USARE LE LINGUE SECONDE

Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento

a cura di

Anna De Meo - Margaret Rasulo

studi AltLA 7

AltLA

studi AItLA 7

USARE LE LINGUE SECONDE

Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento

a cura di
Anna De Meo – Margaret Rasulo

Milano 2018

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2018 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it

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

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-22-4
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-23-1

Indice

Prefazione 5

PARTE I
Usare le lingue seconde in specifici contesti comunicativi

LAURA GAVIOLI
La mediazione linguistico-culturale in ambito sanitario 9

MARINA CASTAGNETO
L'interazione medico-badante: nuove frontiere della linguistica medica 25

FERDINANDO LONGOBARDI
L'uso della lingua seconda negli incontri di comunicazione scientifica: strategie lessico-grammaticali e testuali nella traduzione in ambito medico 41

DIEGO SIDRASCHI
La dissimmetria interazionale nativo / non nativo a uno sportello di associazione sindacale 55

FABIO CAON
Microlingua e comunicazione interculturale in ambito aziendale: le sfide 69

DANIELA VERONESI
Interagire in italiano L2 tra complimenti e correzioni: l'esempio delle interviste radiofoniche 83

DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ - ELENA NUZZO
Un'indagine sulla consapevolezza metapragmatica di parlanti plurilingui 99

MARGARET RASULO
L'uso della lingua nativa e non nativa nei processi psico-sociali di costruzione dell'identità del parlante 115

PAN YI - MASSIMO MONEGLIA - ALESSANDRO PANUNZI - LORENZO GREGORI
IMAGACT4ALL. Una ontologia per immagini dell'azione per l'apprendimento del lessico verbale di base delle lingue seconde 127

PARTE II
Usare le lingue seconde nella disabilità

VALENTINA BIANCHI - MARIA ELENA FAVILLA
Dislessia e apprendimento di lingue seconde: problemi da considerare per la costruzione di un sillabo per l'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti dislessici 149

MARIA ELENA FAVILLA - LUCIA FERRONI
Il recupero linguistico nell'afasia post-ictus: apprendimento di una lingua seconda? Possibili interazioni tra afasiologia e linguistica acquisizionale 167

BEATRICE GIULIANO - GIULIA QUARTANA
La lingua dei segni come CAA e L2: da supporto a risorsa 185

MASSIMILIANO M. IRACI - MIRKO GRIMALDI - BARBARA GILI FIVELA
Dalla L2 al parlato patologico: un indice di categorizzazione fonemica per la valutazione dell'intelligibilità del parlato disartrico 195

PARTE III
Usare le lingue seconde nell'insegnamento di discipline non linguistiche

CECILIA ANDORNO - SILVIA SORDELLA
Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux langues* 211

AMELIA BANDINI
Un progetto di apprendimento collaborativo in tedesco L2: analisi e comprensione di testi scritti di ambito politico 235

CRISTINA BOSISIO - SILVIA GILARDONI - MARIO PASQUARIELLO
Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente 249

LUCILLA LOPRIORE
Lingua/e nella formazione dei docenti CLIL: nuovi paradigmi e nuove comunità di docenti 265

LETIZIA CINGANOTTO - DANIELA CUCCURULLO
Le tecnologie per l'apprendimento CLIL: percezioni, attività, momenti di un docente in formazione 277

Indice autori 295

Prefazione

Questo volume raccoglie contributi dedicati al tema dell'uso di lingue non native, con particolare attenzione a diverse e specifiche condizioni comunicative, a situazioni di disabilità e all'insegnamento di discipline non linguistiche.

La prima parte è dedicata all'uso delle lingue seconde in specifici contesti comunicativi. La sezione è aperta da un saggio di Laura Gavioli dedicato alla mediazione linguistico-culturale in ambito sanitario, in cui l'autrice discute il rapporto tra interpretazione e mediazione e presenta esempi di autentiche interazioni interpretate da mediatori nei servizi sanitari pubblici in Italia. I dati dello studio mostrano la presenza nell'interazione mediata di diverse forme di resa, alcune delle quali si allontanano dalla forma con cui è stato espresso il turno nella lingua di partenza, ma che ne esprimono adeguatamente la funzione comunicativa. Ferdinando Longobardi propone una riflessione sull'uso di una lingua seconda in convegni di ambito medico, mettendo a confronto le strategie lessico-grammaticali e testuali presenti nelle relazioni scritte in lingua originale e nelle trascrizioni ortografiche delle presentazioni effettuate in lingua seconda. Le caratteristiche della dissimetria presente nell'interazione dialogica tra medico e badante straniera, in funzione di accompagnatrice di un paziente italiano, sono oggetto di analisi nel lavoro di Marina Castagneto. La dissimmetria interazionale nativo / non nativo ritorna nello studio di Diego Sidraschi, che analizza dialoghi tra operatore italiano e utente straniero in ambito sindacale, evidenziando una sorta di doppio sbilanciamento. Fabio Caon mostra il contributo dell'educazione interculturale alla gestione delle dinamiche comunicative aziendali, in contesti lavorativi plurilingui e multiculturali. Daniela Veronesi ha analizzato un corpus di interviste radiofoniche, condotte in italiano, ad artisti stranieri del mondo della musica e del cinema, evidenziando come conduttori e intervistati si orientino al carattere non standard della lingua utilizzata da questi ultimi. La consapevolezza metapragmatica di parlanti plurilingui, ossia la capacità di riflettere sui modi in cui i diversi contesti situazionali, sociali e culturali sono riflessi nelle scelte linguistiche, è oggetto di indagine del lavoro di Diego Cortés Velásquez e Elena Nuzzo, condotta su sessantuno parlanti adulti plurilingui. Due contributi presenti in questa prima parte del volume fanno uso di strumenti tecnologici per analizzare il parlato pubblico e l'apprendimento del lessico in una lingua seconda. Margaret Rasulo esplora l'uso della lingua nativa e non nativa in una serie di TED talk, indagando i processi psico-sociali di costruzione dell'identità, attraverso l'applicazione del software LUKE. Pan Yi, Massimo Moneglia, Alessandro Panunzi e Lorenzo Gregori presentano IMAGACT4ALL, una infrastruttura linguistica che sfrutta la capacità dei soggetti di apprezzare il valore di una scena e di identificate

l'azione rappresentata senza ricorrere necessariamente alla sua definizione esplicita, per cui individua i concetti azionali attraverso istanze prototipiche e li rappresenta attraverso animazioni 3D o brevi scene filmate.

La seconda parte affronta il problema dell'uso di lingue seconde nella disabilità. Valentina Bianchi e Maria Elena Favilla discutono di dislessia e apprendimento di lingue seconde e riflettono sulla costruzione di percorsi didattici personalizzati per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad apprendenti dislessici adulti. Lo studio di Maria Elena Favilla e Lucia Ferroni, dedicato all'afasia post-ictus in soggetti adulti, presenta le possibili interazioni tra linguistica acquisizionale e afasiologia, nella duplice prospettiva di utilizzare le conoscenze della prima per la messa a punto di strategie per la riabilitazione delle afasie negli adulti e di raccogliere dati dalla seconda per meglio comprendere i meccanismi coinvolti nell'elaborazione linguistica in parlanti plurilingui e nell'apprendimento di lingue seconde. Beatrice Giuliano e Giulia Quartana, sulla base dei risultati di un lavoro condotto in una scuola primaria italiana, che vedeva la presenza di un soggetto udente con Disturbo dello Spettro Autistico, propongono l'utilizzo della LIS (Lingua Italiana dei Segni) come supporto alla comunicazione di soggetti udenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Il saggio di Massimiliano M. Iraci, Mirko Grimaldi e Barbara Gili Fivela affronta il problema del parlato patologico e propone un indice di categorizzazione fonemica per la valutazione dell'intelligibilità del parlato disartrico, mostrando come si possano prendere in prestito gli strumenti della linguistica acquisizionale e degli studi sull'apprendimento delle lingue seconde.

La terza sezione del volume presenta lavori sull'uso le lingue seconde nell'insegnamento di discipline non linguistiche. Al CLIL sono dedicati i contributi di Cristina Bosisio, Silvia Gilardoni e Mario Pasquariello, che propongono una riflessione sull'input, di Lucilla Lopriore, che si occupa del problema della lingua nella formazione dei docenti CLIL, e di Letizia Cinganotto e Daniela Cuccurullo, che discutono un'esperienza di uso della tecnologia per la formazione dei formatori. L'approccio metodologico Éveil aux langues e la sensibilizzazione linguistica verso lingue che non sono oggetto di insegnamento del curricolo scolastico sono oggetto della ricerca presentata da Cecilia Andorno e Silvia Sordella, che riporta i dati di un lavoro condotto in una scuola primaria. Amelia Bandini presenta un progetto di produzione scritta collaborativa di testi di ambito politico in tedesco L2.

Il volume che qui presentiamo costituisce una selezione e un approfondimento di quanto discusso nel corso del Congresso Internazionale dell'AItLA tenuto a Napoli-Santa Maria Capua Vetere nel febbraio del 2017, un evento scientifico di rilievo, che ha visto la presenza di studiosi nazionali e internazionali, che hanno contribuito allo scambio fruttuoso di idee e prospettive di ricerca applicati all'uso delle lingue seconde.

Napoli, Santa Maria Capua Vetere
Anna De Meo, Margaret Rasulo

PARTE I

USARE LE LINGUE SECONDE IN SPECIFICI CONTESTI COMUNICATIVI

LAURA GAVIOLI[1]

La mediazione linguistico-culturale in ambito sanitario

While a distinction has been made between "public service interpreting" and "(intercultural) mediation", translation and mediation go hand in hand in dialogue interpreting, particularly when delicate situations are involved, as is the case in healthcare. In this paper, I provide an outline of the debate foregrounding the relationship between interpreting and mediation and I discuss some examples of authentic interaction interpreted by mediators in public healthcare services in Italy. The data show that, although not necessarily close repetitions of turns in the other language, the forms of rendition adopted by the mediators are in line with the goals of the interaction and facilitate understanding and rapport between patients and healthcare providers. Renditions are oriented to achievements related to the medical context of the examination (e.g. taking the patients' history) and they cope with local interactional problems.

1. *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale?*

La mediazione linguistico-culturale è un servizio di traduzione che si attua attraverso conversazioni in cui i due interlocutori principali non conoscono abbastanza bene l'uno la lingua dell'altro e una persona in veste di interprete li aiuta a capirsi. In altri paesi ci si riferisce alla mediazione linguistico-culturale come "interpretazione di pubblico servizio", una denominazione che mette a fuoco l'attività traduttiva, piuttosto che la mediazione tra culture. In Italia, le istituzioni assistenziali, come la sanità, la scuola o servizi amministrativi come i patronati, hanno privilegiato la funzione di accoglienza, soprattutto per minimizzare i malintesi che potrebbero derivare da prospettive diverse sul significato delle istituzioni stesse (Luatti, 2006).

Questa scelta ha avuto due conseguenze importanti. La prima è stata quella di sottovalutare il significato della traduzione, che include la spiegazione delle differenze di natura culturale (Merlini, 2009). La seconda è stata quella di puntare su personale bilingue delle comunità minoritarie, mettendo in secondo piano il fatto che questo personale fosse adeguatamente preparato sul piano della competenza traduttiva. È interessante notare che altre istituzioni italiane, come quelle giuridiche, non hanno mai adottato la denominazione "mediazione", mantenendo invece quella di "interpretazione", allo scopo di chiarire che l'obiettivo principale è la precisione traduttiva (Falbo, 2013b: 20). Dagli anni 2000 ad oggi, il rapporto tra "mediazione" e "traduzione" è stato oggetto di un ampio dibattito, nazionale e internazionale.

[1] Università di Modena e Reggio Emilia.

2. *Mediare e/o tradurre: il dibattito in breve*

Se, da un lato, è vero che la scelta dei servizi sanitari italiani per la "mediazione linguistico-culturale" ha trascurato il significato e l'importanza della traduzione, dall'altro va considerato che le istituzioni italiane si sono trovate impreparate ad affrontare sia il crescente flusso migratorio, sia le esigenze linguistiche che ha comportato. Quella dell'interprete avrebbe dovuto essere la figura di riferimento per i servizi di mediazione, ma evidenziava almeno tre problemi. Il primo è che i corsi di laurea in interpretazione non erano e non sono tuttora spesso in grado di offrire le lingue di cui c'è bisogno. Il secondo è che le tariffe di riferimento degli interpreti professionisti sono, al momento in cui si evidenzia il bisogno, quelle dell'interpretazione di conferenza: da un lato queste tariffe sono considerate proibitive per un servizio che è diventato improvvisamente di massa; dall'altro non si riesce, nell'emergenza, a fare un piano di spesa adeguato. In terzo luogo, l'interprete ha un codice deontologico che non prevede servizi di accoglienza o di accompagnamento (ad esempio per fare un'ecografia), di cui invece le istituzioni, soprattutto sanitarie, hanno bisogno.

Di conseguenza ci si è rivolti alle comunità dei migranti, in modo da garantire una copertura anche dei dialetti o di lingue molto minoritarie. I "mediatori" conoscono, spesso bene, l'italiano e di fatto agiscono "come interpreti" (Falbo, 2013a). Almeno in un primo momento, l'attenzione delle istituzioni è stata completamente rivolta al problema dell'accoglienza. I mediatori sono stati formati per rispondere alle esigenze dell'istituzione e invitati ad esaminare quelle che possono essere considerate diverse nella propria comunità, per poter spiegare eventuali contrasti di aspettative. In questa prima fase, il problema della traduzione è stato considerato del tutto accessorio e risolto dal fatto che i mediatori culturali sono bilingui.

Questa soluzione italiana ha fatto discutere, sia perché non garantisce la professionalità di chi traduce in ambiti dove può essere in gioco la salute o la vita, come quelli sanitari (Pittarello, 2009), sia perché la traduzione può agire più a salvaguardia del servizio che dell'utente, falsificando di fatto la funzione di accoglienza dell'istituzione (Bolden, 2000; Davidson, 2000; Hsieh, 2007). Si è collocata, inoltre, in un momento in cui è stata evidenziata, nella letteratura internazionale, una crisi del ruolo dell'interprete di pubblico servizio.

In paesi dove il plurilinguismo ha una storia più lunga, come il Canada o l'Australia, e dove esistono servizi di "public service interpreting" consolidati, gli interpreti vengono formati attraverso codici di condotta professionale che sono pensati per l'interprete di conferenza. Questi codici sono inadeguati in situazioni di interazione spontanea, dove il turno conversazionale si realizza in stretto riferimento agli altri turni, e raramente può essere considerato un discorso a sé stante. Si è iniziato quindi a rivedere i codici di condotta degli interpreti di pubblico servizio, in modo da dare più spazio a quella componente di facilitazione della comunicazione che viene sentita così fortemente da chi agisce nelle situazioni reali, cioè i servizi e gli interpreti che ci lavorano (Pöchhacker - Shlesinger, 2002: 339-40).

Diversi studi pubblicati dal 2000 a oggi insistono sul disagio degli interpreti che agiscono in situazioni di interazione conversazionale con soggetti svantaggiati. Ad esempio, Angelelli (2006; vedi anche Mason - Ren, 2012) discute le difficoltà nell'ottemperare ai codici deontologici nell'interpretazione dialogica tra medici e pazienti; Dickinson e Turner (2008) sottolineano i problemi che emergono nell'interpretazione con lavoratori non udenti.

Questo dibattito rende chiaro che, prima degli anni novanta, l'interpretazione dialogica non è mai stata presa in seria considerazione nelle sue specificità comunicative, né nella ricerca, né nell'insegnamento accademico, né nel training professionale: si evidenzia quindi una necessità crescente di trovare strumenti per spiegare tale tipo di comunicazione. I primi studi basati su analisi di interazioni con mediazione dialogica, registrate e trascritte, compaiono alla fine degli anni novanta (Wadensjö, 1998; Mason, 1999). Mostrano che, lungi dall'articolarsi come una concatenazione di brevi monologhi, le conversazioni mediate sono processi interattivi complessi, dove la comprensione e la relazione tra gli interlocutori sono co-costruite. Di seguito riassumo alcuni punti che hanno a mio avviso costituito i fondamenti della ricerca sull'interpretazione dialogica come interazione.

3. *L'analisi dell'interazione come strumento per descrivere l'attività di mediazione dialogica*

Il modello su cui si è tradizionalmente basata l'interpretazione dialogica è ispirato all'interpretazione di conferenza, consecutiva. In base a questo modello, un interlocutore parla, l'interprete traduce, l'altro interlocutore parla e così via. Questo modello, che viene definito da Wadensjö (1998: 8) "monologico", si basa sull'aspettativa che ogni turno possa essere tradotto immediatamente dopo essere stato pronunciato e non tiene in considerazione nessuno degli aspetti riguardanti la costruzione dell'interazione. Si tratta tuttavia di un modello che non può funzionare. Di seguito, vengono discussi tre motivi principali della sua inadeguatezza.

3.1 La costruzione della reciprocità

Nella conversazione mediata da un interprete, uno degli aspetti più problematici consiste nel mantenere una reciprocità, cioè fare in modo che il contributo di un partecipante sia direttamente pertinente rispetto a quello dell'altro (Davidson, 2002). Un turno che pone una domanda, ad esempio, deve essere reso in modo che la domanda posta sia chiara e che sia esplicitata la risposta che si sta cercando. Per questo scopo, una traduzione turno per turno può non essere funzionale e può invece verificarsi che l'interprete si soffermi con uno degli interlocutori per chiarire il senso del suo contributo. Davidson (2002: 1279) suggerisce quindi che il modello di interpretazione dialogica debba prevedere alcune variazioni che consentano all'interprete di soffermarsi brevemente con l'uno o l'altro interlocutore, prima di fornire la resa:

A parla nella lingua X
INT chiede un chiarimento nella lingua X
A fornisce il chiarimento nella lingua X
INT traduce nella lingua Y
B chiede un chiarimento nella lingua Y
INT fornisce il chiarimento nella lingua Y
B replica ad A nella lingua Y
INT traduce nella lingua X

Nonostante la sua apparente banalità, la proposta di Davidson è interessante per due motivi. Il primo è che non dà più per scontato che tutto ciò che viene detto nella conversazione sia immediatamente comprensibile e quindi prevede uno spazio di negoziazione della comprensibilità. Il secondo è che mostra che non tutto ciò che viene detto nella conversazione è immediatamente traducibile e quindi pone il problema di comunicare attraverso la traduzione. In altre parole, ai partecipanti A e B, nell'interazione con l'interprete, si richiede non solo di dire ciò che hanno da dire, ma di dirlo tenendo conto che deve essere tradotto e che può quindi essere necessario esplicitare elementi che lo rendano comprensibile in un lingua diversa. La messa in discussione del modello tradizionale di interpretazione dialogica rappresenta dunque un primo passo verso uno studio delle caratteristiche specifiche dell'interazione mediata.

3.2 Tradurre e coordinare

Il primo studio di rilievo che discute le caratteristiche dell'interpretazione nell'interazione è quello di Wadensjö (1998). Mostra che l'attività dell'interprete nell'interazione è duplice: da un lato traduce, dall'altro coordina i turni e i significati che vengono costruiti nella conversazione. La traduzione e il coordinamento sono strettamente legati in diversi modi. Innanzitutto, l'interprete ha a disposizione molte forme di resa linguistica, ad esempio può espandere, ridurre o sostituire/modificare alcune strutture linguistiche che sono usate dagli interlocutori, ma che non mantengono la stessa funzione se usate nell'altra lingua. In questo senso, l'interprete usa forme di adattamento che possono essere esse stesse coordinanti, perché, ad esempio, chiariscono la funzione di un turno (se è una domanda o un commento) o esplicitano presupposti e scopi dell'interazione (ad esempio, perché viene fatta questa domanda in questo contesto). In secondo luogo, le azioni di coordinamento possono essere necessarie per rendere possibile e comprensibile la resa. Ad esempio, l'interprete può chiedere un chiarimento, può chiedere a un interlocutore di fermarsi per lasciare tempo per tradurre, può segnalare che un interlocutore ha qualcosa da dire. Queste azioni, che si aggiungono alle rese traduttive vere e proprie e che vengono chiamate da Wadensjö "non-rese" ("non-renditions", 1998: 108), contribuiscono a rendere efficace la traduzione. Da ultimo, l'interprete è il partecipante all'interazione che comprende entrambe le lingue: quindi la sua partecipazione, ad esempio attraverso feedback o attraverso la presa del turno, contribuisce al coordinamento dei contributi di tutti gli altri partecipanti all'interazione.

L'interesse dello studio di Wadensjö sta nel mostrare che: a. una resa fedele non è necessariamente quella più vicina alla struttura morfosintattica del turno originale, b. per catturare un significato preciso, è necessario che la resa si orienti non solo al testo di un turno o di una sequenza di turni, ma anche al loro significato e alla loro funzione nell'interazione. Da questo punto di vista, le forme di traduzione e coordinamento che evidenzia sono in netto contrasto con le aspettative create dalle prospettive tradizionali, secondo cui l'interprete dovrebbe limitarsi il più possibile alla ripetizione vocale del turno (Roy, 1993/2000)

3.3 Interpretazione e presupposti contestuali

Un terzo motivo per cui il modello tradizionale di interpretazione consecutiva non può funzionare nell'interazione è che, di fatto, trascura il contesto conversazionale (Mason, 2006). La conversazione si basa su presupposti conoscitivi che contribuiscono a definire un significato e una funzione discorsiva, ma che possono "non essere detti" o essere detti in modo indiretto. Ciò che è indiretto o, nelle parole di Mason "sotto-determinato" ("underdetermined", 2006: 360) non è spesso riproducibile nell'altra lingua se non attraverso un'esplicitazione dei presupposti a cui fa riferimento. Tali presupposti possono riferirsi a diversi stati di conoscenza degli interlocutori, legati alla loro cultura, alla loro professione o alla loro situazione personale.

Nell'interazione mediata, ci possono essere delle forme di discorso che si riferiscono a un contesto che può essere condiviso dall'interprete e uno degli interlocutori, ma non dall'altro. In questi casi, la resa interpretativa dovrà necessariamente basarsi su un'esplicitazione di questi presupposti. Si riporta a tal proposito un esempio, citato da Mason, in cui, in un ufficio di questura inglese, il trattenuto polacco, senza documenti, spiega che il suo passaporto è stato trattenuto presso il "POSK" per fare un'iscrizione a corsi di inglese e l'interprete, nel tradurre, esplicita al poliziotto il significato di questo acronimo:

Polish Man	Nie, powiedziała z˙e nam be¸dzie załatwiac´ szkołe¸ w POSKu. *No she said that she would arrange school for us in POSK.*
Interp	W POSKu. [*In POSK.*] No she said that she would need them because she was going to arrange for them to attend English classes at the Polish Social and Cultural Centre in King Street.

(Mason, 2006: 367)

Nella parte da me sottolineata, l'interprete non solo scioglie l'acronimo spiegandone il significato, ma aggiunge l'indirizzo del Centro e ciò di cui si occupa. Condivide così, con l'operatore dell'ufficio immigrazione, un presupposto contestuale che il migrante polacco dà per scontato, ma che è rilevante nell'interazione perché se il passaporto si trova presso questo centro, può essere richiesto e visionato dagli uffici di polizia.

Uno degli aspetti interessanti dello studio di Mason riguarda non solo l'inevitabilità che l'interpretazione espliciti i presupposti che sono necessari perché la comunicazione avvenga, ma anche la riflessione sulle conseguenze che questo comporta in termini di competenza e responsabilità dell'interprete. Si tratta infatti di decidere da

un lato sulle azioni da intraprendere per avere accesso a tali presupposti, dall'altro di definire in che misura esplicitarli affinché siano efficaci per la comunicazione e rispettosi dei significati in essa costruiti.

In conclusione, questi concetti, che si sviluppano sulla base dell'analisi dell'interazione autentica, mettono in discussione il modello tradizionale, chiarendo che si tratta di un modello troppo semplice. Gli studi sulla pragmatica dell'interazione avevano già chiarito i limiti del modello mittente-ricevente a partire dagli anni 1960. Ciò che gli studi sull'interpretazione ignorano per molto tempo, tuttavia, è che: a. il ruolo dell'interprete viene costruito nell'*hic et nunc* dell'interazione attraverso la partecipazione di tutti gli interlocutori e di conseguenza che b. l'interprete non può avere il completo controllo delle dinamiche dell'interazione.

4. *Gli obiettivi di questo studio e i dati raccolti*

La ricerca qui presentata si colloca all'interno di un progetto interdisciplinare di lungo termine che ha coinvolto studiosi di diverse università italiane e servizi sanitari locali[2]. Scopo dello studio è stato quello di spiegare le dinamiche della mediazione linguistico-culturale nell'interazione, concentrandosi in particolare sul rapporto tra traduzione e mediazione. Si è cercato di capire in che cosa consiste quell'agire "in più" o diverso che da un lato rendeva poco convincente, per le istituzioni soprattutto sanitarie, la figura dell'interprete, ma dall'altro metteva in crisi l'interprete stesso, nell'attenersi nei servizi pubblici ai codici di condotta elaborati per altri tipi di contesto. Specificamente, sono state studiate le forme di coordinamento interazionale attuate dai mediatori, per capire fino a che punto rientrassero tra le dinamiche comunicative che realizzano la traduzione e in che cosa invece potevano andare oltre e caratterizzare una figura più complessa di "mediatore" di potenziali discrepanze tra aspettative culturali (Baraldi - Gavioli, 2012; 2017).

La raccolta dei dati è iniziata nel 2004 e l'ultimo set di interazioni è stato registrato nel 2016, per un totale di 548 incontri. Si tratta di dati audio-registrati con il consenso dei partecipanti e del comitato etico interessato. Per la protezione della privacy dei pazienti e per salvaguardare il senso di accoglienza di servizi dedicati a persone con trascorsi difficili di migrazione, non è stato fino ad ora possibile videoregistrare.

Le istituzioni sanitarie coinvolte sono tre, hanno un'esperienza consolidata nell'ambito dell'immigrazione e sono state tra le prime in Italia a fornire servizi de-

[2] Si tratta del progetto AIM (Analisi dell'Interazione e della Mediazione), che ora costituisce un network di dieci università italiane (http://www.aim.unimore.it/site/home.html). Le Università hanno lavorato con il proprio territorio, tuttavia la collaborazione più intensa e sistematica si è avuta con l'Ufficio Ricerca e Innovazione dell'AUSL di Reggio Emilia, che è stato capofila di progetti europei importanti come il "Migrant Friendly Hospitals" (http://www.mfh-eu.net/public/home.htm) e, insieme a ricercatori del gruppo AIM, parte di una rete COST che ha coinvolto 23 paesi. Il progetto AIM non avrebbe mai potuto realizzarsi senza l'appoggio umano e scientifico, e il contributo fattivo di due studiosi che lo hanno sostenuto e accompagnato con convinzione fin dall'inizio: Daniela Zorzi e Claudio Baraldi. A loro va la mia massima riconoscenza. Questo lavoro è dedicato alla memoria di Daniela.

dicati a pazienti migranti (Chiarenza, 2008). I partecipanti sono medici, infermieri e ostetriche, pazienti migranti e mediatori culturali. La maggior parte delle visite sono di ambito ginecologico e materno-infantile, con pazienti femmine, talvolta eventualmente accompagnate dal marito. Circa il 10% degli incontri si è svolto in ambulatori di medicina generale, anche con pazienti maschi. I pazienti provengono prevalentemente da Ghana, Nigeria, Marocco e Cina. Le lingue parlate sono l'inglese centrafricano, l'arabo, soprattutto magrebino, e il cinese mandarino. Le mediatrici culturali sono tutte donne, tra i trenta e i quarant'anni, assunte da cooperative che lavorano su appalto delle istituzioni sanitarie e che si occupano anche della loro selezione e formazione.

Per la trascrizione dei dati, sono state usate le regole dell'analisi della conversazione (Jefferson, 1978; Psathas - Anderson, 1990). Dal 2015 è in corso un progetto di trasferimento della banca dati su software ELAN (© Max Plank Institute), che consente l'archiviazione di audio collegati alle trascrizioni[3].

5. *Un'analisi esemplificativa*

L'analisi che presento in questo contributo si concentra sui tipi di resa traduttiva utilizzati dalle mediatrici in due sotto-gruppi di dati, quello italiano-arabo e quello italiano-inglese. Come già notato da Wadensjö (1998), nei nostri dati, l'organizzazione della resa traduttiva può prendere diverse forme, ad esempio può essere turno-per-turno, un turno lungo può essere spezzato in diversi turni, possono esserci sequenze diadiche che coinvolgono due soli partecipanti, alcune rese possono ampliare ed esplicitare quanto detto nel turno precedente o possono essere riassuntive di un'intera sequenza. Aldilà della varietà dei tipi di resa, è interessante che la forma non è né casuale, né lasciata interamente alla scelta della mediatrice. È invece co-costruita attraverso i contributi dei partecipanti, che rendono rilevanti determinate azioni, e orientata agli scopi comunicativi dell'interazione. È inoltre gestita attraverso un sistema molto preciso di meccanismi linguistici e interattivi, che gli interlocutori, inclusa la mediatrice, usano per coordinarsi, comunicando sulla comunicazione in atto.

L'analisi che segue è divisa in due parti principali. La prima riguarda la fase anamnestica della visita, quella in cui l'operatore sanitario raccoglie informazioni rilevanti per lo stato di salute del(la) paziente. La seconda parte invece mostra fasi più tarde della visita, in cui vengono offerti raccomandazioni e consigli. Viene discusso, infine, un caso particolare in cui la delicatezza sul piano interculturale di una domanda di tipo anamnestico viene gestita attraverso la negoziazione della resa.

5.1 La raccolta di informazioni anamnestiche

Nella prima fase della visita medica, l'operatore sanitario pone al(la) paziente una serie di domande tese a raccogliere dettagli atti a comprenderne lo stato di salute. Come

[3] Ringrazio Natacha Niemants per il suo lavoro di trascrizione, coordinamento, trasferimento e sperimentazione della banca dati.

in altri dati medici, tali domande sono orientate al criterio dell'ottimizzazione (per ottenere risposte precise, ad esempio del tipo sì/no, cf. Boyd - Heritage, 2006) e alla rilevazione di fatti pregressi rilevanti come malattie o operazioni chirurgiche (cf. Teas - Maynard, 2006). In questi casi, la resa delle domande dell'operatore sanitario avviene sempre immediatamente dopo la domanda, attraverso una struttura che la ricalca pressoché letteralmente, come nell'esempio qui sotto:

(1)
01 DOCf e l'ultima mestruazione?
02 MEDf your last menstruation.

La risposta del(la) paziente, invece, viene adattata, nella resa, in tre modi. Il primo riguarda una modifica nella struttura della risposta che ne mette a fuoco la pertinenza rispetto alla domanda. Nell'estratto seguente, ad esempio, la domanda dell'operatore (turno 62) proietta una risposta del tipo sì/no. La risposta della paziente (turno 64) viene data attraverso una struttura che sostanzialmente ripete, in forma affermativa, la domanda. Tale struttura viene modificata nella resa della mediatrice attraverso l'affermazione semplice "sì" che risponde direttamente alla domanda del medico.

(2)
62 DOCf è la prima volta nella sua vita che ha avuto un ritardo?
63 MEDf awwal marra [kai jik had taakhur?
è la prima volta che hai un ritardo?
64 PATf [awwal marra, dart liya had taakhur.
[*è la prima volta che ho un ritardo.*
(0.6)
→ 65 MEDf sì.

Un secondo modo attraverso cui viene trattata la risposta del(la) paziente nella fase anamnestica è quello di lasciare tale risposta alla comprensione del medico e dunque non tradurla. Questo si verifica nei casi in cui la risposta è semplice, ad esempio "sì", "no", oppure una data, oppure una malattia la cui denominazione è nota al medico. Vediamo due esempi, il primo si riferisce a una risposta "no", il secondo alla data delle mestruazioni ("six"). Si noti che l'estratto 3 viene da un'interazione in lingua araba per cui il meccanismo di riconoscimento da parte del medico, almeno della risposta sì/no, non sembra necessariamente legato alla familiarità del medico con la lingua usata dal(la) paziente

(3)
53 DOCf il seno t- se lo tien- sente te:so?
54 MEDf ka thssi b sdrk waqf?
ti senti il seno teso?
55 PATf =la,['adi
no, normale.
→ 56 DOCf [no.
57 MEDf =no

(4)

	38 DOCf	e l'ultima mestruazione?
	39 MEDf	your last menstruation
	40 PATf	(0.4) twen- eh eh:: (1.0) six
→	41 DOCf	(1.0) sei?
	42 PATf	six.
	43 MEDf	sei

Si può notare che, in questi come in altri esempi, il medico segnala di avere compreso la risposta del(la) paziente e la mediatrice conferma che la comprensione è corretta e che l'incontro può continuare. Questo meccanismo, che consente l'accesso diretto del medico alla risposta del(la) paziente, sembra particolarmente efficace anche alla luce di studi che sottolineano il rischio che l'interpretazione linguistica interferisca con quella diagnostica e di fatto cancelli il contributo del paziente (Bolden, 2000). Accedendo alla risposta del(la) paziente, il medico può darne un'interpretazione diagnostica in prima persona.

Il terzo modo in cui viene trattata la risposta della paziente è attraverso una breve sequenza diadica di chiarimento, durante la quale la mediatrice conduce la/il paziente a rispondere in merito al dettaglio preciso cercato dal medico. Nell'esempio che vediamo di seguito, la domanda del medico è tesa a capire se la paziente, che non si nutre regolarmente, vive con qualcuno che possa avere cura di lei

(5)

55 DOCm	non ha nessuno	[parenti, cugini?
56 MEDf		[you hav- do you live here alone, you don't have brothe::r?
57 PATf	°I have a brother.°	
58 MEDf	(1.0) mhm.	
59 DOCm	[(non ha -)	
60 MEDf	[(do) you live with your brother?	
61 PATf	mh.	
62 MEDf	sì vive	[col fratello
63 DOCm		[vive col fratello, benissimo.

Al turno 55 il medico chiede se la paziente abbia parenti, e questa domanda viene resa nella stessa forma dalla mediatrice al turno 56, la quale aggiunge anche "do you live alone". Al turno 57, la paziente risponde alla domanda del medico ("I have a brother") ma non precisa se vive con questo fratello. La mediatrice chiede quindi alla paziente di precisare l'informazione (turno 60). Dopo la risposta affermativa della paziente al turno 61, la mediatrice rende al medico il dato da questi cercato ("sì, vive col fratello", turno 62).

Come possiamo vedere dagli estratti precedenti, nella fase anamnestica dell'incontro medico la resa traduttiva collabora alla raccolta delle informazioni relative alla salute del(la) paziente in modo molto mirato. La domanda del medico è sempre immediatamente tradotta attraverso una struttura di "ottimizzazione" che di fatto ripete quella utilizzata dal medico. Nella negoziazione delle risposte, si vede invece una varietà più ampia di azioni della mediatrice, tutte dirette a dare al medico l'ac-

cesso più preciso possibile alla risposta del(la) paziente: la struttura della risposta viene modificata in modo da collegarla alla domanda del medico, oppure la risposta non viene tradotta, ma ne viene monitorata la comprensione diretta da parte del medico, oppure ancora viene utilizzata una breve sequenza di chiarimento a cui segue la resa della risposta.

5.2 Diagnosi e indicazioni terapeutiche

Quando si esce dalla funzione essenzialmente informativa dell'anamnesi e si passa a questioni più complesse, come per esempio rendere una diagnosi o un'indicazione terapeutica, la forma dell'interazione, e della resa nell'interazione, cambia. In questo caso, il turno del medico contiene spesso l'intera spiegazione della diagnosi e/o dell'indicazione terapeutica e questo lungo turno viene reso per intero dalla mediatrice alla paziente. In queste rese, abbiamo delle forme che si allontanano dalla struttura usata dal medico e che esplicitano, per la paziente, il senso di quanto detto dal medico. Vediamo un solo esempio relativo al regime alimentare che deve essere adottato dalla paziente in gravidanza. Nella prima parte dell'estratto (turni 1-11), il medico spiega alla mediatrice che cosa dire alla paziente, nella seconda parte (turni 12-20) la mediatrice ri-spiega alla paziente in inglese come deve mangiare.

(6)

01 DOCm	comunque [in tu]tte le maniere digli di stare attenta adesso non deve mangiare troppi do:lci
02 MEDf	[sì]
03 MEDf	sì
04 DOCm	zuccheri (.) stare un po' a dieta
05 MEDf	sì
06 DOCm	[va bene ?]
07 MEDf	[mm] hm
08 PATf	cosa?
09 MEDf	tha:t [it's]
10 DOCm	[anche] bere molti mm dei succhi di frutta quella roba lì contengono mol [ti zu]ccheri non va tanto bene
11 MEDf	[sì]
12 MEDf	mm
13 PATf	hm
14 MEDf	e:h that's you don't have to (.) eat
15 DOCm	((throat clearing))
16 MEDf	things that contain sugar much
17 PATf	hm
18 MEDf	don't have to drink e:h syrup or juice (.) you know all these (.) drinks that contain sugar (.) no (.) and have to also (.) you know eat (.) not too much (.) e:h eat (.) you know little by little little often but not too much
19. PATf	e.h
20. MEDf	you have (little food) (.) stay on diet (.) a little eh don't be eating too much

Si può notare che il lungo turno del medico è sostenuto dal feedback della mediatrice che segnala comprensione. Similmente, la spiegazione della mediatrice alla paziente è condotta punto per punto insieme alla paziente, che segnala comprensione. La resa insiste su alcuni punti che vengono interpretati come importanti, ad esempio astenersi dalle bevande ricche di zucchero, e introduce una spiegazione aggiuntiva della dieta, non menzionata dal medico, ma di cui la mediatrice è a conoscenza perché viene spesso ripetuta alle pazienti in gravidanza, di mangiare poco e in piccole quantità.

In questo esempio, dunque, il modello che abbiamo visto nella sezione precedente, in cui la resa si alterna ai turni, viene modificato. Abbiamo due sequenze diadiche in successione, una in cui il medico parla con la mediatrice e una in cui la mediatrice parla con la paziente, e un'azione della mediatrice piuttosto visibile, ad esempio attraverso espansioni che aggiungono informazioni su come mangiare in gravidanza.

Ma questo non è tutto. È chiaro dagli esempi che abbiamo visto sopra relativi all'anamnesi, che nell'interazione mediata, la mediatrice di regola traduce senza che il medico le chieda di tradurre.

Nel caso di questi turni lunghi di spiegazione, invece, la richiesta di tradurre viene rivolta dal medico alla mediatrice. In altre parole, il medico inizia la propria spiegazione con una forma di discorso indiretto: diglielo, chiedile, spiegale:

in tutte le maniere **digli** di stare attenta

Questa forma, ricorrente in questo tipo di sequenze, sembra avere una doppia funzione. La prima è quella di "prenotare" l'aspettativa di un turno più lungo e complesso, che contenga l'intera spiegazione del medico. È interessante notare a questo proposito che nell'estratto 6, nonostante l'intervento della paziente che chiede alla mediatrice di tradurre al turno 8, il medico porta avanti la propria spiegazione fino a completarla. La seconda funzione è quella di dare alla mediatrice l'incarico "di dire", cioè di rendere la spiegazione "per la/il paziente", adattandone il senso alla specificità linguistica, culturale o personale del(la) paziente. In questi casi, la mediatrice usa forme di adattamento che possono allontanarsi, anche parecchio, dalle forme usate dal medico, ma con lo scopo di catturarne e trasmetterne efficacemente il senso (vedi Gavioli, 2015).

5.3 Un caso particolare

Le forme di discorso indiretto come "dille" o "spiegagli", che non dovrebbero essere usate secondo i codici di condotta degli interpreti, sembrano invece, nella mediazione dialogica medica, rispondere a una funzione precisa: quella di proiettare la spiegazione di un problema complesso o delicato e di autorizzare la mediatrice a spiegarlo nei termini più adatti. Queste forme non si trovano normalmente nella fase anamnestica dell'incontro, dove la resa deve farsi carico di domande molto dirette e di dettagli precisi. Vi sono casi, tuttavia, in cui anche le domande anamnestiche possono essere trattate come particolarmente complesse o delicate. L'estratto

che segue offre un esempio di questo tipo. Qui la domanda relativa ad aborti precedenti, sebbene tesa a raccogliere un'informazione di prassi negli ambulatori ostetrici italiani, tocca un aspetto delicato in alcune culture, come per esempio quella araba. Nell'estratto che segue, l'ostetrica introduce la domanda con la forma di discorso indiretto, infrequente nelle domande anamnestiche, "chiedi". La mediatrice anziché rendere la domanda ricalcandone la struttura linguistica, la riformula in arabo utilizzando forme che rassicurino la paziente: si noti in particolare "elbaraka" e "la qaddar Allah" che si riferiscono al fatto che tutto sta andando bene.

(6)

01 OBSf	poi **chiedi** se non ha avuto degli altri aborti (.) delle altre –
02 MEDf	mm. ya'ni 'indik elbaraka waladin w halla' elhaml ithalith elbaraka
	Hai due figli che Dio li benedica e questa è la tua terza gravidanza che Dio la benedica
03 HUSm	mm.
04 MEDf	ghir hik waqa' haml w ma kamal, [la:w ya'ni ma ikta [mal [la qaddar Allah.
	A parte queste c'è stata una gravidanza che non è continuata o –
05 HUSm	[l:a
	[no
06 PATf	[la.
	[no.
07 HUSm	[la.
	[no.
08 MEDf	No

Questo esempio, dunque, mostra che accanto a scopi comunicativi più generali, legati alla funzione della resa nella fase dell'anamnesi o della spiegazione della terapia, nell'interazione mediata, sono in atto forme linguistiche che negoziano la forma e funzione delle rese traduttive nell'*hic et nunc* dell'interazione. Le forme del discorso indiretto, che sono normalmente prescritte come "da evitare" nell'attività dell'interprete, possono invece assolvere a funzioni specifiche come quelle di incaricare la mediatrice di una resa che tenga conto della possibile necessità di un adattamento "all'interlocutore" della spiegazione che viene data.

6. *Conclusioni*

Riassumendo, nell'interazione mediata si riscontrano diverse forme di resa, alcune delle quali si allontanano dalla forma con cui è stato espresso un turno nell'altra lingua, ma che di norma ne catturano la funzione comunicativa. La struttura delle rese non è lasciata interamente nelle mani della mediatrice, ma è negoziata nell'interazione e risponde agli obiettivi delle sequenze interazionali: per esempio nell'anamnesi la resa viene strutturata in modo da rendere chiara l'informazione che si vuole ottenere con la domanda o anche il senso della risposta data dal(la) paziente. Ci sono delle forme del discorso che fungono da segnalatori, che hanno la

precisa funzione di indicare alla mediatrice che quanto si sta per dire è importante o delicato, va trattato con cura e spiegato bene. Queste forme, una delle quali è stata qui identificata nel discorso indiretto, hanno la funzione di incaricare la mediatrice della formulazione curata di un contenuto espresso. In questi casi, la mediatrice traduce aggiungendo informazioni o anche insistendo su punti che ha interpretato come importanti. C'è quindi una "comunicazione sulla comunicazione" che orienta la mediatrice a una forma di resa piuttosto che un'altra.

Le forme della resa non sono solo collegate agli obiettivi medici che si esprimono nelle sequenze (anamnesi, dare una prescrizione), ma anche a funzioni del discorso, come far capire che il punto in questione è importante o delicato (anche "culturalmente" delicato). Va forse chiarito che molte di queste forme di interpretazione/mediazione, per esempio l'uso del discorso indiretto, l'uso della sequenza diadica o dell'espansione, non sono generalmente ammesse dai codici di condotta degli interpreti, mentre nell'interazione hanno funzioni precise.

In conclusione, è vero che la mediazione linguistico-culturale è più di una traduzione, ma è anche vero che si esercita in larga parte attraverso la traduzione. Le forme di adattamento linguistico, che esplicitano il senso di una risposta o di una raccomandazione o di una domanda delicata, sono legate alla "comunicazione sulla comunicazione" e possono essere considerate forme di mediazione. Sebbene l'aspetto culturale vi possa emergere, queste forme di mediazione non hanno necessariamente a che fare con un orientamento culturale e non sono necessariamente basate su differenze culturali, anche se ne tengono conto. Piuttosto sono forme che esplicitano dei presupposti contestuali, inclusi quelli culturali. Queste caratteristiche dell'interazione interpretata dal mediatore linguistico possono costituire una base per programmare la formazione dei mediatori o degli interpreti pubblici, sia nelle aziende in cui operano (ad esempio le aziende sanitarie), sia nei corsi universitari per mediatori linguistici.

Bibliografia

Angelelli C. (2006), Validating Professional Standards and Codes: challenges and opportunities, in *Interpreting* 8(2): 175-193.

Baraldi C. - Gavioli L. (2012), Understanding coordination in interpreter-mediated interaction, in Baraldi C. - Gavioli L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Benjamins, Amsterdam: 1, 22.

Baraldi C. - Gavioli L. (2017), Intercultural mediation and "(non)professional" interpreting in Italian healthcare institutions, in Antonini R. - Cirillo - L. - Rossato L. - Torresi I. (eds), *Non-Professional Interpreting and Translation*, Benjamins, Amsterdam: 83, 106.

Bolden G. (2000), Toward understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking, in *Discourse Studies* 2(4): 387-419.

Boyd E. - Heritage J. (2006), Taking the history: questioning during comprehensive history&taking, in Heritage J. - Maynard D. (eds), *Communication in Medical Care:*

Interactions between Primary Care Physicians and Patients, Cambridge University Press, Cambridge: 151, 184.

Chiarenza A. (2008), Towards the development of health systems sensitive to social and cultural diversity, in *Health and Migration in the EU: conference proceedings*, Ministry of Health of the Republic of Portugal, Lisboa: 167, 176.

Davidson B. (2000), The interpreter as institutional gatekeeper: The social&linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse, in *Journal of Sociolinguistics* 4(3): 379-405.

Davidson B. (2002), A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse, in *Journal of Pragmatics* 34: 1273-1300.

Dickinson J. - Turner G.H. (2008), Sign language interpreters and role conflict in the workplace, in Valero Garcés C. - Martin A. (eds), *Crossing borders in community interpreting*, Benjamins, Amsterdam: 231, 244.

Falbo C. (2013a), Interprete et mediatore linguistico&culturale: deux figures professionnelles opposées?, in Agresti G. - Schiavone C. (eds), *Plurilinguisme et monde du travail. Professions, opérateurs et acteurs de la diversitè linguistique*, Aracne, Roma: 257, 274.

Falbo C. (2013b), *La comunicazione interlinguistica in ambito giuridico: Temi, problemi e prospettive di ricerca*, EUT, Trieste.

Gavioli L. (2015), On the distribution of responsibilities in treating critical issues in interpreter&mediated medical consultations: the case of "le spieghi(amo)", in *Journal of Pragmatics* 76: 169-180.

Hsieh E. (2007) Interpreters as co&diagnosticians: Overlapping roles and services between providers and interpreters, in *Social Science & Medicine* 64: 924-937.

Jefferson G. (1978), Explanation of transcript notation, in Schenkein J. (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, New York, Academic Press: xii, xvi.

Luatti L. (a cura), (2006), *Atlante della Mediazione Linguistico Culturale*, Franco Angeli, Milano.

Mason I. (ed.), (1999), *Dialogue Interpreting*, *The Translator* 5(2), Special issue.

Mason I. (2006), On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting, in *Journal of Pragmatics* 38: 359-373.

Mason I. - Ren W. (2012), Power in face&to&face interpreting events, in *Translation and Interpreting Studies* 7(2): 233-252.

Merlini R. (2009), Seeking asylum and seeking identity in a mediated encounter: the projection of selves through discoursive practices, in *Interpreting* 11(1): 57-92.

Pittarello S. (2009), Interpreter mediated medical encounters in North Italy: Expectations, perceptions and practice, in *The Interpreters' Newsletter* 14: 59-90.

Pöchhacker F. - Shlesinger M. (2002), *The interpreting studies reader*, Routledge, London.

Psathas G. - Anderson T. (1990), The practices of transcription in conversation analysis, in *Semiotica* 78(1/2): 75-99.

Roy C.B. (1993/2002), The problems with definitions, descriptions and the role metaphors of interpreters, in Pöchhacker F. - Shlesinger M. (eds), *The interpreting studies reader*, Routledge, London: 345, 353.

Gill V.T. - Maynard D. (2006), Explaining illness: patients' proposals and physicians' responses, in Heritage, J - Maynard D. (eds), *Communication in Medical Care: Interactions between Primary Care Physicians and Patients*, Cambridge University Press, Cambridge: 115, 150.

Wadensjö C. (1998), *Interpreting as Interaction*, Longman, London.

MARINA CASTAGNETO[1]

L'interazione medico-badante: nuove frontiere della linguistica medica

This work is a first attempt to investigate the physician-caregiver interaction, in the cases in which a foreigner caregiver accompanies a medical examination of the elderly person. The corpus of the analysis consists of three dialogues registered in a medical surgery (535 conversational turns), transcribed and annotated by Pra.Ti.D system of annotation. In these conversations the physician has just a slight conversational dominance on all the four levels described by Linell - Luckmann (1991), as the caregivers fight against the doctor's hidden agenda of medical interviews to fulfill their task in the best way. Comparing these data with the findings of another dialogue in which the foreign caregiver undergoes the medical examination as a patient, we see how the physician dominance grows, but not so much as in the cases in which doctors and patients share the same mother tongue.

1. *Introduzione*

Questo lavoro si propone di indagare l'interazione dialogica tra medico e badante, in casi in cui una badante straniera accompagna un paziente italiano da lei assistito ad una visita medica. Lo scopo del lavoro è di verificare le caratteristiche peculiari di queste interazioni, ed in particolar modo il tipo di dissimmetria che si propone tra medico e badante, diverso da quello tra medico e paziente.

2. *Il corpus*

Il Corpus, tratto da Ubertalli (2011), consta di tre dialoghi tra un medico di base ed una badante straniera, per un totale di 535 turni conversazionali (e per una durata di 31'46" di conversazione)[2]. In due dialoghi la badante si fa portavoce del suo assistito, accompagnandolo in ambulatorio e diventando interlocutrice primaria del medico, mentre nel terzo dialogo la badante si sostituisce al paziente recandosi personalmente dal medico per richiedere la prescrizione di farmaci indicata da uno specialista. È stata presa la decisione di trattare in modo unitario questi tre dialoghi perché il paziente, anche quando è presente, non prende parte attiva alla conversazione (come è il caso del dialogo M3) oppure è responsabile di pochi turni che non hanno rilevanza condizionata nella conversazione (12 turni su 153 nel dialogo

[1] Università del Piemonte Orientale.

[2] Tutti i dialoghi sono stati trascritti secondo il sistema AVIP e annotati pragmaticamente secondo il sistema annotativo Pra.Ti.D, cfr. www.parlaritaliano.it e Castagneto 2012.

M4), spesso costituiscono dei feedback o non sono per nulla attinenti al topic della interazione. Tutti i dialoghi si svolgono dunque soprattutto tra medico e badante. A questo corpus si aggiunge un ulteriore dialogo di 163 turni (della durata temporale di 7'27") in cui la partecipante straniera non è coinvolta in veste di badante ma di paziente.

Le conversazioni coinvolgono complessivamente 4 partecipanti straniere e 2 medici di base: due conversazioni sono avvenute presso un ambulatorio in provincia di Napoli, una conversazione presso un ambulatorio in provincia di Biella, ed una al domicilio della paziente, sempre nella provincia di Biella.

3. *Asimmetria nelle interazioni medico-paziente e medico-badante*

Le interazioni legate alle consultazioni mediche sono state molto studiate, anche attraverso approcci e prospettive diversi, come il funzionalismo sociologico, la psicologia clinica, che valuta il rapporto medico-paziente in termini di soddisfazione del paziente e di *compliance* (cioè la collaborazione del paziente alla terapia), la etnografia, che indaga le procedure attraverso cui si costituisce la razionalità dell'agire medico come insieme di pratiche e *routines* (cfr. Cacciari 1983), l'analisi della conversazione, in cui si inscrive anche questa analisi.

Alcuni lavori su questo tema compaiono già negli anni 20 del secolo scorso (Crookshank, 1923; Sapir, 1927), ma lo studio sistematico dell'interazione medico-paziente emerge negli anni 70, a partire dai lavori di Korsch - Negrete (1972) e di Byrne - Long (1976). Secondo la stima di Heritage - Clayman (2010), al momento in cui scrivevano si poteva parlare di circa 500 lavori sull'interazione medico-paziente.

A conoscenza di chi scrive, invece, non esistono lavori sulle interazioni medico-badante, probabilmente anche a causa della recente presenza sociale della figura professionale delle badanti, che, soprattutto in Italia, solo negli ultimi decenni sono entrate nell'orizzonte sociologico ed epistemico delle famiglie. Questo studio ha dunque l'ambizione ed i limiti di porsi come studio pilota, e mira ad identificare delle possibili linee di tendenza che dovranno poi essere sottoposte al vaglio dell'analisi di corpora più ampi.

Per quanto riguarda le interazioni tra medico e paziente, tutti i tipi di approcci insistono sul carattere intrinsecamente istituzionale e fortemente asimmetrico di questa relazione. La asimmetria tra medico e paziente è stata segnalata in modo pervasivo a partire dallo studio di Parsons (1951), che si inscrive nell'ambito del funzionalismo sociologico: per Parsons la asimmetria nelle relazioni sociali tra soggetti sani e produttivi e soggetti malati e improduttivi si sarebbe riflessa in una dipendenza cognitiva, affettiva e relazionale del paziente nei confronti del medico.

Il tema non è estraneo neanche alla sociologia della medicina (cfr. Lewenthal *et al.*, 1980), ed è stato affrontato anche dagli studi linguistici sia in prospettiva sociolinguistica che di analisi conversazionale (si confrontino almeno i lavori di Fisher, 1984; Heath, 1981; Mishler, 1984; Todd, 1984; West, 1983, che a tutt'oggi costi-

tuiscono dei punti di riferimento). In tutti questi lavori si sottolinea la presenza di un forte sbilanciamento di diritti e poteri comunicativi a favore del medico, regista indiscusso delle interazioni, che può ingabbiare l'interazione in corso organizzandola in più fasi prestabilite secondo la sua "agenda nascosta" (cfr. fig. 1).

Il medico inoltre può fare domande e dare ordini, può imporre la scelta dei *topic* in discussione, controllare lo svolgimento delle sequenze e sanzionare le insubordinazioni (cfr. Orletti, 2004: 18-30).

La forte dominanza del medico si basa soprattutto sull'indiscusso potere conferitogli dal suo ruolo di esperto, che causa deferenza nel paziente per ragioni di prestigio scientifico, culturale e di status, cui si associa una dissimmetria legata alla scarsa padronanza linguistica in italiano delle badanti. A questa doppia dissimmetria se ne potrebbe aggiungere una terza, considerando l'appartenenza di genere, poiché i medici del corpus esaminato sono uomini e le badanti (e l'unica paziente) sono donne (cfr. Fisher, 1988; Todd, 1988; in Petrillo, 2002: 99). L'analisi dei dati ci pone però di fronte ad un'evidenza: la somma di tutte queste dissimmetrie non rinforza il ruolo di regista del medico; la regia del medico ne risulta invece mitigata. La spiegazione deve essere probabilmente cercata nel diverso *footing* (cfr. Goffman, 1987: 175-216), cioè nella diversa natura del coinvolgimento e della partecipazione all'interazione sociale delle badanti: la badante è sana, e si interrompe la dicotomia medico curante-malato. Almeno da questo punto di vista, la relazione torna tra pari. La badante, inoltre, deve essere massimamente informativa sullo stato di salute del suo datore di lavoro, e deve essere sicura di avere capito bene, perché è responsabile dell'esecuzione della terapia e della guarigione[3].

Di conseguenza, a differenza di quanto spesso avviene nella interazione tra medico e paziente, la badante non può lasciare che la deferenza per il medico, accentuata dal ricorso a termini tecnici della lingua specialistica della medicina, la induca a non capire le informazioni da lui trasmesse, e deve inoltre riuscire a comunicare al medico tutte le informazioni che ritiene rilevanti. La paura di sembrare ignoranti o poco intelligenti, o il dubbio cortese di fare perdere tempo al medico richiedendo spiegazioni fuori luogo o ricapitolazioni, sono sentimenti che vengono dunque vinti, e le badanti si forzano ad assumere un ruolo attivo nel guidare l'interazione con il medico, senza farsi ingabbiare dallo schema interazionale di domande chiuse spesso proposte dai medici, messe in atto come *routines checklist* (nei termini di Heritage - Clayman, 2010: 148). Le badanti cercano dunque di agire linguisticamente secondo un modello che si oppone alla "medical interview", un vero e proprio interrogatorio clinico, adottando agonisticamente un modello di "storytelling" (cfr. Bliesener - Siegrist, 1981). Così facendo, negoziano la loro identità interazionale localmente

[3] Questa preoccupazione emerge nel nostro corpus in modo diretto attraverso la voce di una delle badanti, che al dialogo M3, turno B043, dice: no ma<aa> a modo che sono straniera sapete com'è, succede qualcosa dopo tre quattro mesi dice <pb> ma per colpa di quella che lei mi ha attaccato mi ha fatto del ma+/ no non voglio essere<ee> <pb> <eh> [...]. In tutti i dialoghi del corpus i turni siglati con la lettera M sono stati prodotti dal medico, i turni siglati con la lettera B sono stati invece pronunciati dalla badante. I numeri che seguono le lettere identificano i turni all'interno dei rispettivi dialoghi.

costruita, rifiutando almeno in parte il ruolo che potrebbe essere loro assegnato di "respondent" per assumere il ruolo di "informant"[4].

Guardiamo il seguente estratto:

(1) dial.M3

M079:	vediamo un'altra #<B080> cosa#
B080:	#<M079> che# tieni una tusse che non finisce mai dobbiamo vedere è<ee> una bronchite qualcosa
M081:	<mhmh> cominciamo allora a vedere un #<B082> po' le spalle#
B082:	#<M081> uno sciroppo# per buttare questa che tiene
M083:	togliti la giacca
B084:	lo aiuto io tiene un<nn> secchio dove lui ci butta<aa> <pb> ogni <pb> / un sacco di / ma c'è possibile di [inintellegibile] po' di no niente
M085:	seduto piano piano, accomodatevi signora <pb> ok <pb> respira forte
M086:	fuma sempre tanto? quante sigarette fuma al giorno?
B087:	devo dire la verità che io<oo> vengo<oo> diciamo pure che vengo alle dieci o alle nove e mezzo fine che vado e ho già<aa> <pb> quasi un<nn> ventiquattro ore, ventiotto ore due pacchi <pb> fuma assai
M088:	voi praticamente andate la mattina e ve ne tornate la sera?
B089:	si si però fuma assai, è un fumo che però il suo <pb> la sua cosa importante, perciò fuma perché è nervoso
M090:	<mh>
B091:	pure per fatto che non riesce a parlare bene, a capire
M092:	<mh>
B093:	io sto domandando sempre la signora che cosa ha detto, come devi fare come devi mangiare<ee>, come si fa a<aa> #<M094> questa cosa#
M094:	#<B093> cioè lui non# ti sa dire niente?
B095:	da lui capisco niente/ non è colpa sua per amor di dio
M096:	certo
B097:	che lui fa uno sforzo si innervosi+ / io dico si calmati perché poi si può fare un altro ictus che quando stai a letto no dico che non ti curo, però è difficile per me una signora<aa> metterti i pannoloni la tua età, già devi ringraziare a Dio <pb> che stai bene, che puoi andare in bagno <pb> che ti puoi lavare, io lo lavo come un bambino

Questo brano di conversazione introduce la esplorazione del secondo sintomo. Si nota come la badante assuma un ruolo attivo nella conversazione, come pure a volte accade nelle interazioni tra medico e paziente quando i pazienti rifiutano il for-

[4] I ruoli di 'respondent' e di 'informant' sono stati teorizzati da Harrie Mazeland nelle sue interviste sociologiche (cfr. Ten Have, 1991: nota 5). Nel suo *Editorial* al volume 1, n. 4, del *Qualitative Health Research* (1991: 403) Morse definisce 'respondent' e 'informant' come segue: "respondents is a term favored in sociology for survey designs where those involved respond or answer structured and semistructured questionnaires. Traditionally, respondents tell the researcher exactly what the researcher ask: no more, no less. "Informants" is a term derived from anthropology, and this term is used because the investigator is considered naive and must be instructed about what is going on in a setting, about cultural rules, and so forth. [...] the 'key informant' is the person who is selected as the primary link between the anthropologist and the cultural group being studied".

mat interazionale del rapporto medico-paziente imposto dal contesto ed adottano un format diverso che ampli il contesto in direzione di una narrazione della storia clinica, un format che probabilmente rispecchia meglio l'organizzazione e l'immagazzinamento dei dati e delle esperienze nella loro memoria (cfr. Cacciari, 1983: 363); questi pazienti, nei termini di Ten Have (1991), si pongono come "teller of his or her own story". Le badanti che abbiamo esaminato, allo stesso modo, divengono narratrici della storia dei loro assistiti: dovendo porsi come loro portavoce, cercano di farlo nel modo più attivo possibile, presupponendo, correttamente, che una maggiore cooperazione contribuisca alla costruzione del quadro clinico. Si noti come, nell'esempio 1, la badante tenga saldamente in mano la gestione della conversazione scegliendo il topic, e cioè attirando l'attenzione del medico sulla tosse del paziente (turno B080). Prosegue poi con la richiesta di uno specifico trattamento, uno sciroppo (ricoprendo così un ruolo che toccherebbe assolutamente al medico), e trasforma una domanda del medico, che con ogni evidenza ha un chiaro carattere diagnostico (turno M086: fuma sempre tanto? quante sigarette fuma al giorno?), in un'occasione per inaugurare una "extended narration" (Heritage - Clayman, 2010: 115). Il medico a questo punto si apre alla narrazione della badante, supportando la sua argomentazione con due domande (turno M088: voi praticamente andate la mattina e ve ne tornate la sera?; turno M094: #<B093> cioè lui non# ti sa dire niente?) e viene organizzata all'interno della intervista medica una *unit* fortemente coesa (cfr. Houtkoop - Mazeland, 1985). In questo modo la badante riesce localmente a trattenere il medico dalla formulazione di ulteriori domande, non gli restituisce la dominanza conversazionale e controlla la direzione dello sviluppo dell'interazione. Una descrizione basata sui "brief symptoms only" (Stivers, 2002), invece, avrebbe lasciato campo libero al medico per entrare in una fase diversa del dialogo, quella di raccolta dati (definita di "history taking" in Byrne - Long, 1976), gestita con domande chiuse volte a raccogliere informazioni su luogo, durata ed intensità dei sintomi.

La badante in questo modo evita o ritarda un possibile approccio del medico definibile, con le parole di Mishler (1984: 164), come "context stripping", in cui il medico sia portato ad ignorare le esperienze soggettive del paziente (in questo caso della badante), le circostanze personali e le condizioni sociali (Frankel, 1984; Todd, 1984) e la badante sia ridotta a partecipante marginale del processo diagnostico.

4. *Misurazione delle asimmetrie tramite i diversi tipi di dominanza*

Per "misurare" le asimmetrie nei dialoghi analizzati faremo ora riferimento ai quattro modelli di dominanza individuati da Linell - Luckmann (1991). I risultati dell'analisi saranno poi sistematicamente messi a confronto con i dati analoghi del dialogo in cui la badante riveste invece il ruolo di paziente, per capire quanto conti lo status sociale di badante straniera e quanto invece sia dirimente la condizione di essere una paziente nell'organizzazione locale delle dominanze conversazionali.

Osservando i dati, si nota immediatamente come nell'interazione tra medico e badante la dominanza del medico si riduca, diventando molto meno evidente che nel rapporto tra medico e paziente.

4.1 Dominanza quantitativa

Il primo effetto si può notare sul cambio di dominanza quantitativa, legata sia al numero di parole (cfr. Linell - Luckmann, 1991), sia alla durata dei turni di parola (Orletti, 2004: 14). Nei dialoghi del nostro corpus le badanti pronunciano infatti il 58,53% delle parole, ed i medici il 41,47%. Siamo ovviamente consapevoli che gli studi di etnografia del parlato hanno sottolineato come spesso chi è più potente parla di meno (Hymes, 1974), però tutti gli studi sull'interazione medico-paziente hanno assegnato anche questo tipo di dominanza al medico. Petrillo (2002: 106), in particolare, fa notare come nei dati da lei raccolti il medico parli per il doppio del tempo e con turni di parola della lunghezza di una volta e mezzo rispetto a quelli delle pazienti; inoltre per Petrillo gli enunciati del medico sarebbero circa il doppio rispetto a quelli della paziente. Anche nel dialogo medico-paziente esaminato in questo lavoro (cfr. par. 6) il medico usa il 65% delle parole contro il 35% della paziente.

4.2 Dominanza interazionale

Nei dialoghi medico-badante del nostro corpus la dominanza interazionale è sbilanciata solo leggermente in favore del medico, mentre la vasta letteratura scientifica sui dialoghi medico-paziente mostra come la dominanza interazionale appartenga sempre in modo netto al medico, regista indiscusso della conversazione. La dominanza interazionale nei dialoghi analizzati non è infatti segnalata in modo perspicuo dalla percentuale e dalla distribuzione delle mosse di apertura, cioè delle mosse "forti", che creano rilevanza condizionata nell'interazione, e di mosse "deboli", cioè di mosse che danno seguito alle mosse precedenti; la dominanza interazionale dei medici invece si rivela solo attraverso una percentuale diversa dei tipi di mosse forti messe in atto (cfr. tab. 1).

Nei dialoghi medico-badante qui analizzati, infatti, riscontriamo un numero praticamente equivalente di mosse di apertura compiute dai due interagenti (Medico: 95; Badante: 94) e la stessa situazione si riscontra nella analisi delle mosse di chiusura (Medico: 143; Badante: 136). Medico e badante, però, compiono i diversi tipi di mosse forti in percentuali diverse[5].

4.2.1 Frequenza dei vari tipi di mosse di apertura

I medici fanno molte più mosse conversazionali di tipo *Action-directive*, cioè mosse attraverso cui si invita l'interlocutore a compiere una determinata azione attraverso

[5] La denominazione e definizione delle mosse che verranno qui analizzate fa riferimento al sistema annotativo Pra.Ti.D, con cui questi dialoghi sono stati annotati. Per una definizione precisa delle mosse si confronti il normario di questo sistema annotativo (www.parlaritaliano.it) e il lavoro di Castagneto (2012).

un ordine, un'esortazione o un'istruzione. Per l'esattezza, i medici compiono 28 mosse *Action-directive*, cioè il 14,81% del totale delle mosse di apertura, mentre le badanti compiono solo 7 *Action-directive*, corrispondenti al 3,70% delle mosse di apertura complessive.

Come da attendersi, i medici fanno molte più domande delle badanti (Medici: 40 domande, 21,16% delle mosse di apertura complessive, vs. 30 domande delle badanti, il 15,87% delle mosse di apertura). Le stesse domande corrispondono al 42,10% delle mosse di apertura compiute dal medico ed al 31,91% delle mosse di apertura compiute dalle badanti.

Anche se i medici pongono più domande di quanto non facciano le badanti, siamo comunque ben lontani dalle percentuali di domande da parte del medico che caratterizzano i dialoghi tra medico e paziente: nel corpus di Petrillo (2002: 106), ad esempio, i medici fanno circa 4 volte il numero delle domande realizzate dalle pazienti, e West (1983) segnala che nel suo corpus di 21 interazioni medico-paziente il 91% delle domande è fatto dai medici[6].

Va però sottolineato come la dispreferenza[7] per le domande da parte delle badanti (e ancora di più da parte dei pazienti) sia legata soprattutto ad una specifica fase del colloquio, e cioè la fase che Byrne - Long (1976) chiamano di "data gathering". In questa fase vengono posti in essere gruppi di domande incardinate in sequenze per procedere nella diagnosi differenziale. Si tratta del momento centrale del colloquio, immediatamente precedente alla diagnosi, per cui l'agenda nascosta del medico diviene qui più stringente, e sono meno tollerate le insubordinazioni da parte del paziente al "quadro legale" della conversazione (cfr. Leonardi - Viaro, 1983: 148) di cui il medico-regista è autore e garante. Nelle altre fasi del dialogo, come l'apertura, il motivo dell'esposizione della visita, e soprattutto la prescrizione della terapia e la chiusura, come sottolineato anche da Ten Have (1991: 9), le domande poste dal paziente aumentano, e non sono neanche accompagnate da segnali di dispreferenza. Anche nei tre dialoghi medico-badante possiamo notare come nelle fasi che precedono e seguono la raccolta dati e la diagnosi la frequenza delle domande poste dalle badanti aumenta, e supera decisamente il numero percentuale di domande poste dal medico (60% di domande poste dalle badanti vs. 40% di domande poste dai medici).

Come però puntualizza anche Ten Have (1991: 8), per capire chi è il regista di una specifica porzione del dialogo è anche importante controllare di che tipo di domanda si tratti: di domande chiuse o di domande aperte. Le domande chiuse corrispondono a domande del tipo *QueryYes/No* o domande del tipo *Check*, entrambe domande che elicitano come risposta una semplice affermazione o negazione (mosse *Reply/Y* o *Reply/N*). L'unica differenza tra questi due tipi di domande è che le do-

[6] Inoltre, nello studio di West (1983) emerge come le domande poste dai medici abbiano ricevuto risposta nel 98% dei casi, mentre il 9% di domande poste dai pazienti ha ricevuto una risposta solo nell'87% delle occorrenze.

[7] Per la nozione di dispreferenza e sulla organizzazione preferenziale della dispreferenza, cfr. Bettoni (2006: 141-150).

mande *QueryY/N* vengono poste per ottenere informazioni senza le quali non è possibile procedere nella diagnosi, mentre le domande di tipo *Check* puntano a verificare un'informazione che il parlante ritiene vera, ma di cui non è totalmente sicuro. Le domande chiuse sono mosse più forti delle domande aperte, perché consentono di controllare la dominanza locale del dialogo, impedendo di fatto all'interlocutore di inaugurare una sua propria gestione del tema in discussione (cfr. anche Maynard, 1991), come accade invece con le domande aperte. Oggettivamente, anche nel caso delle interazioni medico-badante del nostro corpus, i medici fanno più domande chiuse: nei dialoghi analizzati 30 domande su 40 domande poste dai medici, e cioè il 75% delle loro domande, corrisponde ad una domanda chiusa. Anche le badanti, comunque, realizzano soprattutto domande chiuse (20 delle 30 domande poste dalle badanti, cioè il 66,66% delle loro domande, sono domande chiuse), solo che, mentre i medici fanno domande chiuse soprattutto per arrivare a formulare la diagnosi, le badanti formulano questo tipo di domande per controllare di avere capito bene.

Sul piano delle mosse di apertura c'è poi da sottolineare come le badanti facciano più del doppio delle mosse *Explain***,** cioè mosse con superficie dichiarativa in cui vengono fornite informazioni, rispetto a quante ne facciano i medici. Le badanti compiono infatti 56 mosse *Explain*, pari al 29,62% del totale delle mosse di apertura ed al 59,57% delle proprie mosse di apertura, mentre i medici compiono solo 25 *Explain*, il 13,23% del totale delle mosse di apertura. Probabilmente un numero così alto di *Explain* è legato alla necessità delle badanti di spiegare il motivo della visita, ed all'importanza di farsi capire.

4.2.2 Frequenza dei vari tipi di mosse di chiusura

Sul piano delle mosse di chiusura, o mosse "deboli", cioè mosse che derivano da aspettative conversazionali create dall'enunciato che le precede, la dominanza interazionale del medico o della badante è di fatto molto meno leggibile, e le indicazioni che provengono dall'analisi dei dati potrebbero far pensare ad una simmetria conversazionale quasi perfetta (cfr. tab. 2: le badanti compiono 136 mosse di chiusura, i medici 143).

La percentuale di mosse di vera e propria risposta (*ReplyY*, *ReplyN*, *ReplyW*, *Reply*), che obbligatoriamente danno seguito ad una domanda, sia essa chiusa o aperta (*Query Y/N*, *QueryW*, *Check*, *Info-request*, *Align*), manifestano un leggerissimo sbilanciamento percentuale tra i due interagenti: le badanti compiono infatti il 55,77% di mosse di risposta, quindi appena più dei medici (44,23%) che usano questo tipo di risposta per rispondere alle domande delle badanti. C'è inoltre da fare notare come la maggioranza delle risposte dei medici siano "risposte chiuse", cioè un *si* o un *no* (la somma delle *ReplyY* e delle *ReplyN* corrispondono a 16 risposte su 23) e come queste risposte seguano spesso a domande altrettanto chiuse (cioè a domande di tipo *Query Y/N* e *Check*, in 14 casi su 23). La differenza percentuale di risposte è comunque così bassa da non potere essere usata come un indicatore della dominanza del medico.

Rivolgiamo ora lo sguardo alle mosse di tipo *Acknowledgement*, attraverso cui vengono identificate le enunciazioni, anche minime, che segnalano la ricezione po-

sitiva del messaggio (es. <mhmh>, <uhuh>, si, etc.). L'uso di questa mossa serve dunque da feedback per mostrare la comprensione di quanto è stato detto. Il numero di *Acknowledgement* è quasi identico per medici e badanti (51,7% compiuti da medici e 48,3% dalle badanti), e copre il 42,29% delle mosse di chiusura.

Anche se si tratta di mosse di chiusura, nel caso di interazioni come quelle tra medico e paziente (o medico e badante) le mosse di tipo *Acknowledgment* non possono dare alcuna indicazione sulla dominanza. Essendo un tipo di mossa "debole" ci si aspetterebbe che venisse prodotta in maggior misura da chi non è regista della conversazione, ma gli studi di settore segnalano come queste mosse vengono prodotte in abbondanza dai medici anche nei colloqui in cui la dominanza del medico è forte: gli *acknowledgement* servono a segnalare al paziente come il medico abbia compreso che egli sia arrivato ad una "unit boundary" nella sua narrazione, però gli permetta o gli richieda di continuare. In considerazione della loro funzione, dunque, secondo Heritage - Clayman (2010) queste mosse sarebbero frequenti soprattutto nella prima parte del colloquio, durante la fase di presentazione dei motivi della visita.

Anche nei dialoghi tra medico e badante qui analizzati, coerentemente, nella fase di presentazione del motivo della visita le mosse *Acknowledgement* vengono compiute quasi esclusivamente dai medici, che compiono 21 *Acknowledgement* contro i due *Acknowledgement* da parte delle badanti (cioè il 91,3% degli *Acknowledgement* in questa fase è compiuto dai medici). In 19 casi su 21 si tratta del tipo di *Acknowledgement* già descritto, volto solo ad incoraggiare la continuazione della narrazione del paziente (non a caso Schegloff, 1982, definisce "continuers" questo tipo di *Acknowledgement*), mentre in soli due casi abbiamo degli *Acknowledgement* che potrebbero essere definiti come "shift-implicative" (Beach, 1993), perché si tratta di mosse che servono soprattutto a preparare l'interlocutore alla introduzione di un nuovo topic (dial. M3 turno M024: ho capito; turno M042: va bene).

In favore di un sostanziale equilibrio di dominanza tra medico e badante depone poi il numero quasi paritario di mosse *Clarify*, volte ad aggiungere un contenuto informativo che fornisca informazioni aggiuntive utili per potere comprendere meglio quanto è stato detto nelle enunciazioni immediatamente precedenti: i medici compiono infatti 40 *Clarify*, le badanti 39. È significativo, tra l'altro, che le 79 mosse *Clarify* nel loro complesso corrispondano al 28,32% del totale delle mosse di risposta. Evidentemente i medici e le badanti cooperano per capire meglio e farsi capire meglio.

4.3 Dominanza semantica

Anche se in modo molto meno evidente rispetto ai dialoghi medico-paziente, anche nei dialoghi medico-badante il regista della conversazione è sempre il medico. Lo si può capire inequivocabilmente dall'analisi di un altro tipo di dominanza, quella semantica, che si manifesta nel controllo sugli argomenti portati in discussione (cfr.

Orletti, 2004: 17): è importante osservare come il medico apra più *transactions*[8], cioè introduca nuovi argomenti da esplorare nel 60,6% dei casi, ma è ancora più significativo notare come sia il medico, da buon regista, a chiudere le porzioni di dialogo dedicate a uno specifico topic in due terzi delle occorrenze (cfr. tab. 3).

5. *L'atteggiamento paritario dei medici*

È doveroso però fare notare come i due medici coinvolti nei dialoghi mostrino un atteggiamento decisamente paritario nei confronti delle proprie interlocutrici, molto attento a mettere al centro della pratica medica le badanti che si sono rivolte a loro.

I segnali linguistici di questa conduzione non autoritaria dell'interazione da parte dei medici sono molti. Un primo segnale è visibile nell'uso delle mosse meno frequenti. Ad esempio possiamo notare come sia i medici che le badanti, in un numero pressoché pari di casi, facciano mosse di tipo *Continue*, cioè "rubano" il turno al proprio interlocutore con l'intento cooperativo di completarlo, dimostrando così la propria comprensione e partecipazione emotiva al dialogo (i medici in 5 occorrenze, le badanti in 4); inoltre in 4 casi il medico "consente" alla badante di intervenire con una mossa *Correct*, attraverso la quale la badante corregge quanto il medico ha appena detto, senza fare appello alla propria autorità e senza sanzionare la insubordinazione.

Un altro segnale di conduzione paritaria del dialogo è il frequente ricorso alla Sintassi Dialogica, poiché, nel tentativo di essere più chiari ed accrescere l'*engagement* tra di loro, i partecipanti alla interazione riprendono parole, sintagmi, frasi o interi turni del proprio interlocutore. Questa disciplina è stata infatti definita dal suo stesso fondatore come "the structure of engagement between and through signs. This engagement entails a structural coupling which establishes an array of links between two or more comparable linguistic units (or stretches of discourse)" (Du Bois, 2014: 1). Il segmento di conversazione riportato all'es. 2 presenta, come si può verificare, una serie di diagrafi, cioè di relazioni di *mapping* strutturale tra la produzione di medico e badante:

(2) dial. M3
B132: appunto lui tiene
M133: come invalido
B134: come inva+ come invalido
M135: come invalido
B136: allora io
M137: non gliele faccio ancora le analisi
B138: <mh>
M139: le richieste non le faccio ancora
B140: non le facciamo

[8] Per la nozione di transaction si confronti il normario del Pra.Ti.D, p.16 (www.parlaritaliano.it).

Un ulteriore segnale è dato da come i medici gestiscono il delicato passaggio dalla fase di presentazione del motivo della visita, in cui la badante è dominante, almeno dal punto di vista della dominanza quantitativa e di quella interazionale (le badanti in questa fase fanno infatti il 64,7% delle mosse di apertura, anche se il 68,18% di esse sono mosse *Explain*; sono inoltre presenti anche due occorrenze di mosse *Action-directive* compiute dalle badanti) alla fase di "history taking", in cui il medico si appropria della conduzione dell'interazione e procede con una serie di domande per formulare la sua diagnosi differenziale. Gli studi sulle interazioni medico-paziente segnalano che spesso i medici passano in modo improvviso alla nuova fase, senza accertarsi che i pazienti abbiano terminato la loro presentazione, ma nel caso dei nostri dialoghi i medici aspettano invece che le badanti esauriscano la fase precedente segnalando la chiusura della fase attraverso un segmento di "exit device" (Heritage - Clayman, 2010: 110). Nel dialogo M2, ad esempio, dopo avere presentato i sintomi della propria assistita, la badante chiede se ci siano centri convenzionati per potere fare le analisi, e con questo dimostra di avere concluso la fase di presentazione del motivo della visita; solo dopo avere risposto alla domanda il medico passa alla fase di raccolta dati.

I medici coinvolti, inoltre, sono molto attenti a valutare le badanti come interlocutrici che non sono solo portavoci di una storia clinica, ma hanno anche una storia di vita, reti di relazioni e conflittualità emotive che possono incidere prima sulla presentazione del quadro clinico e poi sulla ottemperanza delle prescrizioni[9]. Il medico che lavora nell'ambulatorio presso la provincia di Napoli, ad esempio, presta attenzione a cominciare il dialogo informandosi sulla badante prima ancora che sul paziente (es. dial. M3, primo turno: voi da quanto tempo state con xxx?), e tollera inoltre senza sanzionarle lunghe porzioni di dialogo *extra-task*, in cui la badante abbandona il suo ruolo per chiacchierare liberamente (nel dialogo M2 vi sono ben 48 turni *extra-task*). Riportiamo un segmento *extra-task* nell'es.3:

(3) dial. M2
B104: lo sapete chi è morto?
M105: chi
B106: ultimo fratello di signora xxx
M107: <ah>
B107: ultimo zio di #<Mb108> xxx#
M108: #<B107> ah!# ho capito
B109: sopra farmacia
M110: sì sì
B111: #<M112> xxx#
M112: #<B111> sì# sì ho capito<oo> ho capito<oo>

[9] Il valore anche clinico della funzione relazionale espressa tramite piccole digressioni del paziente è enfatizzato in Korsch - Freeman - Negrete, 1971.

6. *Confronto con un dialogo medico-paziente, in cui la paziente è di professione una badante*

Quest'ultimo dialogo è stato incluso nella analisi perché ci può fare capire quanto pesi lo status clinico di paziente rispetto allo status sociale di badante. Confrontando cosa avviene nei rapporti di dominanza della conversazione con i dialoghi precedenti, come da attendersi, la dominanza del medico in questo dialogo si rivela molto più forte. Questo fenomeno appare già dalla dominanza quantitativa (il medico pronuncia il 65 % delle parole, la badante il 35%) e si conferma con maggiore evidenza nella distribuzione delle mosse di apertura (cfr. tab. 4) e chiusura (cfr. tab. 5): mentre nei dialoghi medico-badante il numero di mosse forti e di mosse deboli era pressoché uguale per i medici e per le badanti, qui il medico compie l'85% delle mosse di apertura, mentre la paziente compie il 69,7% delle mosse di chiusura. Tra le domande sembrano avere un maggiore peso percentuale le domande di tipo *Align*, con cui chi parla vuole verificare la comprensione di quanto si è detto e la disponibilità dell'interlocutore a procedere nel compito[10]. Le domande di tipo *Align* sono 5, tutte messe in atto dal medico (sulle 16 domande in totale del medico, e costituiscono il 9,8% delle mosse di apertura del medico ed il 31,25% delle sue domande)[11].

Significativamente, anche le mosse *Explain*, di spiegazione, sono operate più dal medico che dalla paziente (16 *Explain* da parte del medico e solo 2 della paziente), mentre nei dialoghi medico-badante le badanti erano responsabili di più del doppio degli *Explain*: in questo dialogo, cioè, è più il medico a fornire spiegazioni che la paziente a volere presentare esaustivamente la propria situazione clinica. Evidentemente lo status di malato induce effettivamente una maggiore dipendenza e soggezione nei confronti del medico, a cui viene lasciata la conduzione della conversazione.

Anche l'analisi della dominanza semantica (cfr. tab. 6) rivela una regia più forte del medico: a fronte, anche in questo caso, di un numero quasi paritario di introduzione di nuovi topic (4 nel caso del medico, 3 della badante) vediamo come la chiusura delle esplorazioni dei topic avvenga da parte del medico addirittura nel 100% dei casi.

Si può osservare inoltre come in questo dialogo il medico sia ancora più attento a non usare termini tecnici, più "distanzianti" e meno comprensibili per la paziente, che oltretutto non è di madrelingua italiana, fino a sostituire il termine 'compressa' (turno M71) con il termine 'pastiglia' (turno M75), che ritiene di uso più comune. Il medico inoltre si riferisce ai genitali femminili della paziente con la perifrasi 'giù in basso', per ragioni di pudore legate alla differenza di gender. Lo stesso medico in

[10] Si fornisce qui di seguito un esempio di un breve segmento conversazionale che termina con una mossa *Align* del medico:
M063: stomaco pieno, per bocca, per <pb> sei giorni devi finire la #<P064> scatola#
P064: #<M063> d'accordo#
M065: sono sei <pb> ok?

[11] Nei tre dialoghi precedentemente analizzati i medici avevano posto in tutto 3 domande *Align* su 40 domande totali.

questo dialogo usa dei mitigatori, in particolar modo dei "cespugli" (nei termini di Caffi, 2009: 128), che sono del tutto assenti nei dialoghi tra medico e badante: così, invece di parlare esplicitamente di un tumore, egli dice «di brutto brutto non c'è niente» (turno M127). Si tratta di una mitigazione centrata sul contenuto proposizionale, in cui oltretutto l'enunciatore viene defocalizzato.

I fenomeni di sintassi dialogica sono ancora più frequenti, soprattutto nella fase di prescrizione di farmaci, che viene lungamente negoziata, in cui è fondamentale che la paziente cooperi per una buona riuscita della terapia. Il forte ricorso alla sintassi dialogica è evidente nell'es.4:

(4) dial. M5.
M051: preferisce sempre #<B052> crema#
B052: #<M051> capsule#
M053: capsule
P054: no no le capsule meglio
M055: capsule <eh> colpotrofine <pb> allora

7. *Conclusioni*

In questo lavoro è stato analizzato un corpus di tre dialoghi medico-badante, un tipo di interazione non ancora studiato nel settore delle interazioni istituzionali in cui è co-protagonista un medico. Attraverso una analisi della gestione locale della regia e delle dominanze nei dialoghi è stato possibile verificare come la dominanza del medico, indiscutibile nei dialoghi medico-paziente, sia in questo caso molto più ridotta: le differenze maggiori tra queste due tipologie di dialogo riguardano la dominanza interazionale e la dominanza semantica. Per quanto concerne la dominanza interazionale le differenze più significative riguardano la frequenza di alcune mosse, che possono avere un peso diverso nelle diverse fasi della interazione. Anche nella gestione della dominanza semantica la regia del medico è meno forte che nei dialoghi medico-paziente, ma è ancora leggibile, perché è soprattutto il medico ad introdurre nuovi topic e, con frequenza ancora maggiore, a chiudere specifiche porzioni di dialogo.

Il confronto con un ulteriore dialogo, in cui la badante riveste il ruolo di paziente, ha dimostrato come la regia del medico torni ad essere più forte, anche se in misura minore rispetto a quanto indicato dai vari studi sulle interazioni medico-paziente quando il paziente appartiene alla stessa cultura ed ha la stessa madrelingua del medico.

Bibliografia

Beach W.A. (1993), Transitional regularities for casual "okay" usages, in *Journal of Pragmatics* 19: 325-52.

Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua*, Laterza, Bari.

Bliesener T. - Siegrist J. (1981), Greasing the wheels: conflicts on the round and how they are managed, in *Journal of Pragmatics* 5: 181-204.

Byrne P.S. - Long B.E.L. (1976), *Doctors Talking to Patients: A Study of the Verbal Behaviours of Doctors in the Consultation*, Her Majesty's Stationery Office, London.

Cacciari C. (1983), La comunicazione fra medico e paziente. Una rassegna critica, in *Psicologia Clinica* 3: 347-381.

Caffi C. (2009), *Pragmatica. Sei lezioni*, Carocci, Roma.

Castagneto M. (2012), Il sistema di annotazione Pra.Ti.D tra gli altri sistemi di annotazione pragmatica. Le ragioni di un nuovo schema, in *AIΩN. Annali del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati. Sezione Linguistica* 1: 103-146.

Crookshank F.G. (1923), L'importanza di una teoria dei segni e di una critica al linguaggio nello studio della medicina, in Ogden C.K. - Richards I.A. (a cura di) *Il significato del significato*, il Saggiatore, Milano.

Fisher S. (1984), Institutional authority and the structure of discourse, in *Discourse Processes* 7: 201-224.

Frankel R.M. (1984), From Sentence to Sequence. Understanding the Medical Encounter through Micro-Interactional Analysis, in *Discourse Processes* 7: 135-170.

Goffman E. (1981), Footing, in Goffman E. (ed.) *Forms of Talk*, Philadelphia University of Pennsylvania Press, Philadelphia. Trad. it.: *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna, 1987.

Heath C. (1981), The opening sequence in doctor-patient interactions, in Atkinson P. - Heath C. (eds.) *Medical Work: Realities and Routines*, Gower, Farnborough: 71-90.

Heritage J. - Clayman S. (2010), *Talk in Action: Interactions, Identities and Institutions*, Blackwell, Oxford.

Houtkoop H. - Mazeland H. (1985), Turns and discourse units in everyday conversation, in *Journal of Pragmatics* 9: 595-619.

Hymes D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Korsch B. - Freeman B. - Negrete V. (1971), Practical implications of doctor-patient interactions: analysis for pediatric practice, in *American Journal of Diseased Children* 121: 110-114.

Korsch B. - Negrete V. (1972), Doctor–patient communication, in *Scientific American* 227: 66-74.

Leonardi P. - Viaro, M. (1983), Insubordinazioni, in Orletti F. (a cura di) *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna: 147-174.

Lewenthal H. - Meyer D. - Nerenz, D. (1980), The Common Sense Representation of Illness Danger, in Rachman S. (ed.) *Medical Psychology*, Pergamon Press, Oxford.

Linell P. - Luckmann T. (1991), Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries, in Markova I. - Foppa K. (eds.) *Asymmetries in Dialogue*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf: 1-20.

Maynard D.W. (1991), The perspective-display series and the delivery and receipt of diagnostic news, in Boden D. - Zimmerman D.H. (eds.) *Talks and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis*, Polity Press, Cambridge:162-192.

Mishler E. (1984), *The Discourse of Medicine: Dialectics of Medical Interviews*, Ablex, Norwood N.J.

Morse J.M. (1991), Subjects, Respondents, Informants, and Participants? in *Qualitative Health Research* 1(4): 403-406.

Orletti F. (2004), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.

Parsons T. (1951), *The Social System*, Free Press, New York.

Petrillo G. (2002), Relazioni asimmetriche e strategie di influenza sociale: analisi di conversazioni medico-paziente, in Orletti F. (a cura di) *Fra conversazione e discorso*, Carocci, Roma: 99-119.

Sapir E. (1927), Speech as a Personality Trait, in *American Journal of Sociology* 32: 892-905.

Schegloff E.A. (1982), Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh huh" and other things that come between sentences, in Tannen D. (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1981: Analyzing Discourse: Text and Talk*, Georgetown University Press, Washington D.C.: 71-93.

Stivers T. (2002), Presenting the problem in pediatric encounters: "symptoms only" versus "candidate diagnosis" presentations, in *Health Communication* 14(3): 299-338.

Todd A.D. (1984), The Prescription of Contraception: Negotiations between Doctors and Patients, in *Discourse Processes* 7: 171-200.

Ubertalli M. (2011), *L'interazione conversazionale tra italiani e stranieri in contesto dissimmetrico*, Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro", Vercelli, tesi di laurea magistrale, non pubblicata.

West C. (1983), 'Ask me no questions...' an analysis of queries and replies in physician-patient dialogues, in Fisher S. - Todd A. (eds.) *The Social Organizations of Doctor-Patient Communication*, Ablex, Norwood: 127-160.

Documenti in rete

Parlaritaliano.it

http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/corpora-di-parlato

Du Bois J. (2014), Towards a Dialogic Syntax, in *Cognitive Linguistics* 25(3): 359-410, http://www.lattice.cnrs.fr/IMG/pdf/DuBois_forthcoming_Towards_a_Dialogic_Syntax-DRAFT_2-2-1.pdf

Ten Have P. (1991), Talk and Institution: A Reconsideration of the 'Asymmetry' of Doctor-Patient Interaction, in Boden D. - Zimmerman D. (eds.) *Talk and Social Structure*, Polity Press, Cambridge: 138-163, www.paultenhave.nl/Talk-2005-tot.pdf

FERDINANDO LONGOBARDI[1]

L'uso della lingua seconda negli incontri di comunicazione scientifica: strategie lessico-grammaticali e testuali nella traduzione in ambito medico

This text, with no claim to be exhaustive, concerns the use of foreign/second languages in reports of medical meetings. Its aim is to investigate linguistic and translation strategies applied to actual fields and lexico-grammatical peculiarities regarding this specific scientific and professional context. The detailed analysis of speeches and the comparison between source texts and target texts underline not only peculiarities of single translations but even common and recurring linguistic-communicative strategies that can be considered as general characteristics related to the use of foreign /second languages in medical meetings and which are not connected to the individual context.

1. *Gli incontri di comunicazione scientifica*

Gli incontri delle comunità scientifiche, sia a livello nazionale che internazionale, possono assumere diverse denominazioni (*meeting*, *convention*, *workshop*, convegno, seminario, congresso, ecc.), che saranno qui ricondotte all'iperonimo "conferenza", termine che può essere spiegato con le parole di Russo:

> La conferenza si configura come evento nel senso di attività organizzata con delle regole relativamente all'uso della lingua, alla pianificazione, allo svolgimento e alla ritualità (apertura, turni di parola, chiusura). La conferenza non è pertanto un assembramento casuale di persone, né una riunione aspecifica e improvvisata, bensì una situazione comunicativa ben codificata (Russo, 1999: 89).

Per quanto riguarda in particolare i convegni medici, oltre alle accortezze necessarie in ogni altro evento di questo tipo, è opportuno che il relatore ponga particolare attenzione al linguaggio poiché, come afferma ancora Russo:

> Data la natura altamente specialistica della maggioranza delle conferenze, il codice linguistico utilizzato implica l'uso di lingue speciali (tecnica, giuridica, medica ecc.) e deve essere comunque consono alla situazione e al contesto comunicativo. [...] esiste una lingua adeguata al *setting* "conferenza" e una terminologia legata alla specificità della stessa. È indispensabile [...] essere sempre consapevole di ciò e possedere quindi la flessibilità e la sensibilità linguistica richiesta (Russo, 1999: 90-91).

[1] Università degli Studi della Basilicata.

Negli incontri organizzati all'interno di questa comunità scientifica si fa quindi spesso ricorso alla lingua seconda, per garantire una migliore comunicazione e permettere a coloro che non hanno un'ottima padronanza della lingua di esprimersi più agevolmente. In questo caso potrebbe mancare omogeneità di proprietà linguistica nella lingua adoperata.

2. *Il linguaggio settoriale medico*

Secondo Cortelazzo

> il linguaggio settoriale rappresenta la varietà di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da un ambito di attività professionali; un linguaggio settoriale è utilizzato, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto rispetto a quelli che parlano la lingua base e risponde allo scopo di soddisfare le necessità comunicative di un certo settore specialistico (Cortelazzo, 1994: 8).

Rientrano in questa definizione i linguaggi delle cosiddette "scienze dure" come la matematica, la fisica, la chimica e di settori come il diritto, la linguistica, la politica e, ovviamente, la medicina.

Dal punto di vista sociolinguistico, inoltre, è importante prendere in considerazione anche la "dimensione verticale" (Cortelazzo, 1994) della comunicazione specialistica. All'interno di ogni settore, il linguaggio e il registro utilizzati varieranno in relazione alle caratteristiche di ciascun evento. Sarà quindi rilevante il rapporto tra i partecipanti, le caratteristiche complessive dell'evento e il canale attraverso cui si realizza la comunicazione (Berruto, 1980; Garzone - Viezzi, 2001).

Nonostante si avvalgano di un linguaggio ad uso esclusivo di una ristretta cerchia di addetti ai lavori, le scienze non possono rompere del tutto i legami con la lingua comune, perché devono poter trasmettere il loro sapere e divulgare le loro scoperte a livello multidisciplinare; pertanto, come afferma Altieri Biagi: «i linguaggi della scienza si muovono fra i due poli del linguaggio ideale, rigoroso, e del linguaggio comune, in cui è sempre necessario tradurre il primo» (Altieri Biagi, 1974: 91).

Sicché, se i linguaggi settoriali sono così élitari e peculiari da dover essere "tradotti" anche all'interno della loro stessa lingua, sembra interessante approfondire la ricerca e considerare quindi come uno stesso linguaggio settoriale venga utilizzato e strutturato in lingue diverse. In uno studio effettuato sulla traduzione medica dall'inglese all'italiano, Viezzi (1992) confronta tre testi medici in lingua inglese con le relative traduzioni pubblicate in Italia ed eseguite da specialisti in medicina. Avvalendosi di traduzioni effettuate da medici e non da traduttori professionisti, quindi da esperti del linguaggio medico più che delle tecniche traduttive, l'autore si prefigge di identificare le caratteristiche del linguaggio settoriale in oggetto, andando oltre la terminologia specializzata e ricercando anche le convenzioni e gli elementi sintattici e stilistici tipici del testo medico italiano e inglese.

Nella sua analisi, Viezzi (1992) osserva alcune caratteristiche ricorrenti, che possono essere ragionevolmente riferite più in generale al linguaggio medico italiano e inglese. Secondo Viezzi «una traduzione medica dall'inglese all'italiano dev'esse-

re, in fondo, una traduzione dall'inglese nella lingua dei medici italiani» (Viezzi, 1992: 58). Questo è un aspetto fondamentale che dovrà sicuramente essere preso in considerazione anche dal relatore impegnato in un convegno medico.

3. *Il Corpus analizzato e la metodologia utilizzata*

Il corpus si basa su materiale autentico raccolto nel corso di due convegni medici che si sono svolti nei mesi tra gennaio e giugno 2012 a Napoli al II Policlinico dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Gli argomenti trattati vanno dalla più generica ricerca in ambito sanitario, al trattamento di patologie o condizioni specifiche come i disturbi alimentari, il trauma pediatrico e le innovazioni relative all'anestesia e alla terapia intensiva.

Gli eventi hanno visto la partecipazione di un pubblico formato prevalentemente da esperti, per la maggior parte italiani, a cui si aggiungevano professionisti stranieri.

Riprendendo Viel (2010) nell'analisi si è proceduto al confronto tra le relazioni inviate precedentemente dai relatori in lingua originale (di seguito indicate come TP) e le trascrizioni ortografiche (di seguito indicate come TA) delle presentazioni effettuate in lingua seconda in una delle lingue ufficiali del convegno (italiano e inglese).

Va specificato che la trascrizione non sostituisce il parlato e costituisce solo uno dei livelli d'analisi. Nonostante l'indiscussa utilità della trascrizione, ci sono dei limiti e dei rischi da tenere in considerazione. Il primo limite è dato dal fatto che, per quanto accurata, una trascrizione non potrà mai riprodurre pienamente le caratteristiche della comunicazione orale, costituita in gran parte da elementi prosodici e soprasegmentali quali: intonazione, tono di voce, velocità, ritmo d'eloquio e linguaggio non verbale. Inoltre, la trascrizione ortografica non permette di identificare sfumature come ad esempio i difetti di pronuncia di un parlante non madrelingua.

Un altro limite insito nell'uso delle trascrizioni è rappresentato dal cosiddetto *written bias*: pur disponendo di materiale autentico, registrato e trascritto, infatti, l'analisi potrebbe essere viziata dal fatto che si valuta una prestazione orale avvalendosi anche di una trascrizione e quindi in base ai parametri tipici dello scritto. Il rischio di tale procedura è che si confondano le caratteristiche della comunicazione scritta e verbale (Falbo, 2005).

Nel trovare un metodo adeguato di valutazione delle prestazioni dei relatori, si sono considerati i quattro criteri proposti da Viezzi (1996: 78) – equivalenza, accuratezza, adeguatezza, fruibilità – e le indicazioni fornite da Riccardi (2003) sui tre livelli su cui basare il giudizio di qualità (pragmatico-comunicativo, linguistico-testuale, di fedeltà). Si è deciso, in particolare, di fare riferimento alla scheda di valutazione elaborata da Riccardi (2003: 274) per l'analisi dei TA e per il confronto tra TP e TA.

L'analisi contrastiva tra TP e TA ha quindi permesso di valutare la prestazione degli oratori in termini di equivalenza o deviazione rispetto al testo originale e di far luce sulle strategie adottate dai professionisti nei momenti di difficoltà. Alcuni parametri sono stati riadattati in base alle esigenze sorte durante l'analisi delle prestazio-

ni. In particolare, sono state aggiunte le voci: termini inglesi/sigle, *footing/face saving* (Goffman, 1981; Turnbull, 2006) e altro.

La prima voce è stata utilizzata per indicare termini e abbreviazioni che in alcuni contesti sono stati lasciati in inglese o che non hanno avuto una traduzione coerente.

La categoria "*footing/face saving*" è stata aggiunta per raggruppare gli episodi in cui gli oratori si sono espressi in terza persona (cambiamento di *footing*) o sono dovuti uscire "allo scoperto" attraverso l'autocorrezione.

Sotto la voce "altro" sono state segnalate tutte le particolarità specifiche che non rientravano in nessuna delle categorie presenti.

I parametri di Riccardi (2003) hanno, quindi, permesso di osservare i testi a disposizione sotto molteplici punti di vista. Successivamente si è proceduto concentrandosi sulle caratteristiche ritenute più interessanti e più rilevanti dal punto di vista delle strategie in interpretazione.

4. *Analisi delle prestazioni*

4.1 Relazione n. 1

Il relatore è italiano, parla in inglese lentamente e scandisce bene le parole, si avvale di una presentazione in Power Point a cui fa spesso riferimento durante il suo discorso; l'elemento visivo in questo caso è parte integrante dell'intervento, poiché i dati o le immagini vengono spesso indicati senza essere nominati. Il relatore dimostra una grande padronanza della tecnica in quanto riesce ad adottare strategie utili a evitare di cadere nella frammentarietà della traduzione; il TA risulta fluido e i passaggi logici sono facili da seguire.

4.1.1 Errori di produzione

Le autocorrezioni riportate in questi esempi sono di due diversi tipi: nell'esempio 1, la correzione è presentata come un'aggiunta, osservando unicamente il TA non ci si sarebbe potuti accorgere che l'espressione nascondeva una precisazione dell'oratore. La soluzione più adatta sarebbe stata solo "*taking care of*", che però viene a mente dell'oratore solo in un secondo momento. Accortosi dell'imprecisione e volendo rimediare, adotta una delle tecniche di *face saving* e maschera la correzione come informazione aggiuntiva; così facendo evita che l'attenzione degli ascoltatori si concentri sulla sua imprecisione. Negli esempi 2 e 3, invece, anche senza confrontare i due testi ci si rende conto dell'incertezza dell'oratore e del suo tentativo di riparazione.

(1) TP: curare i pazienti
TA: *dealing with patients and taking care of patients*

(2) TP: quando cominciamo a cercare sistematicamente
TA: *when do we start when we start to look systematically*

(3) TP: abbiamo una malattia in cui capiremo che non in tutti la malattia è così rapidamente progressiva
TA: *we'll be have a dis- having a disease which will be such that it's not rapidly progressive*

4.1.2 Errori di lessico generico e specialistico

Sono stati riscontrati pochi errori di lessico, sia generico che specialistico, pertanto le due categorie sono state accorpate. Nel primo esempio, l'oratore, traducendo "ci espone" con "*is focused*" ha cambiato il soggetto e quindi anche il senso della frase. Il secondo è un tipico errore di numeri, elemento che da sempre suscita l'interesse degli studiosi di interpretazione. Gile (1995), ad esempio, all'interno del suo Modello degli Sforzi, riconosce che numeri, nomi brevi e acronimi costituiscono una delle fonti di possibile errore, in quanto poco ridondanti e di breve durata, quindi difficilmente recuperabili dal contesto se persi o dimenticati.

Gli esempi 3 e 4 riguardano termini di lessico specialistico; in questo caso, tuttavia, non si può parlare di veri e propri errori di traduzione, ma piuttosto di imprecisioni. L'oratore, non riuscendo a trovare il termine appropriato, usa la tecnica della generalizzazione; in questo modo il messaggio trasmesso è parzialmente incompleto, ma non errato.

In generale, con la sola eccezione degli esempi citati, il lessico specialistico non ha creato problemi per l'oratore nel trovare l'equivalente adatto nella lingua d'arrivo.

(1) TP: il trattamento a cui sottoponiamo i nostri pazienti ci espone sempre di più a problemi ambientali
TA: *the treatment that we give our patients is focused more and more on (.) environmental problems*

(2) TP: quindici venti venticinque anni
TA: *at twenty-five thirty years*

(3) TP: ipoglicemizzanti orali
TA: *oral agents*

(4) TP: tumori tiroidei
TA: *tumours*

4.1.3 Deviazioni dal significato del testo di partenza

Nella prima relazione si evidenzia solo l'esempio 1 di deviazione dal testo di partenza, non si tratta di un errore particolarmente grave o fuorviante, tuttavia segnala una mancanza di equivalenza. La frase originale ha una sequenza logica marcata da "perché" che non è mantenuta nel TA; ne deriva, quindi, una frase diversa in cui il complemento oggetto "fibrosi cistica" viene sostituito da "*bronchiectasis*" e l'aggettivo "tipico", originariamente riferito alla fibrosi cistica, viene legato invece alla grave bronchiectasia. Va comunque evidenziato che, nonostante questa deviazione, il significato globale del periodo è stato mantenuto e il messaggio originale è stato trasmesso.

(1) TP: un paziente che ha una fibrosi cistica tipica perché ha bronchiectasie gravi
TA: *a patient who has a er typical severe bronchiectasis*

4.1.4 Omissioni

Nell'esempio 1, l'oratore adotta la strategia della generalizzazione, in questo modo non pone l'accento sui termini specifici omessi e fornisce al pubblico una frase accettabile e neutra. Nell'esempio 2 si notano delle esitazioni, segnale percepibile che l'oratore sta riflettendo e sta cercando una soluzione a qualche problema; l'oratore risolve tralasciando "malattia grave precoce che porta a" e associando "*respiratory insufficiency*" a "*syntoms*", che, seppure non presenti nel TP, servono a rendere la frase assolutamente plausibile all'interno del contesto.

(1) TP: vediamo comparire delle sindromi nefrosiche probabilmente da amiloidosi
TA: *we may also have problems of different types*

(2) TP: non ha il quadro classico di fibrosi cistica malattia grave precoce che porta a insufficienza respiratoria
TA: *without the classic overall ehm ehm er symptoms of er respiratory insufficiency*

4.1.5 Aggiunte

Le aggiunte riscontrate nell'analisi della prima relazione sono di due tipi. Gli esempi da 1 a 3 sono aggiunte derivate dalla volontà dell'oratore di cercare un'espressione migliore. La prima scelta, infatti, non è errata, ma semplicemente meno ricercata e sofisticata. Tali correzioni e aggiunte potevano quindi essere tralasciate senza che la correttezza del testo ne risentisse. Nell'esempio 4, l'aggiunta dell'oratore rafforza il verbo "*need*" che probabilmente non marcava abbastanza il senso di necessità conferito invece dal verbo italiano "manchiamo di". Nell'esempio 5, l'oratore completa la frase del TP, scegliendo anche in questo caso un'espressione neutra e plausibile; in questo modo l'oratore ha salvato nuovamente la sua immagine.

(1) TP: oggi
TA: *today currently*

(2) TP: un problema invalidante per il paziente
TA: *creates invalidity and disables the patient*

(3) TP: quello che lo rende atipicamente lieve
TA: *what is atypical what is paradoxical*

(4) TP: manchiamo sempre di antibiotici potenti verso germi multiresistenti
TA: *we er need more and more powerful antibiotics which we don't have able to act against these multiresistant strains*

(5) TP: quindi questo è quello a cui stiamo entrando in questa era, una malattia che non è più la tipica malattia respiratoria del bambino
TA: *these are all issues that we are trying now to address more and more this is a disease which is no longer the typical respiratory disease in young children*

4.1.6 Registro e tecnica

Il registro è generalmente mantenuto, a volte migliorato. L'oratore dimostra padronanza della traduzione, grazie alla quale riesce a mantenere il *décalage* necessario per riuscire a migliorare e completare le frasi del TP, rendendole più fruibili e coerenti.

La tecnica si è osservata in particolare nell'uso di strategie quali la generalizzazione o la riformulazione attraverso l'uso di espressioni neutre e adeguate. Inoltre, quando si parla di "fibrosi cistica", l'oratore usa spesso "CF" invece di "*cystic fibrosis*", risparmiando tempo utile da dedicare ad altre porzioni di testo più impegnative.

4.1.7 Altro

Tra le caratteristiche tipiche dell'oratore e non presenti nelle altre categorie, vanno evidenziate le inversioni dei termini presentati sotto forma di elenco e l'uso ricorrente di due espressioni: "*more and more*" (utilizzato nove volte) e "*that's to say*" (cinque volte).

4.1.8 Valutazione complessiva

Il relatore dimostra di possedere strategie precise per affrontare i diversi momenti di difficoltà. Il *décalage* è abbastanza ampio da permettergli di migliorare il testo originale e di salvare la propria immagine e la propria credibilità evitando di lasciare frasi incompiute. Il linguaggio medico della lingua di arrivo non risulta essere un problema, con l'eccezione di alcuni casi in cui, in mancanza del termine specifico, l'oratore sceglie di generalizzare, parafrasare o omettere la fonte problematica, senza tuttavia inficiare il senso del messaggio originale. Non vi sono deviazioni significative e gravi dal significato del testo di partenza. Inoltre, si è evidenziata la volontà ricorrente dell'oratore di cercare espressioni stilisticamente o linguisticamente più auliche o sofisticate; tuttavia, sebbene questo possa essere considerato un aspetto positivo della professionalità di un relatore, vi sono casi in cui l'autocorrezione più che abbellire lo stile, porta ad appesantire il flusso del discorso e a perdere fruibilità. Si sono altresì identificate due espressioni che l'oratore usa di frequente anche se non necessariamente richieste dal testo originale (*more and more*, *that's to say*) e che potrebbero ragionevolmente essere intese come una strategia per prendere tempo e pensare a come esprimere il concetto successivo.

4.2 Relazione n. 2

Il secondo testo è un discorso pronunciato da un medico irlandese. Il relatore parla lentamente e chiaramente, utilizza le *slides* in inglese come promemoria ma si esprime per lo più a braccio e in italiano, sviluppando il discorso argomentazione dopo argomentazione.

4.2.1 Errori fonologici

In questa categoria rientrano elementi appartenenti al solo testo d'arrivo poiché concernenti errori di pronuncia effettuati dall'oratore. In particolare va notato il secondo esempio: si presuppone che l'errore fonologico sia dovuto a un sovraccarico cognitivo dell'oratore in quanto, all'interno della stessa frase, sono state riscontrate anche due omissioni, indice della presenza di una difficoltà e del tentativo di gestirla.

(1) TA: centonovanti
(2) TA: speciabilizzandi

4.2.2 Errori di produzione

Come la relazione n. 1, anche in questo estratto si osservano diversi tipi di autocorrezione nella lingua d'arrivo utilizzati dal relatore. Nel primo esempio, l'oratore rimedia a un errore di pronuncia. Nell'esempio 2, sembra che l'oratore sia in difficoltà con la parola "molto" e non riesca ad andare avanti, tuttavia, la fonte problematica non sembra essere "*very*" quanto piuttosto i concetti seguenti. Mentre sta traducendo "*very*", infatti, ha già immaginato la porzione di testo seguente e l'incertezza nella resa è presumibilmente dettata dalla concentrazione che l'oratore sta mettendo nel cercare una soluzione adatta per "*aggressive infection control*". Nell'esempio 3, l'oratore si accorge dell'errore solo dopo averlo commesso quindi corregge la cifra. Gli esempi 4 e 5, invece, illustrano i tentativi dell'oratore, già evidenziati nell'analisi della relazione n. 1, di ricercare una soluzione più precisa nel testo d'arrivo, sebbene la prima non fosse affatto errata. L'esempio 6 è, forse, il più rappresentativo di questa tendenza verso la ricerca del termine migliore: per una sola parola; infatti l'oratore fornisce ben tre versioni, appesantendo notevolmente la frase.

(1) TP: *lung function*
TA: funzionalità polmanar- polmonare
(2) TP: *we have a very aggressive infection control*
TA: poi siamo molti mol- molto molto aggressivi per quanto riguarda il controllo dell'infezione
(3) TP: *ninety-five percent*
TA: novanta percento novantacinque percento
(4) TP: *all the people who work*
TA: tutti i componenti tutti i collaboratori
(5) TP: *consultant*
TA: di er consulenti di specialisti
(6) TP: *annual review*
TA: questa rassegna questa revisione quest'esame annuale

4.2.3 Errori di lessico generico e specialistico

Il primo errore, di lessico generico, è rilevante ai fini della trasmissione del messaggio originale poiché il relatore sta spiegando come i parenti e in particolare i genitori possano aiutare i pazienti affetti da fibrosi cistica; invertendo i soggetti il risultato è piuttosto confuso, anche se un pubblico attento si sarebbe comunque potuto accorgere dell'errore. Nel secondo caso, invece, l'errore non è percepibile senza un confronto tra TP e TA poiché si sta parlando genericamente di personale di supporto e, nel contesto, anche la figura dello psicologo è plausibile.

(1) TP: *parents*
TA: pazienti
(2) TP: *physiotherapist*
TA: psicologo

4.2.4 Deviazioni dal significato del testo di partenza

L'esempio riportato rappresenta la più rilevante deviazione di significato presente nella relazione n. 2. Come si può osservare, la seconda parte del periodo è totalmente diversa, in TA il concetto espresso dal TP è completamente omesso e sostituito da un'espressione neutra (che salva la credibilità del relatore) ma errata. Anche in questo esempio vi è un'autocorrezione ("questi aspetti questi esami"). Va tuttavia rilevato che, avendo a disposizione solo il testo d'arrivo, l'errore sarebbe probabilmente passato inosservato poiché, in questa occasione, l'oratore usa il contesto e l'esperienza a suo favore, dimostrandosi abile nel trovare le strategie migliori per evitare di attirare l'attenzione sulla presenza di un problema.

(1) TP: *an oral glucose tolerance test an ultrasound and a DEXA which for someone with normal bones we usually do every three to five years more frequently in those who have CF related bone disease*
TA: così possiamo fare er i vari test di tolleranza orale del glucosio di USS o di DEXA er e questi aspetti questi esami verranno concordati separatamente

4.2.5 Omissioni

Gli esempi citati mostrano diversi tipi di omissioni evidenziate nel confronto tra TP e TA, le parti tralasciate sono contraddistinte tra apici singoli. Nell'esempio 1 il relatore sta elencando le attività della sua clinica senza soffermarsi sulle singole voci; trattandosi quindi di una sequenza di informazioni non ridondanti, l'oratore ha bisogno di prestare maggiore attenzione per non perdere elementi difficilmente deducibili dal contesto. Ciò nonostante, il relatore incespica nella traduzione di "*junior doctor*" a scapito della parte informativa seguente che di conseguenza subisce delle omissioni. Anche la resa finale in lingua d'arrivo risulta incerta: vi è un errore di numero (da singolare a plurale) e di pronuncia ("speciabilizzandi").

Negli esempi 2 e 3 le parti tralasciate riguardano elementi più tecnici e precisi; nell'esempio 2 il concetto espresso è comunque generico e il dato tralasciato non inficia il risultato finale, nell'esempio 3, invece, l'omissione ha rilevanza maggiore poiché toglie dati possibilmente utili agli ascoltatori.

L'esempio 4 è interessante da almeno tre punti di vista. In primo luogo, l'oratore, omettendo "*which is in England*" opera una scelta assolutamente adeguata in quanto evita di dare un'informazione che probabilmente sarebbe stata superflua se non addirittura potenzialmente offensiva per il pubblico di lingua italiana. Infatti, ci si aspetta che un gruppo di medici o studenti mediamente colti sappia che Newcastle si trova in Inghilterra, senza bisogno di sottolinearlo. In secondo luogo, si può osservare la modifica in termini stilistici che l'oratore applica alla sua versione di "*transplant team*", resa inizialmente con il generico "gli addetti ai trapianti" e sostituita dal più adeguato "l'équipe dei trapianti", che sortisce inoltre l'effetto di innalzare il registro grazie all'uso di "*équipe*" al posto di "*team*". In terzo luogo, si può osservare come il relatore recuperi l'informazione temporale data da "*every three months*" e inizialmente tralasciata, spostandola in una porzione di testo seguente. La riformu-

lazione ha, tuttavia, avuto come conseguenza la perdita di coerenza morfosintattica: "abbiamo così ogni tre mesi parlare con l'équipe".

(1) TP: *ward rounds occur every day apart from Wednesday where one of junior doctor 'does the ward round and then reports to one of the senior doctors' (.) this is our pseudomonas clinic every Wednesday and we see all our other patients on Friday afternoon and I'll tell you a little more about those in a moment*
TA: facciamo il giro ogni giorno a parte il mercoledì quando c'è l- l- er la partecipazione degli speciabilizzandi poi il mercoledì abbiamo la clinica per pseudomonas e poi parlerò degli ultimi punti fra un attimo

(2) TP: *we can keep an eye on who is actually collecting their TOBI 'who is collecting their IVs' and that we find to be very helpful*
TA: possiamo tener d'occhio l'utilizzo e er l'effettivo ritiro delle prescrizioni per i farmaci come il TOBI questo è molto utile

(3) TP: *it also gives us the chance to discuss 'specialist culture and antimicrobial sensitivity' testing for fungi*
TA: abbiamo la possibilità di parlare er di er testing er er per er organismi fungini

(4) TP: *the transplant team comes to us every three months they come from Newcastle 'which is in England' (.) and we do a clinic where we have the opportunity to actually go and discuss with the transplant team*
TA: gli addetti ai trapianti si recano presso di noi da Newcastle e abbiamo er così ogni tre mesi parlare con l'équipe dei trapianti

4.2.6 Aggiunte

Nell'esempio sopraccitato, l'oratore oltre ad aggiungere informazioni inesistenti nel TP, ne cambia anche il significato. Il testo d'arrivo, anche considerato in quanto testo autonomo, non sembra funzionare dal punto di vista logico; anche il pubblico del convegno, quindi, avrebbe potuto avere difficoltà a comprendere il senso della frase. L'espressione "servirebbero più persone" non è presente nel TP ma è la conseguenza logica di "scarseggia il personale", sembra quindi essere una strategia adottata dal relatore per guadagnare tempo e cercare di capire il passaggio successivo, che tuttavia rimane inespresso.

(1) TP: *just like the centre here in V. and I suspect every CF centre in the world we don't have enough staff (.) but people are at the centre of CF care delivery*
TA: come nel centro di V. e come in tutti i centri al mondo scarseggia il personale er servirebbero più persone ma per quanto riguarda queste persone si occupano prevalentemente di fibrosi cistica

4.2.7 Riformulazione

Il primo è un esempio di generalizzazione: per qualche ragione l'oratore non riesce a riportare il riferimento temporale esatto ma ne fornisce comunque un'indicazione. Anche nel secondo esempio vi è una riformulazione che, grazie ad un'espressione più generica, riesce a mantenere intatto il messaggio originale. Il relatore si corregge passando da "consulenti" a "specialisti" e, anche senza nominare gli specializzandi,

fa capire al pubblico che esiste un determinato servizio; la parte più importante del concetto, infatti, sembra proprio essere la reperibilità del personale. Nell'esempio 3, il TP descrive quello che accade durante le riunioni multidisciplinari della clinica, aggiungendo dettagli come "*patients who have who are inpatients having home IVs*" che l'oratore sceglie di omettere nel TA per concentrarsi sulle informazioni principali. L'oratore aggiunge un riferimento al programma Excel di Microsoft Office, probabilmente per avvicinare il pubblico italiano alla pratica della clinica irlandese, grazie a un elemento a loro presumibilmente più familiare; anche in questo caso, l'oratore applica una strategia adeguata al contesto e ai partecipanti primari della comunicazione. L'esempio 4 illustra una riformulazione in cui l'oratore semplifica la frase originale, riportando il messaggio in modo molto chiaro e preciso.

(1) TP: *three or four times a year*
TA: ogni tanto

(2) TP: *we have an on-call consultant rota so that there's always a CF consultant available at home because we have junior doctors' support (..) and this is our routine for each week*
TA: abbiamo anche una lista er rotante di er consulenti di specialisti in modo da dare un sostegno adeguato come reperibilità vediamo poi la routine settimanale

(3) TP: *one thing that we've found very useful is to actually have a running spread sheet in our MDM where all of our patients who have who are inpatients having home IVs who have mid contact are actually put on a spread sheet and so that spread sheet is updated at the MDM by one of our secretaries*
TA: è importante er avere quindi un: una scheda una panoramica sempre in corso noi er immettiamo tutti questi dati abbiamo una specie di Excel che è in corso che viene continuamente aggiornato

(4) TP: *a weekly meeting with senior staff to address the strategic issues or the operational issues that need to be thought through for the running of the service*
TA: una riunione settimanale con i responsabili delle tematiche strategiche finalizzate alla gestione del servizio

4.2.8 Soluzioni felici

Nella categoria "soluzioni felici" (Riccardi, 2003) sono state raggruppate le espressioni in lingua seconda particolarmente riuscite. Gli esempi 1 e 2 evidenziano come il relatore sia riuscito ad utilizzare in modo appropriato il linguaggio figurato, molto efficace e diretto, dando incisività e forza a espressioni originariamente neutre. Nell'esempio 1 si osserva nuovamente l'autocorrezione dell'oratore che modifica la scelta iniziale "restare sugli allori"; una delle ipotesi per spiegare questa prima resa è che si tratti di un calco dall'inglese "*rest on one's laurels*". L'esempio 2 dimostra come il relatore sia riuscito a trovare una traduzione che rispecchia quanto avrebbe presumibilmente potuto affermare un oratore italiano in un contesto simile.

L'espressione oggetto dell'esempio 3, pur trattandosi di una riformulazione del TP con omissioni, è stata fatta rientrare nella categoria delle soluzioni felici poiché

particolarmente adatta al contesto. Alla luce dell'analisi, infatti, si è riscontrato che l'obiettivo del ragionamento dell'oratore in quel momento era far capire al pubblico per quale motivo il sistema di controllo delle infezioni fosse particolarmente sviluppato e importante in quella città, poiché, negli anni precedenti, l'infezione da *burkholderia cenocepacia* aveva causato un elevato numero di decessi. La precisione nella descrizione del virus non è quindi un'informazione assolutamente indispensabile, è invece importante che il pubblico capisca che, data l'esperienza infausta del passato, il controllo delle infezioni è un ambito particolarmente significativo all'interno della clinica in oggetto. Pertanto, considerata la densità di informazioni e la loro specificità, la strategia adottata da l'oratore può essere, ragionevolmente, considerata una "soluzione felice".

(1) TP: *so that we don't get into a false sense of security*
TA: in modo da non voler er restare sugli allori riposarsi sugli allori
(2) TP: *we won't go away we'll make sure that this post is appointed in due course*
TA: noi continueremo a battere su questo tasto e vogliamo far si che venga assunta questa persona
(3) TP: *forty people with burkholderia cenocepacia of the ET, twelve epidemic strain*
TA: quaranta pazienti affetti da questo ceppo

4.2.9 Registro

Nella relazione n. 2, l'oratore mantiene un registro adatto ai partecipanti primari e in alcune circostanze, come quelle rappresentate dagli esempi, alza il registro originale attraverso l'impiego di parole o espressioni più ricercate, es. *équipe*, *test ematici*, *assistiti*. Gli esempi da 1 a 4 evidenziano in particolare la tendenza del linguaggio medico italiano ad utilizzare vocaboli più specifici e uno stile più dotto attraverso il fenomeno del suppletivismo.

(1) TP: *team*
TA: équipe
(2) TP: *they provide care for about a hundred and ninety children*
TA: hanno circa centonovanti assistiti
(3) TP : *blood test*
TA: test ematici
(4) TP: *they don't meet their friends anymore*
TA: la mancanza di socializzazione con altri pazienti

4.2.10 Termini inglesi/sigle

Gli esempi scelti rappresentano alcune delle metodologie adottate dal relatore per affrontare determinati termini inglesi e sigle. Nell'esempio 1 la resa italiana è praticamente invariata, vi è solo un'inversione di vocaboli e l'aggiunta della preposizione "di". Gli esempi 2 e 3 mostrano come sono state gestite le sigle; nell'esempio 2 l'oratore ha scelto di esplicitare il significato della sigla presente nel TP, nell'esempio 3, ha utilizzato egli stesso una sigla come strategia per guadagnare tempo con efficienza. L'esempio 4 è interessante poiché una parola inglese del TP è stata tradotta con una parola inglese diversa in italiano, probabilmente perché ritenuta più corretta,

anche se straniera. Tale scelta indica inoltre che il termine "*compliance*" è diventato di uso comune anche nella lingua italiana, per lo meno all'interno del linguaggio medico specialistico. Nell'esempio 5 sono stati riportati due vocaboli rimasti invariati nel passaggio da TP a TA. Va inoltre rilevato che in due occasioni il relatore ha tradotto "*clinical trials*" con "studi clinici".

(1) TP: *screening panel*
TA: panel di screening
(2) TP: *MDM*
TA: riunione multidisciplinare
(3) TP: *burkholderia cenocepacia*
TA: BCC
(4) TP: *adherence*
TA: *compliance*
(5) TP/TA: *receptionist*, *testing*

4.2.11 Valutazione complessiva

L'analisi del TA della relazione n. 2 conferma in gran parte i risultati ottenuti dall'esame del TA della relazione n. 1. Il relatore dimostra in più occasioni la sua *expertise*, riuscendo a trovare tempestivamente strategie adeguate che gli permettono di proseguire anche nei momenti di difficoltà o di sovraccarico cognitivo. Anche le aspettative createsi prima del confronto tra TP e TA risultano confermate: nel testo interpretato, infatti, tra le strategie adottate, vi è una preponderanza di riformulazioni, generalizzazioni e omissioni. Va comunque sottolineato che tali scelte non hanno la sola funzione di risolvere i problemi, ma sono spesso adottate per migliorare il TP, renderlo più chiaro e snello e per favorire il processo comunicativo; sono quindi parte integrante della professione dell'oratore, non solo strumenti di difesa. Nel corso dell'analisi si è più volte notato come l'oratore sia riuscito a entrare nella logica del discorso in lingua seconda fino a farne un testo proprio; uno degli esempi più evidenti è dato dall'utilizzo di frasi figurate appropriate nella lingua d'arrivo, anche se non presenti nel TP.

Attenzione particolare è posta anche al registro, come si è già avuto modo di osservare, infatti, la traduzione dal linguaggio medico inglese a quello italiano richiede degli adattamenti in termini di registro e di scelte linguistiche e stilistiche.

5. *Conclusioni*

Il materiale d'analisi è stato raccolto in due convegni medici dedicati ad argomenti specifici. Gli eventi hanno visto la partecipazione di un pubblico costituito principalmente da esperti dei settori interessati, medici, infermieri e altri membri del personale sanitario. Gli interventi sono stati proposti da relatori di diversa provenienza nelle lingue seconde italiano e inglese. Generalmente, i relatori hanno dimostrato padronanza degli argomenti trattati e competenza linguistica grazie alla quale sono riusciti a superare eventuali difficoltà terminologiche utilizzando concetti affini o riformulazioni adeguate. Di conseguenza, ad eccezione di pochi esempi, non sono

stati osservati rilevanti errori di significato; anche in caso di imprecisioni, i relatori hanno impiegato strategie per cercare di trasmettere comunque l'intenzione comunicativa e il messaggio generale, tentando al contempo di salvare la propria immagine. Il linguaggio settoriale medico della lingua seconda non ha generalmente creato problemi ai professionisti, neanche in presenza di acronimi o sigle per cui è stato necessario aggiungere una spiegazione in lingua d'arrivo. L'analisi delle prestazioni ha altresì evidenziato come i relatori pongano particolare attenzione all'utilizzo del registro adeguato al contesto e alle aspettative del pubblico. Allo stesso modo, come già evidenziato da Viel (2010) anche le differenze tra il linguaggio medico italiano e inglese sono state effettivamente tenute in considerazione dai professionisti che hanno relazionato i quali, in base alle consuetudini delle diverse comunità linguistiche e scientifiche, hanno apportato i necessari cambiamenti sintattici, stilistici e terminologici ai testi di partenza.

Bibliografia

Altieri Biagi M.L. (1974), Aspetti e tendenze dei linguaggi della scienza, in AA.VV., *Italiano d'oggi – lingua non letteraria e lingue speciali*, LINT, Trieste: 67-110.

Berruto G. (1980), *La variabilità sociale della lingua*, Loescher, Torino.

Cortelazzo M. (1994), *Lingue speciali: la dimensione verticale*, Unipress, Padova.

Falbo C. (2005), La transcription: une tâche paradoxale, in *The Interpreters' Newsletter* 13: 25-38.

Garzone G. - Viezzi M. (2001), *Comunicazione specialistica e interpretazione di conferenza*, Edizioni Università di Trieste, Trieste.

Gile D. (1995), *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Goffman E. (1981), *Forms of talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Riccardi A. (2003), *Dalla traduzione all'interpretazione*, LED, Milano.

Russo M.C. (1999), La conferenza come evento comunicativo, in Falbo C. - Russo M. C. - Straniero Sergio F. (a cura di), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Hoepli, Milano: 89-102.

Turnbull A. (2006), Face Saving and Conflicting Frames: An Analysis of Interaction between Native and Nonnative ESL Teachers in *Working papers in tesol and applied linguistics* 6: 1-45.

Viel S. (2010), *L'interpretazione simultanea nei convegni medici. Analisi delle prestazioni*, tesi di laurea inedita, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università degli Studi di Trieste, Trieste.

Viezzi M. (1992), La traduzione medica dall'inglese in italiano: analisi di un caso, in *Miscellanea*, SSLMIT, Università degli Studi di Trieste, Trieste: 47-59.

Viezzi M. (1996), *Aspetti della qualità in interpretazione*, SSLMIT, Università degli Studi di Trieste, Trieste.

DIEGO SIDRASCHI[1]

La dissimmetria interazionale nativo / non nativo a uno sportello di associazione sindacale

This work aims at analyzing the dialogic interaction between Italian native speaker operators and non native speaker users in institutional/bureaucratic settings. The specific aim is to reveal the communicative strategies adopted by the speakers that feature a double dissymmetric interaction pattern. The asymmetry comes from both the context (native/non native interactions) and the co-construction of the unequal encounter which will also be studied using dialogic syntax. This work will focus on foreigner talk phenomena and on the interactional dominance, computed by using the annotative system Pra.Ti.D. Results show that native and non-native talk and dissymmetric interaction occur to maintain and increase the distance between user and operator in respect of conversational power.

1. *Introduzione*

Questo lavoro intende analizzare l'interazione dialogica tra operatore italiano e utente straniero in ambito sindacale allo scopo di indagare la dissimmetria tra gli interagenti e la dominanza di regia, avvalendosi del sistema annotativo Pra.Ti.D, in particolare per quanto riguarda la computazione delle singole mosse conversazionali. Ci si propone inoltre, sul piano pragmatico, di identificare le strategie comunicative usate dai parlanti non nativi.

Queste interazioni sono dunque caratterizzate dall'essere conversazioni asimmetriche, sia perché rientrano in quelle che Orletti definisce conversazioni istituzionali, o *unequal encounter*, sia perché si tratta di un'interazione tra nativo e non nativo. In particolare verrà messo in luce come queste interazioni risultino doppiamente sbilanciate dal punto di vista del potere conversazionale poiché il parlante che occupa il ruolo istituzionale è anche quello nativo, e l'analisi condotta in questo lavoro mostra come alle peculiarità delle conversazioni *goal-oriented* (Drew - Heritage, 1992) si sommino le caratteristiche delle interazioni tra nativo e non nativo, creando dinamiche conversazionali del tutto particolari. A questo fine si utilizzeranno anche gli strumenti forniti dalla sintassi dialogica.

Dopo avere presentato le principali caratteristiche della conversazione istituzionale (§ 2), dell'interazione nativo-non nativo (§ 3) e avere delineato le peculiarità

[1] Università degli Studi di Udine.

dell'approccio della sintassi dialogica (§ 4), viene presentato il *corpus* (§ 5) e vengono analizzati i fenomeni presentati in precedenza (§ 6 e § 7).

2. *La conversazione istituzionale*

Le interazioni prese in esame avvengono presso uno sportello di un'associazione sindacale e rientrano dunque nel novero dei *gatekeeping encounter* (Komter, 1991: 230), conversazioni istituzionali (*unequal encounter*) in cui vengono assegnati agli utenti richiedenti servizi e opportunità «sulla base del giudizio professionale di persone in qualità di supervisori» (Fornara, 2002: 123). Le conversazioni istituzionali sono interazioni asimmetriche in cui «i fini istituzionali [...] determinano una diversificazione dei ruoli partecipativi per cui non si ha una struttura in cui tutti possono tutto, ma una in cui qualcuno ha più potere interazionale degli altri» (Orletti, 2000: 26). Queste interazioni sono inoltre *goal oriented* (Drew - Heritage, 1992) e sono strutturate «intorno a un compito centrale che le costituisce e le identifica: questa identità fa parte della competenza metapragmatica [...] dei partecipanti, che orientano di conseguenza in base a essa il loro agire» (Caffi, 2000: 171).

Questa dissimmetria interazionale non è però predeterminata dal *setting*, bensì sono le pratiche comunicative degli interagenti a co-costruire (Jacoby - Ochs, 1995) l'istituzione sociale stessa: "context is treated as both the project and the product of the partecipants own actions and therefore as inherently locally produced and transformable at any moment" (Drew - Heritage, 1992: 19).

Lo sbilanciamento del potere conversazionale si manifesta principalmente nel sistema di allocazione dei turni e nel controllo del contenuto dei temi argomentativi. In questo tipo di conversazioni asimmetriche infatti l'allocazione dei turni è predistribuita (spesso in modo non reciproco), e gli argomenti trattati sono soggetti alle costrizioni e alle limitazioni predefinite dall'agenda nascosta (*hidden agenda*) di un *routine case* (Drew - Heritage, 1992). Inoltre l'operatore utilizza una varietà di lessico specialistico che concorre a confermare la distribuzione sbilanciata del potere sociale e interazionale.

Occorre dunque soffermarsi ulteriormente sulle caratteristiche di questa specifica agenda nascosta e su questa peculiare dissimmetria.

2.1 Fasi dell'interazione

Nelle interazioni del tipo preso in esame in questo lavoro è possibile riscontrare una strutturazione in fasi, la quale è funzionale alla «adozione di comportamenti comunicativi specifici [...] a costruire lo specifico contesto istituzionale» (Polselli, 2008: 111).

La struttura sequenziale di queste interazioni è stata schematizzata da Heritage (1997), e ulteriormente verificata da studi successivi (per l'italiano si veda ad esempio lo studio di Polselli, 2008). Essa è divisa in cinque fasi (Polselli 2008: 111):

1. apertura;
2. identificazione dell'utente e definizione del servizio richiesto;

3. definizione della procedura da seguire e degli accordi sui compiti da svolgere;
4. accordi su contatti successivi con eventuale riepilogo conclusivo;
5. chiusura.

Si potrebbe suddividere ulteriormente ognuna di queste fasi, analizzandola in ulteriori microfasi ma, come si vedrà in seguito (§ 6), una suddivisione delle fasi in grana più fine non è rilevante per gli obiettivi del presente lavoro.

2.2 Regia e dominanze

Nelle conversazioni in esame l'operatore dello sportello dell'associazione sindacale assume il ruolo di regista dell'interazione. La regia conversazionale si manifesta attraverso la dominanza interazionale (Linell, 1990). Linell - Luckmann (1991) individuano quattro tipi di dominanza:

– *dominanza quantitativa*: lo spazio interazionale occupato da ogni singolo partecipante all'interazione può essere quantificato conteggiando il numero delle parole (Linell - Luckmann, 1991), dei turni conversazionali (Adelswärd *et al.*, 1987) o l'indice di parole per turno; come appare evidente questo parametro non può essere considerato isolatamente dal momento che in alcuni contesti istituzionali (ad esempio la scuola o il tribunale) la dominanza quantitativa è di norma assegnata alla parte in posizione di inferiorità;
– *dominanza interazionale*: il potere di un parlante di esercitare mosse forti in termini di controllo sull'organizzazione delle sequenze conversazionali (si veda su questo argomento *infra* § 2.2.1);
– *dominanza semantica*: il controllo sugli argomenti portati in discussione (questo tipo di dominanza è strettamente correlata alla dominanza interazionale);
– *dominanza strategica*: l'ottenimento di obiettivi di più ampia portata legati anche a fattori esterni, che può essere valutato solo a posteriori rispetto al momento in cui si svolge il dialogo.

2.2.1 Pra.Ti.D

Pra.Ti.D è un sistema annotativo multilivello organizzato gerarchicamente, che presenta un *tag-set* di 22 mosse conversazionali terminali (di terzo livello). Queste ultime (le uniche di cui si discuterà in questa sede[2]) corrispondono a veri e propri atti linguistici con una determinata funzione comunicativa all'interno dello sviluppo del dialogo. Le mosse di tipo *Influencing* e le mosse di tipo *Question* si sono rivelate di particolare rilevanza nell'analisi dei dialoghi del *corpus*. Entrambi questi tipi di mosse conversazionali inaugurano una rilevanza condizionata (Schlegoff, 1968) poiché richiedono all'interlocutore di apportare il proprio contributo in termini operativi (mosse *Influencing*) oppure conversazionali (mosse *Question*). Le singole mosse terminali incluse tra le mosse *Influencing* (*Action Directive*, *Open Option*, *Explain*) e le mosse *Question* (*Check*, *Query W*, *Query Y/N*, *InfoRequest*, *Align*) rappresentano

[2] Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Castagneto (2012) e al normario presente sul sito www.parlaritaliano.it.

gradi diversi di forza interazionale: una domanda sì/no (*Query Y/N*) inaugura una rilevanza condizionata più ristretta di una domanda aperta (*InfoRequest*) o di una semplice richiesta di conferma (*Check*).

3. *L'interazione nativo/non nativo*

Come è noto dalla bibliografia di settore, in una comunicazione interetnica la distanza sociale, culturale e linguistica che divide gli interagenti rende sbilanciata l'interazione a favore del nativo, relegando sovente il non nativo in una posizione non dominante. Nel caso in cui queste interazioni avvengano in un contesto istituzionale, come nel *corpus* in esame, si verifica una doppia asimmetria, un duplice sbilanciamento del potere interazionale: «il nativo entra con un ruolo fortemente dominante e tale ruolo è confermato passo dopo passo attraverso le scelte linguistiche, comunicative e interazionali» (Orletti, 2000: 111).

Nelle interazioni tra nativo e non nativo il parlante nativo pratica un adattamento (Dittmar - Stutterheim, 1986) dell'*output* nella direzione di una convergenza, adottando una varietà di lingua semplificata e maggiormente intellegibile per l'interlocutore, il *foreigner talk*.

4. *Sintassi dialogica*

La sintassi dialogica è una nuova disciplina che assume come propria unità di analisi due o più turni di parlato connessi tra loro attraverso delle reti di somiglianze strutturali. Le somiglianze strutturali non devono essere indotte obbligatoriamente dal sistema linguistico, ma liberamente volute dai parlanti. A cavallo dei diversi turni è possibile riconoscere un *mapping* di strutture e di significati (definiti per alcuni tratti anche su base locale) co-costruite dai parlanti attraverso parallelismi e risonanze su tutti i livelli linguistici.

Secondo la definizione di Du Bois (2014: 359):

> dialogic syntax can be defined as the structure of engagement between and through signs. This engagement entails a structural coupling which establishes an array of links between two or more comparable linguistic units (or stretches of discourse). [...] The present utterance is coupled to prior one, whether near or distant.

La sintassi dialogica è stata finora utilizzata in numerosi ambiti di ricerca: tra gli altri l'interazione parlamentare (Zima *et al.*, 2009), il *report speech* (Niemelä, 2011), l'interazione tra logopedista e paziente afasico (Castagneto - Napoli, in stampa), lo studio dei complimenti (Sidraschi, 2017). A parere di chi scrive, questo approccio linguistico risulta quindi adeguato a rendere conto dei fenomeni di co-costruzione dialogica che si riscontrano nelle interazioni oggetto di studio del presente lavoro.

La sintassi dialogica si misura soprattutto attraverso le risonanze, cioè le «activation of affinities across utterances» (Du Bois 2014: 359).

Le risonanze sono riconoscibili su ogni livello linguistico: fonetica, fonologia, prosodia, lessico, morfologia, sintassi e pragmatica, e possono riguardare anche fenomeni di intertestualità, i sistemi cognitivi e la cultura condivisa.

La risonanza lessicale si ha quando viene ripetuto un solo lessema, la risonanza frasale quando viene ripetuta un'intera frase, la risonanza di *frame* diatattico si ha invece quando a risuonare sono le strutture sintagmatiche.

Ognuna di queste può inoltre comparire come autorisonanza, quando un parlante riprende ciò che ha detto lui stesso in turni successivi anche non consecutivi, o come eterorisonanza, quando un parlante riprende ciò che ha detto un altro parlante.

5. *Corpus*

Il *corpus* analizzato nel presente lavoro è tratto da Ubertalli (2011). Esso consta di otto colloqui audioregistrati presso uno sportello di un'associazione sindacale che offre servizi per adulti in mobilità. Le interazioni in esame coinvolgono nel complesso cinque operatori italiani e otto utenti stranieri di diversa origine e con L1 differente (di origine filippina, marocchina o ucraina). Le conversazioni si sono svolte a Biella tra gennaio e marzo 2012 e le registrazioni sono avvenute in seguito al rilascio da parte degli informanti del consenso secondo le norme di legge sulla tutela dei dati personali.

La durata delle interazioni è diseguale e complessivamente constano di circa un'ora e venti minuti di registrazione.

Le registrazioni sono state trascritte secondo lo standard AVIP e annotate utilizzando il sistema Pra.Ti.D.

6. *Presentazione e analisi dei dati*

All'interno del *corpus* sono stati indagati i principali fenomeni legati alla manifestazione delle dominanze e all'interazione tra nativo e non nativo. La suddivisione in fasi dei colloqui presi in esame non è stata analizzata, dal momento che la maggior parte delle registrazioni riguarda solo la parte centrale dell'evento comunicativo, non consentendo così un'analisi complessiva delle interazioni che rispecchi la loro organizzazione in fasi[3].

6.1 Dominanza quantitativa

Lo spazio conversazionale dei singoli partecipanti all'interazione è stato calcolato in base al numero delle parole proferite da ciascuno degli interagenti, al numero dei turni conversazionali e al numero medio di parole per turno (cfr. tab. 1).

[3] Solo S3 riporta le fasi di chiusura dell'interazione, nessuna interazione riporta invece le fasi di apertura.

Tabella 1 - *Dominanza quantitativa*

Interazione	*Parole*		*Turni*		*Parole/Turno*	
	OP	UT	OP	UT	OP	UT
S1	1207	636	135	130	8,94	4,89
S2	164	105	31	26	5,3	4
S3	183	72	21	20	8,7	3,6
S5	390	52	26	22	15	2,36
S6	909	149	59	57	15,4	2,61
S7	990	268	71	71	14	3,77
S8	680	248	70	65	9,7	3,81
S9	238	192	44	41	5,4	4,6
TOTALE	4761	1722	457	432	–	–
	6483		889		7,29	

Come si evince dalla seconda colonna della tab. 1 il numero di turni conversazionali occupati dall'operatore è sempre maggiore di quello dell'utente, ma la differenza è molto ridotta, quasi trascurabile (nel totale gli operatori occupano 457 turni conversazionali, gli utenti 432).

Se si presta però attenzione al numero di parole per ciascun interlocutore vediamo come la dominanza quantitativa sia assegnata in maniera più schiacciante all'operatore: si va da un incremento entro il 50% in S2 (164 parole proferite dall'operatore, 105 dall'utente) e in S9 (238 contro 192), a più del quintuplo in S5 (390 contro 52) e S6 (909 contro 149).

Questa tendenza viene confermata se si prende in considerazione l'indice di parole per turno: si va da una differenza contenuta in S2 (5,3 parole per turno per l'operatore, 4 parole per turno per l'utente) e S9 (5,4 parole per turno contro 4,6), a una decisamente più marcata in S5 (15 contro 2,36), S6 (15,4 contro 2,61) e S7 (14 contro 3,77).

Come si è già osservato (cfr. § 2.2) la misurazione dello spazio conversazionale occupato da ogni singolo parlante è un parametro che non può in isolamento cogliere la dominanza effettiva del dialogo nel suo complesso. Si vedrà inoltre come questa dominanza quantitativa in carico all'operatore possa in parte spiegarsi con ragioni dovute al fatto che ci troviamo di fronte a un'interazione tra nativo e non nativo (cfr. § 7).

6.2 Mosse forti

Al fine di comprendere meglio il fenomeno della dominanza all'interno del *corpus* occorre prestare attenzione in particolare alla dominanza interazionale e alla dominanza semantica. L'annotazione del *corpus* utilizzando Pra.Ti.D ha permesso di conteggiare e catalogare le mosse forti presenti nelle interazioni (cfr. tab. 2).

Tabella 2 - *Mosse forti all'interno del corpus*

	S1	S2	S3	S5	S6	S7	S8	S9	TOTALE
Action Directive	17	–	–	8	3	1	5	2	36
Open Option	1	1	–	–	–	–	–	–	2
Explain	13	–	–	5	–	6	14	1	39
Query Y/N	24	4	1	2	23	7	4	13	78
Query W	14	6	–	–	2	1	2	3	28
Info Request	6	–	1	1	1	1	7	2	19
Check	34	7	7	4	13	26	10	7	108
Align	3	–	–	–	–	–	1	–	4
TOTALE	112	18	9	20	42	42	43	28	314

Nella parte superiore della tabella si trovano le mosse *Influencing* (*Action Directive*, *Open Option*, *Explain*), in quella seguente le mosse *Question* (*Check*, *Query W*, *Query Y/N*, *InfoRequest*, *Align*). Queste ultime nel loro complesso prevalgono decisamente sulle prime (237 mosse *Question* a fronte di 77 mosse *Influencing*), ma ciò non sorprende, dal momento che è normale aspettarsi in una conversazione (ancorché dissimmetrica) più mosse forti che richiedano come risposta un contributo conversazionale anziché operativo. Inoltre è noto dagli studi di settore che «l'elemento base della struttura di un incontro di servizio è la coppia adiacente richiesta/risposta» (Zorzi, 1990: 19).

Tra le mosse *Influencing* prevalgono poi le *Action Directive* (36 occorrenze), con le quali si invita l'interlocutore a fare qualcosa, e le mosse *Explain* (39 occorrenze), enunciazioni semplici con le quali il parlante spiega all'interlocutore cosa debba fare e perché lo debba fare, senza però impartire un ordine all'interlocutore, come accade nelle mosse *Action Directive*. Poco rilevante è la presenza di mosse *Open Option* (2 occorrenze).

Per quanto riguarda le mosse *Question* si può osservare come la mossa *Check* occupi da sola circa un terzo del totale delle mosse forti (108 occorrenze). Questo dato non sorprende in questo specifico contesto: mediante un *Check* infatti, il parlante pone una domanda all'interlocutore chiedendo conferma su conoscenze pregresse, presupposte o acquisite nel corso dell'interazione. Nelle interazioni presso uno sportello sindacale è infatti molto marcata l'interrelazione tra documenti scritti e interazione verbale (cfr. Polselli, 2008). La presenza pervasiva di queste specifiche mosse è quindi riconducibile alla necessità da parte dell'operatore di verificare la correttezza delle informazioni sull'utente già in suo possesso.

Sono presenti nel campione anche tutte le altre mosse *Question*: *Query Y/N* (78 occorenze), *Query W* (28), *InfoRequest* (19), *Align* (4).

Ma è importante anche vedere la distribuzione delle mosse forti tra gli interagenti. Quasi tutte le mosse forti sono prodotte dall'operatore, ma in alcuni casi anche l'utente le produce (cfr. tab. 3).

Tabella 3 - *Mosse forti dell'utente*

	S1	S2	S3	S5	S6	S7	S8	S9	TOTALE
Action Directive	–	–	–	1	–	–	1	–	2
Open Option	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Explain	2	–	–	–	–	–	4	–	6
Query Y/N	7	-	-	-	-	-	1	1	9
Query W	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Info Request	2	-	-	-	-	-	3	-	5
Check	-	-	-	-	-	1	-	1	2
Align	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTALE	12	-	-	1	-	2	9	2	26

Come si può osservare dalla tabella vengono prodotte dall'utente solo 26 mosse forti (pari al 8,28% del totale delle mosse forti), di cui 21 (80,77%) nei dialoghi S1 e S8. Questo dato conferma che le interazioni prese in esame sono fortemente sbilanciate dalla parte dell'operatore dal punto di vista del potere conversazionale. Quando infatti anche l'utente mette in atto delle mosse forti, in realtà non fa altro che contribuire a co-costruire il significato stabilito dall'operatore all'interno dei binari determinati dell'agenda nascosta, per lo più chiedendo delucidazioni su qualcosa che non ha capito, di solito per motivi legati al suo non essere un parlante di italiano L1. Nei rarissimi casi in cui l'utente cerca di introdurre un nuovo argomento nella conversazione l'operatore provvede immediatamente a sanzionare l'insubordinazione e a riportare la conversazione sui binari da lui prestabiliti (1):

(1) S9[4]
O42: e il cud?
U43: cud avevamo
O44: sempre fotocopie anche questo?
U45: <eh> sì a posto
O46: ok
U47: questo per residenza?
O48: adesso/ dopo lo compiliamo anche quello lì <pb> questo qua è a posto?

In questo frammento di conversazione si può notare come al turno 47 l'utente interrompa la serie di *Query Y/N* dell'operatore intorno al reperimento dei documenti necessari alla pratica mettendo in atto a sua vota una mossa *Query Y/N*. L'utente vuole ottenere ulteriori informazioni circa i moduli da compilare per ottenere un altro tipo di documento (certificato di residenza), ma l'operatore al turno successivo interrompe immediatamente la sequenza domanda-risposta inaugurata dall'utente producendo in sequenza una *Action Directive* (*adesso/ dopo lo compiliamo anche quello lì*) e mette in atto una nuova *Query Y/N* (*questo qua è a posto?*) che riporta subito la conversazione sul topic previsto dall'agenda nascosta.

[4] "O" è l'operatore, "U" è l'utente.

6.3 Fenomeni di foreigner talk

Nel corpus sono presenti pochi fenomeni di *foreigner talk* individuabili sui livelli tradizionali dell'analisi linguistica.

Sul piano fonologico, si nota un rallentamento del *pacing* dell'eloquio (S7).

Sul piano morfologico in un solo caso troviamo da parte dell'operatore la soppressione di parole funzione (in questo caso un articolo e un clitico) (2):

(2) S6
O81: <mhm> ok e<e> invece permesso di soggiorno<o> hai rinnovato?

In (2) è ben visibile anche il fenomeno della dislocazione a sinistra del complemento oggetto. Questo fenomeno sintattico consente di mettere bene in evidenza il tema dell'enunciato (*permesso di soggiorno*) seguito dal rema (*hai rinnovato*). Sebbene venga modificato l'ordine SVO tipico dell'italiano creando una struttura marcata dal punto di vista sintattico, dal punto di vista argomentativo viene data maggiore salienza al tema, e ciò non può che essere di aiuto per il parlante non nativo.

Sul piano lessicale è evidente come l'operatore non provi a utilizzare termini di alta frequenza, ma usi abbondantemente il lessico specialistico che ritiene adeguato (3):

(3) S7
O11: ho segnato tipologia di pazienti non a+ non autosufficiente <pb> quindi persone invalide a letto o su una sedia a rotelle parzialmente autosufficiente oncologico quindi persone con/ che hanno bisogno di farmaci e tutto quanto

In (3) possiamo vedere che l'operatore usa parole non di alto uso (*autosufficiente*, *oncologico*), ma nel primo caso offre anche una spiegazione utilizzando una parafrasi, mentre nel secondo caso non pratica alcun tipo di negoziazione dell'*output*.

7. *Interazioni doppiamente sbilanciate*

Nelle interazioni oggetto del presente studio il *foreigner talk* è la varietà di lingua principale con cui l'operatore manifesta il suo adattamento nei confronti dell'utente parlante non nativo. Questo è evidente in particolar modo nella sequenzializzazione delle mosse forti attuate dal regista (4).

(4) S6
O45: poi [consulta pc] tu hai fatto un corso da infermiera in Marocco
U46: sì
O47: quindi <ah> quindi è per questo che hai dimestichezza coi farmaci tutto quanto
U48: sì
O49: [...] allora hai detto sia convivenza che ore
U50: <annuisce>
O51: poi n+ <oh> dovessi lavorare<e> nei festivi o nei fine settimana?
U52: sì
O53: lavorare di notte dormire<e>
U54: sì

O55: di giorno? ok <pb> non hai la macchina però comunque allora tu s/ abiti a?
U56: XXX
O57: abiti a XXX quindi dovessi prendere/ per XXX va bene anche i paesi vicini dovessi<i>
U58: eco sì
O59: dovessi prendere il pullman e venire a Biella?
U60: sì sì
O61: [...] hai un assegno di disoccupazione intanto che sei disoccupata?
U62: sono disoccupata sì
O63: sei disoccupata
U64: sì sì

In questo estratto si può notare come l'operatore minimizzi la necessità di contributo interazionale dell'utente frammentando le domande in più nuclei tematici, che vengono così scomposte in domande semplici a cui l'utente può rispondere limitandosi a confermare o a negare. Le mosse forti messe in atto dall'operatore sono prevalentemente *Check* (turni 45, 47 e 49), dal momento che il parlante sta solo cercando conferme su quanto gli è già noto (infatti durante l'interazione l'operatore consulta un pc in cui sono registrate le informazioni relative all'utente), *Query Y/N* (turni 51, 53, 59 e 61) e *Query W* (seconda mossa del turno 55).

Le *Query Y/N* e le mosse *Check* (che in questo caso dal punto di vista esclusivamente formale sono strutturate come domande sì/no) consentono all'operatore di estendere la sequenza domanda-risposta mettendo l'utente nella condizione di dover cogliere e di dovere fornire solo poche informazione per turno conversazionale. Questo procedimento da un lato permette anche al parlante non nativo di contribuire a co-costruire il significato, ma dall'altro fa aumentare in maniera esponenziale il numero di mosse forti attuate dall'operatore, contribuendo a sbilanciare ulteriormente il potere interazionale dalla parte del parlante nativo che ricopre il ruolo istituzionale.

La distribuzione delle particolari mosse forti all'interno dei dialoghi presi in esame si spiega dunque con la necessità da parte dell'operatore di postulare domande che richiedono solo un contributo comunicativo ridotto da parte dell'utente.

Il livello di co-costruzione in alcuni dialoghi è molto forte, al punto che a cavallo dei diversi turni è possibile riconoscere un *mapping* di strutture e di significati (definiti per alcuni tratti anche su base locale) co-costruite dai parlanti attraverso parallelismi e risonanze su vari livelli linguistici (5).

(5) S3
O11: ok quindi questo è il titolare <pb> tu eri il lavoratore fino al 25 febbraio
U12: ok sì sì giusto giusto sì
O13: va bene? dopo sei s/ diventato socio
U14: sì giusto
O15: ok ma è un'altra ditta però
U16: #<O17> sì#
O17: #<U16> cioè# questi cambiano ditta
U18: cambia dita
O19: cambia ditta?

U20: cambia dita<a>
O21: cambia ditta

Il *mapping* di risonanze e parallelismi consente di costruire un *diagraph*[5] (6).

(6)

O11:	ok				[quindi ... febbraio]						
U12:	ok	sì	sì	giusto	[giusto sì]						
U14:			sì	giusto							
O15:						ma	è	un'altra	ditta	[però]	
U16:			sì								
O17:						cioè	cambiano		ditta		
U18:							cambia		dita		
O19:							cambia		ditta?		
U20:							cambia		dita		
O21:							cambia		ditta		

In questo esempio si può notare la risonanza lessicale[6] del verbo *cambiare* e del sostantivo *ditta* (*dita* è la realizzazione della medesima parola da parte del parlante straniero), oltre che dei segnali discorsivi *ok, sì* e *giusto*. Inoltre risuona l'intero sintagma *cambiare ditta*, sia come eterorisonanza, sia come autorisonanza.

8. *Conclusioni*

In questo lavoro sono state analizzate delle interazioni dialogiche tra operatore italiano e utente straniero in ambito sindacale.

Utilizzando il sistema annotativo Pra.Ti.D è stata studiata la dominanza interazionale della figura del regista. Si è potuto così osservare come questo tipo di interazioni siano doppiamente sbilanciate. Alla dissimmetria portata dall'interazione istituzionale, che come si è visto non è data a priori ma è co-costruita durante l'interazione stessa, si somma quella portata dal contesto a priori, e cioè la dissimmetria conversazionale dovuta all'interazione tra nativo e non nativo. La computazione delle mosse forti ha messo in luce come la pratica di adattamento all'interlocutore straniero da parte dell'operatore si riveli in una peculiare gestione dell'evento dialogico. Questa porta l'operatore a gestire la conversazione in modo da lasciare il minor carico conversazionale possibile all'utente mettendo in atto ulteriori mosse forti. Ciò permette di vedere come la schiacciante dominanza interazionale a carico dell'operatore provenga dunque da due direzioni: dalle pratiche e dal contesto.

L'applicazione dei criteri della sintassi dialogica ha inoltre permesso di evidenziare ulteriormente la pratica di co-costruzione dell'impianto dialogico.

[5] Tra parentesi quadre sono inseriti tutti gli elementi estranei al *diagraph*.
[6] Si ha una risonanza lessicale quando viene ripetuto un singolo lessema, indipendentemente dai suoi tratti di flessione.

Bibliografia

Adelswärd V. - Aronson K. - Jönsonn L. - Linell P. (1987), The Unequal Distribution of Interactional Space: Dominance and Control in Courtroom Interaction, in *Text* 7(4): 313-346.

Caffi C. (2000), *La mitigazione. Un approccio pragmatico all'interazione nei contesti terapeutici*, Cooperativa Libraria, Pavia.

Castagneto M. (2012), Il sistema di annotazione Pra.Ti.D tra gli altri sistemi di annotazione pragmatica. Le ragioni di un nuovo schema, in *AION* (n. s. 1): 106-148.

Castagneto M. - Napoli G. (in stampa), *La sintassi dialogica nei dialoghi tra logopedista e paziente afasico: risonanza e diatassi in un corpus di 12 dialoghi*, in F. Dovetto (a cura di), *Atti del congresso "Tra medici e linguisti", Napoli 10-11 dicembre 2015,* in *Linguistica delle differenze vol. 2*, Aracne, Roma.

Dittmar N. - Stutterheim C. (1986), Sul discorso dei lavoratori immigrati, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna: 149-195.

Drew P. - Heritage J. (eds.) (1992), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press, Cambridge.

Du Bois, J. (2014), Dialogic Syntax, in *Cognitive Linguistics* 25(3): 359-410.

Fornara O. (2002), I colloqui di assunzione, in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini Editori, Milano: 177-192.

Heritage J. (1997), Conversation Analysis and Institutional Talk. Analyzing Data, in Silvermann D. (ed.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, Sage Pubblications, London: 161-182.

Jakoby S. - Ochs E. (1995), Co-construction: An Introduction, in *Research on Language and Social Interaction* 28(3): 171-183.

Komter M. (1991), *Conflict and cooperation in job interviews: a study of talks*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.

Linell P. (1990), The power of dialogue dynamics, in Markova I. - Foppa K. (eds.), *The dynamics of Dialogue*, Harvester Wheatshef, Hemel Hempstaed: 147-177.

Linell P. - Luckmann T. (1991), Dialogue: Some Conceptual Preliminaries, in Markova I. - Foppa K. (eds.), *Asymmetries in Dialogue*, Harvester Wheatshef, Hemel Hempstaed: 1-20.

NiemelÄ M. (2011), *Resonance in storytelling: verbal, prosodic and embodied practices of stance taking*, Acta Universitatis Oulensis B Humaniora 95, Oulu.

Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.

Polselli P. (2008), Colloqui a uno sportello di servizio per immigrati: analisi di alcuni aspetti interattivi, in Berruto G. - Brincat J. - Caruana S. - Andorno C. (a cura di), *Atti dell'8° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra Edizioni, Perugia: 109-132.

Schlegoff E.A. (1968), Sequencing in conversational openings, in *American Anthropology* 70: 1075-95; ripubblicato in Gumperz J.J. - Hymes D. (eds.) (1972), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Holt, Rinehart & Winston, New York/ Chicago: 346-80.

Sidraschi D. (2017), Sintassi dialogica del complimento, in Andorno C. - Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2017/02/ebookAItLA-5.pdf.

Ubertalli M. (2011), *L'interazione conversazionale tra italiani e stranieri in contesto dissimmetrico*, tesi di laurea non pubblicata, Università del Piemonte Orientale, Vercelli.

Zima E. - Brône G. - Feyaerts K. - Sambre p. (2009), «Ce n'est pas très beau ce que vous avez dit!» The activation of resonance in French parliamentary debates, in *Discourse* 4, doi: 10.4000/discours.7337.

Zorzi D. (1990), *Parlare insieme: la coproduzione dell'ordine conversazionale in italiano e inglese*, CLUEB, Bologna.

FABIO CAON[1]

Microlingua e comunicazione interculturale in ambito aziendale: le sfide

In this article the contributions of language education to the development of professional skills in the business field are presented. In particular, the teaching of a technical language and the intercultural communicative competence are shown in the extent to which they may promote the development of specific business skills.

1. *Premessa*

Prima di entrare nello specifico di questo nostro contributo, riteniamo necessaria una premessa circa la pertinenza degli studi di comunicazione interculturale all'interno degli studi sull'educazione linguistica. Essa è da ricercarsi nel concetto di competenza comunicativa e nella continuità tra il modello di competenza comunicativa e quello di competenza comunicativa interculturale di cui abbiamo già approfondito in altre sedi (Balboni - Caon, 2015) le correlazioni.

Per riprendere, in estrema sintesi, tale prossimità affermiamo che se è vero che l'insegnamento delle lingue seconde e straniere mira alla competenza comunicativa e se è vero che la comunicazione in lingua seconda e straniera implica necessariamente la presenza di due interlocutori che hanno diverse matrici culturali, allora la dimensione interculturale, cioè di interazione tra due culture (o, più precisamente, tra due persone che interpretano in modo originale tali matrici) all'interno di uno scambio comunicativo, è oggetto di attenzione e, nelle forme e nei limiti del possibile, di insegnamento.

Per quanto attiene all'apporto che gli studi di educazione linguistica e di comunicazione interculturale possono dare alle aziende, va citato, innanzitutto, uno studio del CED (Commitee for Economic Development) del 2006. Dallo studio emerge che: «The lack of global knowledge and kills has already resulted in lost opportunities and revenues. American companies lose an estimated $2 billion a year due to inadequate cross-cultural guidance for their employees in multicultural situations. A 2002 survey of large U.S. corporations found that nearly 30 percent of the companies believed they had failed to exploit fully their international business opportunities due to insufficient personnel with international skills» (CED, 2006, in Zhao, 2009: 161-163).

Per quanto concerne la situazione italiana, nel 2012, il responsabile delle relazioni estero di Banca Popolare di Vicenza affermava che «più del 50% delle relazioni

[1] Università Ca' Foscari di Venezia.

internazionali non va in porto per incomprensioni e per la mancanza della giusta comunicazione interculturale».

A fronte di questa situazione, risulta evidente quanto gli studi di educazione linguistica e di comunicazione interculturale possano portare benefici in moltissimi settori economici e commerciali in ambito internazionale.

I processi di globalizzazione e di internazionalizzazione, infatti, rendono necessaria la conoscenza di lingue straniere, quanto meno dell'inglese. Tuttavia, il possesso di una lingua franca garantisce solo una parte della comunicazione, in quanto la competenza linguistica non assicura un successo comunicativo: i problemi possono essere legati, infatti, non solo alle differenze culturali negli usi stessi della lingua (si pensi, ad esempio, alle differenze culturali insite nell'organizzazione e nella strutturazione del discorso tra il mondo anglosassone e il mondo orientale, cfr. Balboni, 2007) ma anche all'uso dei linguaggi non verbali (ad esempio, i gesti sono rischiosi in un contesto multiculturale, perché lo stesso gesto può non essere compreso o assumere significati differenti, a volte offensivi, nelle diverse culture, cfr. Caon, 2010).

La dimensione verbale e non verbale si collegano alla dimensione culturale poiché manifestano ed esplicitano i valori di fondo di una cultura (ad es il concetto di educazione, di rispetto, di posizione gerarchica, ecc. per approfondimenti cfr. Balboni - Caon, 2015).

La criticità interculturale è legata al fatto che le modalità di esprimere i medesimi valori possono variare da cultura a cultura (gli occidentali tendono a manifestare attenzione e rispetto per una persona gerarchicamente superiore guardando negli occhi ed annuendo, gli orientali tendono ad abbassare lo sguardo) e quindi si può incorrere facilmente in equivoci che possono portare ai fallimenti citati dall'indagine del CED e dai dati portati dal responsabile delle relazioni estero di Banca Popolare.

Portera - Dusi (2011: 19) sostengono che

> la crisi culturale, che investe non solo i saperi e le cognizioni, ma anche la comunicazione e i sentimenti, l'incertezza circa le finalità da perseguire, hanno innescato una forte crisi pedagogica, educativa e formativa: oggi non è più pensabile educare prescindendo dalla globalizzazione dei mercati e dei saperi e senza tenere conto dei cambiamenti in seguito alle nuove scoperte scientifiche e tecnologiche.

In questa necessità di riconsiderare gli orizzonti educativi e formativi, il mondo delle aziende è coinvolto in modo molto profondo in quanto le realtà industriali e commerciali sono sempre più caratterizzate da team multiculturali e da scenari lavorativi internazionali.

Guidetti (2008: 90 e segg.) ha svolto un'indagine qualitativa ed esplorativa su una decina di aziende che lavorano con l'estero, con filiali o personale straniero, al fine di comprendere quali fossero le problematiche riscontrate nella gestione del personale (multiculturale), eventuali difficoltà manageriali, linguistiche, formative. Ne è emerso che, all'assunzione, veniva posta attenzione alle esperienze professionali pregresse, alla conoscenza della lingua inglese e alle capacità relazionali e di leadership. Per quanto riguarda il personale straniero in Italia, invece, «apparentemente dalle interviste non sembrano emergere forti difficoltà rispetto all'inserimento pro-

fessionale, se si escludono le problematiche derivanti dalla scarsa conoscenza della lingua italiana» (Guidetti, 2008: 96).

Come emerso dall'indagine, le conoscenze linguistiche sono fondamentali per l'inclusione sociale, anche in riferimento a un contesto lavorativo. È vero che oggi l'inglese è riconosciuto come la lingua del business, ma, per le aziende nate sul territorio o per multinazionali con sedi in Italia, probabilmente, almeno in loco, la lingua usata sarà quella locale, dunque l'italiano. Ne consegue che, la conoscenza della lingua locale (in questo caso l'italiano) diventa per il lavoratore una conoscenza imprescindibile per l'integrazione.

Inoltre, i risultati emersi dall'indagine svolta da Guidetti palesano e sono in linea con le richieste del mercato del mondo del lavoro, sempre più in cerca di personale che possieda *hard skill* e *soft skill*. Le prime sono capacità tecnico-professionali, mentre le *soft skill* includono abilità comunicative e relazionali.

Si può notare, dunque, la necessità per le aziende di avere personale qualificato, non solo dal punto di vista delle competenze tecnico-professionali, ma anche capace di relazionarsi e operare in ambienti internazionali, multiculturali e plurilingui.

2. *La dimensione microlinguistica in azienda*

Le realtà aziendali che organizzano corsi di lingua per i propri professionisti possiedono un'idea precisa dei compiti dei propri lavoratori, delle situazioni in cui essi operano e, di conseguenza, è per loro chiaro quali siano i bisogni specifici nell'acquisizione di una lingua straniera.

Ma, come è noto, se la competenza linguistica serve per comunicare correttamente, per essere efficaci occorre integrarla con la competenza pragmalinguistica, che permette di adoperare la lingua nel modo più adatto alla situazione. A ciò si aggiunga la necessità di possedere una competenza socio-culturale, che permette di comunicare appropriatamente in vari contesti.

Di fronte alle specificità tecnico-comunicative che il lavoratore incontra e alla natura polimorfa e complessa della comunicazione in ambienti internazionali e multiculturali, si rivela strategico l'insegnamento della microlingua, che deve raccordarsi su un ampio sistema di eventi comunicativi declinati entro una cornice multiculturale.

Generalmente, pensando alla peculiarità delle microlingue, la didattica si focalizza sul lessico. Tuttavia, come ricorda Balboni (2000: 46-51), le microlingue scientifico-professionali presentano specificità e modifiche anche nell'ambito della sintassi con fenomeni quali la nominalizzazione, l'eliminazione degli articoli, la premodificazione, la passivazione.

Per quanto concerne gli scopi pragmatici delle microlingue scientifico-professionali, essi si attuano primariamente in tre ambiti funzionali:

a. *referenziale*, quanto si descrive e si spiega il funzionamento del mondo (fisico, intellettuale, linguistico, ecc.), quando si descrivono o si riferiscono eventi o processi, quando si argomenta→ focus sull'*oggetto* del discorso;

b. *regolativo-strumentale,* quando si guida il destinatario nell'esecuzione di un evento → focus sul *processo* da far eseguire;

c. *metalinguistico,* che ha luogo ogni volta che si *definisce un termine*, che si propone un neologismo, che si descrive verbalmente un elemento non verbale (un grafico, una formula).

Infine, come nota ancora Balboni (2000: 65-66), il conferire particolare attenzione alla microlingua nasce anche dal fatto che essa è da intendersi come una chiave di accesso a una data cultura e rappresenta dunque un mezzo di socializzazione e autopromozione fondamentale in una dimensione interculturale in cui i riferimenti culturali sono impliciti e la loro conoscenza risulta fondamentale per evitare *gaffe* (Balboni - Caon, 2015) ed essere così inclusi in un gruppo (o rischiare di essere esclusi da esso).

Zanasi (2012: 12), in uno studio seguito a una serie di interviste a lavoratori stranieri, riporta che l'uso di lingue specialistiche spesso sfocia in campi più discorsivi e di uso comune, richiedendo al parlante, di fatto, una notevole flessibilità e ampiezza di linguaggio:

> intervistando i lavoratori stranieri a proposito delle lingue speciali utilizzate sul posto di lavoro si è notato che per essi la nozione di uso specialistico della lingua eccede i confini tanto della nomenclatura, del repertorio tecnico, della varietà microlinguistica quanto di quelli legati a una comunicazione specialistica più organica, per sfociare in alcuni campi discorsivi di quella che per un parlante madrelingua è lingua comune. Il discorso che si realizza sul posto di lavoro è caratterizzato dalla copresenza di numerosi sottocodici del repertorio standard, da stili comunicativi ibridi e da segnali semiotici non verbali che espongono l'immigrato a una doppia socializzazione [...]

Zanasi evidenzia come sul luogo di lavoro vengano richieste competenze non solo nella microlingua del proprio settore, ma anche più generali (burocratico-amministrativo) per arrivare a quelle relazionali, ovvero vengono usate: lingua specifica del proprio settore, lingua per l'ambito burocratico/amministrativo, lingua per la comunicazione personale, affettiva.

In un mondo multiculturale e plurilingue, la questione rimanda alla complessità che potremmo definire 'sociolinguistica della globalizzazione' caratterizzante la comunicazione in azienda. In Italia spesso si mantengono termini inglesi, specie in ambito tecnico. Appare però interessante notare come entrino nel linguaggio anche forme scorrette e adattate dell'inglese (es. 'il programma si *refresha*' o '*schedulare il meeting*'). Inoltre, è possibile che regionalismi entrino involontariamente nella comunicazione.

Alla dimensione sociolinguistica si aggiunge necessariamente quella interculturale in quanto, come abbiamo già detto in apertura di questo contributo, se i dialoghi o le negoziazioni professionali si svolgono in una lingua condivisa, al di sotto della superficie linguistica vi sono dei '*software* mentali' diversi, secondo la celebre immagine di Hofstede (1991). Infatti, parlanti di lingue e culture differenti, nonostante usino una stessa lingua di comunicazione tendenzialmente continuano ad

agire e a interpretare la realtà, ed i messaggi in essa contenuti, secondo la loro cultura d'origine. In un interessante studio comparatistico intitolato *Changing Place in English and German: language-specific preferences in the Conceptualization of Spatial Relations* che analizza parlanti inglesi e tedeschi (Nuyts - Pederson, 1997: 137-161), Mary Carroll investiga come venga strutturato lo spazio nella comunicazione. Dovendo descrivere spazi e immagini, i tedeschi usavano preferibilmente le forme avanti/dietro, su/giù, destra/sinistra, mentre il gruppo di inglesi preferiva usare le coordinate spaziali nord/sud. Questo semplice esempio palesa come una banale realtà oggettiva, spaziale, sia percepita e descritta diversamente. Ciò induce a pensare, dunque, che due tecnici di lingua e culture differenti, pur utilizzando sul lavoro una stessa lingua, si approccino alla realtà (e al lavoro da svolgere, descrivere, spiegare) in maniera diversa: entrambi useranno una microlingua condivisa e tuttavia la loro comunicazione potrà subire interferenze dovute a variabili di carattere verbale, non-verbale o valoriale.

Muovendoci ancora verso un orizzonte che salda microlingua e interculturalità, può essere utile pensare, ad esempio, alla figura di un Direttore Commerciale e a come egli possa usare termini settoriali in contesti differenti. Prendiamo il caso di un'azienda di packaging: il Direttore potrebbe relazionarsi con l'ufficio tecnico per capire fattibilità, misure e materiali disponibili servendosi di termini quali "packaging primario e secondario", "grammatura", "dosatore a coclea", "sigillatura", "codificatore" ecc. In seguito col cliente userà gli stessi termini, con modalità differenti e mosse comunicative differenti, perché del cliente dovrà magari accaparrarsi la fiducia, comprenderne esigenze e desideri. Si è scelto il settore del packaging come esempio perché il packaging può essere di per sé un aspetto interessante in un'ottica interculturale: esso ha infatti un diverso valore nei vari Paesi, come del resto variano le abitudini, i gusti e i bisogni dei consumatori, facendo sì che uno stesso prodotto debba venir preparato e confezionato in maniera differente (si veda in proposito, tra gli altri, Herbig 1998) a seconda della Nazione o dell'area geografica in cui verrà venduto.

Il marketing interculturale si dedica naturalmente anche allo studio di questi aspetti. Ad ogni modo, tornando all'esempio del Direttore Commerciale ed estendendolo: il Direttore dovrà gestire probabilmente una trattativa con i clienti stranieri. Ecco quindi che l'uso della microlingua andrà ad innestarsi all'interno di una negoziazione internazionale. La padronanza dei termini può essere cruciale per definire le specifiche del prodotto, ma allo stesso tempo è necessario che egli possieda anche doti comunicative tali da poter agire e relazionarsi in modo adattivo a seconda dei differenti contesti multiculturali e dei diversi schemi relazionali al fine di perseguire i propri obiettivi e sensibilità interculturale (convincere il cliente, trovare degli accordi commerciali ecc.). Come nota anche Trevisani (2005: 18), un ottimo tecnico non necessariamente è anche un ottimo negoziatore, proprio in virtù di quelle *soft skill* che devono integrare le competenze tecniche.

3. *La dimensione interculturale in azienda*

Come abbiamo già accennato, l'interesse per la dimensione specificamente interculturale è legato al fatto che gli eventi comunicativi (riunione di lavoro, telefonata, incontro formale o informale...) hanno luogo in un *contesto situazionale*.

Tali contesti situazionali hanno delle 'grammatiche' comportamentali implicite (sia per quanto attiene ai comportamenti agiti, sia per ciò che concerne le aspettative sui comportamenti altrui) che facilitano la comunicazione se la cornice culturale è condivisa mentre se non lo è può creare dei problemi comunicativi. Scrive a tal riguardo Graziella Favaro (1989, in Anagnostopoulos, 2008: 420):

> nella comunicazione tra persone appartenenti alla stessa cultura, ciò che si dà per scontato in quanto membri di uno stesso contesto culturale aiuta la comprensione reciproca; nella comunicazione interculturale, invece, ciò che viene dato per scontato può ostacolare o rendere difficile la comunicazione. Ciascuno dei partecipanti alla comunicazione utilizza competenze comunicative diverse che possono risultare inefficaci, inopportune o fuorvianti in altri contesti.

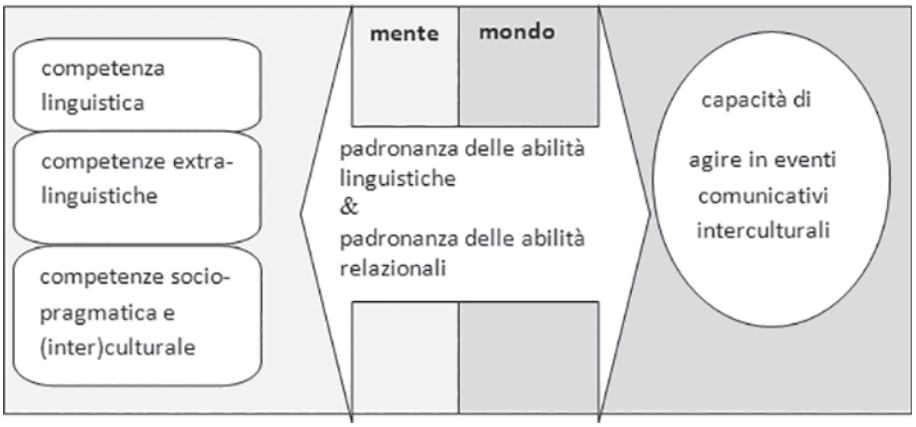
In un'azienda, il problema della comunicazione in contesti plurilingue e/o multiculturali, può presentarsi non solo nelle relazioni con i clienti, ma anche quando lo stesso team è multiculturale. A tal proposito Brett (2007: 176-177) ha messo in luce le tipologie di conflitto che possono nascere in simili gruppi di lavoro, suddividendole in: conflitti di compito (task), procedurali (come gestire il task) e interpersonali (sfera emotiva). Proprio in considerazione di quest'ultimo aspetto emotivo, appare opportuno sottolineare che i problemi possono diventare molto gravi nel momento in cui le interpretazioni e le decodifiche errate dei comportamenti toccano la dimensione valoriale (il rispetto, la cortesia, la 'buona educazione') per cui si può generare un distanziamento molto profondo e spesso irrecuperabile che determina il fallimento della comunicazione. Se si considera che oggi una larga parte della comunicazione si svolge via mail o chat, privando dunque il messaggio di aspetti para-verbali o tratti prosodici, è facile comprendere come si moltiplichino le possibilità di fraintendimento. Steers, Sanchez-Runde e Nardon (2010: 226) evidenziano come, nel messaggio scritto, la maggior sintesi possa provocare la perdita di informazioni utili:

> In addition, electronic communications can often result in shorter messages, again possibly losing useful information. Writing down details of a message can sometimes be laborious, leading writers to shorten their messages (Text messaging makes this even worse). One study found that in similar circumstances, individuals communicating via text-based virtual technology exchange an average of 740 words per message, while individuals communicating verbally exchange an average of 1.702 words – or more than twice as much as virtual communication.

Il modello di competenza comunicativa interculturale che noi proponiamo come ausilio cognitivo ed emotivo per aumentare la consapevolezza e l'efficacia comunicativa deriva da quello di competenza comunicativa (cfr. Caon, 2010) e ad esso si lega saldamente come si può vedere bene dallo schema riportato in figura 1 in

quanto riprende le categorie e ne aggiunge una. L'integrazione fondamentale, che differenzia la competenza in una lingua 'x' o 'y' dalla competenza comunicativa *interculturale,* è collocata nella casella che segna il raccordo tra le competenze mentali e l'azione nel mondo, poiché per essere compenti in chiave interculturale, le abilità linguistiche devono essere sostenute anche da quelle relazionali.

Figura 1 - *Diagramma sulla competenza comunicativa interculturale*



Ecco come leggere lo schema:

a. come nel modello di competenza comunicativa nella mente abbiamo delle competenze, cioè dei sistemi di 'regole' da osservare, per sapere se ci sono potenziali punti critici interculturali: la lingua, gli altri codici, i valori culturali da un lato; la stessa osservazione va fatta nel mondo in ordine ai meccanismi che regolano gli eventi comunicativi. Questi elementi dello schema hanno uno scopo *descrittivo* e possono orientare l'osservazione;
b. tra mente e mondo troviamo il ponte costituito non solo dalle abilità linguistiche proprie del modello di competenza comunicativa ma anche da quelle relazionali, che vanno sviluppate modificando la propria *forma mentis* in ordine alla reazione *emozionale* di fronte ad azioni o parole di interlocutori di altre culture che riteniamo incomprensibili, poco appropriate o spiacevoli e *sociale* di fronte a quelle che percepiamo come offese, mancanze di attenzione, segnali di 'maleducazione' e così via. Questo elemento dello schema ha invece uno scopo *processuale* ovvero di intervenire sul modo di gestire il proprio stato emotivo e l'interazione con l'interlocutore.

In azienda, spesso vi sono dipendenti di diverse lingue e culture che, da un lato, sono portatori di stili comunicativi e riferimenti culturali differenti, dall'altro si trovano nella necessità di lavorare insieme; per loro, dunque, è fondamentale lo sviluppo di abilità relazionali oltre che linguistiche. In chiave interculturale, sulla scia dei nostri precedenti studi (Balboni - Caon, 2015), è strategico lo sviluppo di alcune abilità relazionali, ovvero:

a. *saper osservare (decentrarsi e straniarsi)*
Ogni volta che si incontra un'altra persona, ognuno porta con sé esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto. Nell'incontro con persone di altra cultura, spesso, si aggiungono 'filtri' intrapersonali o interpersonali (ad esempio, visioni stereotipate) che rendono ancora più difficile alleggerire il peso del pregiudizio e che possono condizionare negativamente la comunicazione. È fondamentale, quindi, sviluppare una capacità di osservazione che permetta di evitare (o perlomeno di ridurre) il rischio di compromettere la comunicazione. L'osservazione, nella nostra accezione, è un'attività *intenzionale* che prevede lo sviluppo della *capacità di decentramento* e la *capacità di straniamento.*
Per decentrarsi è utile sviluppare un distacco rispetto ai propri ruoli o ai comportamenti abituali; occorre riuscire a interpretare l'evento comunicativo da una posizione 'terza', differente sia da quella propria sia da quella dell'interlocutore: è come se si dovesse osservare se stessi dall'esterno e parlare di sé in terza persona.
Per straniarsi occorre sviluppare una capacità di distacco emotivo rispetto alla situazione osservata. Anche in questo caso, occorre non lasciarsi condizionare da pensieri e soprattutto da emozioni nel momento dell'incontro e del dialogo: gli errori 'culturali' molto più di quelli 'linguistico-grammaticali' rischiano di compromettere la comunicazione proprio perché investono emozioni e chiamano in causa valori e credenze tanto profonde quanto poco consapevoli.
Le capacità succitate vanno 'allenate', come giustamente affermano Nanni e Curci (2005) con una costante opera di 'decostruzione' della propria verità, che è sempre 'parziale', mai 'definitiva'.
Poiché ognuno osserva l'altro attraverso il filtro della propria cultura, bisogna avere alcune attenzioni al fine di limitare la possibilità di proiettare le proprie categorie sulle culture osservate: secondo Mantegazza (2006: 180) «uno scambio di sguardi arricchisce sempre purché gli sguardi siano onestamente collocati nella cultura che li ha definiti».
Avere consapevolezza del punto da cui si osserva e allenarsi a cambiarlo attraverso il decentramento e lo straniamento diventano i presupposti fondamentali per comunicare con interlocutori di altra cultura e ridurre il rischio di giudicare sulla base di pregiudizi e di stereotipi.
L'osservazione, però, può essere funzionale all'avvio di un processo di decentramento solo se viene seguita da un processo di 'restituzione' attraverso il quale l'osservatore rende esplicita la propria visione all'interlocutore con espressioni del tipo 'io ho visto questo, a me è sembrato di vederti così', 'io ti ho visto fare così'. Tali espressioni, infatti, si limitano a restituire, come in uno specchio, quanto osservato sospendendo giudizi e permettono ad entrambi gli interlocutori (osservatore e osservato) di *relativizzare* la propria visione;

b. *saper relativizzare*
Ognuno di noi vede la realtà con una lente personale, la quale è anche costituita dal sostrato culturale e dall'orizzonte valoriale in cui la persona si è formata. Se, come afferma Franca Pinto Minerva (2002: 15)

> riconoscere l'altro significa accettare di relativizzare il proprio sistema di idee e di valori, per opporsi al rischio, sempre incombente, di voler spiegare, interpretare e 'piegare' i sistemi di vita e di valori degli altri attraverso le nostre categorie concettuali e 'interpretative', è importante, allora, avere innanzitutto consapevolezza della parzialità del nostro sguardo rispetto alla realtà.

Tale consapevolezza però non basta, essa si deve trasformare in costante atteggiamento di ricerca di un dialogo volto sia alla chiarezza nell'attribuzione di significati condivisi ai comportamenti, sia alla comprensione di cosa essi significano all'interno del paradigma valoriale dell'altro.
In questo modo possiamo 'relativizzare il relativismo', ossia non assolutizzarlo. Il rischio, infatti, è quello di restare in una posizione di immobilismo cognitivo ed emotivo – tipico del multiculturalismo – in cui non vi è ibridazione (o, come vedremo, 'creolizzazione') tra le persone, in nome del rispetto dell'altro. Tale rispetto, assolutamente condivisibile in linea di principio, non è però sufficiente, a nostro avviso, a governare (anche comunicativamente) i complessi processi legati alla globalizzazione, alle grandi migrazioni e alle conseguenti rapide e irrimediabili ristrutturazioni degli assetti sociali e culturali che viviamo. Nel confronto rispettoso e nella possibilità del cambiamento e della trasformazione (che invece è specifico del concetto di interculturalità) occorre allenarsi a comunicare. Il cambiamento, qui, non va inteso come necessaria modificazione del proprio orizzonte valoriale ma, appunto, come possibilità che chiama ognuno a contemplare costantemente il dubbio più che la certezza come chiave strategica della comunicazione;

c. *saper sospendere il giudizio*
Nella vita quotidiana abbiamo bisogno di una rapidità nel categorizzare le cose e le persone per essere 'pronti' agli imprevisti che possiamo incontrare continuamente e che, minando il nostro 'equilibrio', ci possono turbare. Marianella Sclavi (2003: 47) parla, a tal riguardo, di "urgenza classificatoria" e di come essa orienti «verso credenze pregiudiziali piuttosto che verso meticolose analisi dell'esperienza»: ecco allora che, in prospettiva interculturale, occorre invece «sviluppare la capacità di convivere col disagio dell'incertezza, di sopportare l'esplorazione prolungata e paziente».
Per quanto difficile e poco 'economica' tale capacità sia, essa deve diventare una risorsa cognitiva ed emotiva da utilizzare nella valutazione delle dinamiche comunicative che orienti a strategie di negoziazione e contrasti il sopravvivere o l'instaurarsi di forme pregiudiziali di pensiero le quali hanno l'effetto di spostare la comunicazione dalla persona alla categoria culturale, corrompendone l'efficacia;

d. *saper ascoltare attivamente*
Secondo Marianella Sclavi (2005: 143-144)

> l'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo 'giusto – sbagliato', 'io ho ragione – tu hai torto', 'amico – nemico', 'vero – falso', 'normale – anormale', ad un altro in cui si assume che l'interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli e/o che ci disturbano o irritano, per lui sono totalmente ragionevoli e razionali (...).

Il saper ascoltare attivamente, dunque, prevede delle strategie comunicative utili a chiarire sempre i messaggi sia 'in uscita' sia 'in entrata' quali, ad esempio, *riassumere, riformulare, parafrasare, rispecchiare* e tutte quelle azioni che mirano, da un lato a precisare il proprio messaggio alla luce della consapevolezza dei propri impliciti culturali, dall'altro a ottenere dall'interlocutore una eventuale chiarificazione (attraverso domande dirette o vie indirette) qualora si avessero dei potenziali dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi;

e. *saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare)*
La competenza comunicativa interculturale necessita tanto di risorse cognitive 'razionali' quanto di risorse emotive che vadano nella direzione dell'altro ma anche del proprio io: riconoscere le proprie emozioni, dare loro un nome, auscultarle cercandone eventualmente i legami più o meno consapevoli con il proprio vissuto è un processo fondamentale per gestirle e per poterle utilizzare come uno strumento dialettico costruttivo. Dunque, nella nostra prospettiva, occorre *osservare* le emozioni e poi dialogare con loro quasi potessimo portarle fuori di noi e interrogarle sul come e, ancor più, sul perché agiscono in quella situazione.
Allo stesso modo, il contatto con l'altro deve necessariamente tenere conto delle sue emozioni che possono essere filtrate dalle stesse ragioni personali e culturali summenzionate.
Utili per un decentramento funzionale alla comprensione è la *comunicazione emotiva* che prevede la capacità di decentrarsi attraverso due concetti: l'*empatia* e l'*exotopia*.
L'empatia è la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la 'qualità' del suo vissuto emotivo. Anche grazie agli studi sui neuroni specchio, l'idea che sta alla base dell'empatia è la nostra possibilità di 'riconoscere' emotivamente il vissuto degli altri, trovando connessioni indirette con la nostra storia e l'elaborazione emozionale del nostro vissuto. Tale capacità di 'immedesimazione' nell'altro – seppur con una intensità diversa, in quanto l'esperienza a cui si fa riferimento per empatizzare è differente – può favorire un contatto emotivo con l'altro, come se noi lo *sentissimo*, oltre che capirlo.

L'exotopia è invece la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità. Sclavi (2003: 172), aprendo una sorta di gerarchia valoriale tra i due concetti, la definisce con queste parole: «una tensione dialogica in cui l'empatia gioca un ruolo transitorio e minore, dominata invece dal continuo ricostituire l'altro come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra» e continua (174): nell'empatia il ricercatore isola e decontestualizza alcuni tratti della esperienza dell'altro per comprenderla in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto. Finge di mettersi nelle scarpe dell'altro, ma in realtà, all'ultimo momento, mette l'altro nelle proprie scarpe. Nell'exotopia invece la ricerca inizia quando il ricercatore, avendo cercato di mettersi nelle scarpe dell'altro, si accorge che non gli vanno bene. Ma per accorgersi bisogna 'esporsi' (...).
L'exotopia può rappresentare, a nostro avviso, una tappa preliminare per un'empatia più consapevole;

f. *saper negoziare i significati*
La summenzionata disponibilità ad 'esporsi', propria della sfera emotiva, unita alla consapevolezza razionale della propria 'relatività' possono favorire quel processo di spiazzamento che viene definito *transitività cognitiva*.
La transitività cognitiva crea una sorta di 'permeabilità' relazionale e comunicativa, una disponibilità ad accogliere l'altro e a valutare se cosa egli 'propone' possa essere accolto e integrato nel nostro sistema cognitivo o se, invece, sia da accettare parzialmente o da rifiutare (vedi ancora la dicotomia tra *cultura* e *civiltà*).

Le abilità che abbiamo qui presentato possono aiutare a sviluppare quel saper *negoziare i significati* che riteniamo essere il punto d'arrivo di questa parte del modello.

Sulla scia di Wenger (2006: 54) secondo cui «un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione (...), non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo», riteniamo che il saper negoziare i significati muova dall'idea che l'attribuzione dei significati ai comportamenti (connotati culturalmente e, di conseguenza con alta probabilità differenti nelle manifestazioni), sia da cercare nella *co-costruzione di un discorso comune* che espliciti il più possibile quegli impliciti culturali che spesso creano problemi comunicativi in ambito interculturale.

L'insieme delle conoscenze e delle abilità che si possono sviluppare anche grazie agli studi microlinguistici e di comunicazione interculturale sono, a nostro avviso, uno dei più importanti contributi che l'educazione linguistica può offrire al mondo aziendale. Manager, responsabili estero, addetti commerciali, venditori e acquirenti con competenze comunicative e comunicativo-interculturali possono più facilmente evitare fraintendimenti e *gaffe* e, di conseguenza, insuccessi e fallimenti economi-

ci che abbassano la qualità non solo del lavoro ma anche della vita sociale e culturale di un paese.

Il modello di competenza comunicativa interculturale, infine, può essere facilmente memorizzabile grazie alla sua semplicità ed aiutare coloro che lavorano in ambiti internazionali ed interculturali a costruirsi un personale manuale di comunicazione interculturale (frutto di esperienze dirette e mediate da letture, racconti, film ecc.) in cui catalogare le esperienze con una mente consapevole e dinamica, capace cioè di rinnovare i propri schemi interpretativi della realtà a seconda dei cambiamenti socio-culturali. Tale consapevolezza e tale dinamicità sono, a nostro avviso, strategiche per sviluppare la capacità di *life long learning* che rappresenta una delle sfide caratterizzanti di questi ultimi anni nel mondo dell'educazione, della formazione e del lavoro.

Bibliografia

Anagnostopoulos K. - Germano F. - Tumiati F. (2008), *L'approccio multiculturale. Interventi in psicoterapia, counseling e coaching*, Sovera, Roma.

Balboni P.E. - Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

Balboni P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

Balboni P.E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino.

Brett, J.M. (2007), *Negotiating Globally. How to Negotiate Deals, Resolve Disputes, and Make Decisions Across Cultural Boundries*, John Wiley and Sons, San Francisco.

Caon F. (2010), *Dizionario dei gesti degli italiani, una prospettiva interculturale*, Guerra, Perugia.

Guidetti B. (2008), *Educazione e pedagogia interculturale in azienda*, Franco Angeli, Milano.

Herbig P.A. (1998), *Handbook of Cross-Cultural Marketing*, International Business Press, New York-London.

Hofstede G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind,* McGraw-Hill, Londra.

Mantegazza R. (2006), *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Franco Angeli, Milano.

Nanni A. - Curci S. (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna.

Nuyts J. - Pederson E. (1997), *Language and Conceptualization*, Cambridge University Press, Cambridge.

Portera A. - Dusi P. (a cura di), (2011), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.

Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano.

Sclavi M. (2005), Ascolto attivo e seconda modernità, in *Rivista di Psicologia Analitica,* n. 19.

Steers R.M. - Sanchez-Runde C. - Nardon L. (2010), *Management Across Cultures. Challenges and Strategies*, Cambridge University Press, New York.

Trevisani D. (2005), *Negoziazione interculturale. Comunicazione oltre le barriere culturali. Dalle relazioni interne sino alle trattative internazionali*, Franco Angeli, Milano.

Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano.

Zanasi L. (2012), Lingua speciale e performances in L2, in *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 41.1, 49-66.

Zhao Y. (2009), *Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization*, ASCD, Alexandria.

DANIELA VERONESI[1]

Interagire in italiano L2 tra complimenti e correzioni: l'esempio delle interviste radiofoniche

Based on a corpus of radio interviews held with non-native speakers, the paper explores the way in which Italian L2 is made relevant and oriented towards by hosts and interviewees – musicians and actors – against the background of the public nature of broadcasting. By adopting the perspective of Conversation Analysis, Italian L2 is examined to the extent to which it can be topicalized through moves such as announcements, compliments and code negotiation. Furthermore, the analysis involves how non-standard productions of the interviewees only occasionally give rise to correction sequences, and particularly when intelligibility for listeners is at risk, thus documenting a general preference for self-correction as well as the ability of radio hosts to ensure a fluid interaction while enhancing interviewee positive face, on the one hand, and intersubjectivity on the other.

1. *Introduzione*

L'uso di una lingua seconda per scopi professionali – una realtà pervasiva nella società contemporanea, caratterizzata non solo da situazioni di bilinguismo storico, ma anche, e ancor più, da fenomeni di immigrazione e mobilità internazionale – si è configurato come uno specifico oggetto di studio dell'Analisi della Conversazione (Sacks 1992; Sacks *et al*., 1974), specie in tempi recenti. Così, in un ampio ventaglio di ricerche sulla comunicazione istituzionale (Heritage, 2005) e ordinaria, numerosi studiosi che si orientano a tale approccio teorico e metodologico hanno indagato meccanismi e funzioni della L2 in interazione, evidenziandone il ruolo accanto a pratiche tipiche della comunicazione tra parlanti di diversa L1, quali ad esempio la mediazione dialogica, l'alternanza di codice e l'uso di una lingua franca. Tra domini ed eventi esaminati figurano gli ambiti socio-sanitario, accademico e degli affari (cfr., tra gli altri, Baraldi - Gavioli, 2012; Berthoud *et al*., 2013; Gardner - Wagner 2004; Kurhila, 2006; Mauranen - Ranta, 2009; Mondada - Nussbaum, 2012; Orletti, 2000); poco esplorati dal punto di vista interazionale e dell'uso delle lingue risultano invece i contesti artistici, musicali e culturali in senso lato, per quanto questi siano ugualmente caratterizzati da situazioni di contatti e scambi internazionali, a livello didattico e performativo – si pensi alla composizione sempre più linguisticamente eterogenea di orchestre e compagnie di danza e all'attività didattica svolta da musicisti all'estero (cfr. Merlino 2014; Veronesi 2013) – come pure sul piano della comunicazione pubblica radiofonica, oggetto del presente lavoro.

[1] Libera Università di Bolzano.

Non è raro, infatti, come si constata prendendo a mo' di esempio il servizio radiofonico pubblico (Radio Rai), che, all'interno di trasmissioni musicali e culturali, artisti e studiosi stranieri siano intervistati in lingua italiana; una pratica che si delinea stabilmente, sullo sfondo del più generalizzato ricorso alla L1 dell'ospite, ovvero all'inglese come lingua franca, e alla corrispondente traduzione in italiano, registrata in precedenza o svolta al momento, spesso, dal conduttore della trasmissione.

Considerato tale contesto di interazione tra parlante nativo e non nativo, e prendendo le mosse da una collezione di interviste attinte dal terzo canale radiofonico RAI (Radio3) – condotte con ospiti quali compositori, direttori d'orchestra, strumentisti, cantanti lirici, musicologi, curatori di rassegne musicali, registi e attori –, nel presente lavoro si intende verificare se e in quale misura l'italiano L2 venga reso rilevante dai partecipanti all'interazione. Adottando una prospettiva di Analisi della Conversazione, si esamina anzitutto come l'uso dell'italiano venga tematizzato impegnando i partner conversazionali in specifiche azioni – annunci, complimenti e negoziazione di codice –, di cui si evidenziano le funzioni a livello locale e globale. Ci si interroga poi sulla eventuale problematicità delle produzioni linguistiche degli intervistati che risultino devianti rispetto allo standard, analizzando come ciò possa impegnare gli interlocutori in attività di "correzione" (Schegloff *et al.*, 1977). Riflettendo sull'orientamento di intervistati e conduttori rispetto alla norma, da un lato, e alla progressività dell'azione dall'altro, si evidenziano in particolare le modalità con cui i conduttori, tramite azioni quali le correzioni incorporate e i turni riassuntivi, gestiscono l'uso della L2, valorizzando l'immagine dell'ospite, assicurando il fluido andamento della conversazione e garantendo al contempo la comprensibilità di quanto discusso per il pubblico degli ascoltatori.

2. *La comunicazione radiofonica e l'italiano trasmesso alla radio*

Se il Novecento, come sottolineato da Maraschio (2011), è il secolo dell'immagine e del suono, e la radio «ne è una delle espressioni più caratterizzanti», ancora oggi tale strumento di comunicazione mantiene salda la propria posizione nel panorama dei mass media, ampliando il proprio raggio d'azione grazie alle nuove tecnologie dell'informazione (podcast, social network, sms, ecc., cfr. Atzori, 2017).

Così, non stupisce che, accanto ad una ricca tradizione di studi sociologici sul tema, la comunicazione radiofonica sia stata esaminata anche da una prospettiva linguistica e, in tempi più recenti, in ambito conversazionale. Per quanto riguarda nello specifico l'italiano, sono numerose le ricerche che ne indagano le caratteristiche in un'ottica di lingua parlata, orientata, a seconda del genere testuale e dell'emittente, verso lo scritto o la comunicazione informale (cfr. ad es. AA.VV. 1997; Atzori, 2002; Biffi - Setti 2008; Maraschio, 1987), mentre risultano sporadiche le analisi dedicate alle dinamiche interazionali alla radio (Sobrero, 1997; Salibra, 1997), come pure le indagini sull'uso di lingue straniere o dell'italiano come seconda lingua (Diadori 1998; 2002; Fanfani 1997). Maggiore attenzione alle specificità del parlato-in-interazione – in tema di formati partecipativi, *recipient design*, conflitto,

ecc. – si rintraccia invece, in un approccio di Analisi della Conversazione (Hutchby, 2006), in studi su generi discorsivi quali la "news interview" (cfr. ad es. Clayman - Heritage, 2002) o il "phone-in", che prevede l'intervento telefonico degli ascoltatori (talk show d'attualità, dibattiti con ospiti in studio), relativamente a lingue quali inglese, francese e tedesco come L1 (cfr. Bücker, 2013; Dori-Hachonen, 2014; Hutchby 1995; Traverso, 2008).

3. *I dati*

La raccolta di dati qui presa in esame è costituita da 25 interviste trasmesse tra il 2011 e il 2017 da Radio3, all'interno di programmi musicali dedicati al jazz ("Battiti"), alla musica classica e contemporanea ("Radio3 Suite") e alla lirica ("La Barcaccia"), ai quali si affianca "Hollywood Party", trasmissione di approfondimento e informazione sul cinema. La durata delle interviste, inframmezzate da ascolti di brani musicali o di dialoghi cinematografici e trasmesse in diretta o in differita nel corso di puntate monografiche o trasmissioni con più ospiti, varia, considerando il solo parlato, da circa uno a quarantotto minuti, per un totale di circa 6 ore e 26 minuti.

Gli intervistati sono esponenti del mondo della musica e del cinema; di varia nazionalità e L1 (inglese, francese, spagnolo, portoghese, tedesco, danese, rumeno, polacco, cinese), questi presentano una competenza molto diversificata dell'italiano come L2, lingua appresa, come si desume da fonti pubbliche e in parte dalle stesse interviste, per motivi principalmente professionali. Tre degli intervistati vivono stabilmente in Italia.

Le interviste si conformano al formato canonico di tale genere discorsivo, che presuppone una suddivisione di ruoli tra intervistatore (il conduttore, o, in alcuni casi, più conduttori) che pone domande e intervistato, l'ospite, che a tali domande risponde (Clayman - Heritage, 2002). Le domande dei conduttori, tipicamente, offrono ampio spazio di elaborazione all'interlocutore, fornendo spunti di discussione e rilanciando per approfondimenti; tali interventi non di rado inquadrano i temi proposti in osservazioni e riflessioni di più ampio respiro, costruendo e mettendo così in scena una conversazione tra esperti da cui, vale la pena di notare, traspare in molti casi un rapporto di conoscenza e familiarità che contribuisce a creare immediatezza, vicinanza e intimità per gli ascoltatori – elementi che figurano tra gli obiettivi di molti generi della comunicazione radiofonica (Hutchby, 2006).

4. *L'uso professionale di una L2 nel contesto pubblico delle interviste radiofoniche*

4.1. La lingua come tema: annunci, complimenti e negoziazione del codice

Come accennato, il corpus qui preso in esame è tratto da programmi dedicati all'approfondimento di tematiche musicali e cinematografiche che hanno la finalità generale di informare e, in parte, di intrattenere il pubblico (Atzori, 2017: 38-41), e le interviste trasmesse al loro interno paiono rappresentare una modalità privilegiata

per il perseguimento di tali obiettivi, creando un dialogo, pur se mediato, tra esponenti del mondo della cultura e dell'arte e pubblico interessato.

In tale contesto, i temi toccati sono numerosi e variegati: accanto alla presentazione di nuove produzioni musicali o cinematografiche, gli intervistati sono spesso invitati a raccontare episodi del proprio passato professionale e a illustrare progetti futuri, argomentando il proprio punto di vista su specifici aspetti del proprio ambito artistico. Il tema della 'lingua' in quanto tale, come si può intuire, non rientra generalmente tra gli argomenti trattati e dunque ritenuti potenzialmente 'interessanti' per gli ascoltatori; quando esso emerge, tuttavia, testimonia un'attenzione per l'identità linguistica dell'intervistato che assolve specifiche funzioni interazionali, come si illustrerà in questa sezione.

Le pratiche riscontrate nel corpus a questo proposito, in un totale di sei interviste, sono di tre tipi: 1) il conduttore, nel presentare l'intervistato, annuncia che questi "parla italiano"; 2) il conduttore si complimenta con l'intervistato per la 'qualità' del suo italiano e/o per la sua conoscenza di ulteriori lingue; 3) conduttore e intervistato negoziano la lingua da utilizzare nell'intervista.

La prima di queste modalità, rintracciata in una sola intervista, pare assolvere ad un obiettivo 'puramente' informativo: si tratta di una puntata di Battiti – che accoglie in studio il chitarrista Arto Lindsay, cresciuto in Brasile e poi trasferitosi negli Stati Uniti – nella quale l'annuncio iniziale della conduttrice ("ecco Arto parla anche un po' italiano quindi l'intervista forse sarà in parte in italiano in parte in inglese, vedremo cosa succede") fornisce al pubblico le coordinate linguistiche dell'evento che si sta per svolgere, informando gli ascoltatori della possibile alternanza tra interventi in italiano e in inglese, una pratica a cui verrà fatto ricorso in più occasioni durante l'evento.

I complimenti, per contro – oltre a situarsi ad un livello di rapporto personale tra conduttore e intervistato –, paiono funzionali alla 'costruzione' dell'immagine pubblica dell'ospite, che ne viene valorizzata agli occhi del pubblico. Un esempio di tale pratica si riscontra in un'intervista telefonica, trasmessa da Radio3 Suite, al noto direttore d'orchestra argentino Daniel Barenboim, che il conduttore accoglie, dopo saluti e ringraziamenti, con un entusiastico complimento per la sua competenza plurilingue ("è sempre un miracolo che con lei si può parlare qualunque lingua! questa è la cosa stupenda."). Tipicamente, l'intervistato replica mitigando la portata del complimento (cfr. Pomerantz 1978; 1984; Pomerantz - Heritage, 2012), 'spostando' cioè l'attribuzione di valore sulla lingua stessa ("ma l'italiano non è una lingua qualunque!"), e l'intervista prosegue dunque con la prima domanda del conduttore.

La funzione dei complimenti non si limita tuttavia ad aspetti di cortesia e di "faccia positiva" (cfr. Brown - Levinson, 1987); essi possono infatti risultare utili, tanto per il conduttore quanto per l'intervistato, nel perseguimento di ulteriori obiettivi comunicativi, primo tra tutti l'avanzamento tematico dell'intervista.

Si osservi a questo proposito l'esempio (1)[2], un'intervista telefonica al fisarmonicista francese Richard Galliano trasmessa da Radio3 Suite poco prima di un suo concerto in Italia, nella quale, dopo l'iniziale scambio di saluti e una breve introduzione da parte del conduttore, questi chiede delucidazioni sul programma dell'imminente esibizione musicale (r. 1):

(1) "Le facciamo grandi complimenti" (GAL_02:26)

1	CON	che genere di musica ascolteremo questa sera a genova?
2		(0.4)
3	INT	questa sera sarà: hm: >m-< mio conserto: <ne:w jazz musette>
4		(0.5) e:hm con: >e< eh::(0.3) soprattutto i miei composizione.
5		(0.2) tango pour clau:de o: waltz for nicky: eh: .h
6		e:: altri cose: anche spleen: (0.4) ta- eh: v=v- voilà.
7		tutt[e xx] le mie composizione soprattutto.
8	CON	[mh]
9	INT	e qualche cosa di (.) di piazzola, di django reinhard anche.
10		(0.6)
11	CON	.h noi ci- le facciamo grandi complimenti per come lei parla
12		bene italiano, ma riveliamo ai nostri ascoltatori
13		>forse già lo sanno< che lei è nato a [CANNES (.) quindi]
14	INT	[xx (abbastanza)]
15	CON	un pochino di italiano lo masticava è vero?
16		(0.7)
17	INT	a::bbastanza ma- mè:: /mɛ/ mio radici sono italiane tutti eh.
18	CON	ecco sì appunto! volevo chiederle questo, sarà: forse una coincidenza,
19		secondo me sì .h che però due fra i più grandi <fisarmonicisti> de:l::
20		ventesimo e ventunesimo secolo, cioè lei e astor piazzolla, abbiate (.)
21		origine italiane. è una coincidenza secondo lei?

Dopo la risposta dell'intervistato – che racchiude per altro numerose produzioni non standard (a livello fonetico, ad es. "conserto" /konˈsɛrto/, r. 3, e sul piano dell'accordo morfologico, come in "i miei composizione", "le mie composizione", r. 4 e r. 7; cfr. anche r. 17) e un segnale discorsivo, *voilà*, in francese, la L1 dell'intervistato – il conduttore si complimenta con l'intervistato per come "parla bene italiano" (rr. 11-12), fornendone agli ascoltatori una possibile ragione, ovvero la vicinanza all'Italia del luogo di nascita di Galliano (r. 13), e formulando poi una domanda che induce il musicista a informare delle proprie radici italiane (rr- 15-17). Collegandosi a tale informazione, che viene presentata come già nota ("ecco sì, appunto", r. 18), il conduttore traccia un parallelo tra Galliano e il fisarmonicista argentino Astor Piazzolla, ugualmente di origini italiane (rr. 18-21), ampliando così il tema e dando la possibilità all'interlocutore di fornire ulteriori informazioni, prima

[2] Le interviste sono state trascritte utilizzando le convenzioni adottate in Analisi della Conversazione (Jefferson, 2004), semplificate relativamente alle risate ("ha ha", "he he"). Nella resa dell'italiano L2 si è optato per una trascrizione puramente ortografica, accompagnata dalla trascrizione fonetica solo quando rilevante per l'analisi. "CON" sta per conduttore, "INT" per intervistato.

di passare a una nuova domanda incentrata sul percorso professionale di quest'ultimo.

Similmente, il complimento può diventare una risorsa discorsiva per l'intervistato stesso, come documentato in un'intervista di Hollywood Party all'attrice francese Dominique Sanda. Dopo che il conduttore, poco prima della conclusione dell'intervista, ne apprezza l'italiano, quest'ultima, nel minimizzare il complimento, fornisce dettagli sulla propria biografia professionale e privata (esempio 2, rr. 3-13), aprendo un nuovo tema – l'esperienza teatrale in Italia (r. 15) – che sarà poi sviluppato nel corso dei successivi turni (non riportati nell'estratto).

(2) "Lo parla benissimo" (SAN_11:05)

1	CON1	complimenti per l'italiano, lei lo cono-
2		lo parla benissimo eh comun [que]
3	INT	[lo] lo parlavo benissimo
4	CON1	[beh anche adesso]
5	INT	[però l'ho l'ho] adesso sono: più nel (.) otro continente
6		(0.5)
7	CON1	[he]
8	INT	[e] sono, vivo en en en palermo [e buenos aires]
9	CON1	[ha ha ha ecco]
10	CON2	[ha ha]
11	CON1	[ha ha ha ha]
12	CON2	[ha ha ha ha]
13	INT	[ha ha allora eh] parlo ma più: porteño che italiano, però si (.)
14		si volete posso (.) tornare qui e apprendere eh nuovamente
15		(0.3) e parlare molto me- eh uh ho fatto teatro qui in italiano
16	CON2	certo.

Come accennato sopra, un'ulteriore pratica individuata nei dati riguarda la negoziazione della lingua, fenomeno peraltro non raro nell'interazione tra nativo e non nativo, ma che si rintraccia nel corpus in sole due interviste, in fase di apertura, confermando l'ipotesi che l'utilizzo dell'italiano venga di norma concordato *prima* dell'intervista, senza che ciò ne determini necessariamente l'esplicitazione per gli ascoltatori. Pare tuttavia significativo notare come, nelle due interviste in questione, le sequenze di negoziazione della lingua contribuiscano al pari dei complimenti alla valorizzazione e alla salvaguardia dell'immagine dell'intervistato, dal momento che questi si mostra disponibile a utilizzare una lingua che non è la propria (è il caso della già citata Dominique Sanda), o, pur dichiarando di dover usare l'inglese nei propri interventi, rinuncia alla traduzione delle domande del conduttore (intervista all'attore danese Viggo Mortensen, Hollywood Party).

4.2 Produzioni non standard e orientamento alla norma

Per quanto, come si è visto, l'uso dell'italiano come L2 dell'intervistato sia solo raramente tematizzato e reso rilevante per gli ascoltatori, il carattere non nativo di tale lingua può emergere per così dire 'naturalmente' dal parlato stesso degli intervistati,

in molti casi caratterizzato, oltre che da una pronuncia che rimanda più o meno fortemente alla L1, da produzioni non conformi alla norma sul piano morfologico, lessicale e sintattico. Viene così spontaneo chiedersi che cosa avvenga di tali deviazioni dallo standard, e come gli interlocutori si orientino all'"errore": potenzialmente, infatti, qualsiasi produzione linguistica può essere resa oggetto di correzione, tanto da parte dell'intervistato quanto da parte del conduttore; se resa evidente, tuttavia, la risoluzione del "problema" comporta l'emergere di una "sequenza laterale" (Jefferson, 1972) più o meno prolungata che interrompe il corso dell'interazione.

Il fenomeno della "correzione", considerato come un caso particolare di "riparazione", è stato ampiamente indagato in una prospettiva di Analisi della Conversazione; se per "riparazione" si intendono le pratiche volte a risolvere problemi di articolazione, ricezione acustica, o comprensione, la "correzione" riguarda la sostituzione di ciò che è considerato "errato" (cfr. Schegloff *et al.*, 1977; Norrick, 1991). Nella conversazione ordinaria tra pari, le attività di riparazione e correzione sono svolte di preferenza dal parlante che ha prodotto il "riparabile" (auto-correzione), all'interno del proprio turno di parola, o, se sollecitato dall'interlocutore, nel turno successivo; tale preferenza pare essere ugualmente in atto nella comunicazione tra parlante nativo e non nativo, in contesti ordinari come pure istituzionali (cfr. Brouwer, 2004; Brouwer *et al.*, 2004). Va ricordato tuttavia che l'auto-correzione, per poter essere effettuata, richiede una specifica competenza metalinguistica che non necessariamente è data in un parlante, specie se non nativo (cfr. Norrick, 1991; Orletti, 2000: 121-122); in un contesto di comunicazione pubblica come quello qui esaminato, inoltre, il carattere spontaneo o semi-spontaneo del parlato[3] può ulteriormente influire sull'effettiva risoluzione di "problemi" linguistici da parte del parlante non nativo.

Così, non stupisce che nel corpus esaminato si rintraccino numerosi esempi di auto-correzione da parte degli intervistati (si veda l'esempio 1, r. 17, o, ancora, l'esempio 3, riportato di seguito), ma altrettanto numerosi casi di produzioni non standard non "riparate"; come non stupisce che, per quanto parole o espressioni in lingua straniera siano generalmente oggetto di auto-correzione da parte dei parlanti non nativi (esempio 4), tale condotta non sia sistematica all'interno delle singole interviste.

(3) "affaticati" (EPOD)
siamo tutti eh:: molto mo- molto .h fati- mh: eh: fatico: (0.4) eh::: (0.6) affaticati perché=abbiamo lavorato veramente .h be- eh:m:: (0.8) <u>tanto</u> tanto ogni giorno, ogni giorno [...].

(4) "la casa čajkovskij" (FRAN)
ho viaggiato a:: <u>mosca</u> pe:r h (0.3) parlare a quelli che av- erano (0.2) alla: (.) čajkovskij houses eh la casa čajkovskij [...].

[3] Nella fase di selezione dei dati si è rintracciata una sola intervista, non inclusa nel corpus, ove si presume che gli interventi dell'intervistato fossero scritti e conseguentemente letti.

Come rilevato in letteratura, inoltre, nella comunicazione tra nativo e non nativo è frequente che le produzioni non standard vengano "lasciate passare" dal parlante nativo, e che questi intervenga, piuttosto, solo in presenza di richieste d'aiuto dell'interlocutore, o di fronte a potenziali segnali di difficoltà (esitazioni, pause, allungamento di suoni, ecc., cfr. Kurhila, 2001; Brower, 2004). Tale orientamento sembra confermato anche nel corpus qui preso in esame, nel quale si rintracciano alcune sequenze di correzione, diciannove in totale, aperte dagli stessi intervistati. In esse, gli ospiti stranieri chiedono al conduttore di confermare la correttezza di quanto appena detto in italiano, o di fornire il traducente italiano di una parola o di un'espressione enunciata in lingua straniera, traducente che solitamente viene ripreso dall'intervistato nel proprio turno successivo (cfr. esempio 5, rr. 2-5 ed esempio 6, rr. 23-25):

(5) "pazienza" (GAL_06:06)

1	INT	e::: i consigli >che io< dà: a tutti i giovane: (ce dea:)
2		la=la piacenza, >la piacenza si dice?<
3		[de:]
4	CON	[>la pazi]enza< [sì.]
5	INT	[aspe]ttare il momen- >voilà pazienza<
6		il momento: eh=e: anche a: avere sempre >la la< passione=anche.
7		è: molto importante questa.

(6) "domino" (COOP_11:03)

1	INT	le musicisti del mio gruppo Machine Gun Company eh tutti viva:
2		viviamo in reading.
((16 righe omesse))		
19	INT	abbiamo suona- inizia a suonare in un club jamaicano. eh a-
20		la prima volta (che/nel) club c'è una, una sala de musica,
21		per tutti bianchi e neri, .h
22		alla: dietro c'è una: una bar pieno di vecchi jamaicano, .h
23		suona questo gioco, >come si chiama in-< in inglese dominos?
24	CON	il domino.
25	INT	domino. suono domino. c'è un, i tavoli pieno di: vecchi
26		jamaicani (.) beve il ron,
27	CON	°he he°
28	INT	gioca, a: domini. bellissimo! una scena fantastico. pieno di fumo ovviamente
29		he he
30	CON	h certo
31	INT	di ogni tipo,=
32	CON	=ma e questa quindi era una scena molto integrata,

Coerentemente con la generale preferenza per l'auto-correzione, le mosse correttive dei conduttori sono compiute in modo poco invasivo, e le sequenze laterali che ne derivano sono estremamente brevi. Si noti infatti la velocità d'eloquio con cui viene fornito il suggerimento nell'esempio 5, che di fatto corregge il precedente "piacenza" pur formalmente confermandolo (">la pazienza< sì.", r. 4). Ancora, si osservi come, nell'esempio 6, il conduttore non corregga la formulazione dell'intervistato,

il chitarrista britannico Mike Cooper, alla r. 25 "suono domino" (-> "giocano a domino"), né la successiva ripresa dell'elemento problematico "domino", volto erroneamente al plurale ("gioca, a: domini", r. 28).

Complessivamente, gli interventi correttivi dei conduttori in replica ad una esplicita richiesta d'aiuto (9 richieste di conferma; 6 richieste di traducente; una ricerca di parola, per un totale di 19 occorrenze), o in seguito a turni perturbati degli intervistati (9 occorrenze) si concentrano in un numero limitato di interviste (Lindsay, Cooper, Galliano, Abramovich, Curran, Castro, Wilson, Praat, Cassell, Hewitt). A tali interventi si aggiungono nell'intero corpus solo otto casi di etero-correzione etero-iniziata dal conduttore al secondo turno – relativi a singoli lemmi in italiano o nei quali il conduttore traduce una parola straniera usata dall'intervistato –, confermando così come, seppur limitatamente al corpus preso in esame, anche nell'interazione pubblica radiofonica vi sia una generale preferenza per l'auto-correzione.

4.3 La correzione 'invisibile': correzioni "embedded" e turni riassuntivi

Come si è illustrato nel precedente paragrafo, nel corpus esaminato i conduttori: 1) intervengono quando ne viene richiesto l'aiuto dagli intervistati, relativamente a singole parole, generalmente sostantivi; 2) intervengono raramente quando il turno del parlante è perturbato, quando sussistono evidenti difficoltà di pronuncia o articolazione, oppure è in atto una ricerca di parola che si protrae nel tempo; 3) si astengono generalmente dal correggere le produzioni non standard degli intervistati, pur se frequenti.

Da una prospettiva di orientamento alla norma, dunque, il verificarsi di "errori" linguistici in quanto tali pare rappresentare un problema marginale che, come si è visto, viene prontamente risolto; come evidenziato da diversi studi conversazionali, tuttavia, diverso è il caso in cui l'uso di una lingua seconda porti il parlante non nativo a formulazioni poco comprensibili, inducendo il parlante nativo a intervenire per ripristinare l'intersoggettività all'interno della comunicazione in corso.

Ciò si verifica di fatto anche nelle interviste qui considerate, ove i conduttori, nei casi in cui prendono l'iniziativa senza che vi sia alcun segnale di problematicità da parte dell'intervistato, sembrano agire con finalità di chiarimento per gli ascoltatori; il dato più significativo, tuttavia, riguarda le modalità con cui sono compiuti tali interventi correttivi, che testimoniano la ricerca (e il felice raggiungimento) di un bilanciamento tra esigenze di chiarezza, progressione dell'interazione e salvaguardia della faccia dell'interlocutore.

Gli interventi correttivi (etero-iniziati ed etero-completati) dei conduttori si realizzano infatti nei seguenti formati: 1) le etero-correzioni sono inserite all'interno di un turno che rappresenta un'azione pertinente rispetto al contesto sequenziale (cfr. Jefferson 1987, che parla di "embedded corrections"); 2) la correzione, ovvero la riformulazione linguistica, si inserisce all'interno di un turno riassuntivo, seguito da un'ulteriore azione.

A esemplificazione della prima pratica (nove occorrenze totali) si veda il seguente passaggio, nel quale l'austriaco Alexander Pereira – attivo per un decennio, in età giovanile, presso la sede dell'Olivetti a Francoforte, dove apprende l'italiano – viene intervistato nel suo ruolo di sovrintendente del Teatro "La Scala" in occasione di una serie estiva di concerti offerti presso lo stesso teatro. Tali concerti vedono impegnate diverse orchestre venezuelane del "Sistema", un progetto di educazione musicale creato negli anni '70 in Venezuela dall'allora ministro delle finanze Antonio Abreu, a cui si riferisce l'intervistato nel rispondere alla prima domanda del conduttore (non riportata nell'estratto):

(7) "le varie orchestre" (PER_03:58)
((29 righe omesse))
30 INT e: e così lui ha duecento=ottanta orchestre (0.5)
31 dove le bambini eh, suonano più tutte=le: (.) >le<
32 le grad(u)atorie dei piccoli orchestre
33 dalle quattro anni a: a dodici anni, .h
34 e: io trovo molto importante di presentare, far capire, .h
35 la sostanza di questo progetto, (0.4)
36 e sono anche felice che già in italia e- e in oiropa
37 ci sono delle nuclei .h che: portano questa idea avanti=
38 =e spero con questo progetto possiamo trovare anche altri.
39 (0.5)
40 CON >ecco< alexander pereira proviamo adesso, a dare uno sguardo,
41 a questa presenza del sistema, con le varie orchestre
42 differenziate per scaglioni di età >come diceva,<
43 .h in questo agosto milanese.

Come si osserva, a conclusione del contributo di Pereira, il conduttore invita l'interlocutore a fornire dei dettagli sulle orchestre che suoneranno durante l'apertura estiva straordinaria della Scala a Milano (rr. 40-43). Nel farlo, egli riprende, a mo' di citazione ("come diceva", r. 42), parte del precedente turno dell'intervistato (rr. 31-33), sostituendo tuttavia "le graduatorie dei piccoli orchestre dalle quattro anni a: a dodici anni" con il sintagma "le varie orchestre differenziate per scaglioni di età". Si tratta di una riformulazione che rende intelleggibile per gli ascoltatori il contributo dell'intervistato (fonte di possibili fraintendimenti soprattutto per il ricorso al sostantivo "graduatorie"); inserita in un'altra azione, tale riformulazione correttiva permette così di evitare l'apertura di una sequenza laterale di correzione che andrebbe ad interrompere il flusso della comunicazione rendendo evidente il "problema" linguistico e, almeno potenzialmente, danneggiando la faccia dell'illustre ospite.

A illustrazione della seconda pratica – un turno riassuntivo seguito da una nuova azione, per un totale di cinque occorrenze – si veda invece il seguente estratto, tratto da un'intervista a Mike Cooper (cfr. esempio 6), invitato nello studio di "Battiti" per parlare dei dischi che più hanno influenzato il proprio percorso musicale. Nel frammento qui esaminato il conduttore annuncia l'ascolto del successivo brano musicale (rr. 1 segg.), tratto da una raccolta dello stesso Mike Cooper, a cui vengono chieste delucidazioni al riguardo (rr. 4-5):

(8) "quindi la band che avevi in Machine Gun" (COOP_04:48)

1	CON	allora il prossimo ascolto <viene> mh adesso lo prendiamo da una raccolta
2		che si intitola Paper and Smoke, che è una raccolta di, eh diversi tuoi,
3		di tre album credo più una serie di quarantacinque giri.
4		.h e credo che il brano che ci fai ascoltare adesso,
5		viene proprio, era in origine un quarantacinque giri?
6	INT	(it's) eh: was a: è un maxi single eh: d-=di questa etichetta Dawn
7		ha iniziato questa:: maxi singles. e infatte: prima maxi single
8		si chiamano EP, extended player, è uguale.
9		però: non è quarantacinque giri, è trenta:[tre]
10	CON	[trentatre] [giri]
11	INT	[trenta]tre giri.
12	INT	Time in Hand è una di queste singole.
13		.h però, di sicu- ah=ah gruppo suonava qua, stessa band
14		Machine Gun Company infatti.
15	CON	.h quindi la, la band che avevi in Machine Gun,
16		e quindi era eh composta da,
17	INT	Jeff Hawkins sassofonista, eh pianista è Alan Cook,
18		batterista è Tim Richardson, bassista è Les Calvert.
19	CON	fantastico. allora questo eh si intitola,
20	INT	Time in Hand.

La risposta dell'intervistato, come risulta dalla trascrizione, contiene diversi fenomeni di cui si è trattato in precedenza: produzioni non standard che vengono "lasciate passare" dal conduttore ("questa maxi singles", "prima maxi single", "queste singole"), un'auto-correzione relativa all'uso dell'inglese ("(it's) eh: was a: è un maxi single", r. 6), e, infine, un suggerimento lessicale da parte del conduttore ("trentatre giri", r. 10), peraltro in sovrapposizione con il turno dell'intervistato.

L'elemento ritenuto più 'problematico' dal conduttore, tuttavia, pare essere un altro: dopo che l'intervistato ricapitola la risposta e menziona il brano in questione, "Time in Hand" (r. 12), fornendo infine una precisazione riguardo al gruppo musicale con cui è stato inciso, "Machine Gun Company", il conduttore riprende la parola con un turno riassuntivo ("quindi la, la band che avevi in Machine Gun", r. 15) chiarendo di fatto il precedente turno dell'intervistato ("gruppo suonava qua, stessa band Machine Gun Company infatti", rr. 13-14), che, nella sua brevità e nel suo marcato carattere di interlingua (assenza di articoli, pronomi relativi e verbo), pare effettivamente di non facile comprensione. Risolto in tal modo il potenziale problema di comprensione, il conduttore formula una domanda, in forma di enunciato incompleto, sulla composizione di tale gruppo (r. 16), ottenendo prontamente risposta dal musicista intervistato.

In una prospettiva sequenziale, è interessante notare che il contributo riassuntivo del conduttore alla r. 15 segue una coppia adiacente "domanda-risposta" (inframmezzata da una sequenza laterale di riparazione, rr. 9-11), con la quale è tematicamente collegato, configurandosi dunque come "terzo turno". Tale tipo di mossa comunicativa – ampiamente studiata relativamente alla comunicazione in classe, nella quale viene utilizzata dall'insegnante per valutare le risposte degli studenti (cfr.

Margutti - Drew, 2014; McHoul, 1990; Sinclair - Coulthard, 1975), e peraltro tipica di contesti istituzionali e asimmetrici quali le sedute terapeutiche (Orletti, 2000) o le interviste giornalistiche, ove serve quale strumento per sintetizzare e/o criticare il precedente turno dell'intervistato (Heritage, 1985) – si riscontra ampiamente, con o senza riformulazione correttiva, nel corpus qui esaminato. Utilizzato per sintetizzare il precedente turno dell'intervistato, per poi chiedere degli approfondimenti o passare ad un nuovo tema, il terzo turno pare rientrare a pieno titolo tra le strategie a disposizione del conduttore per gestire l'intervista e il suo andamento; impiegato in modo correttivo, come sopra illustrato, esso permette di evitare l'apertura di una sequenza laterale che renderebbe visibile il "problema", inserendosi invece in modo ecologico nel qui e ora dell'interazione.

5. *Osservazioni conclusive*

Prendendo le mosse da un corpus di interviste radiofoniche a esponenti stranieri del mondo della musica e del cinema, in questo lavoro si è cercato di far luce sul modo in cui in un contesto di comunicazione pubblica l'uso dell'italiano L2 possa essere reso rilevante dai partecipanti all'interazione, evidenziando come conduttori e intervistati si orientino al carattere non standard della lingua utilizzata da questi ultimi. Così, si è mostrato come l'impiego della seconda lingua sia tematizzato dai conduttori tramite azioni quali annunci (con funzione informativa) e complimenti, e come questi ultimi siano funzionali, similmente alle sequenze di negoziazione di codice rintracciate nei dati, non solo rispetto alla tutela e alla valorizzazione dell'immagine dell'intervistato, ma anche per la progressione tematica dell'intervista.

Rispetto alle produzioni linguistiche degli intervistati non conformi allo standard, si è potuto confermare anche per il *setting* considerato la generale preferenza per l'auto-correzione, come pure la tendenza dei parlanti nativi – i conduttori – a "lasciare passare" gli 'errori' linguistici. I conduttori infatti intervengono, confermando o correggendo, solo in presenza di esplicite richieste d'aiuto da parte degli intervistati; nei casi in cui la comprensione da parte degli ascoltatori sia potenzialmente messa a rischio, inoltre, riformulano in senso correttivo quanto detto dagli intervistati facendo ricorso a specifiche pratiche (correzioni incorporate in altre azioni, turni riassuntivi) che salvaguardano la "faccia" degli intervistati. Si è così potuto evidenziare come i conduttori, professionisti della parola e dell'interazione radiofonica, riescano a bilanciare con maestria esigenze in parte contrapposte – valorizzare l'immagine dell'ospite, assicurare uno fluido andamento della conversazione, garantire la comprensibilità –, gestendo l'andamento dell'interazione entro i vincoli posti dalla natura pubblica delle interviste e dalle loro finalità istituzionali informative e di intrattenimento.

Bibliografia

AA.VV. (1997) *Gli italiani trasmessi: la radio*, Accademia della Crusca, Firenze.

Atzori E. (2002), *La parola alla radio. Il linguaggio dell'informazione radiofonica*, Cesati, Firenze.

Atzori E. (2017), *La lingua della radio in onda e in rete*, Cesati, Firenze.

Baraldi C. - Gavioli L. (eds), (2012), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, Benjamins, Amsterdam.

Berthoud A.C. - Grin F. - Lüdi G. (eds), (2013), *Exploring the Dynamics of Multilingualism*, Benjamins, Amsterdam.

Biffi M. - Setti R. (2008), Dieci anni di italiano parlato alla radio: corpora LIR 1995/LIR 2003 a confronto, in Pettorino M. et al. (a cura di), *La comunicazione parlata*, Liguori, Napoli: 361-398.

Brouwer C.E. (2004), Doing Pronunciation: A Specific Type of Repair Sequence, in Gardner R. - Wagner J. (eds), *Second Language Conversations*, Continuum, London/New York: 93-113.

Brouwer C.E. - Rasmussen G. - Wagner J. (2004), Embedded Corrections in Second Language Talk, in Gardner R. - Wagner J. (eds), *Second Language Conversations*, Continuum, London/New York: 75-92.

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

Bücker J. (2013), Position offerings in German radio phone-in talk shows, in *Journal of Pragmatics* 45(1): 29-49.

Clayman S. - Heritage J. (2002), *The News Interview*, Cambridge University Press, Cambridge.

Diadori P. (1998), L'italiano degli stranieri nei programmi delle radio di Roma e Milano, in Alfieri G. - Cassola A. (a cura di), *La «Lingua d'Italia» : usi pubblici e istituzionali*, Bulzoni, Roma: 293-314.

Diadori P. (2002), Plurilinguismo alla radio, in Menduni E. (a cura di), *La radio. Percorsi e territori di un medium mobile e interattivo*, Baskerville, Bologna: 195-223.

Dori-Hachonen G. (2014), Spontaneous or controlled: Overall structural organization of political phone-ins in two countries and their relationship to societal norms, in *Journal of Pragmatics* 70: 1-15.

Fanfani M. (1997), Forestierismi alla radio, in AA.VV., *Gli italiani trasmessi: la radio*, Accademia della Crusca, Firenze: 729-788.

Gardner R. - Wagner J. (eds.) (2004), *Second Language Conversations*, Continuum, London/New York.

Heritage J. (1985), Analysing news interviews: Aspects of the production of talk for an overhearing audience, in van Dijk T. (ed.), *Handbook of Discourse Analysis, Volume 3: Discourse and Dialogue*, Academic Press, London: 95-117.

Heritage J. (2005), Conversation Analysis and Institutional Talk, in Fitch K.L. - Sanders R.E. (eds), *Handbook of Language and Social Interaction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ: 103-147.

Hutchby I. (1995), Aspects of recipient design in expert advice-giving on call-in radio, in *Discourse Processes* 19: 219-238.

Hutchby I. (2006), *Media Talk: Conversation Analysis and the Study of Broadcasting*, Open University Press, Glasgow.

Jefferson G. (1972), Side sequences, in Sudnow D. (ed.), *Studies in Social Interaction*, The Free Press, New York: 294-338.

Jefferson G. (1987), On exposed and embedded correction in conversation, in Button G. - Lee J. (eds), *Talk and Social Organisation*, Multilingual Matters, Clevedon: 86-100.

Jefferson G. (2004), Glossary of Transcript Symbols with an Introduction, in Lerner G. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Benjamin, Amsterdam/New York: 13-23.

Kurhila S. (2001), Correction in talk between native and non-native speaker, in *Journal of Pragmatics* 33: 1083-1110.

Kurhila S. (2006), *Second Language Interaction*, Benjamins, Amsterdam/New York.

Margutti P. - Drew P. (2014), Positive evaluation of student answers in classroom instruction, in *Language and Education* 28(5): 436-458.

Maraschio N. (1987), Il parlato radiofonico in diretta, in AA.VV., *Gli italiani parlati*, Accademia della Crusca, Firenze: 197-215.

Maraschio N. (2011), La lingua della radio, in *Enciclopedia dell'Italiano*, diretta da R. Simone, Istituto della Enciclopedia Italiana G. Treccani, vol. II, Roma: 1217-1221.

Mauranen A. - Ranta E. (eds), (2009), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Merlino S. (2014), Singing in "another" language: how pronunciation matters in the organisation of choral rehearsal, in *Social Semiotics* 24(4): 420-445.

McHoul A. (1990), The organization of repair in classrooms, in *Language in Society* 19: 349-377.

Mondada L. - Nussbaum L. (eds), (2012), *Interactions cosmopolites: l'organisation de la participation plurilingue*, Editions Lambert Lucas, Limoges.

Norrick N. (1991), On the organization of corrective exchanges in conversation, in *Journal of Pragmatics* 16: 59-83.

Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.

Pomerantz A. (1978), Compliment Responses: Notes on the Co-operation of Multiple Constraints, in Schenkein J. (ed.), *Studies in the Organization of Interaction*, Academic Press, New York: 79-112.

Pomerantz A. (1984), Agreeing and Disagreeing with Assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes, in Atkinson M. - Heritage J. (eds), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge: 57-101.

Pomerantz A. - Heritage J. (2012), Preference, in Sidnell J. - Styvers T. (eds), *The Handbook of Conversation Analysis*, Wiley-Blackwell, Boston: 210-228.

Sacks H. (1992), *Lectures on Conversation* (edited by Gail Jefferson), Basil Blackwell, Oxford.

Sacks H. - Schegloff E. - Jefferson G. (1974), A Simplest Systematics of the Organisation of Turn-Taking for Conversation, in *Language* 50: 696-735.

Salibra L. (1997), Incastri di parole e musica: annotazioni sulla "Barcaccia" e altri programmi radiofonici di musica classica, in AA.VV., *Gli italiani trasmessi: la radio*, Accademia della Crusca, Firenze: 205-236.

Schegloff E. - Jefferson G. - Sacks H. (1977), The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation, in *Language* 53: 361-382.

Sinclair J. - Coulthard R. (1975), *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London.

Sobrero A. (1997), Le telefonate in diretta: struttura, scelte linguistiche e organizzazione conversazionale, in AA.VV., *Gli italiani trasmessi: la radio*, Accademia della Crusca, Firenze: 505-524.

Traverso V. (2008), L'exposition du problème dans des phone-in avec des experts: comparaison d'interactions, in *Les cahiers de praxématique* 50: 103-131.

Veronesi D. (2013), Traduction orale, cadre participatif et action. Le cas d'un séminaire de musique plurilingue, in Londei D. - Santone L. (éds.), *Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture*, Lang, Frankfurt: 249-271.

DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ - ELENA NUZZO[1]

Un'indagine sulla consapevolezza metapragmatica di parlanti plurilingui[2]

In this paper we present the results of a small-scale study which is part of a larger cross-cultural pragmatics research project on the speech act of refusal. The present work aims at investigating whether, and to what extent, plurilingual speakers develop metapragmatic awareness as a consequence of being in contact with more than one pragmalinguistic and sociopragmatic environment. Sixty-one plurilingual speakers were administered a Discourse Completion Task on refusals. Immediately after, they were interviewed to elicit their perceptions about differences and similarities in the refusing behaviour among the languages of their repertoire. They were then assessed in terms of metapragmatic awareness on the basis of a three-point scale, and the results were analysed in relation to each informant's length of residence in a country other than theirs.

1. *Introduzione*

In questo contributo si presentano i risultati di una piccola indagine che rientra in un più ampio progetto di ricerca dedicato all'atto linguistico del rifiuto a inviti in prospettiva transculturale. Il presente lavoro si focalizza in particolare sulla consapevolezza metapragmatica, intesa come quella componente della consapevolezza metalinguistica che comporta la capacità di riflettere sui modi in cui i diversi contesti situazionali, sociali e culturali sono riflessi nelle scelte linguistiche. Poiché i parlanti bilingui sembrano sviluppare maggiore consapevolezza metalinguistica rispetto ai monolingui (cfr. Bialystok - Barac, 2013; Sanz, 2012), s'intende osservare se, e in quale misura, l'abitudine a muoversi in un repertorio costituito da più lingue induca a sviluppare qualche tipo di consapevolezza metapragmatica. S'intende inoltre verificare se emergano differenze sistematicamente legate all'intensità del contatto con le diverse lingue del repertorio.

Nella prima parte del contributo (§ 2) si illustra brevemente il progetto più ampio in cui lo studio si inserisce, indicandone i riferimenti teorici, gli obiettivi generali e gli aspetti metodologici. A seguire si presentano le ragioni di questo specifico studio (§ 3.1), gli obiettivi (§ 3.2), i partecipanti (§ 3.3) e gli

[1] Università di Roma Tre.

[2] Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra i due autori. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Diego Cortés Velásquez le sezioni 2 e 5, e a Elena Nuzzo le sezioni 1, 3 e 4.

altri aspetti metodologici (§ 3.4) del lavoro, per poi discutere i risultati (§ 4) e proporre alcune osservazioni conclusive (§ 5).

2. *Il progetto DISDIR (DIsdette e altre Strategie DI Rifiuto)*

2.1 Contesto e obiettivi

Il confronto tra lingue e culture diverse nella realizzazione di atti linguistici fa emergere differenze che, se non ricondotte alla sfera linguistica, rischiano di generare malintesi e incomprensioni, o addirittura di consolidare stereotipi e pregiudizi. Quando comunichiamo con persone appartenenti a lingue/culture diverse, infatti, sia il nostro modo di agire con la lingua sia le nostre attese riguardo a come si comporterà (dal punto di vista linguistico) l'interlocutore, così come il modo e le attese dell'interlocutore, tendono a essere modellati sulla lingua e sulla cultura di provenienza, anche quando si utilizza una lingua seconda: è il cosiddetto transfer pragmatico (Kasper, 1992). Le differenze sul piano dell'agire linguistico vengono tuttavia percepite dai partecipanti all'interazione non come frutto di convenzioni diverse, ma come derivanti da tratti caratteriali degli individui o dei rispettivi gruppi etnici. Ciascuno tende cioè ad attribuire all'interlocutore che mostra un comportamento linguistico inatteso e diverso dal proprio una libertà di scelta di cui in realtà l'altro non dispone, perché è vincolato – come tutti lo siamo all'interno della nostra cornice linguistico-culturale di riferimento – da convenzioni che restringono il campo delle possibili opzioni e ne rendono alcune preferibili rispetto ad altre (Duranti, 2000). Gli studi di pragmatica transculturale possono contribuire a gettare luce sulla natura linguistica di certe differenze, collocandole sul giusto piano e aiutando a cogliere la convenzionalità di determinati comportamenti linguistici. Per fare ciò, in questi studi si cerca di osservare sistematicamente la realizzazione di specifici atti linguistici in lingue diverse, cogliendo e descrivendo quegli elementi di variazione che sono legati a norme sociopragmatiche e si manifestano in fenomeni pragmalinguistici, ossia nella scelta e nella distribuzione del materiale linguistico e del contenuto.

Il progetto DISDIR (DIsdette e altre Strategie DI Rifiuto), nel quale il presente lavoro si inserisce, è una ricerca di pragmatica transculturale dedicata all'atto linguistico del rifiuto formulato in risposta a un invito. Il rifiuto è un atto linguistico reattivo, che occorre cioè in risposta all'atto di un altro, tipicamente una richiesta, un invito, un'offerta, un suggerimento. Con un rifiuto il parlante dichiara che non compirà un'azione proposta dall'interlocutore. Si tratta quindi di un atto che contraddice le aspettative dell'altro, e come tale tende a essere complesso, mitigato, indiretto: insomma, a includere strategie di tutela della faccia utili «to accommodate the noncompliant nature of the act» (Gass - Houck, 1999: 2).

Tra le possibili strategie di tutela della faccia a disposizione dei parlanti per mitigare il rifiuto a un invito, riteniamo opportuno includere anche l'opzione

di non compiere l'atto (Brown - Levinson, 1987: 69), o meglio, di rimandarne il compimento a un momento successivo, mediante una disdetta: il parlante evita di produrre l'atto di rifiuto come reazione immediata e diretta all'invito, per poi attribuire la cancellazione dell'impegno preso a un evento imprevisto, che può apparire più accettabile del rifiuto immediato perché più difficile da evitare. Per questo motivo nel progetto DISDIR si considerano parallelamente rifiuti e disdette.

Tra gli studi di pragmatica transculturale, esiste un certo numero di lavori dedicati all'atto linguistico del rifiuto, anche in reazione ad atti linguistici diversi dall'invito. Nella maggior parte dei casi si confronta l'inglese, per lo più nella varietà americana, con altre lingue, come per esempio il cinese mandarino (Liao - Bresnahan, 1996), l'arabo egiziano (Nelson *et al.*, 2002), il giapponese (Gass - Houck, 1999) e lo spagnolo americano (Félix-Brasdefer, 2003). In altri casi il rifiuto è osservato all'interno di un solo contesto linguistico-culturale, e quindi non in prospettiva contrastiva: per esempio lo spagnolo peruviano (García, 1992), quello venezuelano (García, 1999) e quello messicano (Félix-Brasdefer, 2006); per l'italiano abbiamo la ricerca di Frescura (1997) su rifiuti a offerte di cibo. Altri lavori hanno osservato il rifiuto nel processo di apprendimento di lingue seconde, per esempio l'inglese (Bardovi-Harlig - Hartford, 1991; Beebe *et al*., 1990) e lo spagnolo (García, 1996; Félix-Brasdefer, 2007).

L'italiano risulta nel complesso scarsamente indagato in relazione all'atto linguistico del rifiuto, in particolare dal punto di vista transculturale. Il progetto DISDIR nasce dunque con l'intento di confrontare l'italiano con altre lingue e culture nella percezione di come sia opportuno compiere questo atto linguistico in diversi contesti situazionali. Al momento il progetto coinvolge, oltre all'italiano, altre sei lingue: spagnolo (colombiano, messicano e iberico), francese, portoghese europeo, inglese (britannico e statunitense), ucraino e cinese mandarino.

2.2 La raccolta dei dati

Il principale strumento utilizzato per la raccolta dei dati nel progetto è un *Discourse Completion Task* (DCT) appositamente creato e via via tradotto (e verificato da parlanti nativi) nelle diverse lingue coinvolte. Il DCT è uno strumento di elicitazione costituito da brevi dialoghi scritti nei quali manca un turno di parola: gli informanti sono invitati a scrivere il turno mancante o a scegliere la più adatta tra le opzioni fornite (in questo caso si tratta di DCT a scelta multipla). Sono state proposte parecchie varianti del DCT, tra cui per esempio il *Cartoon Oral Production Task* (Rose, 2000), nel quale si fornisce un contesto visivo e poi si raccolgono i dati oralmente, il *Multimedia Elicitation Task* (Schauer, 2004), che pure elicita dati orali, ed è somministrato sotto forma di presentazione computerizzata con input audio e video, e il *Free Discourse Completion Task* (Barron, 2003), chiamato anche *Dialogue Production Task* (Schneider, 2008), che richiede agli informanti di creare un breve dialogo tra

due parlanti. Nonostante possibili lievi differenze nei dati ottenuti a seconda delle variazioni formali appena menzionate, il DCT presenta in ogni caso un limite di fondo, ripetutamente sottolineato in letteratura (cfr. Félix-Brasdefer, 2010: 45): può fornire al ricercatore indicazioni solo sul sapere pragmatico *off line* degli informanti, cioè su quello che essi sanno e pensano della realizzazione di un atto linguistico, piuttosto che su come lo realizzano nella realtà. Rappresenta dunque uno strumento adatto nel momento in cui ci si proponga di raccogliere dati sulla percezione di un determinato aspetto dell'uso della lingua da parte di un campione ampio di parlanti.

Il DCT creato per il progetto DISDIR comprende tre analoghe situazioni di invito caratterizzate da livelli crescenti di distanza sociale: con un/a amico/a (invito a cena), con un/a conoscente (invito a una festa), con un/a nuovo/a vicino/a di casa (invito a un aperitivo). Nelle tre situazioni l'invitante è responsabile dell'organizzazione dell'evento, che si tiene a casa sua. La descrizione della situazione suggerisce che l'invitato dovrebbe essere propenso a rifiutare, ma non si elicita esplicitamente il rifiuto.

Per ogni situazione si è creato un gruppo di quattro domande, che riguardano i seguenti aspetti:

- la strategia di rifiuto (domanda a scelta multipla, con cinque opzioni);
- la strategia di disdetta (domanda aperta);
- la reazione attesa alla disdetta (domanda aperta);
- l'aspettativa di disdetta (domanda a scelta multipla, con quattro opzioni).

Le dodici domande sono state distribuite in modo casuale – soltanto la strategia di disdetta e la relativa reazione sono state tenute una di seguito all'altra per ciascuna delle tre situazioni di invito – e sono stati inseriti otto distrattori, costituiti da situazioni di richiesta[3] (domande a scelta multipla). A titolo esemplificativo riportiamo qui di seguito le quattro domande relative alla situazione *Invito a cena* (la numerazione è quella originale del DCT).

> 5) Hai invitato a cena a casa tua un/a amico/a per il prossimo sabato. Lui/lei ti dice "sì, certo". Secondo te:
> a. verrà di sicuro
> b. qualche giorno prima avvertirà che non può
> c. sabato pomeriggio avvertirà che non può
> d. non verrà e non ti avvertirà
>
> 9) Un/a amico/a ti invita a cena a casa sua per il prossimo sabato. Ti ha detto che a quella cena parteciperà anche una persona che non hai voglia di vedere. Che cosa dici?

[3] Si tratta di situazioni tratte dal DCT on line elaborato nell'ambito di un progetto coordinato da Elisabetta Santoro, Luiz Antonio da Silva e M. Zulma Moriondo Kulikowski (Università di San Paolo, Brasile), con cui gli scriventi collaborano in quanto membri del gruppo di ricerca "Pragmatica (inter) linguistica, cross-cultural e intercultural" (http://pragmaticausp.weebly.com).

a. Mi spiace, ma purtroppo ho già un impegno per sabato prossimo.
b. Sì certo! [decidi che farai uno sforzo per sopportare la presenza della persona che non vorresti vedere]
c. Sì certo! [ma sai già che poi avvertirai che non vai]
d. Grazie ma devo vedere, perché se mi dici che c'è anche quella persona non so se ho molta voglia di venire... Ti faccio sapere, ok?
e. Grazie ma se mi dici che c'è anche quella persona non ho proprio voglia di venire, mi spiace.

15) Sei stato/a invitato/a a cena da un/a amico/a per stasera e hai accettato, ma all'ultimo momento mandi un messaggio per dire che non vai. Che cosa scrivi?

15a) Quale pensi sarà la reazione del/la tuo/a amico/a a questo messaggio?

Il DCT del progetto DISDIR, somministrato tramite modulo *on line*, è preceduto da una sezione di domande che mirano a raccogliere alcuni dati socio-anagrafici degli informanti.

3. *Lo studio*

3.1 Plurilinguismo e consapevolezza metapragmatica

Diverse ricerche effettuate soprattutto a partire dagli anni Ottanta del Novecento rivelano che i parlanti plurilingui hanno una maggiore consapevolezza metalinguistica e sviluppano questa consapevolezza prima rispetto a coloro che parlano una sola lingua (Sanz, 2012), anche se non mancano lavori che non riportano vantaggi per i bilingui in questo senso (cfr. Bialystok - Barac, 2013 per una discussione di entrambi i tipi di risultati). Tali ricerche hanno indagato in particolar modo il livello lessicale (per es. Ricciardelli, 1992), quello sintattico (per es. Galambos - Goldin-Meadow, 1990; Bialystok, 1986), e quello fonologico (Yelland *et al*., 1993; Bialystok *et al.*, 2003), e si sono concentrate prevalentemente sul bilinguismo infantile. Tuttavia, interessanti differenze tra monolingui e bilingui – in favore di questi ultimi – nella consapevolezza metalinguistica sono state riscontrate anche negli adulti (Gibson - Hufeisen, 2006; Ransdell *et al*., 2006; Thomas, 1992).

Tra le componenti della consapevolezza metalinguistica rientra anche la consapevolezza metapragmatica, che comporta la capacità di riflettere sui modi in cui i diversi contesti situazionali, sociali e culturali sono riflessi nelle scelte linguistiche (cfr. Kinginger - Farrell, 2004). Una ventina di anni fa, Bardovi-Harlig - Dörnyei (1998) osservavano come gli studenti di inglese come lingua straniera fossero assai più inclini a notare e a sanzionare errori grammaticali piuttosto che inadeguatezze pragmatiche, suggerendo che l'insegnamento delle lingue straniere tendesse a sviluppare poco la consapevolezza metapragmatica. Negli ultimi anni, la ricerca sullo sviluppo della consapevolezza metapragmatica in L2 è cresciuta di pari passo con il crescere dell'interesse per l'acquisizione di competenze pragmatiche nel contesto dell'apprendimento e

insegnamento delle lingue seconde. Diversi studi hanno esplorato la possibilità di accrescere, mediante interventi didattici, la consapevolezza metapragmatica degli apprendenti (solo per citarne un paio tra i più recenti, cfr. Padilla Cruz, 2015; Henery, 2015). La prospettiva adottata nel presente lavoro è invece, per così dire, opposta: s'intende infatti osservare se, in assenza di qualsiasi intervento didattico, l'avere a disposizione nel proprio repertorio più lingue – con livelli di competenza diversi – favorisca *per se* lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica.

3.2 Domande e ipotesi di ricerca

Le domande di ricerca alle quali ci si propone di rispondere sono le seguenti:

1. L'abitudine a muoversi in un repertorio costituito da più lingue induce a sviluppare qualche tipo di consapevolezza metapragmatica, a partire dall'osservazione delle differenze pragmatiche tra le lingue e le culture frequentate?
2. Emergono differenze sistematicamente legate all'intensità del contatto con le diverse lingue del repertorio?

Partendo dall'assunto che il bi/plurilinguismo facilita lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica, si può ipotizzare che (ipotesi 1) la competenza plurilingue contribuisca a sviluppare un certo grado di consapevolezza delle possibili differenze pragmatiche tra lingue e culture, giacché la consuetudine al confronto tra i codici disponibili nel repertorio induce a riflettere appunto su analogie e differenze sul piano pragmalinguistico e sociopragmatico. Si può ipotizzare inoltre che (ipotesi 2) il grado di consapevolezza metapragmatica cresca proporzionalmente con l'intensità del contatto con le diverse lingue che compongono il repertorio linguistico degli individui.

3.3 Gli informanti

Gli informanti sono sessantuno parlanti plurilingui, che dichiarano cioè di avere nel loro repertorio almeno due lingue. La prospettiva adottata è quindi quella della competenza plurilingue piuttosto che quella della competenza non nativa in una determinata lingua. Tutti hanno in comune la conoscenza dell'italiano (come L1 o come L2), lingua nella quale è stato somministrato il DCT. Le altre lingue presenti nel repertorio complessivo del gruppo dei partecipanti sono lo spagnolo, nelle varietà venezuelana e iberica, l'inglese, nelle varietà britannica e australiana, il francese, diversi dialetti arabi, il russo, il catalano, il greco e il portoghese. Gli informanti sono stati suddivisi in tre gruppi in base alla durata del contatto continuativo (inteso come residenza stabile nel contesto L2) con lingue diverse da quella nativa, come illustrato in tab. 1.

Tabella 1 - *I tre sottogruppi di informanti*

Residenza in un paese diverso da quello nativo	*Numero di informanti*
<1 anno	27
1-10 anni	10
>10 anni	24

3.3 Dati e criteri per l'analisi

I dati sono stati raccolti per mezzo di un'intervista retrospettiva condotta con gli informanti, in italiano, subito dopo la compilazione del DCT illustrato al § 2.2. Tra le domande dell'intervista consideriamo per il presente lavoro quelle che avevano l'obiettivo di far emergere i seguenti aspetti:

- la percezione delle differenze transculturali nella frequenza delle disdette;
- la percezione delle differenze transculturali nelle modalità di rifiuto e disdetta;
- l'interpretazione personale delle eventuali differenze transculturali percepite;
- l'eventuale influenza della L1 sulla realizzazione di rifiuti e disdette.

In base alle risposte ottenute nelle interviste retrospettive, a ciascun informante è stato attribuito un livello di consapevolezza metapragmatica da 0 a 2. Si è infatti adattata alle esigenze del presente studio la scala su tre livelli proposta da Pinto - El Euch (2015) per rendere conto dei diversi gradi di consapevolezza metalinguistica riscontrabili negli individui: da forme intuitive ed elementari ad analisi intenzionali ed esplicite (non necessariamente con una terminologia specialistica). Nella tab. 2 sono riportati ed esemplificati i tre livelli.

Tabella 2 - *I tre livelli di consapevolezza metapragmatica individuati nel campione in base alla scala di Pinto - ElEuch (2015)*

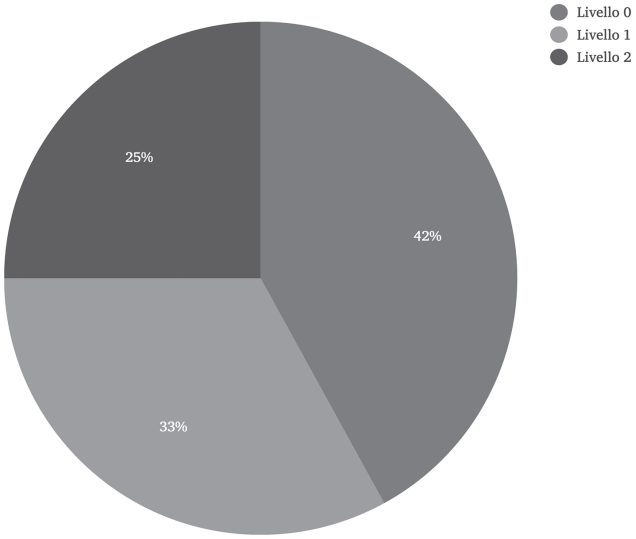
Livello	*Descrizione*	*Esempi dalle interviste*
0	nessun commento; «non so»; commenti senza alcun riferimento a questioni riconducibili alla pragmatica	"in Italia la gente ha più impegni"
1	commenti con qualche riferimento a questioni riconducibili alla pragmatica, ma più legati a comportamenti e a stereotipi culturali che a fenomeni di uso della lingua	"un venezuelano quando riceve un invito subito è disposto a venire, invece l'italiano si trattiene un po' di più perché non sa le persone che trova a casa. s*Perché*s al venezuelano piacciono molto le feste # e gli inviti::: e stare con le persone # magari qua trovano sempre un piccolo::: problemino # per venire"
2	commenti con riferimenti a fenomeni di uso della lingua	"se devo rifiutare: un invito:: se lo disdico f*all'ultimo momento*f tendo a essere il più gentile possibile: # e a dare spiegazioni"

L'assegnazione degli informanti ai tre livelli è stata effettuata in modo indipendente dai due autori, che si sono poi confrontati sui casi per i quali non vi era coincidenza tra i giudizi. Occorre in ogni caso mettere in conto un certo grado di arbitrarietà, specialmente nella distinzione tra i gradi 1 e 2.

4. *Analisi e discussione*

Nel nostro campione gli informanti risultano distribuiti sui tre livelli di consapevolezza metapragmatica come mostrato in fig. 1: il 42% non manifesta alcun tipo di consapevolezza, il 33% mostra qualche intuizione basilare sul piano metapragmatico, anche se costituita più che altro da riferimenti a comportamenti stereotipici o a tratti del 'carattere' di un popolo, il 25% produce commenti che riflettono un effettivo tentativo di mettere in relazione gli usi della lingua con il contesto socio-culturale.

Figura 1 - *Distribuzione del campione in relazione a tre livelli di consapevolezza metapragmatica*



Gli estratti (1-3) mostrano esempi di risposte cui è stato attribuito il livello 1, mentre (4-6) esemplificano il livello 2. Tra parentesi quadre viene riportato un sintetico commento che giustifica l'assegnazione del livello.

(1) Gli italiani tendono a nascondere la verità per gentilezza. [riferimento a un tratto caratteriale del popolo]

(2) Noi siamo un po' più chiusi... loro culturalmente sono diversi, o rispondono direttamente no o sì, noi tendiamo a nascondere la vera risposta. [riferimento a tratti caratteriali e culturali dei popoli]

(3) L'educazione viene prima di tutto; il nostro modo di disdire sarà sempre un modo molto educato rispetto a un italiano. Gli italiani sono molto più freddi rispetto a noi, noi siamo più dispiaciuti in questo caso. [riferimento a tratti carat-

teriali dei popoli]

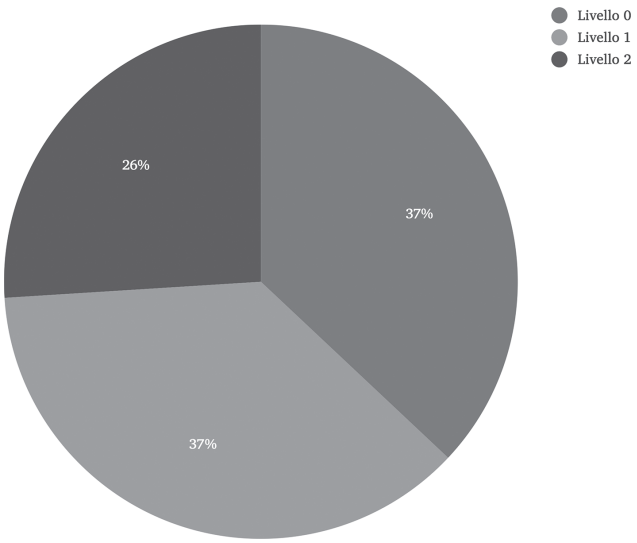
(4) Quasi tutto uguale ma da noi si danno più giustificazioni per convincerti che non sono venuti per un motivo. [identificazione di una strategia linguistica]

(5) Perché:: per esempio la lingua-la mia lingua madre russo: # nella lingua madre: eh: n-nel russo cioè n-nella cultura russa disdire un invito ehm:: implica comunque SCUSARSI ed essere una persona MOLTO cortese .hh molto spesso CHIAMARE e non mandare un messaggio quindi eh: cercare di contattare direttamente la persona # SPIEGARE il motivo per cui non si può:: attendere al: # all'evento e che sia-e dare un buon motivo diciamo # # e:: mh # si differenzia anche perché # vivendo in Inghilterra # vedo persone per esempio indiane in cui .hh rispondono completamente in un modo molto secco: o per messaggio: o: # non rispondono neanche (insomma). [identificazione di strategie linguistiche]

(6) Io penso che noi italiani: # dobbiamo:: dare più giustificazioni e: dobbiamo mostrare maggiore cortesia rispetto: # a # alle altre lingue proprio per una questione culturale/linguistica. [identificazione di strategie linguistiche e riferimento esplicito a questioni di natura linguistico-culturale]

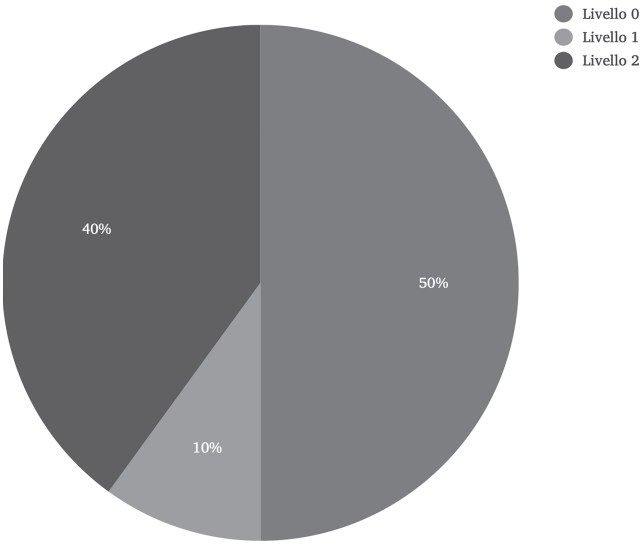
Il grado di consapevolezza metapragmatica è stato poi messo in relazione con l'appartenenza a uno dei tre gruppi di contatto con lingue diverse dalla L1 riportati in tab. 1. Tra gli informanti che hanno soggiornato in un paese diverso da quello di origine per meno di un anno (n. 27), il 37% mostra un livello 0 di consapevolezza metapragmatica, la stessa percentuale è al livello 1, mentre solo il 26% risulta avere un livello 2. I risultati sono sintetizzati in fig. 2.

Figura 2 - *Distribuzione degli informanti che hanno soggiornato meno di un anno in un paese diverso da quello di origine in relazione ai tre livelli di consapevolezza metapragmatica*



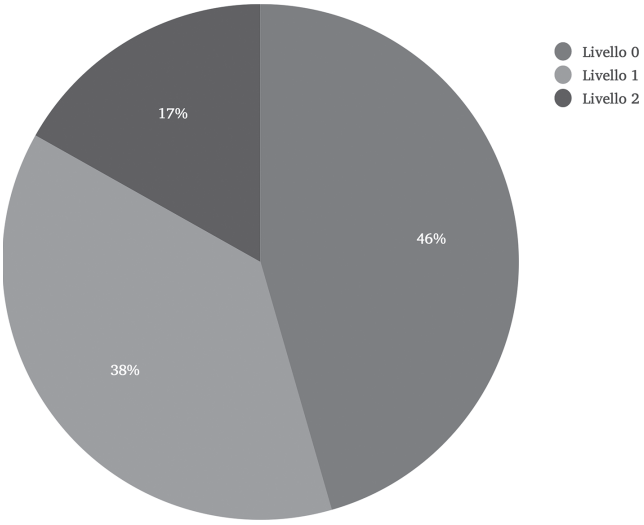
La fig. 3 mostra che tra gli informanti che hanno soggiornato in un paese diverso da quello di origine per un periodo compreso tra uno e dieci anni (n. 10), il 50% risulta avere un livello 0 di consapevolezza metapragmatica, il 10% è al livello 1 e il 40% al livello 2.

Figura 3 - *Distribuzione degli informanti che hanno soggiornato tra uno e dieci anni in un paese diverso da quello di origine in relazione ai tre livelli di consapevolezza metapragmatica*



Infine, tra gli informanti che hanno soggiornato in un paese diverso da quello di origine per più di dieci anni (n. 24), il 46% risulta avere un livello 0 di consapevolezza metapragmatica, il 38% un livello 1 e il 17% un livello 2 (fig. 4).

Figura 4 - *Distribuzione degli informanti che hanno soggiornato più di dieci anni in un paese diverso da quello di origine in relazione ai tre livelli di consapevolezza metapragmatica*



La tab. 3 mette a confronto i valori percentuali dei tre sotto-gruppi e del gruppo intero.

Tabella 3 - *Distribuzione degli informanti secondo il contatto continuativo con la L2 e il livello di consapevolezza metapragmatica*

Residenza in contesto L2	*Livello 0*	*Livello 1*	*Livello 2*	
<1 anno	37%	37%	26%	100%
Da 1 a 10 anni	50%	10%	40%	100%
>10 anni	46%	38%	17%	100%
Tutti gli informanti	42%	33%	25%	100%

Per quanto emerge dai nostri dati, la competenza plurilingue non sembra essere una condizione sufficiente per sviluppare consapevolezza metapragmatica (ipotesi 1). Solo il 25% dei nostri informanti mostra di avere raggiunto il livello 2. Per avere la conferma della mancata relazione positiva tra competenza plurilingue e consapevolezza metapragmatica occorrerebbe confrontare i dati di questo studio con quelli di un campione di informanti monolingui, che potrebbero mostrare un quadro di consapevolezza ancora inferiore. D'altra parte, il fatto che quasi la metà (42%) dei nostri informanti plurilingui non manifesti alcun tipo di consapevolezza metapragmatica sembrerebbe suggerire un ruolo marginale della competenza plurilingue nello sviluppo di tale consapevolezza.

I dati non suggeriscono una correlazione sistematicamente positiva fra l'intensità del contatto con diverse lingue e il livello di consapevolezza metapragmatica (ipotesi 2). Nel gruppo degli informanti vissuti più di dieci anni a contatto con una lingua diversa da quella nativa, soltanto il 17% (4 su 24) raggiunge il livello 2, mentre nel gruppo degli informanti vissuti meno di un anno in contesto L2 lo stesso livello è raggiunto dal 26% (7 su 27) degli informanti; la percentuale di consapevolezza a livello 0 è addirittura più alta tra coloro che hanno vissuto in un altro paese per più di dieci anni (46%) che tra quanti hanno fatto questo tipo di esperienza per meno di un anno (37%). A ulteriore conferma della indipendenza tra la variabile esplicativa (la durata del contatto con lingue diverse da quella materna) e quella dipendente (il livello di consapevolezza metapragmatica), riportiamo nelle tabb. 4 e 5 i risultati del test del chi-quadrato (chi-quadrato = 3,87; df = 4; p = 0.42) e il calcolo della V di Cramèr: in entrambi i casi i valori non sono statisticamente significativi.

Tabella 4 - *Test del chi-quadrato*

	Valore	*gl*	*Significatività asintotica (bilaterale)*
Chi-quadrato di Pearson	3,876	4	,423
Rapporto di verosimiglianza	4,386	4	,356
Associazione lineare per lineare	,624	1	,430
N di casi validi	61		

Tabella 5 - *Misure simmetriche*

		Valore	*Significatività approssimata*
Nominale per nominale	Phi	,252	,423
	V di Cramer	,178	,423
N di casi validi		61	

5. *Conclusioni*

In questo studio abbiamo analizzato la consapevolezza metapragmatica – osservata specialmente in relazione a differenze e analogie tra lingue e culture diverse – di sessantuno parlanti adulti plurilingui, partendo dall'ipotesi che avere a disposizione nel proprio repertorio più lingue favorisca la riflessione sugli aspetti pragmatici, così come risulta favorire lo sviluppo di altre componenti della consapevolezza metalinguistica.

Entrambe le ipotesi formulate nel presente studio risultano non confermate. I risultati non mostrano una dipendenza tra competenza plurilingue e consapevolezza metapragmatica, né indicano una correlazione positiva tra l'intensità del contatto con lingue/culture diverse e lo sviluppo di questa consapevolezza. Sembrano insomma escludere che l'abitudine a muoversi in un repertorio plurilingue costituisca di per sé uno stimolo a fare oggetto di riflessione cosciente il rapporto tra scelte linguistiche e contesti situazionali, sociali e culturali.

Siamo consapevoli dei limiti di uno studio di questo tipo, a partire dalla difficoltà di attribuire con certezza a ogni informante un livello di consapevolezza metapragmatica sulla base di alcune domande, e di 'ingabbiare' in una scala a tre livelli manifestazioni di sensibilità al rapporto tra lingua e contesto che forse potrebbero collocarsi lungo un continuo. Inoltre, come già sottolineato, per un'ulteriore conferma dei risultati sarà opportuno sottoporre allo stesso tipo di indagine un gruppo di parlanti monolingui, o quanto meno che non abbiano nella loro esperienza di vita il contatto diretto e prolungato con altre lingue/culture. Riteniamo infine che potrebbe essere utile prendere in considerazione la variabile dell'età, di cui non è stato tenuto conto qui. Infatti, una possibile spiegazione per la mancata conferma della seconda ipotesi è che i plurilingui vissuti per più di dieci anni in un paese diverso da quello di origine – generalmente con un'età più elevata rispetto a quelli degli altri gruppi – siano per lo più individui emigrati per necessità, che non avevano forse particolare curiosità nei confronti dell'altra lingua-cultura e che quindi non si sono mai soffermati a riflettere sulle differenze pragmatiche. Viceversa, molti degli informanti appartenenti al gruppo di coloro che sono vissuti in un altro paese per meno di un anno sono giovani che hanno deciso di fare esperienza all'estero anche per soddisfare una curiosità culturale, e che quindi

probabilmente hanno una certa predisposizione alla riflessione transculturale sul piano pragmatico.

Bibliografia

Bardovi-Harlig K. - Dörnyei Z. (1998), Do language learners recognize pragmatic violations? pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning, in *TESOL Quarterly* 32: 233-259.

Bardovi-Harlig K. - Hartford B. (1991), Saying "no" in English: Native and nonnative rejections, in Bouton Y. - Kachru L. F. (eds), *Pragmatics and language learning*, (monograph series vol. 2), Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana-Champaign: 41-57.

Barron A. (2003), *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.

Beebe L. - Tomoko T. - Uliss-Weltz R. (1990), Pragmatic transfer in ESL refusals, in Scarcella R. - Andersen E. - Krashen S. (eds), *Developing communicative competence in a second language*, Newbury House, New York: 50-73.

Bialystok E. (1986), Factors in the growth of linguistic awareness, in *Child Development* 57: 498-510.

Bialystok E. - Barac R. (2013), Cognitive effects, in Grosjean F. - Li P. (eds), *The psycholinguistics of bilingualism*, Wiley-Blackwell, Malden (MA): 192-213.

Bialystok E. - Majumder S. - Martin M. (2003), Developing phonological awareness: is there a bilingual advantage?, in *Applied Psycholinguistics* 24: 27-44.

Brown P. - Levinson S.C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.

Duranti A. (2000), *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Roma.

Félix-Brasdefer J.C. (2003), Declining an invitation: A cross-cultural study of pragmatic strategies in Latin American Spanish and American English, in *Multilingua 22:* 225-255.

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

Félix-Brasdefer J.C. (2007), Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests, in *Intercultural Pragmatics 4*(2): 253-286.

Félix-Brasdefer J.C. (2010), Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports, in Martínez-Flor A. - Usó-Juan E. (eds), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 41-56.

Frescura M. (1997), Strategie di rifiuto in italiano: uno studio etnografico, in *Italica 74(4)*: 542-559.

Galambos S.J. - Goldin-Meadow S. (1990), The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness, in *Cognition* 34: 1-56.

García C. (1992), Refusing an invitation: A case study of Peruvian style, in *Hispanic Linguistics* 5: 207-43.

García C. (1996), Teaching speech act performance: Declining an invitation, in *Hispania, 79(2)*: 267-279.

García C. (1999), The three stages of Venezuelan invitations and responses, in *Multilingua* 18: 391-433.

Gass S. - Houck N. (1999), *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese English*, Mouton de Gruyter, New York.

Gibson M. - Hufeisen B. (2006), Metalinguistic processing control mechanisms in multilingual learners of English, in *International Journal of Multilingualism* 3(2): 139-53.

Henery A. (2015), On the development of metapragmatic awareness abroad: two case studies exploring the role of expert-mediation, in *Language Awareness* 24(4): 316-331.

Kasper G. (1992), Pragmatic transfer, in *Second Language Research* 8(3): 203-231.

Kinginger C. - Farrell K. (2004), Assessing development of meta-pragmatic awareness in study abroad, in *Frontiers* X (Fall): 19-42.

Liao C. - Bresnahan M.J. (1996), A contrastive pragmatic study on American English and Mandarin refusal strategies, in *Language Sciences* 18(3-4): 703-727.

Nelson G. - Carson J. - Al Batal M. - ElBakary W. (2002), Cross-cultural pragmatics: Strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals, in *Applied Linguistics* 23(2): 163-189.

Padilla Cruz M. (2015), Fostering EF/SL learners' meta-pragmatic awareness of complaints and their interactive effects, in *Language Awareness* 24(2): 123-137.

Pinto M.A. - El Euch S. (2015), *La conscience métalinquistique. Théorie, développement et instruments de mesure*, Presses de l'Université Laval, Québec.

Ransdell S. - Barbier M.L. - Niit T. (2006), Metacognitions about language skill and working memory among monolingual and bilingual college students: When does multilingualism matter?, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(6): 728-41.

Ricciardelli L. (1992), Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory, in *Journal of Psycholinguistic Research* 21: 301-316.

Rose K.R. (2000), An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development, in *Studies in Second Language Acquisition* 22: 27-67.

Sanz C. (2012), Multilingualism and metalinguistic awareness, in Chapelle C.A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell, Oxford: 3933-3942.

Schauer G.A. (2004), *May you speak louder maybe? Interlanguage pragmatic development in requests,* in *EUROSLA Yearbook 4*, Amsterdam, Benjamins: 253-73.

Schneider K. (2008), Small talk in England, Ireland, and the U.S.A., in Schneider K. - Barron A. (eds), *Variational pragmatics: A focus on regional varieties in pluricentric languages*, John Benjamins, Amsterdam: 97-139.

Thomas J. (1992), Metalinguistic awareness in second- and third-language learning, in En H. - Richard J., *Cognitive processing in bilinguals*, North-Holland, Amsterdam: 531-545.

Yelland G.W. - Pollard J. - Mercuri A. (1993), The metalinguistic effects of limited contact with a second language, in *Applied Psycholinguistics* 14: 423-444.

MARGARET RASULO

L'uso della lingua nativa e non nativa nei processi psico-sociali di costruzione dell'identità del parlante

The present study explores the relationships between individual differences in personality types and the impact they might have on the way people create narratives and on how these are communicated orally to others. To this purpose, the study extends the concept of individual differences to include second language use, and aims to reveal various emotional, cognitive, and structural components in L1 and L2 English verbal speech samples in order to identify possible variations of language use between native and non-native text production. The TED public speaking platform, where speakers from all over the world share their ideas on stage for a limited time, is the scenario chosen to carry out a quantitative analysis of a selection of TED talk transcripts. With regards to the findings concerning the impact of L2 use in receptivity levels of spoken production, the author hopes to contribute to L1 and L2 comparative studies in terms of the potential affordances towards the teaching of public speaking skills at all levels of instruction and for both L1 and L2 speakers.

1.*Introduzione*

L'uso della lingua è un indicatore significativo dei processi sociali e della personalità e le parole utilizzate dalle persone sono un indizio del loro stato cognitivo, sociale e spesso anche fisico. Lacan (1968), riprendendo ampiamente dalle teorie freudiane (Freud, 1901), suggerisce che ciò che accade nell'inconscio afferma sé stesso attraverso il linguaggio, quindi, in tale prospettiva, il linguaggio contribuisce alla formazione della realtà di un individuo. Il presente studio si inserisce all'interno di un più ampio campo di studi, che esplora come i processi sociali e psicologici forniscano informazioni ricche sulle differenze individuali tra le persone, quali credenze, identità e tratti della personalità, e su come queste si manifestino attraverso la selezione delle parole (Tausczik - Pennebaker, 2010). In particolare, in questo lavoro il concetto di differenze individuali è ampliato in modo da includere anche l'utente e l'utilizzo di una lingua seconda, il che implica una maggiore attenzione sul modo in cui le persone combinano le parole per risultare credibili ai loro interlocutori e per convincerli a pensare che ciò che stanno ascoltando sia la verità, piuttosto che sulla reale validità del contenuto stesso esposto nel discorso. Di conseguenza, confrontando le modalità comunicative di nativi e non nativi, si intende verificare la presenza di eventuali differenze nella ricezione da parte degli ascoltatori e nei livelli di credibilità dei parlanti causati dall'interferenza di una seconda lingua.

La credibilità non è facile da individuare né nello scritto né nel parlato poiché si basa su diverse modalità semiotiche e su strategie comunicative specifiche, che si

combinano per attivare il coinvolgimento del pubblico, la ricettività e la persuasione. Per soddisfare tale aspettativa, la ricerca è stata articolata in due fasi separate. La prima, i cui risultati sono riportati in questo lavoro, ha previsto l'analisi di trascrizioni di discorsi, che l'autrice considera una tipologia di testi scritti per essere usati oralmente (*written-to-be-spoken texts*) (Halliday - Hasan, 1976), privi dei tratti segmentali e soprasegmentali che modulano la produzione orale e contribuiscono in maniera significativa alla trasmissione del messaggio e alla ricettività e credibilità dello stesso. Si ricorda che la componente testuale rappresenta solo un segmento limitato (7%) dell'intero messaggio orale, come già evidenziato da Mehrabian nel noto studio del 1961 e in altri successivi (solo a scopo esemplificativo, Mehrabian - Williams, 1967), rispetto alla componente soprasegmentale (38%) e a quella del body language (55%).

Le trascrizioni di conferenze tenute da nativi e non nativi inglesi sono state analizzate quantitativamente utilizzando uno strumento di analisi assistita del corpus (Baker, 2006), il *Linguistic Inquiry Word Count* (LIWC) (Pennebaker *et al*., 2015) e un questionario a risposte chiuse (Baker, 2003).

La seconda fase, non riportata in questo articolo, consisterà nell'applicazione di metodi di analisi adeguati all'individuazione delle caratteristiche fonetico-acustiche e di quelle gestuali connesse alla produzione del messaggio orale e al loro impatto sulla credibilità.

I risultati complessivi, successivi al completamento delle due fasi dello studio, mirano all'identificazione di componenti emotive, cognitive e strutturali presenti in campioni esemplificativi di discorso, che permettano una visione più approfondita dei fattori connessi con il successo comunicativo e con la credibilità di parlanti nativi e non nativi.

Sulla base di tali premesse, si pongono le seguenti domande di ricerca:

1. Esiste una differenza nella ricezione di discorsi realizzati in inglese lingua materna e seconda?
2. In quali componenti del discorso vengono rilevate in maniera più evidente tali differenze?
3. Queste differenze influenzano i livelli di credibilità?

Questa fase iniziale dello studio si propone di rispondere alla prima domanda. A tale scopo, lo scenario scelto per svolgere la ricerca è un popolare forum di parlato pubblico, la piattaforma TED, un marchio di conferenze statunitensi gestite dalla *Sapling Foundation*, un'organizzazione privata non-profit. TED sta per *Technology*, *Entertainment* and Desig*n* e dal 1984 è diventata una delle piattaforme di parlato pubblico più popolari. Iniziato come un evento annuale, della durata di quattro giorni, realizzato in California, di recente è stato esportato anche al di fuori degli Stati Uniti. La sua missione è riassunta nella formula *ideas worth spreading* e si basa sul potere delle idee di cambiare il mondo. Nel 2006 la partecipazione costava $ 4.400 ed era solo su invito. Nel gennaio del 2007, la modalità di associazione è stata trasformata in quota annuale di $ 6.000, che comprendono partecipazione alla

conferenza, comunicazioni postali del club, strumenti di network e DVD delle conferenze.

Oggi la sede ufficiale di TED è a New York e a Vancouver, ma gli eventi TED si svolgono in tutto il Nord America, in Europa e in Asia, con conferenze che vengono diffuse in live streaming. Le conferenze abbracciano una vasta gamma di argomenti che comprendono scienza, arte, politica, tematiche sociali, architettura, musica e altro. Gli oratori stessi sono espressione delle professioni e delle discipline più disparate. Solo per citarne alcuni, TED ha ospitato l'ex presidente statunitense Bill Clinton, il Premio Nobel James Dewey Watson, il produttore televisivo e attivista politico Norman Lear, il fisico Murray Gell-Mann e il fondatore di Microsoft Bill Gates. Al *TED Conference* si è aggiunto il *TED Global* e il *TEDx* che si svolgono in varie località e nel pieno rispetto delle linee guida TED.

Nel 2006 è iniziata la vera rivoluzione di TED, quando l'organizzazione ha deciso di spostarsi online e di rendere disponibili tutte le conferenze su Internet. Il corpus dello studio, descritto nel paragrafo 3, comprende le trascrizioni di una selezione delle circa 2400 conferenze, liberamente disponibili sul sito di TED (www.TED.com).

2. *Background teorico*

I fondamenti teorici di questo studio si basano su due discipline interconnesse, gli studi sul parlato pubblico e l'acquisizione delle lingue seconde.

Il parlato pubblico è la manifestazione della potenza del discorso, che consiste nella capacità di riflettere tutta l'esperienza culturale che si esprime attraverso le parole deliberatamente selezionate e utilizzate (Tannen, 1995). Poiché alcuni sostengono che il potere di parlare in pubblico consista essenzialmente nel realizzare in maniera efficace un messaggio attraverso l'arte del coinvolgimento, tale riflessione ha portato all'inserimento dell'insegnamento del *public speaking* in molte Università e realtà formative. Secondo il sociologo Andrew Zekeri (2004), è opinione diffusa tra gli studenti che le competenze comunicative orali siano le abilità più utili nel mondo degli affari. In effetti, in quasi tutti i settori professionali, possedere ottime capacità comunicative di parlato pubblico permette di ottenere vantaggi per la propria carriera e, poiché viviamo in un mondo in cui si è travolti da flussi di informazione difficilmente controllabili, facilitare l'accesso a tali informazioni diventa estremamente importante.

A tutti capita, prima o poi, di dover fare un discorso, una presentazione, un annuncio importante in pubblico. Tuttavia, un discorso efficace richiede organizzazione e pianificazione delle informazioni che si desiderano comunicare. Ciò riguarda principalmente la negoziazione del significato tra oratori e ascoltatori, basata sul *field of experience*, che riguarda «how a person's culture, experiences, and heredity influence his or her ability to communicate with another» (West - Turner, 2010: 13). Differenze individuali basate su educazione, genere, etnia, personalità, lingua, abitudini, ecc. sono aspetti del nostro campo di esperienza che portiamo in ogni

interazione. Affinché ci sia condivisione di significato, l'oratore deve poggiare il discorso sui campi di esperienza comuni, in modo da aiutare gli ascoltatori a interpretare i messaggi linguistici. Questa visione contrasta con quella comunemente diffusa di un parlato pubblico tendenzialmente monologico, in cui l'oratore trasmette informazioni a un pubblico di ascoltatori passivi, e rafforza, al contrario, la visione della costruzione del significato come esito di una negoziazione tra parlante e ascoltatore.

Sulla base degli studi di Arnett e Arneson (1999) e Bakhtin (1986) su diversi tipi di comunicazione, il parlato pubblico può essere considerato una sorta di attività dialogica, in quanto il significato si costruisce più dall'elaborazione individuale dell'ascoltatore, che dalle parole, e in maniera simile De Vito afferma che una delle dimensioni maggiormente rilevanti del parlato pubblico è quella socio-psicologica del contesto che si riferisce a «status relationships among participants, roles and games that people play, norms of the society or group, and the friendliness, formality, or gravity of the situation» (2009: 14). Oltre alla negoziazione del significato e alle esperienze condivise, realizzare un discorso pubblico efficace necessita di altri tre elementi fondamentali, scopo, mezzi ed esiti, che Elspeth Tilley (2005) propone come un approccio strutturato alla riflessione sul parlato pubblico: lo scopo indica il grado di consapevolezza cognitiva che l'individuo ha del proprio comportamento; i mezzi sono gli strumenti o comportamenti utilizzati; gli esiti sono i risultati che si desidera ottenere.

Il potere comunicativo delle *TED Talks* risiede nell'enfasi attribuita alla comunicazione faccia a faccia, vera essenza della cultura e della comunità. Dalle *fireside chats* di roosveltiana memoria, alle conversazioni più intellettuali dei *caffè littéraires*, ai contemporanei dibattiti multimodali, il parlato pubblico comunica idee e stabilisce relazioni. È una funzione che permette di narrare i nostri mondi e le azioni che in essi compiamo e, alla luce dei continui cambiamenti sociali, sembrebbe che gli esseri umani abbiano sempre più bisogno di comunicare oralmente. Goffman (1981) sostiene che il potere si maschera in modo efficace per potersi mostrare e viene percepito in modo diverso a seconda dell'interpretazione. La comunicazione parlata non è dunque una semplice trasmissione di un messaggio (Tannen, 1995), ma riguarda anche anche il modo in cui esso viene trasmesso e *TED* si basa su questo nell'organizzazione delle conferenze, che hanno sempre limiti temporali ben precisi.

La missione di TED come nuova piattaforma di comunicazione pubblica nell'era digitale trova le sue radici nell'arte del parlato pubblico così come praticato dai classici. In effetti, nonostante la massiccia dipendenza degli strumenti digitali dei giorni nostri, il formato è ancora abbastanza semplice e ricorda quello dei tempi antichi: c'è un palcoscenico, un oratore, un pubblico e un discorso. In definitiva, ciò che la concezione moderna del parlato pubblico ha particolarmente conservato dai tempi antichi è l'arte della retorica, o *Ars Rhetorica*. Infatti, le caratteristiche principali della retorica espresse nell'opera di Aristotele si possono riscontrare facilmente nella definizione fornita dal dizionario *Merriam-Webster*: «the art of speaking or writing effectively: such as the study of principles and rules of composition for-

mulated by critics of ancient times; the study of writing or speaking as a means of communication or persuasion», ed è piuttosto intuitivo che la retorica sia diventata lo strumento per rendere più efficace il parlato pubblico.

Gli oratori TED sono consapevoli del potere della retorica e, attraverso uno schema di discorso e stile linguistico, utilizzano canali multimodali come immagini, suoni, ritmo e pause. Si servono, pertanto, di strategie retoriche che prevedono l'uso di un lessico ricercato, domande e figure retoriche, enigmi, proverbi, narrazioni e caratteristiche del discorso diretto e indiretto. Attraverso tali espedienti, gli oratori TED cercano di raggiungere l'obiettivo finale della persuasione.

La premessa che guida il presente studio è costituita dal fatto che i parlanti nativi di una lingua siano facilitati nel riconoscere le finalità del citato schema di discorso e si sforzino di utilizzarle strategicamente al fine di assicurarsi un rapporto con il pubblico basato sulla di credibilità (Wrench, *et al*., 2011). I parlanti di una L2 sono in grado di riconoscere queste strategie nella stessa misura dei parlanti nativi e sono capaci di utilizzarle efficacemente? La L2 ostacola la performance linguistica al punto da non consentire ai parlanti non nativi di essere ugualmente credibili (Mitchell - Myles, 1998)? L'obiettivo di questo lavoro sarà quello di verificare se i limiti linguistici dei parlanti di L2 rappresentano elementi insormontabili per ottenere la stessa efficacia del parlato pubblico che ottengono i parlanti di L1.

3. *Corpus*

Il corpus di questo studio è suddiviso in due sub-corpora composti da trascrizioni di ventisei dialoghi della conferenza TED di Vancouver del 2016 e pubblicati online da febbraio a dicembre 2016, con una durata standard di 8-15 minuti. Il primo sub-corpus, denominato *N_native,* è composto da tredici discorsi tenuti da parlanti anglofoni provenienti da Stati Uniti, Regno Unito e Australia. Il secondo sub-corpus, denominato *NN_native*, comprende tredici discorsi di parlanti non madrelingua, di livello avanzato di inglese, proveninenti dalla Cina, dall'Arabia Saudita, dalla Germania, dalla Corea, dall'India, dalla Spagna, dall'Italia, dalla Russia, dall'Iran e dalla Croazia. I relatori, di età compresa tra i 40 e i 55 anni, erano imprenditori, giornalisti della carta stampata e della televisione, scienziati, scrittori e un esperto di apprendimento automatico.

Pertanto, i discorsi hanno riguardato una serie diversificata di ambiti, come la salute, l'ambiente, i social media, la ricerca scientifica, la storia e l'intrattenimento. Va detto che, sebbene lo studio abbia comportato l'analisi di ventisei interventi, per motivi di spazio in questo studio verrà presentato un campione ridotto dei risultati ottenuti, che comprende cinque discorsi di parlanti anglofoni e cinque discorsi di parlanti non-madrelingua, selezionati tra quelli indicati da TED come *most viewed*. Come verrà più dettagliatamente esplicitato nella prossima sezione, che riguarda la metodologia di ricerca, le trascrizioni dei discorsi sono state lette e valutate da cinque dei tredici madrelingua inglesi coinvolti nello studio come lettori, a ciascuno dei quali è stata assegnata la trascrizione di uno dei discorsi tenuto da un parlante

nativo e di uno tenuto da un non nativo. Lo strumento utilizzato è stato un questionario strutturato.

4. *Metodologia e procedura*

Questo studio ha applicato una procedura di doppia valutazione condotta nella seguente maniera:
- utilizzo di un software per l'analisi delle trascrizioni dei discorsi
- applicazione della lettura umana per l'analisi delle stesse trascrizioni
- confronto dei risultati ottenuti.

L'applicazione del *corpus-assisted* software ha consentito un'analisi quantitativa (Shiffrin, *et al*., 2005; Baker, 2006) con l'obiettivo di rilevare le caratteristiche potenzialmente esistenti di *nativeness* e *non-nativeness* nel discorso parlato. La conseguente analisi del testo, basata su parametri e dimensioni psicologiche, è stata condotta tramite il *Linguistic Inquiry Word Count* (LIWC), comunemente pronunciato LUKE.

Per la valutazione umana delle trascrizioni è stato utilizzato un questionario strutturato con 16 *item* costruiti su una scala *Likert* a 5 punti, compilata da tredici lettori anglofoni di età che varia dai 40 ai 50 anni: i soggetti selezionati hanno letto la trascrizione dei *TED Talks* assegnati a ciascuno di loro e poi hanno risposto alle domande senza alcuna conoscenza delle caratteristiche dell'identità degli oratori.

4.1 Software LUKE

Sviluppato da ricercatori esperti di psicologia sociale, clinica, sanitaria e cognitiva (Pennebaker *et al*., 2015), questo strumento, nell'analizzare i testi scritti, determina le frequenze delle parole, le confrontata con dizionari specifici e le associa a categorie psicologicamente rilevanti, che riflettono le diverse emozioni del relatore, stili di pensiero e tematiche sociali. Lo strumento valuta anche il tasso di ricettività del testo da parte del pubblico, in base a quattro dimensioni psicologiche generali: clout (autorevolezza), *authenticity* (autenticità), *emotional tone* (emotività) e *analytical thinking* (pensiero logico). Questo studio ha basato la sua analisi sui risultati che ogni conversazione ha ricevuto sotto queste dimensioni generali piuttosto che sulle singole frequenze dei testi, poiché le dimensioni consentono una visione completa dei livelli di ricettività del pubblico al fine di stabilire la credibilità dell'oratore valutata sia dal software sia dai valutatori umani.

Come accennato in precedenza, LUKE cattura i processi sociali e psicologici incorporati nel discorso. Per fare ciò, utilizza un dizionario predefinito composto da 6.400 parole e derivati organizzati in 90 categorie linguistiche. Quando un testo viene inviato a LUKE, che sia un e-mail, un testo poetico, un discorso politico o delle trascrizioni di conferenze, come nel caso delle *TED talks*, lo strumento calcola la percentuale di parole che corrispondono a una qualsiasi delle 90 categorie e le ordina su un foglio *Excel.* Ad esempio, la parola 'cry' è inserita in cinque categorie:

tristezza, emozione negativa, affettività, verbo, sostantivo; se questa parola viene trovata nel testo analizzato, aumenterà la percentuale assegnata a ognuna di queste cinque categorie di parole (Pennebaker *et al.*, 2007: 4). Per cui, una frequenza alta o bassa delle parole in una determinata categoria riflette la natura della relazione tra l'autore e il testo prodotto in termini di credenze, paure, schemi di pensiero, relazioni sociali, personalità, componenti emotive, cognitive e strutturali.

Figura 1 - *Esempio risultati prodotti da LUKE*

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
	Filename	WC	Analytic	Clout	Authentic	Tone	function	pronoun	ppron	i	we	you	verb	adj
1	NN_05	1740	54,69	95,20	19,34	26,72	46,84	12,82	9,25	1,26	2,87	2,59	14,83	4,54
2	N_06	1718	27,78	95,08	40,50	57,69	56,75	20,66	12,17	2,68	3,38	2,79	20,95	4,77
3	N_11	1224	61,70	93,35	5,72	86,58	51,72	15,28	10,95	0,57	3,19	0,57	16,34	3,68
4	NN_11	2455	54,33	91,43	50,12	49,25	54,87	17,11	10,59	3,01	3,75	2,48	15,36	5,34
5	N_05	2664	66,91	89,15	35,95	54,75	49,85	14,86	9,12	2,06	3,19	0,98	14,04	4,17
6	NN_08	2281	52,21	88,17	24,37	59,83	54,32	17,14	9,60	2,28	4,12	2,37	14,82	4,12
7	N_09	1578	44,15	86,77	23,19	55,65	57,03	16,48	8,30	1,27	0,63	4,31	18,38	4,18
8	NN_02	2515	36,72	86,72	48,10	80,53	56,18	18,53	10,78	3,14	3,66	3,22	16,34	3,94

4.2 Il questionario

La valutazione delle *TED Talks* ottenuta attraverso l'applicazione del software LUKE è stata messa a confronto con la valutazione delle stesse *talk* da parte di lettori umani, utilizzando un questionario diviso in 4 sezioni, ciascuna dedicata ad una dimensione, per un totale di 16 *item,* costruiti in base caratteristiche specifiche e alle funzioni delle dimensioni di LUKE. Le possibili risposte erano basate su una scala *Likert* da 1 a 5, con il valore 1 corrispondente alla risposta 'non completamente', e il valore 5 alla risposta 'completamente'.

La griglia per la valutazione (fig. 2) comprende:

- dimensione
- caratteristiche generali
- comportamenti osservabili

Figura 2 - *Griglia di analisi delle dimensioni*

Dimensions	Defining Features	Observable Behaviors
Clout (confident vs. tentative delivery)	expertise authority	Use of: reputable sources - quotations - statistics Displays: achievement - power - affiliation - risk
Authenticity (open vs. distanced delivery)	similarity with audience openness and frankness	Use of: information sharing - common knowledge Displays: certainty - optimism
Emotional Tone (positive vs. negative delivery)	empathy with audience general consensus emotional closeness	Use of: directness/indirectness - word choice displaying affect explanatory techniques - time orientation Displays: personal involvement - commitment
Analytical Thinking (formal vs. informal delivery)	mastery of topic contextualization of topic relatedness of topic	Use of: plain language - definitions – analogies - comparisons Displays: logical reasoning - time orientation - signaling of concrete facts

I valutatori, dopo aver risposto ai 15 *item* riguardanti le quattro dimensioni, hanno risposto al sedicesimo item che li ha condotti a classificare il discorso in *nativo* e *non nativo* in base alla resa degli oratori.

Questa procedura di valutazione aveva un duplice scopo: da un lato, ha verificato fino a che punto il software di analisi del testo può essere utilizzato, almeno nella fase iniziale di uno studio, per ottenere risultati sui livelli di credibilità del discorso parlato, che vanno poi integrati conj le valutazioni della componente acustica e gestuale; dall'altra, ha agito come un sistema di controllo, finalizzato all'abbassamento del livello di soggettività che inevitabilmente caratterizza le procedure di analisi umana.

5. *Risultati*

Sulla base dei giudizi di nativo e non nativo attribuiti a ciascun testo letto, risultano identificati come prodotti da nativi 8 testi su 10 e come quasi nativi gli altri due testi, per cui si conferma l'ottima competenza linguistica degli oratori selezionati, il cui accento non nativo bene marcato era rilevabile solo a livello soprasegmentale.

L'analisi dei dati è stata condotta mettendo a confronto le valutazioni dei testi attribuite da LUKE e dai lettori nativi a ciascuna delle quattro dimensioni, *clout*, *authencity*, *emotional tone*, *analytical thinking*.

Per ogni dimensione si è verificato se le due valutazioni coincidessero, concentrando l'attenzione sul valore massimo e su quello minimo attribuito da LUKE e dai lettori nativi.

Una sintesi dei risultati della comparazione è presentata nella tabella 1, in cui riportano per ciascuna dimensione, per oratori nativi (N) e non nativi (NN), i casi di coincidenza (1) e non coincidenza (0) di valutazione tra LUKE e i lettori nativi, per i valori massimi (max) e minimi (min):

Tabella 1 - *Sintesi comparazione valutazione LUKE vs lettori nativi*

	Clout N	Clout NN	Authenticity N	Authenticity NN	Emotional tone N	Emotional tone NN	Analytical Thinking N	Analytical Thinking NN
max	1	1	1	1	1	0	1	0
min	1	1	0	0	0	0	0	0

Si nota una coincidenza ottimale dei valori per la dimensione del *clout*, sia per i testi prodotti da nativi anglofoni sia per quelli prodotti da non nativi. Nel caso della *authenticity* i giudizi risultano coincidenti esclusivamente per i valori massimi, sia per i nativi sia per i non nativi. *Emotional tone* e *analytical thinking* riducono ulteriormente la coincidenza, che si presenta solo per i valori massimi dei soggetti nativi.

Il software e il lettore umano danno giudizi sovrapponibili nel caso di nativi con una buona performance, qualunque sia la dimensione, dall'autorevolezza al pensiero analitico.

Piuttosto problematico appare il confronto tra la macchina e il lettore umano in tutti gli altri casi. Oratori non nativi, pur parlanti molto competenti della lingua seconda, al punto che lettori nativi non ne riconoscono il carattere di straniero, non riescono a produrre discorsi totalmente sovrapponibili a quelli dei nativi, in particolare per l'aspetto emotivo e analitico. Sembrerebbe permanere nel non nativo una difficoltà nello stabilire una completa empatia con il nativo e allo stesso tempo divergenze nell'organizzazione logica della struttura del discorso nella L2, anche con riferimento a categorie spazio-temporali.

6. *Conclusioni*

Lo studio ha condotto un'analisi del discorso pubblico, utilizzando il format delle *TED Talk*, ed esplorando quattro dimensioni della costruzione testuale, *clout*, *authencity*, *emotional tone* e *analytical thinking*, indagate dal software LUKE, creato specificatamente per tale scopo, e da valutatori umani.

I risultati ci permettono di formulare alcune ipotesi, che andranno verificate e confermate in una seconda fase della ricerca, la quale prevede l'analisi del livello soprasegmentale e gestuale del discorso.

Con riferimento alle domande di ricerca poste, si può affermare che esiste una differenza nella ricezione da parte di lettori nativi di discorsi prodotti in inglese lingua materna e lingua seconda, con riferimento alla dimensione emozionale e analitica e, parzialmente, anche per quella dell'autenticità. Non appare influenzata la dimensione dell'autorevolezza, per cui si può affermare che l'oratore sembra non perdere di credibilità rispetto a quando esposto.

Lo studio individua certamente dei limiti del software LUKE per quanto riguarda la capacità di valutare testi prodotti da non nativi, soprattutto ai livelli di competenza più elevati. Tale considerazione ci induce a ritenere che non sia ancora fattibile la sostituzione completa del valutatore umano. Tuttavia, c'è da rilevare l'esistenza di enormi spazi per un più efficiente utilizzo del software come supporto quantitativo all'analisi del discorso: andando oltre le quattro dimensioni psicologiche che sono state utilizzate nel presente studio, altre funzioni e categorizzazioni di parole aiuterebbero a costruire ulteriori percorsi di comparazione della struttura discorsiva e testuale nella L1 e L2.

In conclusione, pur riconoscendo il carattere esplorativo di questo studio, che va confermato con un ampliamento del corpus e con un'integrazione della componente sovrasegmentale e gestuale, si conferma l'utile contributo fornito dal software LUKE per una formazione nell'ambito del parlato pubblico, intesa anche come disciplina scolastica ed accademica.

Bibliografia

Arnett R.C. - Arneson P. (1999), *Dialogic civility in a cynical age: Community, hope, and interpersonal relationships,* NY SUNY Press, Albany.

Baker M.J. (2003), Data collection – questionnaire design, in *Marketing Review* 3(3): 343-370.

Baker, P. (2006), *Using Corpora in Discourse Analysis*, Continuum, London and New York

Bakhtin M.M. (1986), The problem of speech genres, in Emerson C. - Holquist M. (eds), *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, Austin, TX: 60-102.

Bandura A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, in *Educational Psychologist* 28(2): 117-148.

DeVito J.A. (2009), *The interpersonal communication book* (12th ed), Allyn & Bacon, Boston, MA.

Ehrman M.E. - Dornyei Z. (1998), *Interpersonal dynamics in the second language classroom*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Freud S. (1901), *Psychopathology of everyday life*, Basic Books, New York.

Goffman I. (1981), *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Oxford University Press, Philadelphia.

Halliday M. - Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.

Lacan J. (1968), *The Language of the Self – The function of language in Psychoanalysis*, The John Hopkins University Press, Baltimore MD & London.

Lenneberg E. (1967), *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York.

Lightbown P. (1990), Process-product research on second language learning in classrooms, in Harley, Birgit (eds), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 82-92.

Mehrabian A. - Williams M. (1969), Nonverbal concomitants of perceived an intended persuasiveness, in *Journal of Personality and Social Psychology* 13(1): 37-58.

Mehrabian A. (1961), Some referents and measures of nonverbal behavior, in *Behav. Res. Methods Instrumentation* 1: 213-217.

Mitchell R. - Myles F. (1998), *Second Language Learning Theories*, Arnold, London.

Pennebaker J.W. - Booth R.J. - Francis M.E. (2007), *Linguistic Inquiry and Word Count: LIWC*. Austin, TX.

Pennebaker J.W. - Boyd R.L. - Jordan K. - Blackburn K. (2015), *The development and psychometric properties of LIWC2015*, University of Texas, Austin, TX.

Schiffrin S. - Tannen D. - Hamilton E.H. (2005), *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell Handbook in Linguistics, Blackwell, N.J.

Tausczik Y.R. - Pennebaker J.W. (2010), The psychological meaning of words: LIWC and computerized text analysis methods, in *Journal of language and social psychology* 29: 24-54.

Tilley E. (2005), The ethics pyramid: Making ethics unavoidable in the public relations process, in *Journal of Mass Media Ethics* 20: 305-320.

West R. - Turner, L.H. (2010), *Introducing communication theory: Analysis and application* (4th ed.), New York, NY, McGraw-Hill: 13.

Zekeri A.A. (2004), College curriculum competencies and skills former students found essential to their careers, in *College Student Journal* 38: 412-422.

Documenti in rete

Tannen D. (1995), *Harvard Business News*, https://hbr.org/1995/09/the-power-of-talk-who-gets-heard-and-why.

Merriam-Webster, https://www.merriam-webster.com/.

Wrench J.S. - Goding A. - Johnson D.I. - Attias B. (2011), *Stand up, Speak Out: The Practice and Ethics of Public Speaking*, https://open.umn.edu/opentextbooks/BookDetail.aspx?bookId=77.

PAN YI[1] - MASSIMO MONEGLIA[2] - ALESSANDRO PANUNZI[2] - LORENZO GREGORI[2]

IMAGACT4ALL
Una ontologia per immagini dell'azione per l'apprendimento del lessico verbale di base delle lingue seconde

In many languages, the most frequent action verbs are "general", i.e. they can refer to a series of pragmatically different physical actions (e.g. *turning the postcard upside down* vs. *turning right at the crossroad*). These verbs are difficult to translate both for language learners and for automatic translation systems. IMAGACT is a multilingual ontology of action that identifies the action concepts by means of prototypical scenes (1010 in total), and link them to the correspondent verbs in different languages (4 in the first public release; around 20 in the current version). In this paper we present: (a) the extension procedure needed to map the ontology on new languages; (b) the IMAGACT research interface, which comprehends 3 main functions (*Dictionary*, *Compare* and *Gallery*); (c) an experiment regarding the use of IMAGACT in a L2 acquisition scenario (Chinese students learning Italian).

1. *Introduzione*

Molti verbi d'azione hanno spesso più significati, tutti primari e non metaforici, che coprono una serie di azioni pragmaticamente diverse (Wittgenstein 1953). Tali verbi si chiamano "generali" e la loro semantica è alla base della competenza lessicale di una lingua, sia per la frequenza nell'uso di tali lemmi sia perché le lingue categorizzano l'azione a loro modo (Moneglia, 2014a). In conseguenza di ciò, tali verbi creano problemi di traducibilità difficili da affrontare, sia per gli apprendenti sia per i sistemi di traduzione (Moneglia, 2014b). Per esempio, se per tradurre in italiano la frase *John takes the blind man across the street* è usato il traducente principale di *to take*, ovvero *prendere*, la frase risulterà errata:

(1) John *prende* il cieco dall'altra parte della strada

Invece di:

(2) John *porta* il cieco dall'altra parte della strada

Andando nell'altra direzione sulla stessa coppia di verbi, la frase italiana *Mario prende il ladro* avrà anche una traduzione errata:

(3) Mario *takes* the thief

[1] NanJing Normal University.
[2] Università di Firenze.

Invece di:

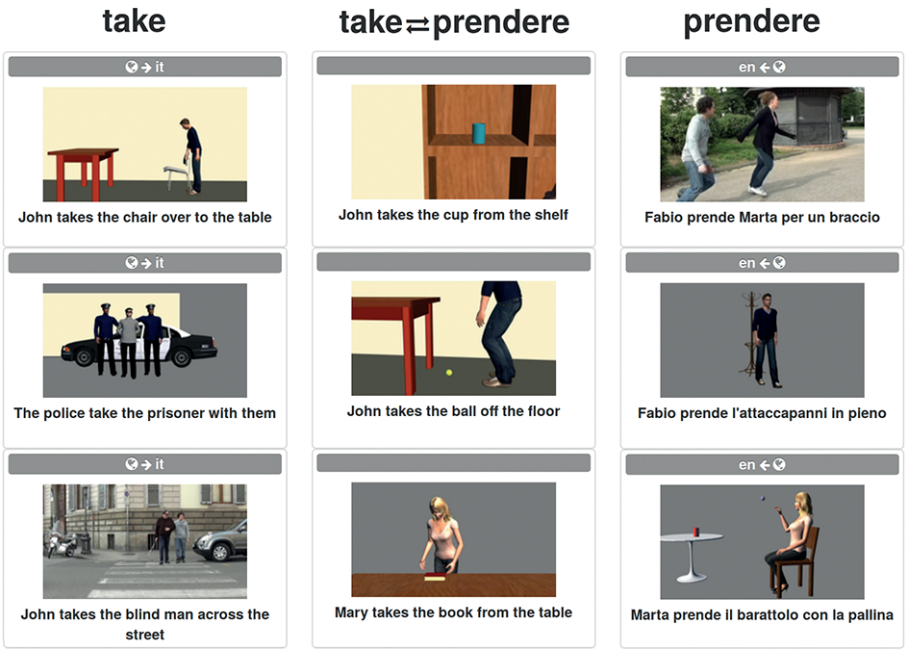
(4) Mario *catches* the thief

La comprensione di come le varie lingue sviluppano la relazione semantica tra concetti linguistici e azioni pragmatiche può aiutare gli apprendenti ad affrontare questo tipo di problematiche che, lungi dall'essere non prevedibili, dipendono da fattori strutturali della competenza semantica nell'area cruciale del lessico di base delle lingue (Choi - Bowerman, 1991; Kopecka - Narasimhan, 2012).

IMAGACT ha prodotto una ontologia interlinguistica che individua i concetti azionali attraverso istanze prototipiche e li rappresenta attraverso animazioni 3D o brevi scene filmate (Moneglia *et al.*, 2014a). L'ontologia è stata derivata dai riferimenti alle azioni fisiche presenti in corpora rappresentativi dell'uso quotidiano nel parlato spontaneo italiano e inglese (Moneglia *et al.*, 2012; Moneglia, 2014a).

L'innovazione chiave di IMAGACT è lo sviluppo di una metodologia che sfrutta la capacità dei soggetti competenti di apprezzare il valore di una scena e di identificate l'azione rappresentata senza ricorrere necessariamente alla sua definizione esplicita (Gagliardi, 2014; De Felice *et al.*, 2014). Se due parlanti di due lingue diverse riconoscono una azione attraverso un prototipo, questo è sufficiente a stabilire le relazioni interlinguistiche tra le espressioni di lingue diverse che lo possono individuare.

Figura 1 - *Comparazione* to take / prendere



Attraverso IMAGACT è possibile osservare in particolare come verbi diversi, in linea di principio in relazione di traduzione, categorizzano in modo diverso l'universo dell'azione. Per esempio la differenza tra *to take* e *prendere* appena citata può esse-

re resa esplicita comparando i prototipi delle azioni che ricadono nell'estensione dei due verbi. In fig. 1 è fornita una sintesi dell'informazione presente in IMAGACT a questo proposito. I due verbi hanno un'ampia serie di attività nei quali entrambi sono applicabili, ma *prendere* non può essere usato nella serie di azioni in cui *to take* è equivalente a *to bring* e a *to lead*, mentre *to take* non può essere applicato alle azioni in cui *prendere* è equivalente a *colpire* (*to hit*) o *acchiappare* (*to catch*).

Questa semplice informazione non può essere derivata dai dizionari bilingui, ma è una diretta conseguenza della mappatura dei verbi di azione italiani e inglesi sulla stessa ontologia dell'azione.

IMAGACT raccoglie 1010 concetti azionali distinti e i verbi che li possono identificare (Moneglia *et al.*, 2014a).

A partire da tale ontologia di immagini prototipiche è possibile sviluppare, attraverso giudizi di competenza di parlanti madrelingua, le possibili correlazioni linguistiche di tali prototipi, per qualsiasi lingua. Tale lavoro pone in relazione i verbi di azione di tutte le lingue implementate senza passare attraverso complessi processi di traduzione.

Ciò è reso possibile dall'interfaccia IMAGACT4ALL, attraverso la quale, nella prima versione pubblica di IMAGACT, l'ontologia ottenuta a partire dall'analisi dei corpora italiani e inglesi è stata estesa al cinese mandarino e allo spagnolo (Pan, 2016; Brown *et al*., 2014). L'interfaccia è stata poi utilizzata per estendere l'ontologia a molte altre lingue; in particolare hindi-urdu, arabo, serbo, polacco, danese, portoghese, danese, tedesco, e giapponese sono state già sviluppate, e altre sono attualmente in elaborazione (Moneglia *et al*., 2014b). Complessivamente, considerando i bacini dei parlanti delle lingue già implementate, circa 3 miliardi di parlanti possono trovare in IMAGACT le correlazioni tra il lessico verbale azionale della loro lingua madre con quello delle altre lingue presenti.

In questo lavoro mostreremo brevemente come funziona il meccanismo di estensione multilingue di IMAGACT, le modalità con cui IMAGACT fornisce l'informazione linguistica all'utente nella sua interfaccia di ricerca pubblica e, infine, mostreremo come tale informazione può essere sfruttata dagli apprendenti, in scenari dell'acquisizione di L2.

2. *IMAGACT4ALL*

L'estensione dell'ontologia IMAGACT a una lingua è realizzata da parlanti nativi attraverso giudizi di competenza (*Competence Based Extension*, CBE). Come esemplificato da fig. 2, l'interfaccia presenta all'annotatore CBE le entrate dell'ontologia, che identifica attraverso *thumbnail* ciascun concetto azionale censito in IMAGACT, i verbi italiani e inglesi che possono essere utilizzati per denotarlo e lo stato di sviluppo del concetto nelle varie lingue aperte nell'infrastruttura.

Figura 2 - *IMAGACT4ALL - Interfaccia di accesso all'ontologia per lo sviluppo delle lingue*

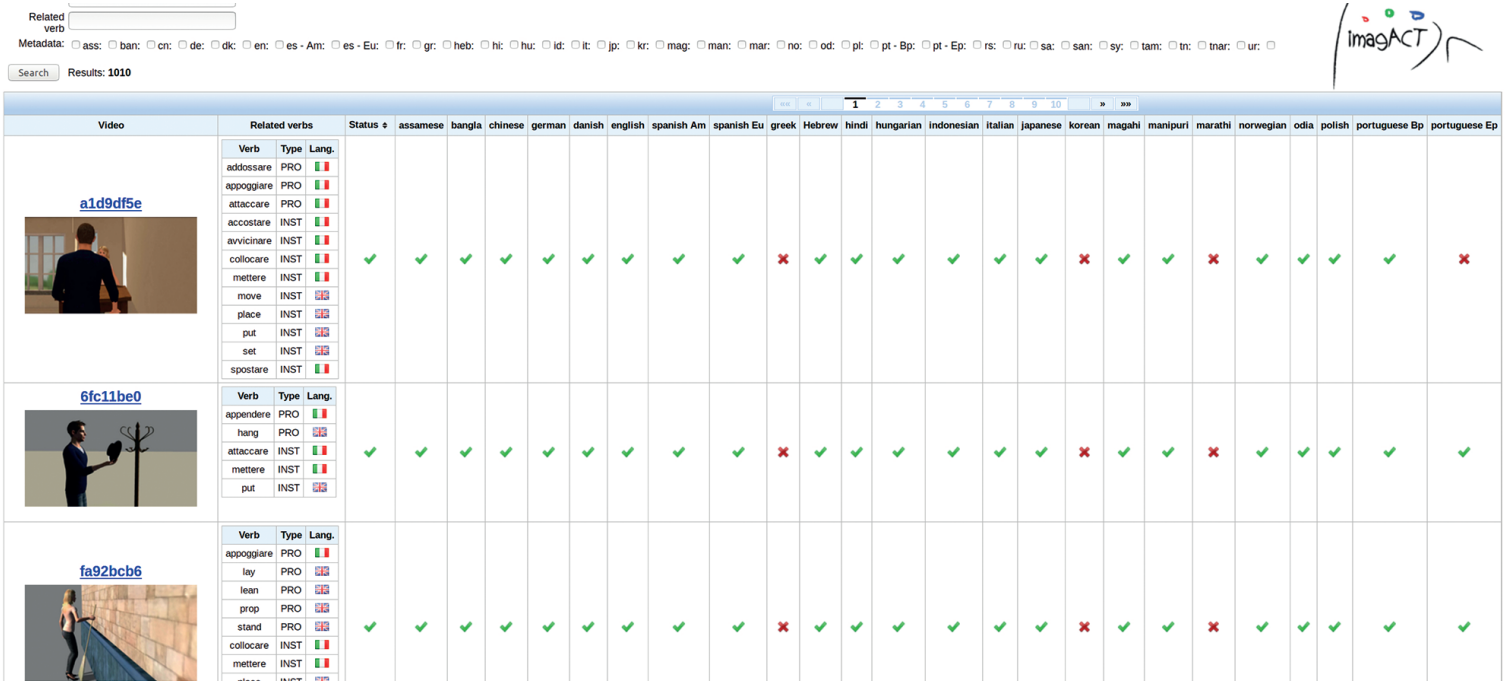


Figura 3 - *IMAGACT4ALL - interfaccia per l'annotazione di un prototipo azionale*

Corpus verbs	Type	Script	Lang.	Caption
appendere	PRO	Marco appende la giacca all'attaccapanni		Fabio appende il cappello all'attaccapanni
hang	PRO	John hangs the coat on the hook		John hangs the hat on the hook
attaccare	INST	Fabio attacca il cappotto all'attaccapanni		Fabio attacca il cappello all'attaccapanni
mettere	INST	Marco mette il quadro alla parete		Fabio mette il cappello all'attaccapanni
put	INST	John puts a clamp on the door		John puts a hat on the hook

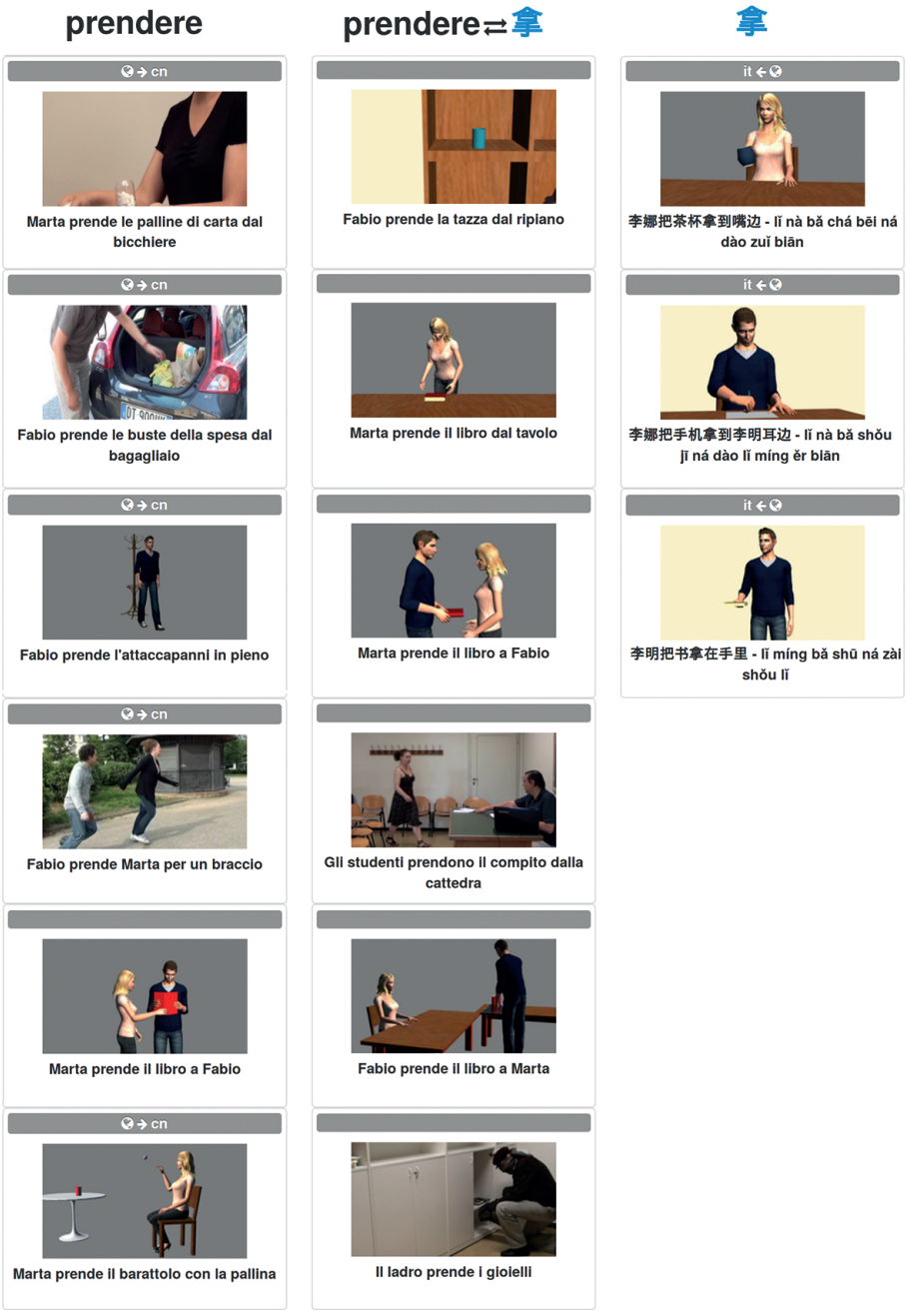
ID: 6fc11be0



Assigned verbs					
Verb	Transliteration	Rejected	Lang.	Caption	Transliterated caption
挂	guà	☐		李明把帽子挂在衣帽架上	lǐ míng bǎ mào zi guà zài yī mào jià shàng

Competence based verbs				
Verb	Transliteration	Lang.	Caption	Transliterated caption
meter			Fabio mete el sombrero en el perchero	
colgar			Fabio cuelga el sombrero en el perchero	
poner			Fabio pone el sobrero en el perchero	
pendurar			Fabio pendura o chapéu no cabide.	

Figura 4 - *Comparazione* prendere / ná



L'annotatore seleziona una entrata, accede all'insieme dei metadati linguistici del concetto, costituiti in particolare dall'insieme dei verbi di tutte le lingue presenti che possono essere usati per identificare l'azione rappresentata, e per

ciascun verbo produce una frase *caption* dell'immagine. L'annotatore osserva l'azione rappresentata in video e annota il lemma o i lemmi della sua lingua che possono essere usati per identificare l'azione. Scrive poi una frase al presente che identifica l'azione assegnando gli argomenti appropriati al verbo. Sia il lemma che la *caption* sono scritti con il sistema di scrittura in uso per la lingua e sono sempre traslitterati in caratteri latini nel *box* appropriato (fig. 3).

È possibile che l'annotazione sia fatta oscurando tutta o parte dell'informazione relativa alle lingue già presenti. Se però l'annotatore conosce qualcuna di queste, l'accesso a questa informazione funziona come un suggerimento delle alternative possibili al primo lemma.

Questo aspetto è molto rilevante per due motivi. Da una parte, nel lessico azionale la possibilità che più verbi siano utilizzabili per la stessa azione è un fatto strutturale dei sistemi lessicali; dall'altra, non esiste certezza che tutte queste alternative si manifestino insieme alla mente dell'annotatore dopo la sua prima categorizzazione.

Per esempio, in inglese l'azione rappresentata in fig. 3 è primariamente categorizzata con *to hang*, ma anche dal verbo più generale *to put* e dal verbo più specifico *to suspend*.

Avere questa alternativa a disposizione sarà significativo per l'annotatore spagnolo che, una volta assegnato *colgar*, riceverà indirettamente il suggerimento di annotare anche *poner* e *meter.* Guardare il film permette l'accesso immediato ad un verbo, ma non necessariamente anche alle sue alternative.

Una volta che sono stati assegnati i verbi di una lingua a tutte le scene in IMAGACT, quei verbi saranno automaticamente connessi a tutti i verbi delle altre lingue in IMAGACT attraverso la loro relazione comune con le singole scene. Lingue che non sarebbero studiate facilmente in comparazione tra loro (per esempio italiano e cinese mandarino) potranno esser osservate e confrontate per quanto riguarda il lessico verbale di base riferito all'azione. Per esempio, *prendere* potrà essere comparato con il traducente tipico cinese (*ná)* e, come fig. 4 evidenzia, sarà possibile apprezzare che questo verbo cinese non è utilizzabile quando *prendere* è sostituibile da *urtare, colpire, acchiappare* e *togliere,* mentre *ná* è invece utilizzabile nei casi in cui in inglese sarebbe applicabile *to hold*, dove e *prendere* non può essere applicato.

3. *L'utilizzo dell'interfaccia di ricerca IMAGACT*

Un apprendente può cercare in IMAGACT in tre modi diversi:

1. in modalità *Dictionary*, come in un dizionario bilingue per immagini;
2. in modalità *Compare,* attraverso una comparazione esplicita delle azioni che possono essere identificate da due entrate lessicali diverse (della stessa lingua o di lingue diverse);
3. in modalità *Gallery,* indipendentemente dalla lingua dell'utente, attraverso la selezione di un concetto azionale in una galleria strutturata di immagini.

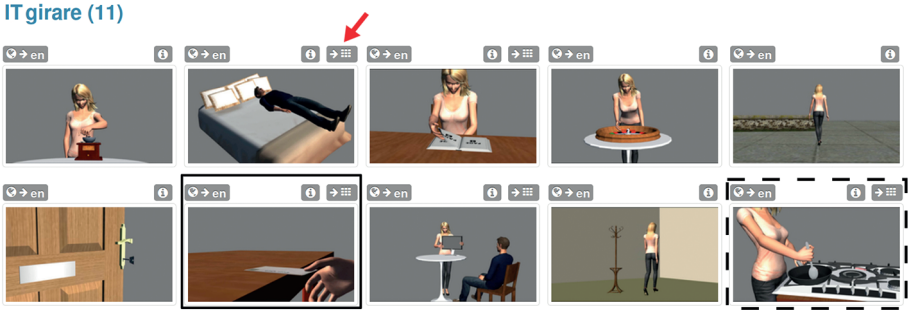
3.1 Dictionary

Se per risolvere un particolare caso di traduzione un utente cerca come si traduce in inglese o in un'altra lingua un verbo di azione della sua lingua, per esempio l'italiano, IMAGACT funziona come un dizionario, e risponde alla ricerca proponendo una o più animazioni che illustrano la variazione di questo verbo sui diversi tipi di azione a cui si può riferire (Panunzi *et al.*, 2014).

La fig. 5 mostra i principali tipi di azioni identificate dal verbo italiano *girare,* scelto qui come caso d'uso.

Guardando le varie azioni, attraverso il *thumbnail* o accedendo al filmato sottostante, l'utente può riconoscere quale, tra i tipi rappresentati, è il tipo di azione che gli interessa. Per esempio, se ha interesse a sapere quale verbo si usa per tradurre la frase *Mario gira la scatola di cioccolatini per vedere gli ingredienti utilizzati*, potrà riconoscere che l'azione è del tipo evidenziato con il riquadro continuo, e non è simile agli altri tipi rappresentati, che pure ricadono nell'estensione di *girare*. Selezionando questo tipo, l'utente vedrà come ci si riferisce a quell'azione in inglese o in un'altra lingua, ad esempio il cinese.

Figura 5 - *La variazione di* girare *per tipi di azione*



Il sistema restituisce, oltre al verbo cercato nella lingua sorgente e il suo traducente principale nella lingua *target*, anche una serie di altri verbi che possono indicare equivalentemente quella azione specifica nelle due lingue. La fig. 6, in particolare, mostra che in italiano l'azione può essere espressa, oltre che da *girare*, anche da una serie di verbi differenti, ovviamente non tutti applicabili alle altre azioni a cui *girare* si estende.

Figura 6 - *Traduzione di un tipo di* girare *in inglese e cinese*



John turns the paper over

EN	IT	CN
turn	girare	翻 (fān)
flip	rigirare	
	rovesciare	
	capovolgere	
	rivoltare	
	voltare	

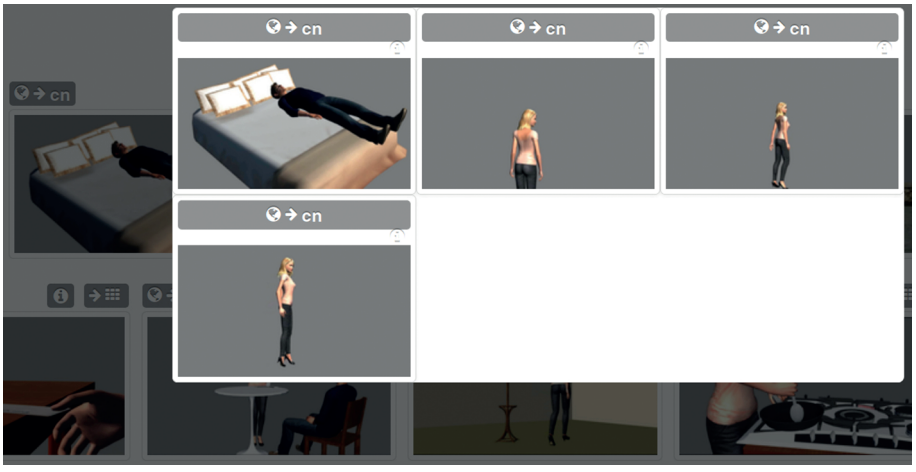
Considerando le azioni a cui il verbo italiano *girare* si può riferire, l'utente potrà scoprire che una azione diversa richiede l'uso di un verbo inglese o cinese diverso rispetto al traducente principale. In particolare *turn* non si applica ad azioni in cui *girare* equivale a *mescolare*, come *girare le zucchine nella pentola*. In questi casi si deve usare *to stir* in inglese e *jiǎo* in cinese. La fig. 7 mostra come il sistema restituisce questa informazione.

Figura 7 - *La relazione cross-linguistica tra verbi e tipo di azione*



Alcuni tipi azionali portano un'icona, come quella evidenziata dalla freccia in fig. 5. Questo simbolo indica che il tipo è molto generale e che raccoglie al suo interno una famiglia di azioni tra loro strettamente imparentate, ma ognuna con caratteristiche peculiari che debbono essere notate perché hanno rilevanza linguistica. Per esempio, la famiglia di tipi in fig. 8 si riferisce a rotazioni fatte con il corpo, che possono essere identificate da *girare* in italiano e da *to turn* in inglese.

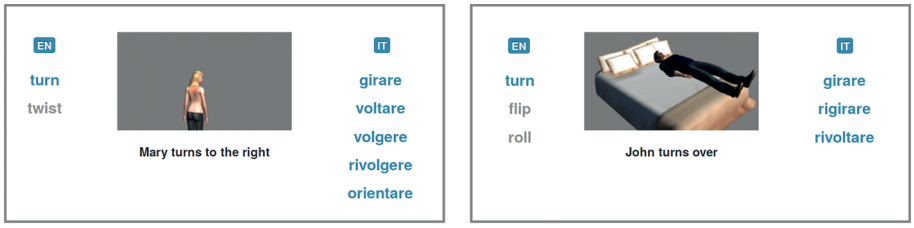
Figura 8 - *Un tipo azionale espanso in una famiglia*



Le rotazioni del corpo raggruppate in questa famiglia hanno però qualità specifiche che richiedono una diversa scelta di verbi equivalenti in entrambe le lingue. Nella rotazione del corpo rappresentata in fig. 9 a destra, *girare* è equivalente a *rivoltare* o a *rigirare* e in inglese *to turn* può essere sostituito, equivalentemente, da *to flip* e *to roll*. Nella figura a sinistra, dove la rotazione del corpo non avviene sull'asse orizzontale

ma sull'asse verticale, la serie di verbi equivalenti a *girare* cambia, in italiano voltare invece di rivoltare, in inglese *to twist* invece di *to flip*.

Figura 9 - *Traduzione in inglese di* girare*:* to flip vs. to twist



L'interfaccia *Dictionary* di IMAGACT permette quindi di studiare in dettaglio, non solo i concetti generali e come questi variano da lingua a lingua, ma anche le differenze più fini codificate dai verbi d'azione delle lingue trattate ed espresse nei differenziali di equivalenza.

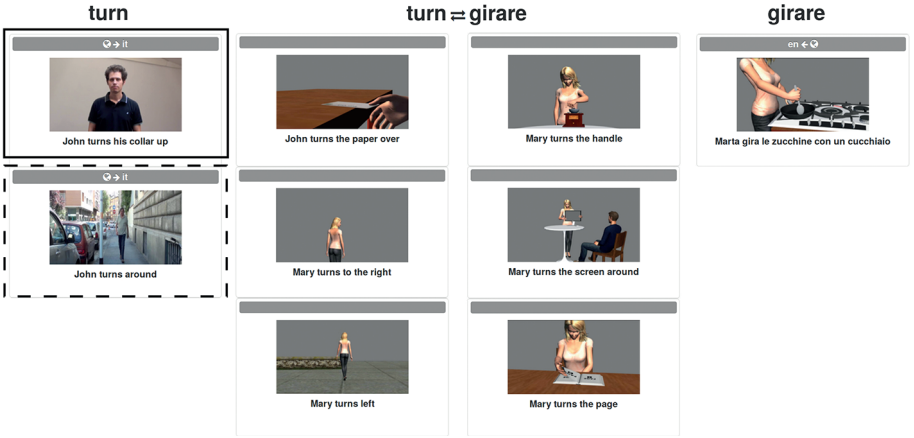
Queste operazioni portano l'utente da un lato a utilizzare in modo esplicito processi creativi nella generalizzazione dei concetti, e dall'altro ad apprezzare come i concetti linguistici variano in modo ampio su una gamma di azioni diverse. In particolare, l'utente verificherà che l'equivalenza intuitiva tra concetto linguistico e concetto pragmatico risulta fallace, in quanto IMAGACT evidenzia che lo stesso concetto linguistico varia su tipi di azioni diversi, e ciascuno di essi può essere rappresentato da concetti linguistici diversi nelle diverse lingue. Allo stesso tempo, l'utente potrà osservare le opzioni di categorizzazione di una azione offerte dal lessico verbale di una lingua.

3.2 Compare

Sulla base della rappresentazione per immagini degli ambiti di variazione dei verbi di azione è possibile comparare verbi di lingue diverse che in linea di principio si propongono come la traduzione dell'uno nell'altro. La fig. 10 mostra in sintesi la comparazione tra *girare* e *to turn*.

IMAGACT evidenzia al centro i vasti ambiti di applicazione comune, la cui ampiezza e rilevanza legittima danno grosso modo l'idea che le due parole siano tra loro in relazione di traduzione. Allo stesso tempo però IMAGACT mostra quali sono i tipi di azione che possono essere identificati dal verbo di una lingua, ma non dal verbo che lo traduce nell'altra, rispettivamente a sinistra e a destra nella fig. 10. Di conseguenza, la differenza tra il verbo italiano *girare* e il verbo inglese *to turn* diviene esplicita.

Figura 10 - *Comparazione di* to turn *e* girare



L'utente italiano potrà osservare che *to turn* non può essere applicato quando si *girano le zucchine*, mentre l'utente inglese vedrà che quando *to turn* è equivalente a *to fold* non si può utilizzare *girare*, ma si dovrà dire *rigirare* (fig. 11). Vedrà inoltre che in italiano, se il traducente di *to turn* si applica ai cambiamenti di direzione del movimento, non si può utilizzare invece quando la direzione è invertita completamente (*tornare indietro*, evidenziato con un riquadro tratteggiato).

Figura 11 - *Differenze di estensione tra* girare *e* to turn

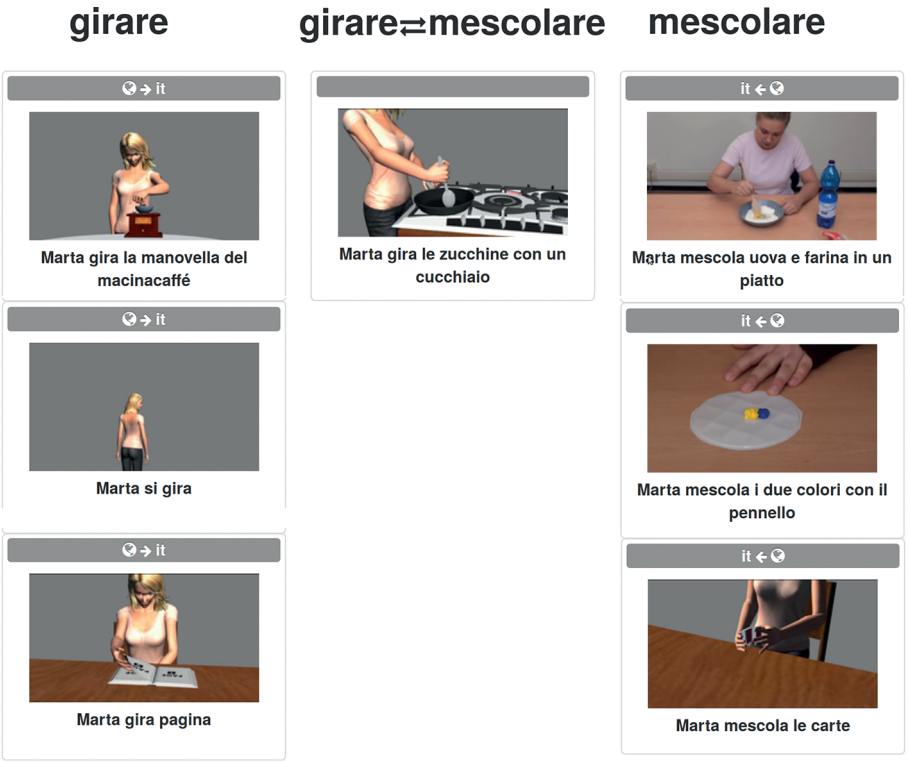


La comparazione può essere effettuata tra verbi di lingue diverse, ma anche tra verbi di una stessa lingua.

Le azioni, come abbiamo visto, sono spesso identificate da una serie di verbi che sono "localmente equivalenti", in quanto possono designare quell'azione particolare; tuttavia, tali verbi sono assai diversi per significato. Per esempio, l'utente inglese potrà domandarsi quale è la differenza tra *girare* e *mescolare* e potrà confrontare i due verbi, come in fig. 12.

Considerando la loro diversa variazione, l'utente potrà intuire la differenza di significato. *Mescolare* si riferisce in generale a eventi in cui più cose sono mischiate. Vedrà che *girare* si riferisce ad eventi in cui è evidente il movimento del tema, mentre *mescolare* focalizza sugli effetti dell'azione. I due verbi sono equivalenti quando girando qualcosa anche si mescola.

Figura 12 - *Comparazione intra-linguistica*



3.3 Gallery

Se la lingua dell'utente non è rappresentata in IMAGACT è possibile utilizzare l'infrastruttura come un *repository* di prototipi. Questa modalità può avere un interesse specifico per quei parlanti che non hanno accesso a nessuna delle lingue presenti in IMAGACT. In questo caso l'infrastruttura funziona come la bilancia del supermercato, che permette la selezione del tipo di merci interessante per l'utente toccando l'immagine di frutta, verdure, insalate ecc. La differenza è che IMAGACT propone concetti azionali invece di oggetti e li raggruppa non secondo categorie merceologiche, ma per tipologia di azione, secondo criteri di ordinamento peculiari ma altamente intuitivi. La definizione di un criterio di raggruppamento delle azioni è infatti essenziale se si vuol ricercare un concetto indipendentemente dalla lingua in un universo di 1010 azioni diverse.

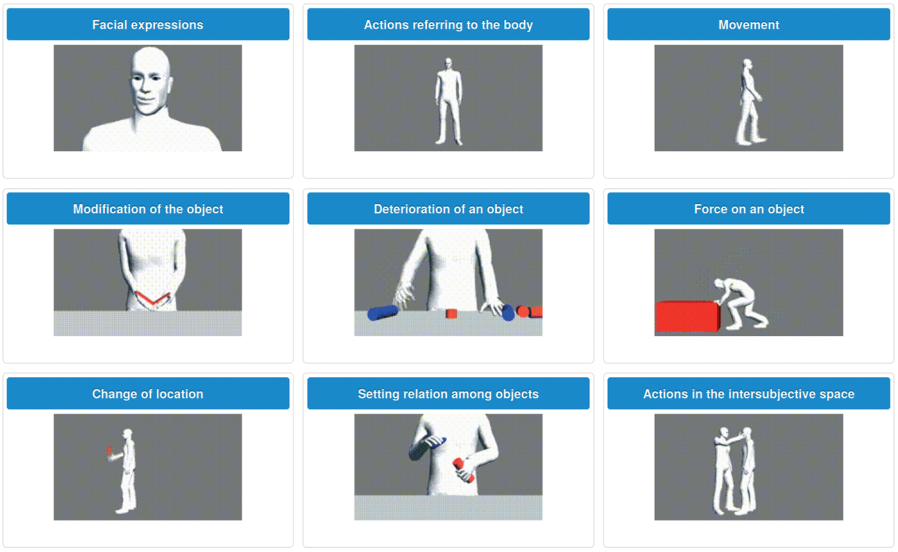
IMAGACT raggruppa le azioni in 9 classi (fig. 13), che hanno rilevanza nel modo con cui i soggetti umani categorizzano tale spazio ontologico:

1. movimenti del volto;
2. azioni che si riferiscono al corpo;
3. movimento nello spazio;
4. modificazioni dell'oggetto relative alla sua forma o alla sua funzione;
5. modificazioni che portano al deterioramento dell'oggetto;

6. azioni caratterizzate al fatto che il soggetto esercita la sua forza sull'oggetto;
7. modificazione di posizione dell'oggetto nello spazio;
8. modificazioni delle relazioni tra oggetti;
9. transazioni in cui l'azione con l'oggetto è integrata nella relazione interpersonale.

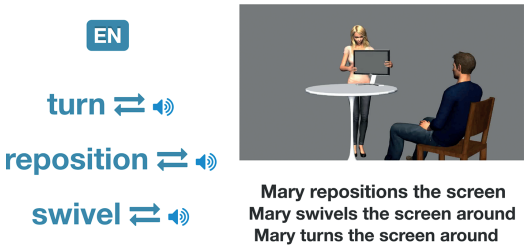
L'utente può capire cosa rappresentano queste classi sia riferendosi al metadato in lingua inglese, sia guardando la rappresentazione astratta che individua ogni classe, oltre che, naturalmente, scorrendo l'immagine delle azioni raggruppate sotto ognuna di esse.

Figura13 - *Rappresentazione astratta delle classi di azioni attraverso avatar in movimento*



Una volta identificate le categorie nelle quali le azioni sono raggruppate, sarà possibile identificare l'azione di interesse per l'apprendente indipendentemente dal verbo o dai verbi che la identificano nella sua lingua. Per esempio, la fig. 14 è il risultato ottenuto da un utente che si chiede quale verbo inglese si usi per indicare l'azione di "ruotare un oggetto al fine di renderlo visibile a qualcuno". L'utente cercherà tra le azioni nello spazio delle *azioni intersoggettive* e sceglierà un prototipo adeguato ottenendo il seguente risultato.

Figura 14 - *Dalla selezione della scena al verbo in inglese*



4. *IMAGACT nello scenario dell'apprendimento dell'Italiano L2 da parte di apprendenti cinesi*

IMAGACT può essere utilizzato come dizionario per risolvere problemi specifici legati alla traduzione dei verbi di azione, ma anche come un sistema per l'acquisizione riflessa del lessico di una lingua straniera, quindi all'interno di programmi espliciti di apprendimento della semantica sottostante all'uso dei verbi del lessico di base di una lingua *target*. Come abbiamo visto nell'introduzione e nella spiegazione della funzione *Compare*, attraverso l'osservazione delle differenze negli ambiti di variazione di un verbo è possibile apprezzare esplicitamente le differenze semantiche e di uso tra i verbi della lingua *target* e i loro traducenti principali nella lingua sorgente. L'apprendimento di tali differenze necessita nella pratica di un lungo e incerto processo di acquisizione, ma può invece divenire un compito dei programmi dedicati al lessico, specialmente nelle prime fasi di apprendimento dell'L2. In questo paragrafo mostriamo come entrambe le funzioni possono essere utilizzate per l'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti cinesi (Pan, 2016). In 4.1 osserviamo come l'informazione presente in IMAGACT può essere sfruttata per innescare processi creativi di acquisizione del lessico nel caso d'uso dell'apprendimento del verbo *girare* da parte di madrelingua cinesi. In 4.2 proporremo i risultati di una valutazione dell'utilizzo di IMAGACT da parte di un gruppo di apprendenti cinesi della lingua italiana presso la Università Normale di Nanchino.

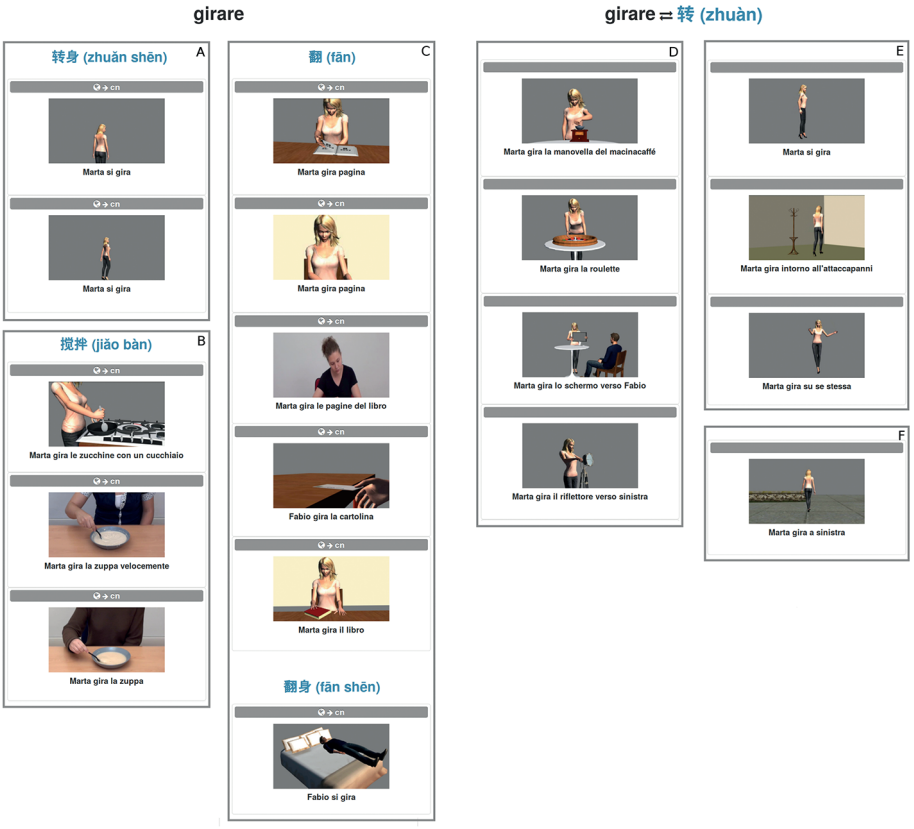
4.1 Traducenti del verbo *girare* in cinese

La comparazione tra i due verbi fornita da IMAGACT può essere usata esplicitamente nel processo di apprendimento del lessico per l'induzione delle differenze del verbo nella lingua *target* rispetto alla lingua sorgente. Mostriamo di seguito il quadro induttivo che può essere realizzato dal docente e proposto ai discenti come spiegazione, o dato all'apprendente come compito.

转 (*zhuàn*, quarto tono) è un verbo generale che copre un sottoinsieme delle variazioni proprie di *girare*, ovvero può riferirsi rispettivamente ai *movimenti del soggetto nello spazio* (in equivalenza con *svoltare*, riquadro F nella fig. 15); a *rotazioni di un oggetto tematico sull'asse verticale* (riquadro D) o al *movimento rotatorio del soggetto su se stesso o intorno a un riferimento* (equivalenza con *ruotare*, riquadro E).

转 (*zhuàn*) è però meno generale rispetto a *girare*, specificamente nelle variazioni in cui il soggetto *si volta* (riquadro A). In questo caso, in cinese, deve essere precisato il riferimento al corpo: 转身 (*zhuǎn shēn*, terzo tono; *girare corpo*). Significativamente 转 (*zhuàn*) non si applica alle variazioni in cui *girare* è equivalente a *rovesciare*, *voltare* o *capovolgere* un oggetto (翻 *fān*) o il proprio corpo (翻身 *fān shēn*, riquadro C), né alle variazioni in cui *girare* è equivalente a *mescolare* (搅拌 *jiǎo bàn*, riquadro B).

Figura 15 - girare *vs.* 转 (zhuàn)



4.2 Test di traduzione

Pan (2016) ha realizzato vari test finalizzati alla valutazione del contributo che IMAGACT può dare nel processo di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti cinesi. In particolare, uno di questo è stato disegnato per evidenziare le difficoltà nella traduzione in cinese di frasi semplici italiane costruite con verbi generali, e valutare il contributo che IMAGACT può dare a risolvere le incertezze traduttive.

La sperimentazione è stata effettuata su un campione di 16 ragazze divise in due gruppi, rispettivamente il gruppo IMAGACT, che ha avuto a disposizione l'informazione derivante da questa infrastruttura, e il gruppo di controllo, dotato dei soli mezzi usuali di ausilio alla traduzione. Tutte le partecipanti sono di nazionalità cinese e la maggior parte proviene dalla provincia di Jiangsu. L'età delle ragazze è di circa 20 anni e tutte hanno una conoscenza elementare dell'italiano (circa un anno di corso di studio). Oltre all'italiano, le partecipanti conoscono l'inglese, che hanno a studiato fin dalla scuola elementare. Il livello di conoscenza dell'italiano delle ragazze è discreto e non ci sono differenze qualitative apprezzabili fra di loro nei compiti di apprendimento. Al gruppo IMAGACT è stato spiegato il funzionamento dell'infrastruttura, in particolare le funzioni *Dictionary* e *Compare*. È stato spiegato esplicitamente cosa

si intende con verbo di azione e cosa è un verbo generale di azione. La *ratio* del test considera che i verbi traducenti cinesi hanno di solito ridotta estensione rispetto ai verbi italiani, in quanto il cinese tende ad essere una lingua endocentrica (nel senso di Korzen, 2005). In conseguenza di ciò, si può verificare una scarsa comprensione dell'azione effettivamente riferita dai verbi generali italiani, specificamente nei casi in cui i verbi italiani sovra-estendono rispetto ai traducenti cinesi. In questi casi l'apprendente cinese tende ad utilizzare il traducente principale, che non può però riferirsi all'azione indicata dalla frase italiana.

Il test ha considerato esplicitamente queste difficoltà rispetto ai seguenti verbi generali italiani ad alta frequenza: *prendere*, *mettere*, *girare*, *alzare*; riportiamo qui in dettaglio il caso relativo a *girare*.

L'esercizio parte da una pre-valutazione delle difficoltà alla traduzione dei verbi in questione, specificamente nelle loro sovra-estensioni, che sono state studiate preliminarmente dal docente. Per esempio la tab. 1 evidenzia alcuni problemi ipotizzabili nella traduzione delle sovra-estensioni di *girare*. Le tabelle presentano sulla sinistra il fermo immagine del filmato in IMAGACT che illustra l'interpretazione del verbo, le frasi che fanno riferimento a quel concetto e la spiegazione della difficoltà attesa. La marca D1, D2 ecc. evidenzia il livello di difficoltà prevista per lo studente nella traduzione, a parere del docente. Le frasi corrispondenti all'interpretazione riportate nella colonna centrale con il numero d'ordine che queste hanno nel test.

Tabella 1 - *Prevalutazione e selezione di frasi corrispondenti a tipi in sovra-estensione*

Tipo 2(D1) 	10. Sara gira su sé stessa. 17. La ballerina gira su sé stessa.	Questa azione non è difficile da capire per gli studenti cinesi, ma *su sé stessa* costituisce una difficoltà (gli studenti tradurrebbero parola per parola).
Tipo 4 (D2) 	32. Fabio gira la testa.	Una frase come *Fabio gira la testa* non viene normalmente predicata in assenza di contesto (ad esempio lo scopo dell'azione) e non è nell'estensione diretta di 转 (*zhuàn*)
Tipo 7 (D3) 	46. Il medico gira il bambino.	Qui *girare* significa *capovolgere*, che non è mai nell'estensione di 转 (*zhuàn*)

Tabella 2 - *Il* testset *delle traduzioni per il verbo* girare

Cristina gira a sinistra. 克里斯蒂娜向左转。	Lucia beve un cappuccino. 卢卡喝卡布奇诺。	Matteo si addormenta sul tavolo. 马岱尔在桌子上睡着了。	Il medico gira il bambino. 医生给孩子翻个身。
Il bambino si addormenta. 孩子睡着了。	La ballerina gira su se stessa. 芭蕾舞者旋转着。	Fabio gira la testa. 法比奥把头转过来。	Fabio gira il televisore. 法比奥转了下电视机。
Luigi beve una birra. 路易吉喝一杯啤酒。	Claudio suona la chitarra. 克劳迪奥弹吉他。	Laura suona l'arpa. 劳拉弹竖琴。	Marco suona la tromba. 马可吹小号。
L'automobilista gira. 驾驶员转弯。	La bambina beve il latte. 小女孩喝牛奶。	Fabio gira la testa verso Cristina. 法比奥把头转向克里斯蒂娜。	Fabio gira la sedia. 法比奥转椅子。
Luca beve il tè. 卢卡喝茶。	La signora gira intorno al botteghino. 这位女士绕着小店转了一圈。	L'anestesista addormenta il paziente. 麻醉师麻醉病人。	Lo studente si addormenta a lezione. 学生在课上睡着了。
La ballerina gira verso destra. 芭蕾舞者转向右侧。	Mario beve un'aranciata. 马里奥喝了一杯鲜榨橙汁。	Il telefona suona. 电话响了。	Fabio gira la chiave. 法比奥转动钥匙。
Simona beve l'acqua. 西蒙娜喝水。	La bimba si addormenta nel lettino. 女婴在小床上睡着了。	Franca beve l'aceto. 弗兰卡喝醋。	Cristina gira il fermaglio. 克里斯蒂娜把夹子转一下。
Laura suona il pianoforte. 劳拉弹钢琴。	Riccardo suona la fisarmonica. 李嘉德拉手风琴。	La chiave gira. 钥匙转动了。	Tommaso beve un sorso di birra. 托马斯喝了一小口啤酒。
La mamma si addormenta. 妈妈睡着了。	Le macchine girano intorno ad un palo. 车子们绕着桩子转圈。	La mamma gira la pagina del giornale. 妈妈翻报纸。	Pinocchio si addormenta. 匹诺曹睡着了。
Sara gira su se stessa. 萨拉在旋转。	La terra gira intorno al sole. 地球绕着太阳转。	Il cuoco gira i fagioli. 厨师搅拌豆子。	La mamma gira la manopola. 妈妈转动旋钮。
Luisa beve il cocktail. 路易莎喝鸡尾酒。	Fabio si gira a sinistra. 法比奥向左转。	La mamma gira lo sciroppo con il cucchiaio. 妈妈用勺子搅拌糖浆。	La ruota gira. 车轮转动。
Luca suona il sassofono. 卢卡演奏萨克斯。	Fabio si gira verso Cristina. 法比奥转向克里斯蒂娜。	Il cuoco gira il mestolo nella pentola. 厨师用长勺搅拌锅里的菜。	Fabio gira la ruota. 法比奥转动车轮。
Il cavallo gira su se stesso. 马在原地打转。	Marco beve un succo di pompelmo. 马可喝一杯柚子汁。	Marco suona il campanello ai vicini. 马可按了邻居的门铃。	Marco si addormenta alla messa. 马可在弥撒上睡着了。
Marco si addormenta in macchina. 马可在车里睡着了。	La fata addormenta gli invitati [al castello] 仙女让城堡的客人睡着了。	Fabio gira la fotografia. 法比奥把照片翻转了一下。	Fabio gira la manovella dell'ingranaggio. 法比奥转动齿轮的曲柄。
Luigi suona il flauto. 路易吉吹笛子。			Il vapore gira l'ingranaggio. 蒸汽推动齿轮旋转。
Giovanna suona il violino. 乔瓦娜拉小提琴。			
L'ingranaggio gira le macchine. 齿轮转动机器。			

Per *girare*, e per gli altri verbi *target*, sono state preparate e sottoposte a due gruppi di studenti 60 frasi italiane, di cui 30 hanno il verbo *target* tra quelli generali selezio-

nati, e altre 30 hanno il ruolo di distrattori e sono costruite con verbi che prevedono una traduzione uno a uno con il traducente principale cinese.

Le frasi (sia quelle relative ai verbi *target* sia i distrattori) corrispondono a frasi effettivamente realizzate nell'uso linguistico italiano, e sono derivate dai corpora analizzati in IMAGACT. Le frasi sono sottoposte in modo casuale, ovvero senza che il verbo *target* oggetto di esercizio sia evidente agli apprendenti. Il compito degli studenti è semplicemente di tradurre in cinese una serie di frasi diverse.

Il test permette di valutare da un lato la differenza di performance in traduzione tra i verbi generali e quelli di attività (che si riferiscono a uno specifico tipo di azione, es. *bere*) e dall'altro la differenza riscontrata tra un gruppo di apprendenti che ha a disposizione IMAGACT e il gruppo di controllo che non ha a disposizione la risorsa.

La tab. 2 mostra le frasi italiane oggetto di traduzione nel *testset* del verbo *girare* e la soluzione corretta in cinese.

I test sono stati somministrati settimanalmente ai due gruppi, verbo per verbo, in quattro sessioni successive. Per la valutazione delle performance si è considerato che per ogni frase si danno tre casi:

1. verbo corretto (punteggio 1);
2. verbo non appropriato, ma traduzione comprensibile (nessun punteggio 0);
3. verbo sbagliato (punteggio –1).

A ogni gruppo è attribuito un punteggio complessivo per ogni verbo e per l'insieme dei verbi. La tab. 3 illustrano i risultati raggiunti sia per *girare* che per gli altri verbi generali considerati.

Tabella 3 - *Risultati delle performance in traduzione*

	mettere	*prendere*	*girare*	*alzare*	*TOTALE*
IMAGACT	278	353	391	396	1418
generali	120	116	170	161	568,2
di attività	158	237	221	235	852,8
CONTROLLO	256	325	353	380	1314
generali	84	98	137	149	469
di attività	172	227	216	231	848

In sintesi, i risultati evidenziano la difficoltà specifica incontrata nella traduzione dei 30 contesti di ciascun verbo generale rispetto ai 30 contesti relativi ai verbi di attività. Praticamente, e in particolare nel gruppo di controllo, con i verbi generali si raggiunge uno score pari alla metà dello *score* raggiunto con quelli di attività. Ciò testimonia la diversità sostanziale delle difficoltà incontrate nella traduzione dei due gruppi di verbi specificamente con i verbi generali. Le diversità tra il gruppo di controllo e il gruppo IMAGACT si concentrano sullo score raggiunto propria-

mente sui verbi generali, essendo il risultato sui verbi di attività molto buono in entrambi i gruppi. L'incremento della qualità delle traduzioni sui verbi generali dal gruppo IMAGACT rispetto al gruppo di controllo, imputabile quindi all'utilizzo di IMAGACT, è di circa il 20% e tende a crescere via via che si consolida l'utilizzo dello strumento (120 nella prima sessione vs. 161 nell'ultima).

Il test mostra quindi la rilevanza di IMAGACT per la soluzione di problemi traduttivi conseguenti alla diversa semantica dei verbi generali in italiano e cinese e la effettiva possibilità di sviluppare previsioni linguistiche corrette a partire dall'interpretazione dei dati visuali presenti in questa infrastruttura.

Bibliografia

Brown S.W. - Gagliardi G. - Moneglia M. (2014), IMAGACT4ALL. Mapping Spanish Varieties onto a Corpus-Based Ontology of Action, *CHIMERA: Journal of Romance Corpora and Linguistic Studies* 1: 91-135.

Choi S. - Bowerman M. (1991), Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns, in *Cognition* 41(1): 83-121.

De Felice I. - Bartolini R. - Russo I. - Quochi V. - Monachini M. (2014), Evaluating ImagAct-WordNet mapping for English and Italian through videos, in Basili R. - Lenci A. - Magnini B. (eds), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014 & and of the Fourth International Workshop EVALITA 2014 9-11 December 2014, Pisa* vol. I, Pisa University Press, Pisa: 128-131.

Gagliardi G. (2014), *Validazione dell'ontologia dell'azione IMAGACT per lo studio e la diagnosi del Mild Cognitive Impairment*, Tesi di Dottorato, Università di Firenze.

[imagact] (2011) http://www.imagact.it.

Kopecka A. - Narasimhan B. (2012), *Events of Putting and Taking. A crosslinguistic perspective*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

Korzen I. (2005), Lingue endocentriche e lingue esocentriche: testo, contesto e identità culturale, in Korzen I. - D'Achille P. (a cura di), *Tipologia linguistica e società. Considerazioni inter- e intralinguistiche*, Franco Cesati, Firenze: 31-54.

Moneglia M. (2014a), The semantic variation of action verbs in multilingual spontaneous speech corpora, in Raso T. - Mello H. (eds), *Spoken Corpora and Linguistics Studies*, John Benjamins, Amsterdam: 152-190.

Moneglia M. (2014b), Natural Language Ontology of Action: A Gap with Huge Consequences for Natural Language Understanding and Machine Translation, in Vetulani Z. - Mariani J. (eds), *Human Language Technology Challenges for Computer Science and Linguistics. LTC 2011. Lecture Notes in Computer Science, vol 8387*, Springer, Cham: 379-395.

Moneglia M. - Brown S. - Frontini F. - Gagliardi G. - Khan F. - Monachini M. - Panunzi A. (2014a), The IMAGACT Visual Ontology. An Extendable Multilingual Infrastructure for the Representation of Lexical Encoding of Action, in Calzolari N. - Choukri K. - Declerck T. - Loftsson H. - Maegaard B. - Mariani J. - Moreno

A. - Odijk J. - Piperidis S. (eds), *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*, European Language Resources Association (ELRA), Paris: 3425-3432.

Moneglia M. - Brown S. - Kar A. - Kumar A. - Ojha A.K. - Mello H. - Niharika - Jha G.N. - Ray B. - Sharma A. (2014b), Mapping Indian Languages onto the IMAGACT Visual Ontology of Action, in Jha G.N. - Bali K.S. - Banerjee E. (eds), *Proceedings of WILDRE2 - 2nd Workshop on Indian Language Data: Resources and Evaluation at LREC'14*, European Language Resources Association (ELRA), Paris: 51-54.

Moneglia M. - Frontini F. - Gagliardi G. - Russo I. - Panunzi A. - Monachini M. (2012), Imagact: deriving an action ontology from spoken corpora, in Bunt H. (ed.), *Proceedings of the Eighth Joint ISO - ACL SIGSEM Workshop on Interoperable Semantic Annotation isa-8*, 42-47.

Pan Y. (2016), *Verbi di azione in italiano e in cinese mandarino. Implementazione e validazione del cinese nell'ontologia interlinguistica dell'azione IMAGACT*, Tesi di Dottorato, Università di Firenze.

Panunzi A. - De Felice I. - Gregori L. - Jacoviello S. - Monachini M. - Moneglia M. - Quochi V. - Russo I. (2014), Translating Action Verbs using a Dictionary of Images: the IMAGACT Ontology, in Abel A. - Vettori C. - Ralli N., *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, EURAC Research, Bolzano: 1163-1170.

Wittgenstein L. (1953), *Philosophical Investigations*, Blackwell, Oxford.

PARTE II

USARE LE LINGUE SECONDE NELLA DISABILITÀ

VALENTINA BIANCHI[1] - MARIA ELENA FAVILLA[2]

Dislessia e apprendimento di lingue seconde: problemi da considerare per la costruzione di un sillabo per l'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti dislessici

How do reading difficulties condition second language learning? Can dyslexic subjects learn foreign languages? What general strategies can be used in order to enhance these difficulties? And what specific strategies can be used when the foreign language is Italian? In the framework of a wider research aimed at preparing a syllabus for teaching Italian as a foreign language to young adult dyslexic students, the paper introduces and discusses in the linguistic perspective some preliminary answers to these questions, which have not as yet been sufficiently investigated. More generally, the paper underlines the importance of the linguistic perspective to the study of language disorders and their treatment and management.

1. *Introduzione*[3]

È possibile per le persone dislessiche imparare le lingue? Come incidono le difficoltà di lettura sull'apprendimento di una lingua seconda? Quali possono essere le strategie da mettere in atto per compensare ed aggirare queste difficoltà? Che cosa accade nel caso in cui la lingua seconda sia l'italiano?

È con queste domande che si misura la ricerca nella quale si inserisce il presente contributo e che è volta a costruire un sillabo per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad adulti (e giovani adulti) dislessici. Si tratta di domande per le quali la letteratura non ha ancora fornito risposte definitive e che, a nostro avviso, non possono essere risolte senza un effettivo contributo da parte della linguistica e della linguistica applicata.

Nelle pagine che seguono vengono presentate le fasi iniziali di questa ricerca, nelle quali si definisce la prospettiva adottata e si discutono i problemi da affrontare. I primi tre paragrafi sono dedicati a inquadrare la dislessia nella prospettiva linguistica: vengono discussi gli ambiti linguistici rilevanti (§ 2), i soggetti considerati nella ricerca (§ 3) e l'utilità per la prospettiva linguistica dell'approccio neuropsicologico allo studio della dislessia, che fornisce un modello per classificare i diversi tipi di dislessia (§ 4). Con riferimento più specifico all'apprendimento di una seconda

[1] Università per Stranieri di Siena.
[2] Università di Modena e Reggio Emilia.
[3] Questo saggio è frutto della collaborazione tra le due autrici. Ai fini della stesura finale del testo, Valentina Bianchi ha scritto i §§ 5-8, Maria Elena Favilla i §§ 2-4, mentre i §§ 1 e 9 sono stati scritti congiuntamente dalle due autrici.

lingua da parte di soggetti dislessici, dopo un'introduzione dei diversi modi in cui tale apprendimento può essere condizionato (§ 5), ci si sofferma sul ruolo che le caratteristiche delle diverse lingue hanno nelle difficoltà di lettura (§ 6), approfondendo gli aspetti legati alle variabili fonologiche (§ 6.1) e a quelle ortografiche (§ 6.2), che sono quelli più frequentemente trattati nella letteratura. Proponiamo alcune prime indicazioni su metodi e strategie da utilizzare per l'insegnamento dell'italiano a soggetti dislessici, nell'ottica di una personalizzazione del percorso didattico (§ 7). Nelle ultime pagine del contributo, vengono fornite indicazioni sul modo in cui intendiamo procedere per la costruzione del sillabo di italiano L2, cercando di evidenziare come sia necessario tenere conto delle caratteristiche della lingua italiana ai vari livelli linguistici e considerare sia gli aspetti che possono risultare più problematici rispetto alle difficoltà di lettura, sia quelli che possono invece costituire una facilitazione rispetto ad altre lingue (§ 8).

2. *Difficoltà solo nella lettura?*

Come noto, la dislessia evolutiva rientra tra i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), insieme a disortografia, disgrafia e discalculia. Viene definita come un disturbo che colpisce le capacità di lettura, si manifesta in forme varie, è associata a sintomi diversi (oltre alle difficoltà di lettura, anche quelle fonologiche, sensoriali e di controllo motorio), che sono spesso in comorbidità con altri sintomi riconducibili a patologie o disturbi di diversa tipologia (disortografia, disturbi specifici del linguaggio, disturbi specifici dell'apprendimento, sindrome da deficit di attenzione e iperattività, ecc.), viene indagata rispetto a livelli di descrizione diversi, tipicamente genetico, neurobiologico, cognitivo (Ammaniti *et al.*, 2015; Bishop - Snowling, 2004; Cornoldi - Tressoldi, 2014; Pennington, 2006; Ramus, 2004; Snowling - Melby-Lervag, 2016).

Ciascuno degli aspetti menzionati in questa sommaria definizione richiederebbe una discussione specifica, perché le difficoltà di lettura rappresentano un problema complesso, che coinvolge molte funzioni e abilità e, di conseguenza, ambiti e prospettive eterogenei (oltre ai riferimenti indicati sopra, per una recente introduzione sulla dislessia evolutiva con riferimento al contesto clinico, scolastico e sociale italiani si rimanda a Lorusso, 2016).

Questa discussione non rientra tra gli obiettivi del presente scritto. Quello che è importante osservare rispetto agli obiettivi della nostra ricerca è che le varie definizioni della dislessia evolutiva fanno riferimento quasi esclusivamente a difficoltà nell'accuratezza e velocità della lettura e, in alcuni casi, a difficoltà nella comprensione del testo. Nella prospettiva linguistica, invece, risulta impossibile limitarsi a considerare le abilità di lettura isolatamente dalle altre abilità linguistiche, e non tenere conto del fatto che le difficoltà di lettura non possono non condizionare anche altri aspetti dell'elaborazione linguistica.

In effetti, come sottolinea Cardinaletti (ad esempio, 2014 e in stampa), varie ricerche linguistiche hanno evidenziato che i soggetti dislessici possono manifesta-

re anche deficit fonologici, lessicali (lessico povero e difficoltà in denominazione), morfologici e sintattici (nell'elaborazione di verbi, pronomi clitici e frasi relative, passive e negative). Queste difficoltà possono essere ricondotte almeno in parte a difficoltà in altri ambiti cognitivi, come nelle memorie di lavoro e nell'attenzione. Tuttavia, come evidenzia chiaramente Santulli (2014), è necessario considerare anche la variazione linguistica e le differenze determinate dalla variazione diamesica, tenendo conto del fatto che una difficoltà di accesso alla varietà scritta non può non condizionare le capacità di elaborazione linguistica delle unità e strutture che caratterizzano questa varietà differenziandola da quella parlata.

Per queste ragioni, la ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti dislessici ha bisogno di raccogliere dati su tutti gli aspetti dell'elaborazione linguistica che possono essere collegati alle difficoltà di lettura e non può concentrarsi solo sugli aspetti fonologici e ortografici, i quali, invece, come vedremo, sono quelli più trattati dalla letteratura su questo tema.

3. *Quali apprendenti?*

La necessità di non limitarsi agli aspetti dell'elaborazione linguistica solo primariamente riconducibili alle difficoltà di lettura, unita alla grande varietà di manifestazioni dei disturbi di lettura, rende particolarmente importante delimitare il più possibile le caratteristiche degli apprendenti rispetto alle loro abilità linguistiche e cognitive. Per questo, abbiamo scelto di concentrarci su apprendenti adulti con dislessia evolutiva.

Ciò significa, anzitutto, che facciamo riferimento a soggetti con dislessia evolutiva, che si distingue da quella acquisita in quanto, trattandosi di un disturbo presente fin dalla loro nascita, ha condizionato tanto il modo in cui questi soggetti hanno imparato a leggere, quanto il loro sviluppo linguistico e cognitivo.

A ciò si aggiunge che anche l'età scelta fa rientrare questi apprendenti soprattutto nella categoria dei cosiddetti "dislessici compensati" (Stella, 2004), che sono riusciti a sviluppare strategie per poter leggere in modo abbastanza fluente, anche se più lento dei normolettori e significativamente lento per la lettura di non parole. Ovviamente, la lentezza significativa nella lettura di non parole, che in un lettore adulto può risultare un problema trascurabile quando legge nella propria lingua, torna ad essere un problema rilevante nello studio di una seconda lingua, nella quale tutte le parole da apprendere sono elaborate come non parole.

Quanto alle altre tipologie di dislessici adulti, i cosiddetti dislessici "recuperati", definiti così quando hanno raggiunto prestazioni comparabili in tutti gli ambiti a quelle dei normolettori, non dovrebbero sentire l'esigenza di un sillabo per apprendenti dislessici (e, al massimo, potrebbero rendersi conto di avere nello studio della seconda lingua difficoltà analoghe a quelle dei dislessici compensati), mentre i dislessici "persistenti", che continuano ad avere prestazioni significativamente sotto soglia per rapidità e accuratezza, dovrebbero avere bisogno di un sillabo quasi esclusivamente basato sulla sola lingua orale.

4. *I diversi tipi di dislessia interpretati in base al modello neuropsicologico a doppio accesso*

La dislessia, come già ricordato, viene studiata in varie prospettive. Tra i principali approcci si possono distinguere quelli neurobiologico, neurocognitivo e neuropsicologico.

Con qualche semplificazione, l'approccio neurobiologico può essere inteso come quello che riconduce e interpreta le difficoltà di lettura in base a differenze in specifici sistemi o circuiti biologici (ad esempio, a livello corticale, magnocellulare e cerebellare). L'approccio neurocognitivo, invece, si concentra sull'interazione tra i diversi domini cognitivi implicati nella lettura (elaborazione uditiva, visiva, fonologica, motoria, attenzione, memorie, funzioni esecutive) e riconduce le difficoltà di lettura ad un cattivo funzionamento di uno o più di questi domini. L'approccio neuropsicologico, infine, considera i diversi tipi di dislessia come la conseguenza di danni in una o più componenti dei sistemi di lettura e li interpreta in base ad un modello sul funzionamento normale, tipicamente il modello di lettura a doppio accesso (*dual route model*), elaborato da Coltheart e collaboratori a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso (ad es., Coltheart *et al.*, 2001). Al momento questo è il modello in grado di spiegare e prevedere il maggior numero dei tipi di dislessia conosciuti.

Tra i tre, l'approccio neuropsicologico è quello più immediatamente utilizzabile nella prospettiva di chi è interessato a ricercare dati sul modo in cui le difficoltà di lettura possono incidere sull'elaborazione linguistica e sull'apprendimento di una seconda lingua.

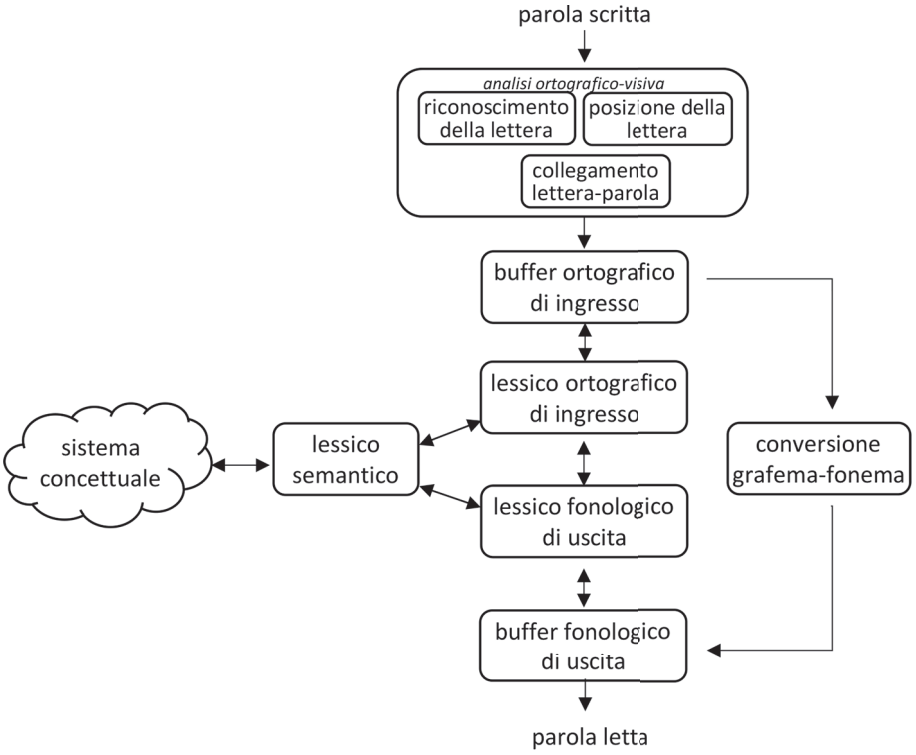
Come ribadito in un saggio molto recente dedicato alla descrizione dei diversi tipi di dislessia evolutiva finora individuati nelle varie lingue (Friedmann e Coltheart, in stampa), il modello a doppio accesso permette di interpretare i vari tipi di dislessia risalendo al tipo di componente danneggiata, sia nei casi in cui il danno sia dovuto ad un disturbo evolutivo, sia in quelli in cui sia dovuto ad un disturbo acquisito, conseguente ad una lesione cerebrale successiva al pieno apprendimento del processo di lettura da parte di tutte le componenti coinvolte.

Interpretare i vari tipi di dislessia riconducendoli alle singole componenti danneggiate permette nella pratica clinica di sviluppare procedure di valutazione e trattamenti mirati. A sua volta, poi, l'individuazione e la caratterizzazione dei diversi tipi di dislessia forniscono informazioni sul modello cognitivo della lettura, permettendo di modificarlo e di aggiungere nuove componenti ogni volta che vengono individuati due tipi o sottotipi diversi di dislessia (Friedmann e Coltheart, in stampa: 2-3).

Ai fini della nostra ricerca, la classificazione è utile anche per cercare di collegare i diversi tipi di difficoltà alle componenti danneggiate e, di conseguenza, per prevedere percorsi didattici personalizzati.

Il modello a doppio accesso, che rende conto delle operazioni coinvolte nel processo di lettura di parole e non parole da parte di una persona adulta normodotata, è riportato nella figura 1 nella versione più recente descritta da Friedmann e Coltheart.

Figura 1 - *Il modello a doppio accesso (tratto e adattato da Friedmann e Coltheart, in stampa)*



Il primo tipo di operazione riguarda la cosiddetta analisi visivo-ortografica, che è costituita da tre sotto-operazioni distinte: il riconoscimento della lettera astratta (indipendentemente dal tipo di carattere e dalle dimensioni, ma ancora senza essere associata al fonema corrispondente né al nome della lettera), l'assegnazione della posizione della lettera nella parola, rispetto alle posizioni iniziale e finale (per leggere *amori* e non *aromi*), e il collegamento delle lettere decodificate alle altre lettere della stessa parola, attenuando le lettere delle parole vicine e individuando le lettere come appartenenti alla stessa parola.

Un danno a queste tre diverse sotto-componenti determina tipi di dislessia diversi. Anzitutto, un danno alla sotto-componente del riconoscimento della lettera determina la cosiddetta *letter identity dyslexia*, caratterizzata da difficoltà a riconoscere l'identità astratta delle lettere a partire dalla loro forma grafica, così che chi ha questo tipo di dislessia non riesce a dire il nome o il suono delle lettere che vede, né ad indicarle quando le sente pronunciare o quando gli viene detto il nome della lettera, né, ancora, ad accoppiare la stessa lettera presentata in formati diversi (maiuscola e minuscola o corsivo e stampatello), pur essendo in grado di copiare lettere e abbinare sia coppie di simboli non ortografici, sia coppie della stessa lettera anche di dimensioni diverse. Un danno alla sotto-componente della posizione della lettera determina, invece, la cosiddetta *letter position dyslexia*, che porta a confondere tra loro parole che contengono le stesse lettere in posizioni diverse (ad esempio, leggen-

do le parole *aromi* e *trota* come *amori* e *torta*), ma anche a leggere non parole, o parole non conosciute nella forma scritta e, dunque, non presenti nel lessico ortografico, come parole esistenti contenenti le stesse lettere in altre posizioni (ad esempio, *crota* riconosciuta e letta come *corta*). Un danno alla sotto-componente del collegamento lettera-parola, infine, è alla base della cosiddetta *attentional dyslexia*, che causa migrazioni delle lettere tra parole vicine, così che, ad esempio, una sequenza come *gatto rosso* può essere letta come *ratto rosso, gatto grosso* o *ratto grosso*. Le lettere migrate possono essere prese dalla parola che si trova a destra o a sinistra della parola da leggere, ma anche sopra o sotto, e possono essere prodotte sia in sostituzione delle lettere che si trovano nella stessa posizione della parola, sia in aggiunta.

Una volta compiuta l'analisi visivo-ortografica della parola da leggere, i risultati vengono depositati nel buffer ortografico di ingresso, una memoria a breve termine sensibile alla lunghezza delle parole e nella quale qualcuno ipotizza che possa avere luogo la scomposizione morfologica in morfemi lessicali, derivazionali e flessivi. Un danno in questa componente determina la cosiddetta dislessia visiva, definita anche *orthographic input buffer dyslexia*, che porta a leggere le parole confondendole con altre visivamente simili. La differenza rispetto ai tipi di dislessia riconducibili alle singole sotto-componenti coinvolte nell'analisi visivo-ortografica è data dal fatto che la dislessia visiva presenta contemporaneamente tutte le difficoltà che negli altri tipi sono presenti in modo selettivo.

Dal buffer ortografico di ingresso l'informazione passa in due vie distinte, quella lessicale, più rapida e accurata, soprattutto per le parole più frequenti (rispetto alla forma scritta, perché l'elaborazione delle parole orali implica componenti diverse), e quella sublessicale, indispensabile per la lettura di non parole e parole sconosciute, che, non trovandosi nel lessico ortografico, non possono essere lette attraverso la via lessicale.

Nella via lessicale, l'informazione passa dal lessico ortografico di ingresso, che contiene forme scritte conosciute al lettore (e connessioni alle rappresentazioni relative ai significati e ai suoni delle parole) ed è organizzato per frequenza ortografica, così che l'accesso ad una parola scritta frequente è più veloce e rende, dunque, più veloce sia la lettura ad alta voce sia la decisione lessicale visiva (cioè la capacità di riconoscere una forma ortografica come corrispondente o meno ad una parola esistente), rispetto a parole con forme ortografiche e fonologiche simili ma meno frequenti.

Dal lessico ortografico di ingresso l'informazione passa al lessico fonologico di uscita, che contiene le informazioni fonologiche delle parole note al lettore nella forma orale, tra cui le informazioni su quali sono le consonanti e le vocali della parola, il numero di sillabe, la posizione dell'accento.

Un danno nella via lessicale determina la cosiddetta dislessia superficiale (*surface dyslexia*) e costringe il lettore a leggere utilizzando la via sublessicale, con la conseguenza che la lettura risulta più lenta, soprattutto con l'aumentare della lunghezza delle parole, e che possono esservi problemi di accento, errori di regolarizzazione (molto rari in italiano, considerato che ha un'ortografia trasparente, ma possibili,

ad esempio, in casi come *glicine*, dove un errore di regolarizzazione porterebbe a leggere le lettere iniziali con la laterale palatale invece che con il nesso occlusiva velare e laterale alveolare) e anche una comprensione più lenta, perché per accedere alle componenti semantiche occorre prima pronunciare ad alta voce la parola (o, comunque, immaginarne la forma fonologica) e poi elaborarla come una parola orale invece che scritta. La dislessia superficiale non comporta problemi con le non parole e con le parole non conosciute, ma rende praticamente impossibile la lettura in lingue ad ortografia opaca come l'inglese, in cui, per poter leggere correttamente determinate sequenze ortografiche, è necessario conoscere la parola e, dunque, utilizzare la via lessicale per recuperare queste informazioni nel lessico ortografico di ingresso. Non possiamo entrare qui nel dettaglio, ma occorre almeno precisare che la dislessia superficiale può essere determinata da un danno nel lessico ortografico di ingresso, nel lessico fonologico di uscita o anche nelle vie di connessione tra queste componenti. A seconda della localizzazione del danno, alcune operazioni saranno possibili nonostante il disturbo di lettura, così che, ad esempio, solo se il danno è nel lessico ortografico di input il lettore avrà difficoltà anche nello stabilire se una sequenza di lettere corrisponde o meno ad una parola esistente e nel distinguere parole omofone non omografe; invece, se il danno è nella via di connessione fra il lessico ortografico di ingresso e il lessico fonologico di uscita, il lettore avrà difficoltà solo nella lettura ad alta voce; infine, se il danno è nel lessico fonologico di uscita, le difficoltà si manifesteranno, oltre che nella lettura ad alta voce, anche nella denominazione orale e nella produzione spontanea.

L'informazione elaborata nella via lessicale passa al buffer fonologico di uscita, che è comune anche alla via sublessicale e che è un altro magazzino di memoria a breve termine che serve a mantenere l'informazione fonologica durante l'articolazione e ad assemblare le unità elaborate in unità più ampie (i fonemi tra loro per creare parole, gli affissi e le radici per ricostituire le parole morfologicamente complesse, le parole che indicano numeri per creare numeri a più cifre, e probabilmente anche i sintagmi e le parole funzionali in essi contenute).

Dal lessico ortografico di ingresso esiste anche una connessione al sistema semantico-concettuale, che permette la comprensione delle parole scritte. Non ci soffermeremo sulla descrizione di questa connessione, ma ricordiamo che un danno in questa parte dell'elaborazione può dar luogo a problemi di comprensione di ciò che si legge.

Per quanto riguarda la via sublessicale, dal buffer ortografico di ingresso l'informazione passa anche ai meccanismi di conversione automatica grafema-fonema per la lettura delle parole non presenti nel lessico ortografico di ingresso. Le lettere sono analizzate in grafemi, lettere e gruppi di lettere che costituiscono la forma scritta di un fonema (in una parola come *sciarpa* le due lettere <s> e <c>sono analizzate come un grafema unico, da convertire in un unico fonema). Vengono poi applicate sequenzialmente le regole di conversione da grafema a fonema, probabilmente con operazioni separate per consonanti e vocali: i fonemi ottenuti sono raccolti nel buffer fonologico di uscita e assemblati lì per formare la stringa completa della non parola o parola nuova.

Un danno in questa via determina i vari tipi di dislessie fonologiche, caratterizzati per lo più da difficoltà a leggere le non parole e, soprattutto nel caso di una lingua da apprendere, le parole nuove. Come nei casi precedenti, danni in parti diverse di questa via sono alla base di tipi di dislessia diversi, come la *letter-to-phoneme conversion phonological route* (associata a difficoltà nella lettura non solo di non parole, ma anche di singole lettere), la *multiletter phonological dyslexia* (con difficoltà nelle regole di conversione più complesse, come quelle per i casi in cui non c'è corrispondenza biunivoca tra suono e lettera e per digrammi e trigrammi), la *vowel letter dyslexia* (nella quale le difficoltà riguardano la lettura delle vocali nelle non parole e nelle parole nuove, in assenza di difficoltà analoghe nella lingua orale) e altri sottotipi di dislessia.

Infine, un tipo di dislessia particolarmente complesso e ricondotto a danni multipli in entrambe le vie, lessicale e sublessicale, è la dislessia profonda (*deep dyslexia*), che determina errori di lettura di vario tipo, semantici, morfologici e visivi.

Per quanto imprecisa e semplificata, questa panoramica sul modello e sui diversi tipi di dislessia individuabili dovrebbe rendere chiaro come l'approccio neuropsicologico permetta di cercare di fare ordine nelle diverse manifestazioni della dislessia e arrivare alla messa a punto di indicazioni per l'insegnamento dell'italiano ad apprendenti dislessici che siano sempre più personalizzate e adeguate al tipo di dislessia. Non ci si può aspettare che tutte le caratteristiche della lingua italiana e tutti i tipi di unità linguistiche costituiscano allo stesso modo, per tutti i tipi di dislessia, elementi di complessità o di facilitazione, né che determinate strategie o esercizi risultino per tutti una facilitazione.

5. *Dislessia e apprendimento di lingue straniere*

Richiamati questi aspetti essenziali della prospettiva linguistica nello studio della dislessia, occorre ora considerare la questione specifica dell'apprendimento della seconda lingua da parte di soggetti dislessici.

Dal punto di vista strettamente linguistico, le difficoltà di lettura possono determinare tre diversi ordini di problemi nell'apprendimento di una seconda lingua.

In primo luogo, possono condizionare la capacità di leggere in qualsiasi lingua, anche se in misura diversa a seconda del tipo di scrittura, del grado di corrispondenza tra ortografia e pronuncia, e delle caratteristiche strutturali della lingua da apprendere, sia in assoluto che in relazione alla lingua nativa e alle lingue già conosciute. Una prima serie di problemi da considerare nella costruzione di un sillabo riguarda, dunque, il ruolo che le caratteristiche della lingua possono avere rispetto alle difficoltà di lettura. Anzitutto, occorre chiarire quali possono essere le difficoltà determinate dalla lingua italiana. Naturalmente, in base a quanto abbiamo cercato di evidenziare sopra, i diversi tipi di dislessia dovrebbero risultare condizionati in modi diversi dalle caratteristiche della lingua: anche se questo tipo di analisi richiede un lavoro molto lungo, non solo per la preparazione dei dati, ma anche per la verifica su un adeguato numero di soggetti con un tipo specifico di dislessia, sarebbe

auspicabile arrivare a precisare queste difficoltà non in modo generico, ma per tipo di dislessia.

In secondo luogo, si è visto che le difficoltà di lettura possono determinare difficoltà anche in altre abilità distinte dalla lettura e condizionare l'elaborazione dei vari tipi di unità linguistiche ai diversi livelli. Un sillabo per l'insegnamento di una lingua seconda dovrebbe tenere conto di queste difficoltà e prevedere attività volte a rafforzare l'apprendimento di quelle strutture e abilità non sufficientemente supportate dalla lingua scritta.

Infine, le difficoltà di lettura rendono difficile usare tale abilità come supporto e metodo per apprendere. Un terzo ordine di problemi nella costruzione di un sillabo per apprendenti riguarda, pertanto, l'elaborazione di soluzioni volte ad aggirare questo ulteriore tipo di difficoltà.

Nelle pagine che seguono ci occuperemo del modo in cui la ricerca relativa al rapporto tra dislessia e apprendimento di L2 si è concentrata sulle difficoltà di lettura in lingue diverse, a partire dalla considerazione di fattori di tipo fonologico e ortografico. Sarà, inoltre, necessario integrare tali fattori con dati relativi ad ulteriori livelli di analisi del sistema linguistico in oggetto, quello dell'italiano.

Cominceremo, dunque, a rispondere al primo ordine di problemi considerando gli aspetti delle variabili fonologiche e della trasparenza ortografica. Successivamente, ci concentreremo sugli aspetti metodologici che intendono fornire una risposta al terzo ordine di problemi e, dunque, all'esigenza di sopperire ai problemi causati dalla difficoltà di lettura nella lingua italiana appresa da soggetti dislessici stranieri, attraverso l'individuazione di strategie alternative. Daremo, quindi, indicazioni concrete sul nostro modo di procedere nelle fasi iniziali della costruzione del sillabo. Tratteremo solo marginalmente, nella parte finale, il secondo ordine di problemi, attraverso prime valutazioni di problematiche che le difficoltà di lettura possono indirettamente causare e che riguardano l'apprendimento di unità linguistiche a diversi livelli, consapevoli che la questione merita una riflessione autonoma.

6. *Difficoltà di lettura in lingue diverse: che cosa cambia?*

In relazione al primo tipo di problemi da considerare per la costruzione di un sillabo per apprendenti dislessici di italiano L2, la letteratura si è occupata in modo abbastanza esteso delle questioni evidenziate (Daloiso, 2012; 2015; Ganschow - Sparks, 2000; Goswami, 2000; Nijakowska, 2010).

In particolare, per quanto riguarda gli aspetti che influenzano e differenziano l'apprendimento delle diverse lingue, è possibile individuare due filoni di ricerca principali: il primo riconosce come principali fattori che incidono sull'apprendimento di L2 quelli riconosciuti anche nell'ambito della linguistica acquisizionale (ad esempio, Chini, 2005) e definiti "extralinguistici", tra cui ansia linguistica, motivazione, attivazione dei meccanismi della memoria, valutando e suggerendo strategie di facilitazione dell'apprendimento (ad esempio, Celentin, 2016). Il secondo filone definisce, invece, le difficoltà di lettura nelle diverse lingue a partire dal

coinvolgimento di determinati aspetti linguistici: da un lato, prende in considerazione il livello di (meta)competenza e consapevolezza fonologica dell'apprendente dislessico, dall'altro, la trasparenza del sistema ortografico di L2 (anche in rapporto a L1). Tale prospettiva di ricerca si focalizza, in particolare, sull'implicazione delle variabili fonologiche e ortografiche coinvolte nell'apprendimento dell'abilità di lettura in modo diverso, secondo i diversi sistemi delle diverse lingue.

Riguardo ai fattori linguistici, dunque, la ricerca si è concentrata soprattutto sul ruolo della fonologia nella lettura strumentale e sulle differenze determinate dal tipo di scrittura e dal grado di corrispondenza tra grafia e pronuncia, tralasciando le altre caratteristiche strutturali delle lingue da apprendere.

Qui ci occuperemo nello specifico di quanto dice la letteratura sui due aspetti che fungono da base per la ricerca sul tema: variabili fonologiche e variabili ortografiche.

6.1 Dislessia e variabili fonologiche: lo sviluppo dell'abilità di lettura

Nella maggior parte degli studi, le variabili fonologiche sono considerate non tanto in relazione all'apprendimento della seconda lingua, quanto piuttosto in rapporto allo sviluppo delle abilità di lettura in quella lingua.

Tra le variabili prese in esame nell'analisi dello sviluppo dell'abilità di lettura in prospettiva cross-linguistica, la consapevolezza fonologica è considerata tra le cause che possono maggiormente incidere. Nello specifico, si rilevano alcuni fattori determinanti, tra cui la consapevolezza sillabica nei processi di sviluppo metafonologico che precedono la scrittura (e la lettura), il grado di sonorità di L2 (anche rispetto a L1), l'affinità fonologica interlinguistica (tra L1 e L2) e intralinguistica (all'interno del sistema della L2). Nella letteratura che si occupa del rapporto tra dislessia e difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere, tali aspetti inerenti al dominio fonologico sono presi in considerazione da teorie quali la *Psycholinguistic Grain Size Theory* (Ziegler - Goswami, 2005) e la *Linguistic Coding Deficit Hypothesis* (Sparks *et al.*, 1989).

Queste partono appunto dal presupposto che lo sviluppo dell'abilità di lettura dipenda per lo più dalla consapevolezza fonologica. Nello specifico, è noto che durante il processo di acquisizione della lettura sono tre i fattori principali cui dover fare fronte: la disponibilità (*availability*), ovvero la possibilità di accedere a tutte le unità fonologiche in una fase precedente alla lettura; la coerenza (*consistency*), cioè il rapporto di univocità tra unità ortografiche e relativa pronuncia; la granularità (*granularity*), secondo cui molte unità ortografiche da apprendere attraverso l'accesso al sistema fonologico si basano su una gerarchia di livelli di granularità, definiti *grain size*, che va dalla parola al singolo grafema (e all'articolazione del suono corrispondente).

A partire da quest'ultimo fattore, la *Psycholinguistic Grain Size Theory* pone, quindi, l'accento sullo sviluppo e sull'uso di vari livelli di granularità nei domini visivi ed uditivi e trasversalmente ai sistemi di scrittura (e lettura) delle diverse lingue. Secondo tale teoria, comprendere i meccanismi coinvolti nello sviluppo fonologico è fonda-

mentale per la comprensione dello sviluppo della lettura e delle sue fasi di acquisizione come abilità. Poiché le lingue variano nella struttura fonologica e nella corrispondenza tra fonologia e relativa rappresentazione ortografica, si riscontrano differenze nello sviluppo dei diversi livelli di granularità (e dunque nelle rappresentazioni lessicali, nonché nelle strategie di lettura adottate), ed è questo che, secondo tale teoria, rende conto anche delle diverse manifestazioni della dislessia nelle lingue.

La *Linguistic Coding Deficit Hypothesis*, proposta da Sparks e collaboratori nel 1989, ipotizza, invece, che le eventuali difficoltà riscontrate nell'apprendimento di una lingua straniera siano dovute soprattutto a fattori linguistici *tout court* che si manifestano nella lingua nativa in relazione, in primo luogo, alla codifica fonologica. La teoria presuppone infatti che l'apprendimento di una lingua straniera si basi sulle abilità e sulle competenze sviluppate in L1. Sottintende in tal senso l'esistenza di un legame tra apprendimento di L1 e di L2, che coinvolge soprattutto i processi di codifica fonologica. Tale teoria esclude totalmente le variabili affettive, come l'attitudine dell'apprendente, le motivazioni, l'ansia.

6.2 Dislessia e variabili ortografiche: sistemi linguistici "trasparenti" e "opachi"

Indagando ancora sul ruolo che le caratteristiche dei sistemi delle diverse lingue giocano nelle difficoltà di lettura, un ulteriore aspetto molto trattato dalla letteratura sull'argomento è il rapporto di corrispondenza tra unità fonologiche e grafemiche. Secondo tale criterio si distinguono lingue a ortografia trasparente (o superficiale), nelle quali si ha univocità tra fonema e grafema, e lingue a ortografia opaca (o profonda), nelle quali il rapporto tra le due unità risulta più complesso.

A partire da tale distinzione, nell'ultimo decennio del secolo scorso si è affermata la *Orthographic Depth Hypothesis* (Katz - Frost, 1992), presentata dagli autori secondo due versioni. La cosiddetta versione "forte" si basa sulla rappresentazione fonologica ritenuta condizione sufficiente per le decisioni lessicali nei sistemi ortografici trasparenti: la lettura sarebbe quindi unicamente il risultato di processi analitici pre-lessicali e non coinvolgerebbe la pronuncia, garantita, invece, dalla memoria. Secondo tale versione, dunque, sulla base di quanto descritto dal modello a doppio accesso (cfr. sopra, § 4), lo sviluppo della lettura nelle varie lingue segue vie diverse a seconda del tipo di sistema ortografico della lingua. In tal senso, nelle lingue trasparenti sarebbero più funzionali i processi analitici (fonologici) non lessicali, che prevedono il riconoscimento della parola secondo le regole di conversione grafema-fonema, sfruttandone la corrispondenza univoca. Al contrario, nel caso di lingue ortograficamente opache, la via prescelta è la via lessicale, che, come si è visto, si basa sul recupero della parola attraverso l'accesso diretto al lessico mentale.

Secondo la seconda versione dell'ipotesi, la cosiddetta versione "debole", in tutte le lingue si utilizzano entrambe le vie coinvolte nei processi di lettura che, tuttavia, in base al tipo di sistema ortografico, mostrano una specifica dominanza di una delle due strategie di rappresentazione, quella visivo-ortografica (per la quale la parola viene letta come unico "blocco lessicale") e quella fonologica (basata sulla conversione grafema-fonema).

Come si evince anche dalle indicazioni date dalla Consensus Conference del 2011 sui disturbi specifici dell'apprendimento, la letteratura scientifica a livello internazionale fonda gli studi sulla distinzione tra le lingue secondo la tipologia ortografica: si legge infatti che la ricerca si concentra prevalentemente sulla lingua inglese (tra i molti, Crombie, 2000; Helland - Kaasa, 2005), con sistema ortografico "opaco", e si sollecitano indagini sui soggetti DSA con lingue ad ortografia trasparente in modo da sviluppare prove differenziate secondo i diversi sistemi linguistici ortografici (e le relative strategie di lettura messe in atto).

7. *Personalizzare il percorso didattico: scelte operative e strategie nell'insegnamento di L2*

Come anticipato, le difficoltà di lettura riducono anche la possibilità di utilizzare la lettura come supporto nell'apprendimento di una lingua. Di conseguenza, diventa necessario cercare soluzioni che aggirino il problema e strategie alternative che permettano di superare le cosiddette «barriere relative allo studente, alla lingua e all'insegnante» (Daloiso, 2012: 61), molto trattate in ambito glottodidattico. A tal proposito, la legge 170/2010 sulle *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* riconosce la necessità di una didattica «*individualizzata* e *personalizzata*», che fa riferimento a un piano da utilizzare e bilanciare in base alle caratteristiche del singolo apprendente e che può prevedere una differenziazione degli obiettivi didattici secondo i bisogni educativi di specifici apprendenti.

Nell'ottica di provare a tradurre tale necessità in possibili soluzioni metodologiche utili per l'elaborazione del sillabo, una sintesi delle strategie e dei suggerimenti operativi già proposti dalla normativa vigente nell'ambito scolastico italiano e dalla letteratura scientifica citata per l'insegnamento di L2 ad apprendenti dislessici include:

1. semplificare la presentazione dell'input linguistico. Ogni fase della lezione deve apparire ben strutturata e organizzata, secondo determinati obiettivi prefissati, esposti fin dall'inizio al discente. Ciascuna struttura linguistica presentata come nuova deve essere mostrata singolarmente, non contemporaneamente ad altre, e ripresa sistematicamente con ripetizioni e riepiloghi ricorrenti, attraverso attività di reimpiego e fissaggio degli elementi proposti;
2. favorire l'insegnamento esplicito e concreto di tutti gli aspetti linguistici e metalinguistici. Ciò implica spiegazioni di regole inserite in contesti reali di utilizzo, evitando liste astratte di elementi decontestualizzati;
3. utilizzare mappe mentali e concettuali che ripercorrano il percorso didattico. Grazie alle mappe mentali, infatti, i testi sono strutturati e resi graficamente secondo le connessioni logiche; le mappe concettuali evidenziano invece le correlazioni tra i concetti chiave (nuovi e noti) di un testo, seguendo metodologia e approccio dell'apprendimento significativo e della didattica costruttivista;
4. prediligere un approccio globale e "olistico". Semplificando molto e lasciando da parte, almeno in un primo momento, le eventuali distinzioni tra le diverse tipo-

logie di dislessia, il soggetto dislessico mostra infatti una spiccata propensione verso la modalità di apprendimento (globale, non analitica), che dipende dall'emisfero cerebrale destro, responsabile dell'elaborazione pragmatica, ambito che implica, peraltro, una notevole inte(g)razione tra realtà linguistica e contesto extralinguistico (cfr. Favilla, 2003);

5. preferire attività in cui si utilizzano (o si mira a sviluppare) abilità linguistiche orali. Dato che la dislessia è di fatto un "disturbo del linguaggio scritto", è consigliabile adottare strategie legate all'oralità, sia per dare istruzioni durante l'atto didattico, che per la scelta di tecniche didattiche su cui basare le attività. Tuttavia, occorre considerare anche che, come evidenziato da Cardinaletti (2014), le difficoltà riscontrate nei soggetti dislessici in relazione alla codifica del linguaggio scritto coinvolgono molto spesso anche abilità orali (di comprensione e produzione);
6. utilizzare e far utilizzare strumenti facilitatori di supporto al codice verbale (immagini, colori, tabelle, attività fisiche e gesti) per favorire la dimensione multisensoriale e la multimodalità. In quest'ottica, con lo sviluppo delle nuove tecnologie registrato nell'era delle TIC, tra i cosiddetti «strumenti compensativi», che semplificano e/o suppliscono le abilità deficitarie, la legge 170/2010 cita «le tecnologie informatiche», supporto importante per gli studenti normodotati che si traduce in uno strumento essenziale per l'apprendimento in caso di dislessia;
7. adottare le «misure dispensative» suggerite dalle "Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA" (allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011). Nello specifico, si tratta soprattutto di concedere tempi maggiori agli apprendenti: laddove non vi siano indici specifici espliciti, l'indicazione è di lasciare fino al 30% in più rispetto ai tempi previsti.

8. *Verso il sillabo di italiano L2*

Dopo avere discusso i principali problemi da considerare e le possibili scelte metodologiche, il lavoro più impegnativo nella costruzione del sillabo consiste nella valutazione delle varie unità e strutture della lingua italiana, per individuare gli aspetti che possono comportare maggiori difficoltà, senza limitarsi a tenere conto delle caratteristiche fonologiche e ortografiche, cercando di considerare il più possibile i diversi tipi di dislessia e di individuare strategie per aggirare i problemi causati dalle difficoltà di lettura.

È in questa direzione che intendiamo proseguire, tenendo in considerazione anche il modello del progetto *DysTEFL* (*Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*, Nijakowska *et al.*, 2013), volto a realizzare materiali per la formazione di docenti di inglese come lingua straniera per apprendenti con dislessia.

In mancanza della possibilità di avere una diagnosi specifica che tenga conto delle diverse manifestazioni dei disturbi di lettura e della conseguente presenza di differenti "dislessie", ci proponiamo di preparare indicazioni che possano rispondere,

in generale, alle esigenze di tutte le tipologie di dislessia, anche se un obiettivo più a lungo termine è costituito dalla messa a punto di indicazioni personalizzate rispetto ai diversi tipi di dislessia e, ovviamente, dalla sperimentazione della loro efficacia.

In lingue a ortografia trasparente come l'italiano, la letteratura propone di concentrarsi sul rafforzamento dei processi di conversione grafema-fonema (cfr. Daloiso, 2012, 2015; Goswami, 1997; Miles, 2000). A partire da questo punto, prevediamo innanzitutto un percorso di sensibilizzazione e potenziamento della consapevolezza fonologica e della corrispondenza tra fonemi e grafemi, utile per tutti i tipi di dislessia, ma rivolto specialmente ai soggetti con dislessia superficiale (§ 4) e utilizzabile in modo particolarmente vantaggioso per l'italiano. Per ciascun fonema dell'italiano, dopo la presentazione esplicita dell'associazione tra grafema e fonema si intende fornire una rappresentazione grafica della sua articolazione e parole che permettano di familiarizzare con il grafema corrispondente all'interno di un contesto (all'interno sia di parole, nelle varie posizioni, che di frasi).

Già la decisione di presentare i grafemi all'interno di parole e di frasi implica una serie di problemi che ben esemplificano le valutazioni da fare e il modo in cui intendiamo procedere. Se, infatti, consideriamo che in italiano un fonema/grafema in fine di parola può coincidere con un morfema flessivo, è possibile sfruttare la ridondanza morfologica dell'italiano per rafforzare la consapevolezza fonologica e l'apprendimento della corrispondenza fra grafemi e fonemi. Tuttavia, dato che un morfema può avere allomorfi diversi, occorre valutare se nella presentazione di questi fonemi/grafemi è più opportuno indicare fin da subito anche l'esistenza dell'allomorfia o se nelle prime fasi questo può comportare un inutile elemento di complessità ulteriore.

Consideriamo, ad esempio, il sintagma "la mia amica": il fonema/grafema "-a" contenuto alla fine delle tre parole che costituiscono il sintagma, da un punto di vista morfologico, rappresenta in modo prototipico il genere femminile (singolare). La decisione da prendere riguarda l'eventuale presentazione fin da questa fase anche di sintagmi in cui appaia lo stesso morfema con allomorfi diversi, come "l*a* mi*a* man*o*" o "l*a* mi*a* nav*e*". Per prendere questa decisione occorre proporre a gruppi di soggetti confrontabili le due diverse soluzioni e verificare a breve e a lungo termine gli effetti delle due scelte.

9. *Conclusioni*

Questo scritto ha preso le mosse da tre premesse. La prima è che la ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti dislessici debba considerare tutti gli aspetti dell'elaborazione linguistica collegati alle difficoltà di lettura, senza concentrarsi esclusivamente sugli aspetti fonologici e ortografici. La seconda riguarda la necessità di distinguere il più possibile le caratteristiche degli apprendenti rispetto alle loro abilità linguistiche e cognitive. La terza premessa è che il modello a doppio accesso elaborato nell'ambito della neuropsicologia cognitiva offra la pos-

sibilità di collegare i diversi tipi di dislessia al tipo di componenti danneggiate e di prevedere i diversi tipi di difficoltà rispetto alle diverse unità e strutture linguistiche.

All'interno di questo quadro si è cercato di riflettere sulla costruzione di percorsi didattici personalizzati per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad apprendenti dislessici adulti. A partire dalla letteratura sono stati discussi i modi in cui le caratteristiche strutturali delle diverse lingue condizionano le difficoltà di lettura e sono state fornite alcune prime indicazioni su metodi e strategie da utilizzare e sul modo in cui si intende procedere nella costruzione di un sillabo per l'insegnamento dell'italiano a soggetti dislessici, nell'ottica di una personalizzazione del percorso didattico, oltre che sul modo in cui si intende procedere per la costruzione del sillabo.

Le conclusioni non possono che essere provvisorie. Il nostro obiettivo è quello di individuare, nelle diverse forme di dislessia, regolarità e corrispondenze, sulle quali riflettere e operare attraverso metodi e strategie adeguati. Se questo scritto permette di raccogliere alcuni elementi utili in questa direzione, si tratta soltanto dei primi passi di una ricerca più ampia, che dovrà spostare l'attenzione dall'impostazione generale alla vera e propria costruzione del sillabo per l'insegnamento della lingua italiana che tenga conto delle caratteristiche specifiche dell'italiano rispetto ad altre lingue.

Bibliografia

Ammaniti M. - Cornoldi C. - Vicari S. (2015), Novità nell'approccio alla psicopatologia dello sviluppo del DSM-5, in *Psicologia clinica dello sviluppo* 2: 297-344.

Bishop D.V.M. - Snowling M.J. (2004), Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?, in *Psychological Bulletin* 130 (6): 858-886.

Cardinaletti A. (2014), La linguistica per la comprensione della dislessia: alcuni test di produzione orale, in Cardinaletti A. - Santulli F. - Genovese E. - Guaraldi G. - Ghidoni E. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento: 51-68.

Cardinaletti A. (in stampa), Equal opportunities for access to university education: Language testing for students with disabilities, in *Atti della Conferenza "UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context", Torino, 12-13 Maggio 2016*.

Celentin P. (2016), Interventi per l'italiano L2, in Daloiso M. (a cura di), *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento: 291-308.

Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Coltheart M. - Rastle K. - Perry C. - Langdon R. - Ziegler J. (2001), A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud, in *Psychological Review* 108(1): 204-256.

Consensus Conference (2011), *Disturbi specifici dell'apprendimento*, http://www.snlg-iss.it/cc_disturbi_specifici_apprendimento.

Cornoldi C. - Tressoldi P. (2014), Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: invito a un dibattito, in *Psicologia clinica dello sviluppo* 1: 75-92.

Crombie M.A. (2000), Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going?, in *Dyslexia* 6: 112-123.

Daloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Utet, Torino.

Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Torino.

Favilla M.E. (2003), La questione dell'emisfero destro: una rassegna ed alcune ipotesi di ricerca, in *Studi linguistici e filologici on-line del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa*, 227-252, http://www.humnet.unipu.it/slifo.

Friedmann N. - Coltheart M. (in stampa), Types of developmental dyslexia, in Baron A. - Ravid D. (eds), *Handbook of communication disorder: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston.

Ganschow L. - Sparks R.L. (2000), Reflections on Foreign Language Study for Students with Language Learning Problems: Research, Issues and Challenges, in *Dyslexia* 6: 87-100.

Goswami U. (1997), Learning to read in different orthographies: phonological awareness, orthographic representation and dyslexia, in Hulme C. - Snowling M. (eds), *Dyslexia: Biology Cognition and Intervention*, Whurr, London: 131-152.

Goswami U. (2000), Phonological Representations, Reading Development and Dyslexia: Towards a Cross-Linguistic Theoretical Framework, in *Dyslexia* 6: 133-151.

Helland T. - Kaasa R. (2005), Dyslexia in English as a second language, in *Dyslexia* 11: 41-60.

Katz L. - Frost R. (1992), The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis, in *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research* 111/112: 147-160.

Lorusso M.L. (2016), *Che cos'è la dislessia*, Carocci, Roma.

Miles E. (2000), Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages, in *Dyslexia* 6: 193-201.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011), *Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa.

Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the foreign language classroom*, Multilingual Matters, Bristol.

Nijakowska J. - Kormos J. - Hanusova S. - Jaroszewicz B. - Kalmos B. - Sarkadi A.I. - Smith A.M. - Szymanska-Czaplak E. - Vojtkova N. (2013), *DysTEFL (Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language)*, http://www.dystefl.eu.

Pennington B.F. (2006), From single to multiple deficit models of developmental disorders, in *Cognition* 101: 385-413.

Ramus F. (2004), Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data, in *Neuroscience* 27 (12): 720-726.

Santulli F. (2014), Scritto e parlato: varietà di lingua e neurovarietà, in Cardinaletti A. - Santulli F. - Genovese E. - Guaraldi G. - Ghidoni E. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento: 51-68.

Snowling M.J. - Melby-Lervag M. (2016), Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review, in *Psychological Bulletin* 142 (5): 498-545.

Sparks R. - Ganschow L. - Pohlman J. (1989), Linguistic Coding Deficits in foreign language learners, in *Annals of Dyslexia* 39: 179-195.

Stella G. (2004), *La dislessia*, Il Mulino, Bologna.

Ziegler J.C. - Goswami U. (2005), Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory, in *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory* 131 (1): 3-29.

MARIA ELENA FAVILLA[1] - LUCIA FERRONI[2]

Il recupero linguistico nell'afasia post-ictus: apprendimento di una lingua seconda? Possibili interazioni tra afasiologia e linguistica acquisizionale

The study of post-stroke aphasia in adult subjects provides a model to understand normal language processing, in general and in bilingual subjects. After a short discussion of this statement and a presentation of the main characters of aphasia and its treatment, the paper considers the analogies between the neural mechanisms underlying aphasia recovery and those underlying the acquisition of a second language. The paper's general purpose is to highlight and discuss the possible interactions between aphasiology and acquisitional linguistics, both in the perspective of exploiting theories and methods of acquisitional linguistics in order to define rehabilitation strategies for adult aphasic subjects, and of collecting information on the mechanisms involved in bilingual language processing and in second language learning.

1. *Introduzione*

Nella prospettiva del linguista, l'afasia offre un modello non solo per lo studio del linguaggio in generale, ma anche per lo studio del bilinguismo. Infatti, se un modo per raccogliere informazioni sul funzionamento del linguaggio è quello di studiarne le caratteristiche in soggetti con varie patologie linguistiche, osservando sia come la patologia danneggia l'elaborazione linguistica, sia come avviene il recupero, lo studio di come un disturbo del linguaggio può colpire le diverse lingue conosciute da un individuo e di come avviene il recupero nelle diverse lingue può fornire informazioni sui meccanismi coinvolti nell'elaborazione linguistica in soggetti plurilingui.

Inoltre, i meccanismi coinvolti nell'apprendimento di una lingua seconda e nel recupero linguistico dopo un disturbo del linguaggio potrebbero presentare alcune analogie, la cui conoscenza può risultare utile sia ad una migliore comprensione dei meccanismi coinvolti nell'apprendimento di lingue seconde, e, di conseguenza, nella messa a punto di strategie didattiche, sia ad una migliore comprensione dei meccanismi coinvolti nel recupero linguistico dell'afasia e nella messa a punto di strategie riabilitative.

Questo contributo mira ad approfondire questi aspetti con particolare riferimento alle afasie negli adulti. Dopo una breve introduzione volta a precisare perché, tra le varie patologie del linguaggio, è stato scelto il modello dell'afasia post-ictus

[1] Università di Modena e Reggio Emilia.
[2] Azienda USL Toscana Nordovest.

(§ 1) e a definire gli aspetti essenziali dell'afasia e della sua riabilitazione (§ 2), ci soffermeremo sulle analogie tra i meccanismi neurali alla base del recupero nell'afasia e quelli alla base dell'apprendimento di una lingua seconda (§§ 3 e 4). Nelle conclusioni (§ 5) si cercherà di evidenziare quali possono essere le interazioni tra afasiologia e linguistica acquisizionale, nella duplice prospettiva, da un lato, di utilizzare le conoscenze della linguistica acquisizionale per la messa a punto di strategie per la riabilitazione delle afasie negli adulti, dall'altro, di raccogliere indicazioni sui meccanismi coinvolti nell'elaborazione linguistica in parlanti plurilingui e nell'apprendimento di lingue seconde.

2. *Perché l'afasia post-ictus negli adulti?*

I disturbi del linguaggio che vengono studiati con l'obiettivo di raccogliere informazioni sul funzionamento del linguaggio normale presentano ciascuno le sue peculiarità. In questo contributo ci concentreremo sul recupero linguistico in soggetti con disturbi del linguaggio classificati come *afasie* negli *adulti*, conseguenti *a lesione cerebrale focale acquisita* e che colpiscono *in modo selettivo* la capacità di usare il linguaggio, lasciando integre le altre abilità cognitive.

Varie ragioni rendono le afasie negli adulti oggetto di studio privilegiato agli occhi di chi è interessato a raccogliere dati concreti sul funzionamento del linguaggio e ne giustificano la scelta nella presente trattazione.

In primo luogo, il riferimento a lesioni cerebrali *acquisite* costituisce una prima importante delimitazione del campo, che si contrappone, escludendoli, ai disturbi di tipo *evolutivo*. Nei disturbi acquisiti la lesione danneggia abilità che precedentemente erano perfettamente sviluppate e consolidate, mentre nei disturbi evolutivi la patologia condiziona lo sviluppo dell'abilità danneggiata e di tutte le altre abilità dipendenti da quell'abilità o ad essa interrelate. Questa differenza implica varie conseguenze nella manifestazione dei disturbi e, in particolare, mentre nel soggetto con lesione acquisita è possibile che la lesione danneggi la capacità di elaborare unità o strutture più semplici, lasciando invece integra la capacità di elaborare unità o strutture più complesse, nel disturbo evolutivo le strutture più complesse compaiono solo se non sono danneggiate quelle più semplici, che nelle fasi di acquisizione precedono quelle più complesse. Così, ad esempio, mentre nel soggetto con lesione acquisita può capitare di avere danneggiata la capacità di elaborare le parole concrete in presenza di una integra capacità di elaborare le parole astratte, nel disturbo evolutivo non si potrà avere la capacità di elaborare parole astratte senza la capacità di elaborare parole concrete, perché nell'acquisizione del linguaggio compaiono prima le parole concrete e dopo quelle astratte.

Come si può intuire anche da questo esempio, entrambi i tipi di disturbo forniscono dati utili, ma è importante mantenere nettamente distinti i disturbi acquisiti da quelli evolutivi, perché il quadro in cui si inseriscono è del tutto diverso, il campo di applicazione richiede competenze e conoscenze diverse, e le indicazioni e ipotesi che se ne ricavano riguardano, nel primo caso, il funzionamento del linguaggio

come sistema maturo, acquisito e consolidato, nel secondo caso, lo sviluppo del linguaggio nelle diverse fasi della sua acquisizione. Per ragioni analoghe è opportuno mantenere distinte anche le afasie negli adulti da quelle acquisite nei bambini, nei quali la lesione, per quanto acquisita, colpisce un sistema linguistico e cognitivo in una determinata fase del suo sviluppo, senza che la maturazione sia necessariamente completata. In queste pagine, dunque, non si parlerà di Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) o *Specific Language Impairment* (SLI) nella terminologia inglese, né di Disturbi Specifici dell'Apprendimento, dislessie evolutive, ecc.

In secondo luogo, il riferimento a lesioni *focali* nelle quali viene colpita *in modo selettivo* la capacità di utilizzare il linguaggio introduce un'ulteriore importante distinzione rispetto ad altri tipi di disturbi, e, in particolare, rispetto a quelli conseguenti a patologie diffuse e degenerative, non conseguenti ad un singolo evento, ma nelle quali il disturbo aumenta gradatamente, quali, ad esempio, la malattia di Parkinson, la malattia di Alzheimer, le altre demenze e le afasie primarie progressive. Queste patologie coinvolgono le capacità cognitive in generale e danneggiano, dunque, anche altre capacità quali, ad esempio, la memoria o l'attenzione. In questi casi, il disturbo del linguaggio può essere una conseguenza secondaria di un altro disturbo cognitivo o accompagnarsi ad altri disturbi cognitivi. Nei disturbi conseguenti a lesione focale acquisita, invece, le prestazioni patologiche sono meno influenzate da eventuali altri sintomi associati e risulta relativamente più semplice darne un'interpretazione riconducibile esclusivamente all'elaborazione linguistica.

Considerazioni analoghe possono essere fatte riguardo alla causa che determina la lesione cerebrale. In questo senso, si distingue tra lesioni vascolari, ischemiche ed emorragiche, e lesioni traumatiche o conseguenti ad operazioni chirurgiche.

Le lesioni vascolari di tipo ischemico, che, semplificando, possono essere descritte come quelle lesioni determinate dal blocco del flusso sanguigno in un'arteria cerebrale, danneggiano una specifica area del cervello (quella irrorata da quell'arteria) e possono dare luogo a disturbi del linguaggio molto circoscritti, limitati a specifiche abilità linguistiche. In particolare, le lesioni vascolari ischemiche riguardano generalmente gli stessi vasi sanguigni e le stesse sedi, e sono caratterizzate per questo da sintomi più regolari, mentre le lesioni vascolari emorragiche, essendo derivate dalla rottura di un vaso sanguigno, possono colpire aree un po' più varie.

Dall'altro lato, le lesioni determinate da traumi cranici, che sono di tipo diffuso e rientrano fra le lesioni non focali, possono dare luogo a disturbi più generali, perché, così come le patologie degenerative, coinvolgono di solito aree più ampie e danneggiano, dunque, anche altre capacità cognitive oltre a quelle più strettamente coinvolte nell'elaborazione del linguaggio.

Le lesioni derivanti da asportazioni di parti del cervello a seguito di interventi chirurgici volti a contrastare altri tipi di patologie, infine, costituiscono un'altra tipologia ancora e consentono di esplorare il funzionamento di zone ancora più circoscritte rispetto alle lesioni vascolari ischemiche, perché producono danni cerebrali più particolari e possono colpire circuitazioni diverse e in modo più limitato di quello che succede nelle lesioni ischemiche.

Infine, la scelta di concentrarsi sulle afasie esclude i disturbi del linguaggio conseguenti a patologie psichiatriche, così come anche quei tipi di disturbi del linguaggio definiti periferici, quali le disartrie e le disfonie, nei quali viene colpito il controllo della muscolatura più che l'elaborazione linguistica stessa.

3. *Afasia e riabilitazione*

L'afasia consegue a lesioni che interessano specifiche aree cerebrali dell'emisfero dominante, nella maggior parte dei casi il sinistro. Nei principali tipi di afasia le aree interessate sono le peri-silviane, in particolare il piede della terza circonvoluzione frontale (area di Broca) e la parte posteriore della circonvoluzione temporale superiore (area di Wernicke). Altri quadri di afasia si riscontrano per interessamento delle aree marginali e, più raramente, per coinvolgimento di aree sottocorticali.

Una lesione in queste aree cerebrali può compromettere, in modo isolato o in associazione, i vari aspetti dell'elaborazione linguistica (comprensione e produzione, elaborazione orale e scritta) e i vari livelli linguistici (fonologico/ortografico, lessicale, semantico, morfologico e sintattico).

Considerato che nella nostra cultura siamo quasi tutti plurilingui, questo tipo di compromissione può riguardare le diverse lingue e varietà conosciute da un singolo individuo. In alcuni casi il deficit risulta simile per le diverse lingue e varietà, in altri una lingua o varietà risulta più danneggiata di altre e gli aspetti dell'elaborazione colpiti possono essere diversi tra loro.

L'evoluzione dell'afasia è correlata alle sue cause. Nell'afasia post-ictus è presente un certo grado di tendenza al miglioramento, fenomeno che viene definito "evoluzione spontanea" e che si protrae per un periodo che varia dai sei mesi a un anno. Su questo miglioramento spontaneo, e anche in seguito ad esso, si può inserire un intervento riabilitativo, con ulteriore miglioramento.

La riabilitazione si pone lo scopo di fare ri-acquisire vecchie abilità o, in alternativa, di vicariare le capacità perse potenziando l'uso di abilità risparmiate dalla lesione cerebrale o sviluppando nuove abilità. È necessario quindi indurre un apprendimento.

Per poter mettere in atto un intervento riabilitativo è necessario (a) riferirsi ad un'ipotesi sul funzionamento normale del sistema su cui si vuole operare; (b) disporre di strumenti che consentano di definire quali parti del sistema in causa sono state danneggiate dalla lesione cerebrale; (c) definire delle strategie di intervento, ovvero tecniche di riabilitazione, che consentano di modificare il quadro nel modo più mirato ed efficace possibile.

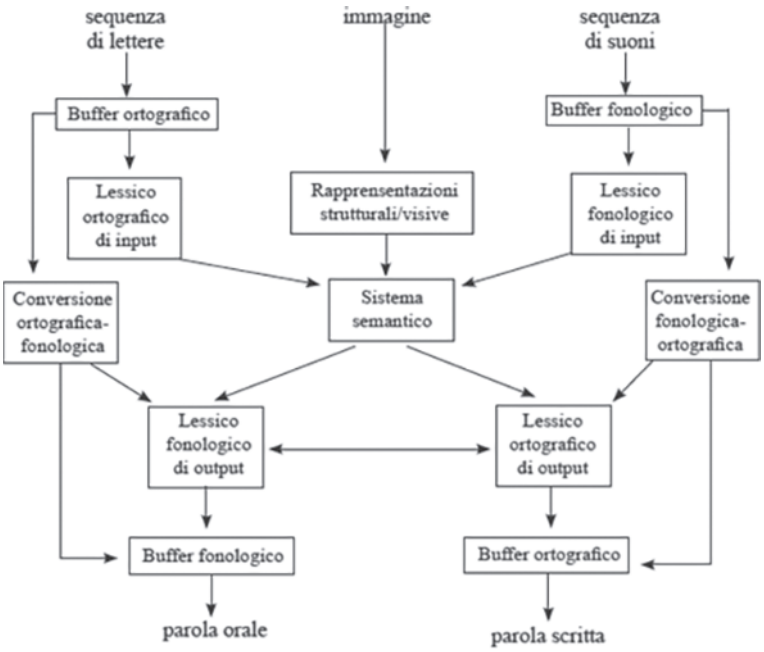
3.1 Ipotesi sul funzionamento normale

La neurolinguistica e la neuropsicologia forniscono informazioni sul normale funzionamento del linguaggio, ricorrendo, tra l'altro, all'analisi delle prestazioni di soggetti afasici. Nella prospettiva della neuropsicologia cognitiva, l'individuazione e lo studio delle doppie dissociazioni ha permesso di scomporre l'elaborazione del

linguaggio in una serie di sottocomponenti, che lavorano in serie e/o in parallelo, e che possono essere selettivamente danneggiate da una lesione cerebrale. Per esempio, nel caso dell'elaborazione di parole singole, il riscontro di soggetti che sono capaci di eseguire in modo corretto un compito di denominazione orale, ma non di denominazione scritta, può portare ad ipotizzare che la denominazione scritta sia più difficile. Ma se vengono individuati anche altri soggetti che, al contrario dei precedenti, sono capaci di denominare in modo corretto per scritto, ma non oralmente, se ne deduce che l'elaborazione delle parole orali e quella delle parole scritte implicano l'attivazione di aree del cervello differenti e che, quindi, questi due tipi di elaborazione possono essere danneggiati selettivamente.

In particolare, a partire dalle doppie dissociazioni individuate nell'elaborazione di parole singole da parte di soggetti afasici, è stato ipotizzato in fasi successive un modello che rende conto delle diverse componenti coinvolte in questo tipo di elaborazione e delle modalità della loro interazione (Hillis - Caramazza, 1991 e 1995; Hillis *et al*., 1999; Miceli *et al*., 1988 e 1994; Patterson, 1986). Questo modello, riportato nella figura 1, prevede che le conoscenze relative al significato delle parole siano elaborate in modo distinto rispetto a quelle relative alla forma, che le conoscenze relative alla comprensione siano elaborate in modo distinto da quelle relative alla produzione, e che le conoscenze relative alla lingua parlata siano elaborate in modo distinto da quelle relative alla lingua scritta (per una descrizione dettagliata del modello si rimanda a Bacci, 2009).

Figura 1 - *Il modello per l'elaborazione delle parole singole (tratto da Favilla, 2003)*



3.2 Strumenti di valutazione

I test neuropsicologici utilizzati per la valutazione del linguaggio afasico a scopo riabilitativo devono essere strutturati in modo da consentire una diagnosi funzionale in stretta relazione ai modelli di riferimento. Ovvero, questi test devono prevedere prove che consentano di valutare il funzionamento di ogni singolo modulo o connessione previsto dal modello.

Questo è possibile grazie al confronto delle prestazioni in prove diverse e alle assunzioni di uniformità, di frazionamento e di trasparenza o sottrazione (*subtractivity*), in base alle quali (a) il funzionamento e l'interazione delle varie componenti è uniforme in tutti i soggetti, al di là di differenze individuali puramente quantitative, (b) il danno cerebrale può dar luogo al deficit selettivo di una o più componenti, lasciando intatte le altre, così che (c) il funzionamento anormale rispecchia in modo trasparente il mancato funzionamento della/e componente/i danneggiata/e (v. ad es. Semenza, 1992 e Coltheart, 2001).

Ad esempio, se un soggetto afasico ha difficoltà nella ripetizione e nella scrittura sotto dettatura di parole, ma non nella lettura e nella copia, si può supporre che abbia un deficit nella componente fonologica di entrata (buffer o lessico fonologico di input), considerato che questa è la parte che hanno in comune ripetizione e scrittura sotto dettatura. Inoltre, se le difficoltà nella ripetizione e nel dettato di questo soggetto sono maggiori per le parole meno frequenti o per le parole appartenenti ad una specifica classe grammaticale, è più probabile che il deficit sia nel lessico fonologico di input piuttosto che nel buffer. Viceversa, se queste difficoltà sono maggiori per le parole più lunghe e non si riscontrano differenze rispetto alla frequenza d'uso e alla classe grammaticale, allora è più probabile che il deficit sia a carico del buffer fonologico di input.

In Italia, per la valutazione del linguaggio afasico a scopo riabilitativo, sono utilizzati prevalentemente la Batteria per l'Analisi dei Deficit Afasici (BADA) (Miceli *et al.*, 1994), l'Esame del linguaggio II (Ciurli *et al.*, 1996) e l'Aachener Aphasie Test (AAT, nella versione adattata all'italiano di Luzzatti *et al.*, 1996).

L'Esame del linguaggio II, ad esempio, consente in tempi relativamente brevi (circa due ore) di avere un profilo della prestazione linguistica, utile nei pazienti con afasia medio-grave per impostare un trattamento riabilitativo mirato e per monitorarne l'efficacia. Nella figura 2 viene riportato un esempio di come le somministrazioni successive del test consentano tale monitoraggio.

Figura 2 - *Prestazione al test Esame del Linguaggio II dello stesso soggetto in somministrazioni successive nel corso del trattamento (prima dell'inizio del trattamento, a distanza di 6 mesi e all'ultima somministrazione di questo test)*

N._____ Cognome e nome _____S.D.S._____ Età __47___ Scolarità ___8___

ESPRESSIONE ORALE			COMPRENS. ORALE			RIPETIZ.			SCRITTURA			LETTURA COMPRENS.			LETTURA ALTA VOCE			DETTATO			COPIA
DESCR. FIGURA	DENOM. SOSTANT.	DENOM. VERBI	P	PSA	F	P	N	F	DENOM. SOSTANT.	DENOM. VERBI	DESCR. FIGURA	P	PSA	F	P	N	F	P	N	F	PAROLE

DATA TEST: marzo 2003 *Token Test:* p= 21/36

N._____ Cognome e nome _____S.D.S._____ Età __47___ Scolarità ___8___

ESPRESSIONE ORALE			COMPRENS. ORALE			RIPETIZ.			SCRITTURA			LETTURA COMPRENS.			LETTURA ALTA VOCE			DETTATO			COPIA
DESCR. FIGURA	DENOM. SOSTANT.	DENOM. VERBI	P	PSA	F	P	N	F	DENOM. SOSTANT.	DENOM. VERBI	DESCR. FIGURA	P	PSA	F	P	N	F	P	N	F	PAROLE

DATA TEST: settembre 2003 *Token Test:* p= 25/36

N._____ Cognome e nome _____S.D.S._____ Età __51___ Scolarità ___8___

ESPRESSIONE ORALE			COMPRENS. ORALE			RIPETIZ.			SCRITTURA			LETTURA COMPRENS.			LETTURA ALTA VOCE			DETTATO			COPIA
DESCR. FIGURA	DENOM. SOSTANT.	DENOM. VERBI	P	PSA	F	P	N	F	DENOM. SOSTANT.	DENOM. VERBI	DESCR. FIGURA	P	PSA	F	P	N	F	P	N	F	PAROLE

DATA TEST: maggio 2007 *Token Test:* p= 32/36

Legenda. DESCR.= descrizione; DENOM. SOSTANT.= denominazione sostantivi; COMPRENS.= comprensione; P= parole; PSA= parole semanticamente affini; F= sintagmi e frasi; N= non parole.

Nell'esempio, alla terza valutazione il soggetto sembra avere risolto i suoi problemi linguistici; in realtà il deficit si è solo ridotto e si è reso necessario, sia per impostare il trattamento, sia per monitorarne l'efficacia, il passaggio ad un test più sensibile e, quindi, più indicato nel caso di disturbi medio-lievi. A questo soggetto, ad esempio, dopo l'ultima valutazione riportata nella figura è stata somministrata la BADA.

Gli strumenti di valutazione disponibili consentono un buon inquadramento dei deficit di linguaggio e un trattamento mirato, ma non sono del tutto soddisfacenti, in particolare per i casi più lievi e per la valutazione delle abilità sintattiche e testuali.

3.3 Strategie riabilitative

Così come gli strumenti di valutazione, anche la riabilitazione del linguaggio viene impostata secondo i modelli teorici di riferimento (vedi ad es. Ferroni *et al*., 1999). I disturbi possono riguardare la capacità di produrre e/o la capacità di comprendere e possono colpire in modo diverso i livelli di elaborazione linguistica.

Gli studi dimostrano che la riabilitazione è efficace, anche in persone in fase cronica di malattia (Basso - Macis, 2011), ma richiede un lavoro intenso, protratto per tempi lunghi. Viene in genere applicato il principio per cui il trattamento riabilitativo si protrae finché non viene raggiunto un risultato soddisfacente per il paziente, oppure, così come suggerito dalle *Linee guida sulla gestione logopedica del paziente afasico adulto* (Comitato Promotore FLI, 2009, raccomandazione 2.6), finché a due test successivi eseguiti a distanza di tre/quattro mesi (o a un test eseguito a distanza di sei mesi dal precedente) non si osservano miglioramenti: in tal caso si può supporre che il quadro clinico sia stabilizzato e che la riabilitazione non sia efficace a produrre ulteriori miglioramenti.

Non ci si può qui soffermare su una trattazione dettagliata delle modalità di intervento riabilitativo attualmente più utilizzate, per la quale si rimanda a Basso (2005); Basso e Chialant (1992); Favilla e Ferroni (2009); Luzzatti (2006a e 2006b).

4. *I meccanismi neurali alla base del recupero*

Dopo una lesione cerebrale insorta acutamente (ictus o trauma cranico) si ha, in un primo periodo, un recupero spontaneo, nel quale il miglioramento è correlato a meccanismi di riassorbimento dell'edema e di risoluzione della diaschisi, una riduzione del metabolismo cerebrale che dopo una lesione cerebrale si presenta nelle aree connesse a quelle danneggiate. A questo recupero spontaneo si aggiunge la possibilità di un miglioramento indotto dalla riabilitazione.

La riabilitazione agisce in vari modi, cercando di recuperare le abilità perse, di potenziare le abilità residue, o anche di far acquisire strategie che consentano di aggirare i problemi determinati dalla lesione.

In tutti i casi è necessario un processo di apprendimento, ovvero un processo attraverso il quale l'esperienza induce variazioni del comportamento relativamente permanenti. Tale processo, già difficile da comprendere e manipolare nell'apprendimento dei soggetti normali, risulta ancora più complicato in soggetti con lesioni cerebrali, sia perché la lesione cerebrale può di per sé interferire con l'apprendimento, sia perché viene richiesto uno specifico apprendimento ad aree cerebrali diverse da quelle che normalmente operano per quel tipo di apprendimento, così che, ad esempio, la persona afasica deve ri-apprendere l'uso del linguaggio utilizzando aree diverse da quelle solitamente implicate nell'elaborazione linguistica, dato che le aree del linguaggio sono state danneggiate dalla lesione.

Per il riabilitatore, quindi, è cruciale sapere come indurre modificazioni del sistema nervoso centrale che siano funzionali, cioè che riflettano variazioni del comportamento utili a recuperare l'autonomia. Queste modificazioni del sistema nervoso

centrale sono di vario genere e, nel complesso, vengono definite con il termine di "plasticità neuronale".

4.1 Meccanismi di plasticità neuronale

In un'epoca in cui si riteneva che il cervello dell'adulto non potesse in alcun modo essere soggetto a cambiamenti, Zanini *et al.* (1968) individuarono nel cervello di adulti i fattori di crescita nervosi (NGF) e, di conseguenza, ipotizzarono che fossero possibili modificazioni del sistema nervoso centrale anche in età adulta. Pochi anni dopo fu dimostrata la sinaptogenesi (Wall - Egger, 1971; Raisman - Field, 1973), vale a dire la capacità dei neuroni di generare con la parte terminale dell'assone nuove sinapsi, ovvero nuovi "contatti" tra diversi neuroni. Negli stessi anni veniva studiato il potenziamento a lungo termine (LTP) delle sinapsi indotto da stimolazione ripetuta delle sinapsi (Bliss - Gardner-Medwin, 1973): stimolando un neurone dell'ippocampo e registrando la scarica di risposta si osserva una scarica di una data intensità; se poi si sottopone il neurone ad un treno di impulsi somministrati in rapida sequenza e si valuta nuovamente la risposta ad un singolo impulso, si osserva un incremento della singola risposta rispetto a quella iniziale. In sintesi, una stimolazione protratta di un circuito neuronale amplifica la risposta del circuito stesso.

Negli anni 80 e 90 del secolo scorso, sono stati condotti numerosi studi su questi fenomeni di plasticità. Per quanto riguarda la plasticità della corteccia motoria, è stata descritta, per fare alcuni esempi, dopo la resezione di un nervo (Donoghue - Sanes, 1987; 1988), dopo modificazione forzata della posizione di un braccio (Sanes *et al.,* 1992), dopo stimolazione ripetitiva della corteccia motoria (Nudo *et al.*, 1990), dopo allenamento in un compito di raggiungimento di un target (Aizawa *et al.*, 1991; Mitz *et al.*, 1991). Per quanto riguarda la plasticità corticale nel sistema percettivo, interessanti sono gli studi dopo amputazione, in presenza di arto fantasma (Ramachandran *et al.*, 1992; 1993): la stimolazione somatosensoriale della faccia evoca sensazioni di arto fantasma e questo fenomeno di *remapping* viene considerato un effetto dannoso della plasticità. Esistono anche studi sulla plasticità cross-modale, ovvero su quei casi in cui si verificano alterazioni in zone di corteccia che sottendono funzioni diverse: ad esempio, nella cecità, le maggiori capacità di localizzare stimoli uditivi e le maggiori capacità tattili sono considerate conseguenza di una plasticità della corteccia occipitale, che da area visiva si trasforma in area capace di elaborare stimoli uditivi e tattili (Sadato *et al.*, 1996).

A partire dal 2000 è crollato definitivamente il dogma per cui i neuroni sarebbero cellule incapaci di riprodursi ed è stato dimostrato che la neurogenesi è possibile e che si verifica anche in conseguenza ad interventi riabilitativi (Gross, 2000; Gauthier *et al*., 2008).

4.2 Correlazioni tra plasticità neuronale e variazioni del comportamento nell'afasia

Queste osservazioni relative alle potenzialità del cervello di modificare la propria struttura/funzione hanno stimolato studi volti ad individuare correlazioni tra variazioni di anatomia e/o funzionamento del cervello, da un lato, e fenomeni di ap-

prendimento, dall'altro. Gli strumenti che vengono utilizzati sono vari: la risonanza magnetica nucleare (RMN), la tomografia ad emissione di positroni (PET), la risonanza magnetica funzionale (fRMN), l'elettroencefalogramma (EEG), il magneto-elettroencefalogramma (MEG), i potenziali evocati (PE) e la trattografia. Si tratta di strumenti di indagine che richiedono tecnologie molto avanzate e che consentono analisi molto raffinate.

Focalizzando l'attenzione su quali modifiche si verifichino nel cervello quando, dopo l'insorgenza di un'afasia, si ha un recupero del linguaggio, gli studi presenti in letteratura giungono spesso a conclusioni tra loro contrastanti, come esemplificato dalla sintesi riportata nella tabella 1.

Tabella 1 - *Risultati ottenuti nei diversi studi sulle aree cerebrali che si attivano nel recupero dell'afasia*

Meinzer *et al.*, 2004	Significance of perilesional areas in the rehabilitation of aphasia, even years after the stroke
Saur *et al.*, 2006	Recruitment of perilesional tissue and homologue right language areas
Heiss - Thiel, 2006	Reactivation of undamaged network areas of the ipsilateral hemisphere usually lead to better outcome than the involvement of homotopic contra-lateral regions
Spironelli *et al.*, 2008	Left hemisphere both at frontal and posterior sites corresponding to spared brain regions
Zipse *et al.*, 2012	Change in the right frontal lobe, as well as increased volume of white matter pathways in the right hemisphere
Fridriksson *et al.*, 2013	Changes in activation in perilesional areas predicted treatment-related improvement; most easily observed in the left frontal lobe
Abel *et al.,* 2015	Perilesional and controlateral activations
Xing *et al.*, 2016	Gray matter structure of right hemisphere posterior dorsal stream language homologues contributes to language production abilities

In particolare, in alcuni studi viene sostenuta l'ipotesi secondo cui dopo un'afasia il recupero può essere mediato da un'attivazione nelle aree perilesionali dell'emisfero sinistro oppure nelle aree omologhe dell'emisfero controlaterale. Nei casi in cui il recupero è maggiore, l'attivazione avviene nelle aree perilesionali dell'emisfero sinistro, mentre nei casi in cui il recupero è minore l'attivazione è a carico dell'emisfero destro. Ciò porta a concludere che l'attivazione dell'emisfero sinistro sia adattativa, mentre l'attivazione dell'emisfero destro sia maladattativa, ovvero, il recupero è ostacolato e i risultati sono meno soddisfacenti quando, dopo un ictus, la persona afasica presenta un incremento di attività a destra, nelle aree omologhe a quelle

del linguaggio (Meinzer *et al*., 2004; Heiss - Thiel, 2006; Spironelli *et al*., 2008; Fridriksson *et al*., 2013).

Altri autori ipotizzano che la modalità anatomo/funzionale del recupero sia determinata dall'estensione della lesione e non dal fatto di avere un recupero adattativo o maladattativo. Ovvero, nelle lesioni più gravi il recupero è inferiore e necessariamente deve coinvolgere l'emisfero destro, essendo molto ridotta la potenzialità residua del sinistro; quando invece la lesione è meno estesa, ed è quindi maggiore la quota di emisfero sinistro residuo, il recupero sarà maggiore e sfrutterà le aree perilesionali dell'emisfero sinistro (Saur *et al.*, 2006; Zipse *et al.*, 2012; Abel *et al.*, 2015; Xing *et al.*, 2016). Riguardo a questa seconda ipotesi, particolarmente interessanti sono le ricerche condotte da Spielmann e collaboratori (2016): studiando le prestazioni di tre soggetti afasici in compiti di denominazione eseguiti durante fRMN, gli autori osservano, innanzitutto, che confrontando l'attivazione cerebrale con la previsione di recupero (piuttosto che con il recupero vero e proprio) non sembra emergere un ruolo maladattativo dell'emisfero destro. Quello che sembra emergere è, invece, che lesioni più ampie, tipicamente associate ad una peggiore prognosi riabilitativa, recuperano grazie all'attivazione dell'emisfero destro; viceversa, lesioni più piccole, con una migliore prognosi riabilitativa, recuperano grazie all'attivazione delle aree perilesionali dell'emisfero sinistro. Inoltre, confrontando i dati con quelli di un precedente studio sugli stessi tre pazienti, i ricercatori osservano che i pattern di attivazione nella produzione di singole parafasie semantiche (ovvero i casi in cui il soggetto produce il nome di un oggetto diverso da quello target, ma correlato semanticamente, come ad esempio *gatto* invece che *topo*), pur essendo diversi nei tre partecipanti, sono per ciascun partecipante gli stessi sia quando la denominazione risulta corretta, sia quando porta alla produzione di una parafasia semantica. Nel singolo individuo, dunque, le stesse aree cerebrali si attivano sia per la produzione di un errore che per la produzione della risposta esatta.

Relativamente al recupero del linguaggio, quindi, per quanto il contributo dei due emisferi alla plasticità adattativa e maladattativa non sia ancora del tutto chiaro, i risultati di Spielmann e collaboratori non confortano la distinzione dicotomica tra ruolo maladattativo dell'emisfero destro e adattativo di quello sinistro.

4.3 Implicazioni per supportare la riabilitazione

Da alcuni anni si stanno sviluppando tecniche di stimolazione cerebrale, magnetica ed elettrica, volte a potenziare l'apprendimento. Tali tecniche risultano particolarmente interessanti nell'ambito della riabilitazione per favorire il recupero delle funzioni danneggiate in conseguenza di lesioni cerebrali.

La stimolazione magnetica viene applicata utilizzando strumenti costosi, poco disponibili per un uso allargato e in assenza di concomitante riabilitazione. Per tali motivi, dopo un'iniziale entusiasmo, è stata lasciata da parte, mentre la ricerca si è concentrata maggiormente sulla stimolazione elettrica, che viene eseguita con diversi tipi di corrente.

La stimolazione elettrica con corrente continua prevede l'uso di strumenti economici, facili da utilizzare in modo diffuso e può essere applicata anche mentre il soggetto svolge dei compiti, per esempio durante le normali attività di riabilitazione. Normalmente, viene utilizzata una corrente di 1 mA. Applicando allo scalpo una corrente continua attraverso due elettrodi, uno positivo (anodo) e uno negativo (catodo), si induce un incremento dell'attività cerebrale, in corrispondenza dell'anodo, e una sua riduzione, in corrispondenza del catodo. Si può utilizzare solo la stimolazione anodica, con catodo in posizione neutra, solo la stimolazione catodica, con anodo in posizione neutra, o entrambe, applicando anodo e catodo su due diverse aree, una da stimolare e una da inibire. L'applicazione di queste correnti induce variazioni di attività, che possono essere misurate attraverso EEG, PET, fRMN ecc.

Gli studi menzionati nel paragrafo precedente sulla plasticità adattativa e maladattiva risultano determinanti per l'applicazione di queste tecniche, perché le modalità di stimolazione sono molto diverse a seconda dell'ipotesi cui si fa riferimento. Ad esempio, nel caso dell'afasia, se si ipotizza che l'attivazione dell'emisfero sinistro sia adattativa e quella dell'emisfero destro maladattativa, l'anodo (che induce attivazione) dovrà essere applicato in corrispondenza delle aree perilesionali sull'emisfero di sinistra, mentre il catodo (che induce inibizione) dovrà essere applicato in corrispondenza delle aree omologhe a quelle del linguaggio sull'emisfero destro. Al contrario, se si ipotizza che le lesioni più estese migliorino grazie ad attivazione dell'emisfero di destra, mentre le lesioni più piccole grazie ad attivazione dell'emisfero di sinistra, l'anodo dovrà essere applicato sull'emisfero di destra per le lesioni più grandi e sull'emisfero di sinistra per quelle più piccole, applicando poi il catodo sull'altro lato. Quindi, in un soggetto con lesione estesa, posizionare l'anodo a sinistra e il catodo a destra può favorire il recupero se è vera la prima ipotesi, ma rischia, invece, di ostacolarlo se è vera la seconda ipotesi.

Secondo principi analoghi, con alcune variazioni, vengono utilizzate stimolazioni con corrente alternata o random, invece che continua. Se anche sulla stimolazione con corrente continua la ricerca non è ancora arrivata a conclusioni certe e univoche, per l'efficacia degli altri due tipi di stimolazione non è ancora disponibile un numero di studi sufficientemente ampio da poterne trarre dati. È, peraltro, probabile che continuino ad essere indagate possibilità alternative di stimolazione, per verificare le strategie maggiormente efficaci ai fini del recupero del linguaggio.

5. *Correlazioni tra plasticità neuronale e variazioni del comportamento nell'apprendimento di una lingua seconda: analogie con il recupero del linguaggio afasico?*

Recentemente sono state studiate le modificazioni cerebrali che si verificano nell'apprendimento di una lingua seconda. Come emerge dalla sintesi riportata nella tabella 2, anche in questi studi si ritrovano dati contrastanti: secondo alcuni, l'apprendimento di una lingua seconda correla con un'attivazione delle aree del linguaggio dell'emisfero sinistro (Stein *et al.*, 2012; Barbeau *et al.*, 2016), secondo altri

correla con l'attivazione delle aree omologhe dell'emisfero destro (Hosoda *et al.*, 2013), secondo altri studi, ancora, l'attivazione è presente in entrambi gli emisferi (Schlegel *et al.*, 2012; Jasinska - Petitto, 2013).

Tabella 2 - *Risultati ottenuti nei diversi studi sulle aree cerebrali che si attivano nell'apprendimento di lingue seconde*

Stein *et al.*, 2012	Native English-speaking exchange students learning German in Switzerland: left inferior frontal gyrus (voxel-based morphometry)
Schlegel *et al.*, 2012	English speakers after 9-month intensive course in written and spoken Modern Standard Chinese: white matter tracts associated with traditional left hemisphere language areas and their right hemisphere analogs; frontal lobe tracts crossing the genu of the corpus callosum
Jasinska - Petitto, 2013	Early and later exposed bilinguals, children and adults, in Canada (sentence processing): left hemisphere classic language areas and right hemisphere homologues (sup. temporal gyrus and inf. frontal gyrus); later-exposed: greater recruitment of the prefrontal cortex.
Hosoda *et al.*, 2013	Native Japanese speakers studying English (L2 vocabulary competence): gray matter volume in the inferior frontal gyrus and connectivity with caudate nucleus and superior temporal gyrus predominantly in the right hemisphere
Barbeau *et al.*, 2016	English-speaking monolingual adults enrolled in a 12-week intensive French language-training: left inferior parietal lobule including the supramarginal gyrus (reading task)

Come mostra il confronto tra questa tabella e la tabella 1, nella mancanza di univocità tra i risultati ottenuti dai diversi autori, emergono comunque alcune analogie tra i fenomeni di plasticità cerebrale relativi al recupero dell'afasia e quelli relativi all'apprendimento di lingue seconde.

5.1 Prospettive di interazione fra afasiologia e linguistica acquisizionale

Sul piano neurofisiologico, esistono, dunque, alcune affinità tra il recupero dell'afasia e l'apprendimento di una lingua seconda. Queste affinità possono essere sfruttate in varie direzioni.

In primo luogo le indicazioni sulle affinità tra recupero linguistico in caso di afasia e apprendimento di lingue seconde possono essere usate per l'elaborazione di strategie riabilitative: la linguistica applicata, con i suoi specifici strumenti e le conoscenze su insegnamento e apprendimento delle lingue seconde, può mettersi "al servizio" dell'afasiologia per la costruzione di percorsi di riabilitazione del linguaggio, volti non solo al recupero dell'italiano da parte di persone afasiche che hanno l'italiano come lingua nativa, ma anche al recupero, da un lato, dell'italiano da parte

di persone afasiche che lo hanno come lingua seconda e, dall'altro, di lingue diverse dall'italiano da parte delle persone afasiche italiane plurilingui.

In secondo luogo, le analogie tra il recupero dell'afasia e l'apprendimento di una lingua seconda aggiungono nuove direzioni alle ricerche inquadrabili nel filone al quale ci si può riferire come la neurolinguistica dell'acquisizione, volto a rendere conto dei meccanismi neurali coinvolti nell'acquisizione/apprendimento delle lingue seconde (ad esempio, Arabski - Wojtaszek, 2010; Li - Grant, 2016). Oltre a fornire indicazioni sull'organizzazione e ri-organizzazione neurale in caso di apprendimento di più lingue, i meccanismi di plasticità neurale e le potenzialità della stimolazione elettrica transcranica aprono prospettive di ricerca interessanti anche per la ricerca su apprendimento e insegnamento delle lingue. Per fare soltanto qualche esempio, una recente revisione delle ricerche sull'uso della stimolazione transcranica per il potenziamento di attenzione, apprendimento e memoria in adulti sani ha permesso a Coffman e collaboratori (2014) di concludere che, al di là delle differenze legate alle diverse metodologie, la stimolazione transcranica può effettivamente potenziare queste abilità cognitive. Con riferimento specifico all'apprendimento lessicale, inoltre, Meinzer *et al.* (2014) hanno riscontrato effetti positivi della stimolazione transcranica anodica anche sull'apprendimento di parole nuove in soggetti sani adulti. Infine, confrontando le prestazioni di soggetti adulti con stimolazione anodica, catodica e placebo al cervelletto, pur senza riuscire ad individuare evidenza di un processo di apprendimento, Miall *et al.* (2016) hanno raccolto conferme sul contributo del cervelletto nell'elaborazione linguistica e, più precisamente, nella capacità di prevedere una parola a partire da parole precedenti presenti nella frase collegate semanticamente ad essa: ad esempio, nella comprensione di una frase come *il bambino mangerà la torta,* il cervelletto sembra avere un ruolo nella capacità di prevedere già a partire dal verbo che sarà presumibilmente prodotta la parola *torta* e non *palla*.

Più in generale, infine, i dati sul recupero linguistico e sull'apprendimento forniscono spunti interessanti anche nella prospettiva dello studio delle patologie linguistiche e dei casi "particolari" di elaborazione linguistica per raccogliere indicazioni sul funzionamento normale del linguaggio (cfr. ad esempio, il numero monografico della rivista *Psychology & Neuroscience* curato da Fonseca - Scherer, 2009). Tra i vari aspetti, vale la pena fare almeno un breve riferimento alle interessanti e recenti ricerche sul ruolo del sistema di controllo cognitivo nell'elaborazione linguistica da parte dei plurilingui, sul cui funzionamento stanno emergendo informazioni soprattutto grazie agli studi sul recupero delle afasie nei bilingui (Abutalebi *et al.*, 2009; Green - Abutalebi, 2013; Radman *et al*., 2016*)*. Il sistema di controllo cognitivo sarebbe coinvolto nella produzione linguistica da parte dei bilingui sani perché le rappresentazioni linguistiche devono essere manipolate e monitorate sia all'interno della lingua utilizzata, per selezionare le unità linguistiche appropriate, sia tra le varie lingue, per inibire l'attivazione delle altre lingue.

Bibliografia

Abel S. - Weiller C. - Huber W. - Willmes K. - Specht K. (2015), Therapy-induced brain reorganization patterns in aphasia, in *Brain* 138(4): 1097-1112.

Abutalebi J. - Della Rosa P.A. - Tettamanti M. - Green D.W. - Cappa S.F. (2009), Bilingual aphasia and language control: a follow-up fMRI and intrinsic connectivity study, in *Brain & Language* 109(2-3): 141-156.

Aizawa H. - Inase M. - Mushiake H. - Shima K. - Tanji J. (1991), Reorganization of activity in the supplementary motor area associated with motor learning and functional recovery, in *Experimental Brain Research* 84(3): 668-671.

Arabski J. - Wojtaszek A. (eds), (2010), *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*, Multilingual Matters, Bristol/Buffalo/Toronto.

Bacci C. (2009), Il sistema semantico-lessicale: riabilitare la parola, in Favilla M.E. - Ferroni L. (a cura di), *Disturbi del linguaggio e neurolinguistica*, Guerra Edizioni, Perugia: 67-77.

Barbeau E.B. - Chai X.J. - Chen J.K. - Soles J. - Berken J. - Baum S. - Watkins K.E. - Klein D. (2016), The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: an intensive language training fMRI study, in *Neuropsychologia* 98: 169-176.

Basso A. (2005), *Conoscere e rieducare l'afasia*, Il pensiero scientifico editore, Roma.

Basso A. - Chialant (1992), I *disturbi lessicali nell'afasia*, Masson, Milano.

Basso A. - Macis M. (2011), Therapy efficacy in chronic aphasia, in *Behavioural Neurology* 24(4): 317-325.

Bliss T.V. - Gardner-Medwin A.R. (1973), Long-lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the unanaesthetized rabbit following stimulation of the performant path, in *Journal of Physiology* 232(2): 357-374.

Ciurli P. - Marangolo P. - Basso A. (1996), *Esame del linguaggio-II*, Organizzazioni Speciali, Firenze.

Coffman B.A. - Clark V.P. - Parasuraman R. (2014), Battery powered thought: Enhancement of attention, learning, and memory in healthy adults using transcranial direct current stimulation, in *NeuroImage* 85: 895-908.

Coltheart M. (2001), Assumptions and methods in cognitive neuropsychology, in Rapp B. (ed.), *The Handbook of Cognitive Neuropsychology*, Psychology Press, Philadelphia: 3-21.

Comitato promotore Federazione Logopedisti Italiani (2009), *Linee guida sulla gestione logopedica del paziente afasico adulto*, http://www.fli.it/downloads/linee_guida_afasia.pdf.

Donoghue J.P. - Sanes J.N. (1987), Peripheral nerve injury in developing rats reorganizes representation pattern in motor cortex, in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 84(4): 1123-1126.

Donoghue J.P. - Sanes J.N. (1988), Organization of adult motor cortex representation patterns following neonatal forelimb nerve injury in rats, in *Journal of Neuroscience* 8(9): 3221-3232.

Favilla M.E. (2003), *Il linguaggio afasico nell'adulto. La linguistica applicata alla valutazione e alla riabilitazione*, Edizioni del Cerro, Pisa.

Favilla M.E. - Ferroni L. (a cura di) (2009), *Disturbi del linguaggio e neurolinguistica*, Guerra Edizioni, Perugia.

Ferroni L. - Bacci C. - Favilla M.E. - Chiocca S. - Rossi B. - Vista M. (1999), Evidence of the interaction between the modules of the lexical-semantic system: the rehabilitation of the grapheme-phoneme conversion mechanism, in *Brain and Language* 69(3): 441-443.

Fonseca R.P. - Scherer L.C. (2009), Cognitive neuroscience: behavioral and neuroimaging studies on language processing. Editorial for the special section, in *Psychology & Neuroscience* 2(2): 99-100.

Fridriksson J. - Richardson J.D. - Fillmore P. - Cai B. (2013), Left hemisphere plasticity and aphasia recovery, in *NeuroImage* 60(2): 854-863.

Gauthier L.V. - Taub E. - Perkins C. - Ortmann M. - Mark V.W. - Uswatte G. (2008), Remodeling the brain: plastic structural brain changes produced by different motor therapies after stroke, in *Stroke* 39(5): 1520-1525.

Green D.W. - Abutalebi J. (2013) Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis, in *Journal of Cognitive Psychology* 25 (5): 515-530.

Gross C.G. (2000), Neurogenesis in the adult brain: death of a dogma, in *Nature Reviews Neuroscience* 1(1): 67-73.

Heiss W.D. - Thiel A. (2006), A proposed regional hierarchy in recovery of post-stroke aphasia, in *Brain and Language* 98(1): 118-123.

Hillis A.E. - Caramazza A. (1991), Mechanisms for accessing lexical representations for output: evidence from a category-specific semantic deficit, in *Brain and Language* 40: 106-144.

Hillis A.E. - Caramazza A. (1995), Converging evidence for the interaction of semantic and sublexical phonological information in accessing lexical representations for spoken output, in *Cognitive Neuropsychology* 12: 187-227.

Hillis A.E. - Rapp B.C. - Caramazza A. (1999), When a rose is a rose in speech but a tulip in writing, in *Cortex* 35(3): 337-356.

Hosoda C. - Tanaka K. - Nariai T. - Honda M. - Hanakawa T. (2013), Dynamic neural network reorganization associated with second language vocabulary acquisition: a multimodal imaging study, in *Journal of Neuroscience* 33(34): 13663-13672.

Jasinska K.K. - Petitto L.A. (2013), How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: a functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children, in *Developmental Cognitive Neuroscience* 6: 87-101.

Li P. - Grant A. (2016), Second language learning success revealed by brain networks, in *Bilingualism: Language and Cognition* 19 (4): 657-664.

Luzzatti C. (2006a), Il trattamento dei deficit fonologici e dell'articolazione, in Mazzucchi A. (a cura di), *La riabilitazione neuropsicologica*, Masson, Milano: 27-53.

Luzzatti C. (2006b), La riabilitazione dei deficit morfo-sintattici, in Mazzucchi A. (a cura di), *La riabilitazione neuropsicologica*, Masson, Milano: 71-98.

Luzzatti C. - Willmes K. - De Bleser R. (1996), *L'Aachener Aphasie Test (AAT), Versione italiana. Manuale e dati normativi* (II ed.), Organizzazioni Speciali, Firenze.

Meinzer M. - Elbert T. - Wienbruch C. - Kjundja D. - Barthel G. - Rockstroh B. (2004), Intensive language training enhances brain plasticity in chronic aphasia, in *BMC Biology* 2: 20.

Meinzer M. - Jähnigen S. - Copland D.A. - Darkow R. - Grittner U. - Avirame K. - Rodriguez A.D. - Lindenberg R. - Flöel A. (2014), Transcranial direct current stimulation over multiple days improves learning and maintenance of a novel vocabulary in *Cortex* 50: 137-147.

Miall R.C. - Antony J. - Goldsmith-Sumner A. - Harding S.R. - McGovern C. - Winter J.L. (2016), Modulation of linguistic prediction by TDCS of the right lateral cerebellum, in *Neuropsychologia* 86: 103-109.

Miceli G. - Silveri M.C. - Nocentini U. - Caramazza A. (1988), Patterns of dissociation in comprehension and production of nouns and verbs, in *Aphasiology* 2: 351-8.

Miceli G. - Capasso R. - Caramazza A. (1994), The interaction of lexical and sublexical processes in reading, writing and repetition, in *Neuropsychologia* 32: 317-33.

Miceli G. - Laudanna C. - Burani C. - Capasso R. (1994) *Batteria per l'analisi dei deficit afasici (B.A.D.A)*, CEPSAG, Università Cattolica del Sacro Cuore, Roma.

Mitz A.R. - Godschalk M. - Wise S.P. (1991), Learning-dependent neuronal activity in the premotor cortex: activity during the acquisition of conditional motor associations, in *Journal of Neuroscience* 11(6): 1855-1872.

Nudo R.J. - Jenkins W.M. - Merzenich M.M. (1990), Repetitive microstimulation alters the cortical representation of movements in adult rats, in *Somatosensory and Motor Research* 7(4): 463-483.

Patterson K.E. (1986), Lexical but non-semantic spelling?, in *Cognitive Neuropsychology* 3: 341-367.

Radman N. - Mouthon M. - Di Pietro M. - Gaytanidis C. - Leemann B. - Abutalebi J. - Annoni J.M. (2016), The role of the cognitive control system in recovery from bilingual aphasia: a multiple single-case fMRI study, in *Neural Plasticity* 2016: 8797086.

Raisman G. - Field P.M. (1973), A quantitative investigation of the development of collateral reinnervation after partial deafferentation of the septal nuclei, in *Brain Research* 50(2): 241-264.

Ramachandran V.S. - Rogers-Ramachandran D. - Stewart M. (1992), Perceptual correlates of massive cortical reorganization, in *Science* 258(5085): 1159-1160.

Ramachandran V.S. - Gregory R.L. - Aiken W. (1993), Perceptual fading of visual texture borders, in *Vision Research* 33(5-6): 717-721.

Sadato N. - Pascual-Leone A. - Grafman J. - Ibañez V. - Deiber M.P. - Dold G. - Hallett M. (1996), Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects, in *Nature* 380(6574): 526-528.

Sanes J.N. - Wang J. - Donoghue J.P. (1992), Immediate and delayed changes of rat motor cortical output representation with new forelimb configurations, in *Cerebral Cortex* 2(2): 141-152.

Saur D. - Lange R. - Baumgaertner A. - Schraknepper V. - Willmes K. - Rijntjes M. - Weiller C. (2006), Dynamics of language reorganisation after stroke, in *Brain* 129(6): 1371-1384.

Schlegel A.A. - Rudelson J.J. - Tse P.U. (2012), White matter structure changes as adults learn a second language, in *Journal of Cognitive Neuroscience* 24(8): 1664-1670.

Semenza C. (1992), Fondamenti e problemi della neuropsicologia cognitivista, in *Rivista di psicologia* 77 (2-3): 7-21.

Spielmann K. - Durand E. - Marcotte K. - Ansaldo A.I. (2016), Maladaptive plasticity in aphasia: brain activation maps underlying verb retrieval errors, in *Neural Plasticity* 2016: 4806492.

Spironelli C. - Angrilli A. - Pertile M. (2008), Language plasticity in aphasics after recovery: evidence from slow evoked potentials, in *Neuroimage* 40(2): 912-922.

Stein M. - Federspiel A. - Koenig T. - Wirth M. - Strik W. - Wiest R. - Brandeis D. - Dierks T. (2012), Structural plasticity in the language system related to increased second language proficiency, in *Cortex* 48(4): 458-465.

Wall P.D. - Egger M.D. (1971), Formation of new connexions in adult rat brains after partial deafferentation, in *Nature* 232(5312): 542-545.

Xing S. - Lacey E.H. - Skipper-Kallal L.M. - Jiang X. - Harris-Love M.L. - Zeng J. - Turkeltaub P.E. (2016), Right hemisphere grey matter structure and language outcomes in chronic left hemisphere stroke, in *Brain* 139(1): 227-241.

Zanini A. - Angeletti P. - Levi-Montalcini R. (1968), Immunochemical properties of the nerve growth factor, in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 61(3): 835-842.

Zipse L. - Norton A. - Marchina S. - Schlaug G. (2012), When right is all that's left: plasticity of right-hemisphere tracts in a young aphasic patient, in *Annals of the New York Academy of Sciences* 1252: 237-245.

BEATRICE GIULIANO[1] - GIULIA QUARTANA[2]

La lingua dei segni come CAA e L2: da supporto a risorsa

Lisabilità is a project developed in a primary school in Venice since the school year of 2012-2013. The aim of the project was to include a child with autism in his new class. Our purpose was to give him and his peers a shared and effective communication system. Therefore in this article, we present how Italian sign language has been used as an alternative form of communication and how it has become a resource for the whole class.

1. *Introduzione*

La lingua dei segni italiana è una lingua naturale, utilizzata principalmente dalla comunità sorda italiana e conosciuta comunemente con l'acronimo LIS. La LIS ha una grammatica propria e definita, indipendente sia da quella dell'italiano, la lingua vocale parlata nell'area di riferimento, sia da quella delle altre lingue segnate del mondo (per alcune descrizioni grammaticali della LIS, v. Volterra, 1987; Bertone - Cardinaletti, 2009; Bertone, 2011; Cardinaletti *et al.*, 2011). A differenza delle lingue orali, che coinvolgono il canale uditivo-verbale, le lingue dei segni attivano il canale visivo-gestuale, solitamente intatto nelle persone sorde.

In questo articolo si propone l'utilizzo della lingua dei segni come supporto alla comunicazione di soggetti udenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). In particolare si espone l'esperienza positiva condotta in una scuola primaria di Venezia, in cui è inserito un soggetto udente italiano con Disturbo dello Spettro Autistico. Nella classe coinvolta, è stato attivato un progetto di sensibilizzazione alle disabilità attraverso la presentazione della lingua dei segni come comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) e come lingua seconda (L2). In questo modo l'introduzione alla LIS non solo ha svolto la funzione di ponte comunicativo, ma ha anche dato ai bambini la possibilità di apprendere una lingua nuova come L2, con conseguenti vantaggi di carattere culturale, sociale e cognitivo.

2. *La LIS come supporto*

Il contesto in cui il bambino istintivamente acquisisce abilità e sviluppa competenze è per sua natura multisensoriale. Il bambino riceve input dall'esterno attraverso tutti i sensi, che gli forniscono un'informazione completa e gli permettono di imparare e crescere. Un metodo educativo monosensoriale, fornito ad esempio solo attraverso

[1] Università Ca' Foscari Venezia.
[2] Associazione Lisabilità.

il senso della vista, non permette di sfruttarne completamente le risorse. Anche nel contesto scolastico utilizzare un approccio multisensoriale permette di fornire più informazioni e attivare tutti i canali a disposizione, garantendo risultati positivi e in minor tempo (Shams - Seitz, 2008).

L'utilizzo della LIS in classe, usata in associazione alla lingua orale, dà la possibilità ad alunni e insegnanti di includere dimensioni sensoriali spesso ignorate nei tradizionali approcci didattici, in modo immediato, semplice ed economico. Il tatto e il sistema cinestetico integrano l'input normalmente proposto esclusivamente da vista e udito, fornendo un'informazione più ricca, multisensoriale e stimolante. Ciò rappresenta, secondo ricercatori e specialisti dell'educazione, la chiave dell'apprendimento (Piaget, 1959; Montessori, 1967).

In associazione alla lingua orale italiana, la LIS può diventare strumento di comunicazione aumentativa e alternativa (CAA). La CAA, per definizione, include qualsiasi strumento, dispositivo, immagine, parola, simbolo o gesto che compensi le difficoltà di comunicazione espressiva e ricettiva (Cafiero, 2009). L'input multimodale fornisce uno strumento compensativo sia per soggetti con una specifica disabilità sensoriale sia per soggetti per cui vista e udito non sono sufficienti per creare le connessioni necessarie all'apprendimento (Williams *et al.*, 2015). Emmorey *et al.* (2007) mostrano come le aree cerebrali attivate durante l'emissione delle lingue vocale e segnata siano le stesse. Per questo motivo l'uso dei segni sembrerebbe rafforzare connessioni nelle aree cerebrali, già esistenti ma talvolta carenti o non sufficienti, necessarie alla comunicazione.

I vantaggi riguardano in primo luogo dunque la compensazione di abilità carenti di tipo cognitivo, linguistico o articolatorio, ma non solo. Il suo utilizzo favorisce anche il superamento di comportamenti aggressivi e oppositivi (Pallavicino, 2016) e stimola l'interesse aumentando la capacità di attenzione. Tutto ciò rafforza inevitabilmente l'autostima, che spesso rappresenta un grosso ostacolo in soggetti svantaggiati (Daniels, 2011; Mirenda - Erickson 2000; Scagnelli, 2016).

3. *La LIS come risorsa*

La modalità visivo-gestuale può rappresentare, come già detto, un supporto linguistico per soggetti con disabilità comunicativa. In molti casi i bambini attivano spontaneamente una forma gestuale che li guida nello sviluppo di una forma di comunicazione, seppur non codificata. Nonostante siano molte le evidenze che dimostrano quanto il movimento delle mani sia istintivo per l'essere umano, solo raramente tale supporto viene proposto precocemente come metodo riabilitativo dai logopedisti e dai medici. I segni possono essere acquisiti dai bambini sordi da 1,5 a 2,5 mesi prima rispetto a quando le parole vengono acquisite dai bambini udenti (Newport - Meier, 1985). Si tratta di un vantaggio importante che potrebbe essere sfruttato da soggetti che, per diverse ragioni, presentano difficoltà nella comunicazione orale, compensandone i ritardi correlati. I segni, introdotti in età utile, possono assecondare il desiderio di produzione gestuale attraverso un codice condivisibile e riutilizzabile,

anche in associazione alla lingua orale come supporto principalmente lessicale, senza interferire con la sintassi e la grammatica della lingua italiana.

Se la modalità visivo-gestuale viene positivamente accolta, una volta acquisito un certo numero di segni, essi possono essere gradualmente accostati per poi iniziare a costruire e produrre le prime frasi. Le frasi si sviluppano poi per comunicare pensieri complessi e per permettere scambi comunicativi completi; il bambino si avvicina così a piccoli passi e senza troppa fatica a una lingua nuova, la lingua dei segni italiana.

L'utilizzo della LIS come L2 comporta un bilinguismo di tipo bimodale, costituito cioè dalla padronanza di due lingue che sfruttano diversi canali comunicativi, quello uditivo-verbale e quello visivo-gestuale. Il bilinguismo bimodale, oltre agli ampiamente riconosciuti vantaggi del bilinguismo unimodale, ne presenta altri. I due codici linguistici (in questo caso italiano e LIS) possono essere prodotti simultaneamente, attraverso il cosiddetto *code-blending*. Il bilingue bimodale non ha la necessità di interrompere il flusso vocale per iniziare a segnare, né viceversa, ma può farlo nello stesso momento (Emorrey, 2008). Il *code-blending* coinvolge dunque anche strutture sintattiche diverse. Questo non sembra essere tuttavia un ostacolo per bilingui nativi. Sorprendentemente anche i bambini partecipanti al progetto descritto nel paragrafo 5 sembrano superare facilmente questa difficoltà e in modo del tutto spontaneo. Durante le attività è stato riscontrato più volte un corretto utilizzo dell'ordine frasale tipico della LIS, nonostante questo non sia mai stato insegnato ai bambini esplicitamente.

Attraverso l'apprendimento della LIS come L2 il bambino acquisisce inoltre informazioni e conoscenze di carattere sociale e culturale fondamentali per la sua crescita personale. Imparare a conoscere un nuovo modo di vedere e percepire l'ambiente esterno e approfondire aspetti legati all'importanza della diversità del singolo, inserito all'interno di una comunità o di un gruppo di persone con le quali condivide qualcosa, contribuisce ulteriormente all'aumento della autostima.

4. *Esperienze in Italia*

In *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, a cura di Chiara Branchini e Anna Cardinaletti (2016), sono state raccolte diverse esperienze condotte sul territorio italiano a favore dell'utilizzo della lingua dei segni sia come supporto, sia come alternativa alla lingua orale in presenza di disabilità comunicativa. In alcuni casi la LIS è stata introdotta come lingua seconda, in altri come comunicativa aumentativa e alternativa, spesso associando segni singoli alla produzione vocale. Tra gli stessi clinici e specialisti ci sono tutt'ora posizioni non sempre omogenee su quale sia la scelta migliore.

Gibellini *et al.* (2016) sostengono che la LIS sia da preferire ai segni isolati con l'obiettivo di supportare la comprensione, spesso compromessa nei bambini che presentano disturbi di varia natura nell'area del linguaggio. Le caratteristiche tipiche delle lingue visivo-gestuali, sembrerebbero permettere una maggiore com-

prensibilità degli enunciati. L'iconicità di alcuni segni favorisce la comprensione lessicale, ma non è l'unico aspetto che gli autori prendono in considerazione. Anche le caratteristiche grammaticali della LIS agevolano la comprensione, rispecchiando il pensiero visivo del segnante. Nell'esempio riportato da Gibellini et al. (2016) la traduzione in LIS (1b) offre la possibilità di creare una sorta di teatro davanti agli occhi del bambino, facilitando il mantenimento delle informazioni in memoria.

(1a) Il bambino cammina e cade nel lago.

(1b) LAGO-CL_{LOC} BAMBINO+CL_{LOC} CAMMINA+CL_{LOC} CADE+CL_{LOC}

In questo caso, il classificatore locativo (CL_{LOC}) di LAGO viene mantenuto dal segnante con la mano non dominante per tutta la durata dell'enunciato LIS. Questo permette all'interlocutore di beneficiare del supporto visivo relativo al contesto in cui si svolge l'azione.

Nonostante il gruppo di lavoro si mostri a favore dell'utilizzo della LIS piuttosto che dei singoli segni, afferma che non sempre gli interventi con bambini che presentano disabilità comunicative possono avvenire fin da subito senza l'utilizzo della voce. Ciò mette ancora più in risalto il fatto che la lingua dei segni, come la lingua orale, è una lingua vera e propria, la quale richiede competenze che vengono acquisite con il tempo. Proporla come lingua seconda in casi di necessità particolari, presuppone lo sviluppo di abilità che spesso richiedono un lungo percorso.

Come è stato anche nel nostro caso, spesso la LIS viene inizialmente proposta come comunicazione alternativa. Rispetto alle altre forme di CAA risulta essere più pratica e immediatamente disponibile, in tutti i casi in cui le mani possono diventare uno strumento comunicativo sempre a disposizione.

Sabbadini - Michelazzo (2016) presentano un caso di disprassia verbale in cui nonostante le difficoltà riscontrate nei micromovimenti di mani e dita e nella gestualità in generale, è risultata comunque più facile ed efficace la comunicazione gestuale piuttosto che la produzione verbale. Nel corso del loro intervento le autrici hanno potuto verificare come l'abbinamento dei due sistemi, gestuale e vocale, ha permesso al loro paziente di aumentare la capacità di articolazione, rinforzando e facilitando la produzione verbale: nell'arco di un anno, vi siano stati miglioramenti nell'ampliamento dell'inventario fonetico, nella produzione di parole piane bisillabiche intellegibili, nello sviluppo del vocabolario di parole e segni e nella produzione di semplici frasi SV e SVO.

Un ulteriore aspetto non prettamente linguistico, ma ugualmente importante, che si osserva in gran parte delle esperienze condotte con bambini con disabilità comunicative, è un cambiamento nel comportamento, il quale risulta essere meno aggressivo e oppositivo e più tollerante alla frustrazione. Questo ultimo aspetto si può attribuire ai successi comunicativi, che permettono una maggiore espressione di bisogni e di idee e allo stesso tempo una migliore comprensione dell'interlocutore. Il coinvolgimento delle persone vicine al bambino ha quindi un ruolo fondamentale, soprattutto se tra gli obiettivi c'è quello di offrire al bambino una lingua seconda, o una lingua da poter utilizzare in qualsiasi momento in alternativa alla lingua vocale.

Fin dagli anni Settanta del secolo scorso segni e gesti, grazie alla loro efficacia nel far emergere risposte e comportamenti verbali, sono utilizzati a supporto del linguaggio parlato con soggetti con autismo (Scagnelli, 2016). Queste esperienze positive rendono evidenti i vantaggi dell'utilizzo della lingua dei segni come lingua seconda, non solo per coloro i quali presentano deficit legati all'udito. I vantaggi dell'utilizzo del canale visivo gestuale per comunicare sono numerosi ed estendibili a chiunque ne venga in contatto. Nel corso dei quattro anni della nostra esperienza, infatti, abbiamo potuto osservare gli effetti positivi dell'esposizione alla lingua segnata in tutti i bambini partecipanti al progetto.

5. *Il progetto Lisabilità*

Lisabilità è nato a Venezia a seguito di un primo progetto pilota condotto nella scuola dell'infanzia Tommaseo I, che prevedeva un percorso di introduzione alla LIS rivolto a bambini udenti. Le attività sono state monitorate lungo l'intero percorso con la supervisione del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia, con l'obiettivo di osservare le fasi di apprendimento della lingua segnata. Dato l'esito positivo dell'esperienza pilota, nell'anno scolastico 2012-2013 un progetto simile è stato proposto e inserito nel piano formativo di una classe della scuola primaria Renier Michiel in cui è presente un bambino autistico, che per ragioni di privacy indichiamo con D.

D. è stato diagnosticato all'età di 2 anni con Disturbo dello Spettro Autistico dal Centro Medico di Foniatria di Padova ed è stato introdotto all'*Applied Behaviour Analysis* - ABA (Analisi del Comportamento Applicata)[3]. Tale approccio, quando i programmi basati esclusivamente sul puro stimolo verbale non portano a miglioramenti significativi della produzione, propone alternative di supporto alla comunicazione, tra cui la lingua dei segni.

Seguendo questa linea, il team di esperti che aveva in carico D. ha introdotto nel suo programma riabilitativo gesti e segni adattati alle sue abilità, accostandoli all'input verbale. La scelta di sfruttare il canale visivo-gestuale a supporto di quello uditivo-verbale si è rivelata efficace ed ha permesso al bambino di iniziare a interagire con la famiglia e con le insegnanti, inizialmente attraverso la sola modalità gestuale, poi gradualmente accompagnata da produzioni verbali.

Nel settembre 2012, all'ingresso nella scuola primaria, gli output linguistici di D. consistevano quindi principalmente in segni, gesti e approssimazioni verbali relativi a bisogni primari e interessi personali, come 'acqua', 'aranciata', 'pane', 'computer'.

Partendo da questi presupposti, in collaborazione con la famiglia, si è voluto proporre alle insegnanti l'attivazione di un progetto di ricerca pensato per favorire l'inserimento e l'inclusione di D. all'interno della nuova classe. Gli alunni sono stati esposti

[3] Una serie di tecniche messe a punto in America negli anni '60 per stimolare l'acquisizione di nuove abilità attraverso l'analisi dei comportamenti e il rinforzo di quelli positivi. Attualmente questo approccio viene proposto spesso come riabilitazione per soggetti autistici.

alla LIS attraverso il racconto di una storia filo-conduttore e attività ludico-didattiche correlate. L'obiettivo principale era quello di avvicinare i compagni di D. a una modalità comunicativa che permettesse loro una maggiore interazione, abbattendo il più possibile la barriera linguistica. Tutte le attività sono state condotte in modalità bilingue e bimodale utilizzando parallelamente, o alternando naturalmente, le due lingue vocale e segnata. Nel corso dell'anno i bambini hanno imparato a rapportarsi con le operatrici sfruttando entrambe le modalità (per una descrizione più approfondita, v. Pedron - Quartana 2016).

Come parte integrante del progetto è stato inoltre proposto un laboratorio mirato in cui D., attraverso specifiche attività ludico-didattiche, aveva la possibilità di confrontarsi con un solo compagno alla volta e essere così parte attiva di uno scambio comunicativo, seppur guidato. Le attività sono state videoregistrate e, dall'osservazione dei dati raccolti, sono emersi alcuni effetti positivi riconducibili all'utilizzo della modalità visivo-gestuale. In particolare, la LIS ha avuto la funzione di supporto all'approssimazione verbale, recupero del lessico e memorizzazione di nuovi vocaboli. Qui di seguito è riportato un esempio per ogni funzione.

– Supporto all'approssimazione verbale

(1)
Durante il laboratorio mirato sono state proposte attività di richiesta e scambio di oggetti. A D. era richiesto di denominare l'oggetto che il compagno gli mostrava, appena denominato il compagno consegnava a D. l'oggetto in questione. L'obiettivo specifico, oltre a quello di promuovere l'interazione guidata tra i due bambini, era quello di ampliare il loro lessico LIS, stimolando contemporaneamente la produzione verbale di D.
C (compagno): mostra a D. l'oggetto raffigurante un cespo di insalata.
D.: volge lo sguardo verso il compagno, guarda l'oggetto e produce correttamente solo il movimento del segno 'insalata'.
[...]
D.: Produce il segno 'insalata' e ne accosta l'approssimazione verbale corrispondente.

Come si nota dall'esempio (1) la produzione verbale viene attivata solo in seguito alla produzione del segno corrispondente. Si evince quindi che in D. la modalità gestuale svolge un'importante funzione di supporto e stimolo di quella verbale.

– Recupero del lessico

(2)
L'attività di scambio di oggetti descritta in (1) mirava inoltre al potenziamento della comprensione del lessico segnato. In questo secondo esempio, i bambini avevano a disposizione quattro carte raffiguranti frutti diversi.
C: attraverso il segno (alterato), chiede a D. di consegnargli la carta 'fico'.
D. (ha davanti a sé tre carte raffiguranti un fico, una fragola e una mela): volge lo sguardo al compagno e copia istintivamente il segno proposto.
D.: ripete più volte il segno e produce l'approssimazione verbale per 'fragola'.
D.: continuando a ripetere il segno, cerca con lo sguardo l'operatore.
O (operatore): riproduce il segno 'fico' corretto.
D.: copia il segno corretto e accosta l'approssimazione verbale per 'fico'.
D.: consegna la carta corretta al compagno.

In (2) si osserva da parte di D. il riconoscimento della parafrasia semantica prodotta ('fragola' invece di 'fico'), probabilmente influenzata dall'errore commesso dal compagno durante la produzione. La reiterazione del segno permette a D. di mantenere in memoria la richiesta durante la ricerca del vocabolo corretto, che viene recuperato solo nel momento in cui l'operatore gli fornisce il segno canonico.

– Memorizzazione di nuovi vocaboli

(3)
In questa fase venivano proposti nuovi segni, appartenenti alla categoria dei veicoli, che sia D. che i compagni apprendevano per la prima volta. In seguito, come in (1), veniva chiesto di denominare l'oggetto mostrato dal compagno attraverso una riproduzione in miniatura.
O: denomina gli oggetti ripetendo più volte il segno corrispondente, adattandolo alle abilità prassiche dei bambini.
C1: mostra l'oggetto raffigurante un elicottero.
D.: osserva l'oggetto e accenna il movimento del segno 'elicottero', solo con la mano dominante.
D.: volge lo sguardo verso l'operatore
O: ripete il segno
[...]
C1: ripropone lo stesso oggetto, chiedendo di denominarlo.
D.: produce il segno per 'elicottero' e accosta l'approssimazione verbale.
[...]
C2: mostra nuovamente l'oggetto.
D.: pronuncia la parola corretta.
O: richiede a D. di mostrare il segno.
D.: produce il segno.

L'esempio (3) è tratto da un'attività durata complessivamente 30 minuti. In questo arco di tempo si osserva la rapida evoluzione nella memorizzazione del nuovo vocabolo, inizialmente prodotto solo attraverso la modalità gestuale, poi associando le due modalità, e infine privilegiando quella verbale.

L'abbinamento parola-segno stimola quindi in D. la produzione verbale favorendo il recupero del lessico e la memorizzazione di nuovi vocaboli.

In aggiunta ai vantaggi già elencati, è stato riscontrato in D. un graduale aumento dell'attenzione dimostrato principalmente dalla direzione dello sguardo, sia verso gli oggetti da denominare sia verso l'interlocutore. La sua capacità di osservare e modificare la configurazione manuale del segno prodotto indica il beneficio dell'utilizzo della modalità visivo-gestuale sulle abilità prassiche, che risultano carenti.

L'introduzione alla lingua dei segni proposta come L2 e comunicazione alternativa ha così permesso di creare un ponte tra D. e i compagni di classe, riducendo la frustrazione di entrambe le parti causata dalla barriera comunicativa. Inoltre, ha permesso ai compagni di riconoscere in D. una competenza linguistica, inizialmente non evidente.

6. *Conclusione*

Lisabilità e le altre esperienze riportate in questo articolo sostengono le motivazioni per le quali la lingua dei segni è considerata un supporto in caso di disabilità comunicativa. I suoi vantaggi sono particolarmente evidenti, infatti, in caso di soggetti che richiedono attenzioni particolari, anche nell'inclusione all'interno di un gruppo di pari. Le sue caratteristiche la rendono efficace nel potenziamento linguistico e cognitivo. Nell'esperienza descritta in questo articolo, oltre ad essere stata introdotta come strumento a supporto della comunicazione di un bambino con autismo, la LIS è stata proposta come L2 a tutti i bambini della classe. In questo modo è diventata una risorsa, non solo di carattere linguistico ma anche culturale e sociale.

Attualmente è in corso uno studio per verificare se l'esposizione alla LIS abbia effetti positivi sulle competenze linguistiche degli alunni inseriti all'interno della classe. Inoltre, tra gli obiettivi futuri vi è il monitoraggio dell'evoluzione linguistica, orale e segnata, in bambini udenti esposti ad una comunicazione bimodale, in caso di sviluppo tipico e atipico.

Bibliografia

Bertone C. (2011), *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, FrancoAngeli, Milano.

Bertone C. - Cardinaletti A. (a cura di) (2009), *Alcuni capitoli della grammatica della LIS*, Cafoscarina, Venezia.

Boni A. - Cozzanti A. - Gibellini L. - Lucioli T. (2016), Segni o lingua dei segni? Approccio metodologico e presentazione di casi clinici, in Branchini C. - Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano: 29-40.

Cafiero, J.M. (2009), *Comunicazione aumentativa e alternativa*, Erickson, Trento.

Cardinaletti A. - Cecchetto C. - Donati C. (a cura di) (2011), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, Franco Angeli, Milano.

Daniels M. (2001), *Dancing with Words. Signing for Hearing Children's Literacy*. Bergin & Garvey, Westport, CT: 11-26.

Emmorey K. - Mehta S. - Grabowski T.J. (2007), The neutral correlates of sign versus word production, in *Neuroimage* (38): 202-208.

Emmorey K. - Borinstein H.B. - Thompson R. - Gollan T.H. (2008) Bimodal bilingualism, in *Bilingualism: Language and Cognition* 11(1): 43-61.

Mirenda P. - Erickson K.A. (2000), Augmentative communication and literacy, in Wetherby A.M. - Priznang B.M. (Eds.), *Autism Spectrum Disorder: A transactional approach*., Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore: 333-369.

Montessori M. (1967), *The discovery of the child*, Ballantine, New York.

Newport E. - Meier R. (1985), The acquisition of American Sign Language, in Slobin D.I. (ed.), *The cross-linguisticstudy of language acquisition*. Erlbaum, Hillsdale: 881-938.

Pallavicino A. (2016), Quando la LIS dà "voce" alle emozioni di un bambino con autismo, in Branchini C. - Cardinaletti A (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano: 64-71.

Pedron V. - Quartana G. (2016), LIS, giochi e fantasia: quando la comunicazione favorisce l'integrazione di bambini con autismo, in Branchini C. - Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano: 142-151.

Piaget J. (1959), *The language and thought of the child* (3rd ed.), Roulledge & Kegan Paul, London.

Raccanello J. (2016), In-segnare la LIS. I segni come alternativa comunicativa nella Sindrome di Down, in Branchini C. - Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano: 107-117.

Sabbadini L. - Michelazzo L. (2016), La lingua dei segni come strumento per potenziare la comunicazione e la produzione verbale nelle disprassie verbali: sintesi di un approccio clinico metodologico per la terapia, in Branchini C. - Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano: 41-50.

Scagnelli M. (2016), Mi insegni a comunicare? I segni come strumento aumentato alternativo per potenziare la comunicazione in bambini con autismo e disabilità in età evolutiva: una prospettiva comportamentale, in Branchini C. - Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano: 51-63.

Shams L. - Seitz A.R. (2008), Benefits of multisensory learning, in *Trends in Cognitive Sciences* 2(11): 411-417.

Volterra V. (a cura di) (1987), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.

Williams J. - Darcy I. - Newman S. (2015), Fingerspelling and print processing similarities in deaf and hearing readers, in *Journal of Language and Literature* 6(1): 56-65.

MASSIMILIANO M. IRACI[1] - MIRKO GRIMALDI[1] - BARBARA GILI FIVELA[1]

Dalla L2 al parlato patologico: un indice di categorizzazione fonemica per la valutazione dell'intelligibilità del parlato disartrico

Effects of motor speech disorders can be linguistically considered as phonetic variation, as the speech planning in terms of sequence of phonological units is not affected. However, in the event of severity increases, the phonological identity of the speech units may be damaged. The phonetic proximity of pathological productions to phonological categories of non-pathological speech is measured here as in L2 learning. Indexes similar to the fit index by Guion *et al.* (2000) were calculated following a phonemic categorisation test and a goodness-of-fit rating. This enabled to verify the extent to which pathological productions can be considered bad/fair/good examples of typical speech phonological categories. Results showed that these indexes are in line with the clinical assessment and that their standard deviation can be a powerful tool to capture the variation expected in dysarthric productions. Therefore, this study represents a bridge between L2 and clinical studies on speech for theoretical and methodological reasons.

1. *Il parlato disartrico e la valutazione dell'intelligibilità*

I disturbi motori del parlato (noti anche come disartrie) sono patologie che coinvolgono gli aspetti motori del parlato (Duffy, 2005). Tali disturbi emergono in seguito a un danno neurologico primario: ad es., patologie neurodegenerative (Malattia di Parkinson, Sclerosi Laterale Amiotrofica, Atassia Cerebellare, ecc.), lesioni vascolari o corticali e altre cause di tipo tossico o metabolico. In funzione delle strutture coinvolte, sono state classificate diverse tipologie di disartria (per le quali rimandiamo a Duffy, 2005). Ne consegue che ogni tipo di disartria ha un effetto diverso sul parlato. Tuttavia è bene ribadire che tali patologie coinvolgono esclusivamente gli aspetti motori della produzione orale, senza implicazioni sulla sfera cognitiva (almeno nella loro manifestazione più pura).

Dal punto di vista della produzione orale, da esse dipendono alterazioni di diverso tipo che riguardano uno o più parametri cinematici (spazio-temporali) dei gesti articolatori di tipo linguistico. In sintesi, tali parametri possono essere la durata del gesto, la sua ampiezza[2] e la sua velocità[3]. Tuttavia, tali alterazioni possono anche differire nel quadro

[1] Centro di Ricerca Interdisciplinare sul Linguaggio (CRIL-DREAM) – Università del Salento.

[2] Intesa come lo spazio percorso dall'articolatore a partire dalla posizione precedente fino al raggiungimento del target successivo.

[3] Negli studi cinematici sul parlato si tende a misurare la velocità media del gesto dalla sua attivazione al raggiungimento del target, oppure il picco di velocità che precede il raggiungimento del target in

di una specifica forma di disartria, ad esempio, come testimoniato da studi precedenti sulla disartria ipocinetica che insorge in seguito alla Malattia di Parkinson (Gili Fivela *et al.*, 2014; Iraci *et al.*, in rev. a; in rev. b).

Nel momento in cui vengono riscontrati problemi al livello della produzione orale nel parlante affetto da una patologia primaria tra quelle elencate, occorre una visita di tipo foniatrico per l'effettiva diagnosi di disartria e per la valutazione dell'intelligibilità del parlato. Quest'ultima è utile a quantificare il grado di deficit di cui risente la produzione orale, che è possibile tradurre in disagio per il parlante dal momento che l'intelligibilità è direttamente proporzionale al grado in cui il parlante verrà compreso dalla comunità.

Per definizione, l'intelligibilità è la misura in cui il messaggio viene compreso da un ascoltatore (Kent *et al.*, 1989). La misurazione dell'intelligibilità del parlato disartrico (almeno in Italia) viene appunto affidata ad un ascoltatore, il foniatra, che generalmente tende a sottoporre il parlante ad un test allo scopo di formulare il proprio giudizio su base percettivo-uditiva. Anche nel caso in cui il protocollo di valutazione preveda il giudizio di altri ascoltatori non professionisti (es. per un totale di tre ascoltatori, come nel Robertson Dysarthria Profile), le valutazioni cliniche finiscono per essere altamente soggettive e poco comparabili (ad es., attraverso il ricorso a scale di misurazione differenti). Peraltro, in uno studio di Walshe *et al.* (2008) non vengono riscontrate differenze statisticamente significative nella valutazione dell'intelligibilità del parlato disartrico, tra un gruppo di 20 ascoltatori *naive* e un gruppo di 20 professionisti del settore (*speech language therapists*). Quest'ultima affermazione dovrebbe deporre a favore del fatto che una valutazione basata su giudizi di ascoltatori *naive*, sebbene non professionisti, abbia buone probabilità di essere valida tanto quanto quella di un ascoltatore professionista. Inoltre, è statisticamente probabile che maggiore è il numero di ascoltatori, maggiore sarà il grado di oggettività della valutazione espressa.

La Fonetica Sperimentale si basa su tendenze statistiche su vasta scala e ha già prodotto strumenti scientifici utili alla misurazione dell'intelligibilità[4]. Pertanto, il contributo che essa può fornire alla pratica clinica è notevole e probabilmente ancora sottovalutato dai clinici (ad es., si veda Iraci *et al.*, in rev. b). Tuttavia, questo studio rappresenta un primo passo verso l'automazione di questa procedura senza rinunciare al giudizio dell'ascoltatore. Pertanto ci limiteremo a validare uno strumento già esistente basato sul giudizio di più ascoltatori, per giungere nei prossimi studi, all'estrazione di parametri della produzione che elicitano variazioni nei giudizi degli ascoltatori, allo scopo di produrre uno strumento (software) che sia in grado di fornire questo tipo di valutazioni basandosi esclusivamente sul dato acustico.

---

quanto parametri cruciali nell'equazione che definisce la dinamica del gesto, secondo il modello della Task Dynamics (Saltzman - Kelso, 1987; o più recentemente Saltzman - Byrd, 2000).

[4] Dall'individuazione di misure estratte dal segnale acustico e correlate all'intelligibilità del parlato, a test percettivo-uditivi (es. di identificazione e categorizzazione) basati sull'ascolto di stimoli da parte di un gran numero di soggetti, utili quindi a fornire un giudizio oggettivo.

È opportuno notare che esistono già dei tentativi di elaborazioni automatiche via software, ma nessuno di questi è basato sul giudizio di ascoltatori. Si tratta di metodi matematici, perlopiù basati sull'estrazione di caratteristiche del segnale acustico che risentono ancora di alcune criticità (per una discussione, Berisha *et al.*, 2014). Se si considera anche che, nell'ambito del parlato disartrico, alcuni studi (ad es., De Bodt *et al.*, 2002 e Plowman-Prine *et al.*, 2009) trovano una maggiore correlazione tra intelligibilità e imprecisione articolatoria, piuttosto che alterazioni del livello prosodico o di altro tipo, ci sembra che il nostro obiettivo ultimo possa essere di grande interesse per questo tipo di patologie.

1.2 Dal parlato patologico all'apprendimento di una L2

A proposito del parlato disartrico, già poco meno di trent'anni fa, Kent *et al.* (1989) sostenevano che di test per la valutazione dell'intelligibilità ce n'erano a sufficienza. Ciononostante, nessuno di questi riusciva a soddisfare due condizioni fondamentali: "(a) the test materials (i.e., words and sentences) were not constructed to control several factors that contribute to variability in intelligibility scores and (b) the tests were not designed to provide much more than an index of severity" (Kent et al., 1989: p. 482). È proprio a proposito di quanto definito in a) e b) che nasce questo studio. Dopo una serie di indagini afferenti alla tesi di dottorato del primo autore, sono state sviluppate delle ipotesi in merito al parlato disartrico. Ad esempio, nonostante le disartrie non coinvolgano la sfera cognitiva – e pertanto, inizialmente, sembri plausibile ignorare eventuali perdite dell'informazione fonologica – è stato dimostrato che è possibile che ciò avvenga, nel senso che la produzione può non rendere fruibili a pieno le informazioni fonologiche codificate. In particolare, quindi, è stato sfruttato il contrasto tra scempie e geminate dell'italiano, operando su elementi fonologicamente rilevanti e realizzati grazie a gesti morfologicamente simili, sebbene di maggior ampiezza e durata per le geminate che per le scempie[5] (come affermato nel paragrafo precedente, si tratta di componenti difficili da gestire per questo tipo di soggetti). Gli studi in questione hanno mostrato che i soggetti patologici talvolta riescono a realizzare la distinzione tra questi due segmenti modificando l'ampiezza e la durata dei gesti; talvolta, tali gesti vengono realizzati con un *range* di ampiezza talmente ridotto da rendere impossibile la differenziazione tra i gesti per i due tipi di segmenti (per una discussione più ampia rimandiamo a GiliFivela *et al.*, 2014; 2015; Iraci *et al.*, 2016). Un'altra prova in tal senso proviene da uno studio volto a misurare quanto degli ascoltatori fossero in grado di categorizzare correttamente le produzioni degli stessi soggetti patologici appena descritti

[5] In realtà la questione rispetto alla differenziazione tra scempie e geminate dell'Italiano dal punto di vista cinematico è abbastanza più complessa, ma per lo studio presente è sufficiente tenere in considerazione gli aspetti appena esposti. Ad ogni modo, per una discussione in merito rimandiamo a Gili Fivela *et al.* (2007).

(Iraci *et al.*, in rev. a): per determinate coppie minime, i soggetti sperimentali fallivano il test di categorizzazione fino ad oltre il 40% dei casi[6].

Tutti questi indizi ci hanno indotto a confermare che, da un punto di vista strettamente linguistico, il parlato patologico di tipo disartrico possa essere concepito come variazione fonetica del parlato tipico, non patologico. Tuttavia, ipotizziamo che determinate produzioni possano rientrare nel *range* di variazione che l'ascoltatore tipico riesce ad ammettere; altre, invece, finiscono inevitabilmente al di fuori di esso. Di conseguenza, le nostre ipotesi sono le seguenti:

1. i disturbi motori del parlato (o disartrie) non producono effetti sulla programmazione fonologica dell'enunciato in quanto non sono associati a disturbi della sfera cognitiva;
2. gli effetti della disartria sul parlato ricadono all'interno della variazione fonetica minacciando, tuttavia, la realizzazione di contrasti fonologici, almeno nei casi estremi.

Ma come definire se delle produzioni "patologiche" possono essere considerate "buoni esempi" di categorie fonologiche del parlato tipico? Come affermato in precedenza, la Fonetica Sperimentale ha già sviluppato strumenti utili, sebbene, talvolta, questi vadano riadattati all'occorrenza. Infatti, a una domanda simile avevano già risposto Guion *et al.* (2000) per mezzo di un indice in grado di valutare se delle produzioni in L2 potessero essere considerate "buoni esempi" di categorie fonologiche di una L1. Si tratta del *fit index* o meglio, di un indice della distanza fonetica percepita. Il *fit index* è stato ottenuto moltiplicando il risultato di un test di identificazione (di consonanti inserite in sillaba semplice) con il risultato di un test della *goodness-of-fit* (ovvero, di quanto la data consonante potesse considerarsi un buon esempio di una data categoria della L1). In pratica, in seguito ai due precedenti test svolti da ascoltatori L1 rispetto a produzioni L1, veniva ottenuto un indice medio (con relativa deviazione standard). Successivamente, venivano somministrate delle produzioni in L2 e veniva chiesto agli stessi ascoltatori di svolgere gli stessi due test sempre in funzione di categorie fonologiche della L1. Lo scopo era di ottenere degli indici medi per ogni produzione in L2. Qualora gli indici ottenuti dalle produzioni in L2 rientrassero all'interno del *range* di una deviazione standard (d.s.) dall'indice medio ottenuto dalle produzioni in L1, allora le prime venivano considerate un "esempio buono" di una categoria fonologica della L1. In un *range* compreso tra una e due d.s. dall'indice medio, la produzione in L2 veniva considerata un "esempio accettabile"; al di sotto di due d.s. si considerava la produzione in L2 un "esempio cattivo" di una categoria della L1[7].

Tale indice è stato già utilizzato in studi sulla L2 con risultati soddisfacenti (ad es., Sisinni *et al.*, 2013). Inoltre, in un nostro studio precedente è stata verificata la

[6] Ciò significa che, ad es. per la coppia minima /'mi.ma/ vs. /'mim.ma/, nel 40% dei casi, gli ascoltatori non capivano quale delle due consonanti, scempia o geminata, fosse stata pronunciata dal soggetto disartrico all'interno della data pseudo parola (dati presentati in Iraci *et al.*, in rev. a).

[7] Tradotto da Guion *et al.* (2000): *good example, fair example, bad example*.

comparabilità tra i *fit index* e la valutazione clinica, con risultati positivi (Iraci *et al.*, in rev. a). Con il presente studio si intende approssimare maggiormente la metodologia precedentemente sfruttata al *fit index* nel suo uso originale ed estendere le considerazioni rispetto al parlato disartrico, come esempio di parlato atipico.

2. *Metodo: soggetti e corpus*

Nel corso di precedenti esperimenti (Gili Fivela *et al.*, 2014; 2015; Iraci *et al.*, 2016; in rev. b), sono state acquisite le produzioni acustiche e cinematiche di 5 parlanti patologici affetti da Morbo di Parkinson, che hanno sviluppato una disartria di tipo ipocinetico. Sono stati individuati due livelli di compromissione in base alla valutazione clinica: *mild-to-moderate* e *moderate-to-severe* (vedi tab. 1). Tutti i parlanti provengono dall'area di Lecce e hanno un'età compresa tra i 64 e gli 81 anni. Nessuno di loro ha mai riportato in precedenza alcun tipo di compromissione di tipo neuro-cognitivo e/o disturbi del linguaggio, della parola e dell'udito.

Per lo stesso scopo, erano state acquisite anche le produzioni acustiche e cinematiche di 5 parlanti di controllo, pari età, provenienti dalla stessa area linguistica e che non hanno mai riportato in precedenza alcun tipo di compromissione di tipo neuro-cognitivo e/o disturbi del linguaggio, della parola e dell'udito[8].

Dalle produzioni acquisite per gli esperimenti precedenti è stato estratto un corpus utile al presente studio. Tale corpus è composto da pseudoparole bisillabiche parossitone inserite in frase cornice "La CVC(C)V blu", le cui consonanti sono tutte bilabiali sorde, sonore e nasali. Le pseudoparole sono state raggruppate per coppie minime che differiscono per la consonante in posizione intervocalica, la quale può essere scempia o geminata. Il contesto vocalico può essere /a'CiCa/ o /i'CaCi/ (corpus: /'pa.pi/, /'pi.pa/, /'ba.bi/, /'bi.ba/, /'mi.ma/ e corrispettive geminate in posizione intermedia). Il corpus è stato ripetuto da 6 a 7 volte, tuttavia per problemi tecnici, talvolta sono state eliminate da 1 a 2 ripetizioni per un totale di 335 parole bersaglio prodotte dai parlanti patologici e 354 prodotte dai parlanti di controllo.

Le produzioni acustiche dei parlanti patologici e dei parlanti di controllo sono state somministrate ad 11 ascoltatori. Questi ultimi sono tutti provenienti dalla stessa area linguistica dei parlanti (Lecce città), di età compresa tra i 22 e i 36 anni e in possesso almeno di un livello di istruzione superiore. Tutti hanno dichiarato di non aver mai riportato alcun tipo di compromissione a livello neuro-cognitivo e di non essere mai stati affetti da disturbi del linguaggio o dell'udito.

Tutti i soggetti (parlanti e ascoltatori) hanno letto il foglio informativo e firmato il modulo predisposto per il consenso informato.

[8] Per maggiori dettagli sulle acquisizioni si rimanda a Gili Fivela *et al.*, 2014; 2015; Iraci *et al.*, 2016.

Tabella 1 - *Riepilogo parlanti patologici*

Sogg	*Età*	*Livello clinico*
PD-1	65	Moderate-to-severe
PD-2	81	
PD-4	74	
PD-3	75	Mild-to-moderate
PD-5	64	

Le produzioni dei 5 parlanti patologici e dei 5 parlanti di controllo sono state inserite in un data base e presentate ad ogni ascoltatore in maniera randomizzata, attraverso un test realizzato su Praat (Boersma - Weenink, 2009). Il test è stato suddiviso in due task: un test di categorizzazione fonemica finalizzato al riconoscimento dello status della consonante prodotta nella parola target (test di identificazione, con scelta binaria forzata, scempia vs. geminata) seguito da una valutazione dell'accuratezza della produzione (*goodness rating*, con scala Likert 1-5). Esso differiva leggermente da quello di Guion *et al.* (2000) in quanto, in quello studio, gli ascoltatori si sottoponevano ad un test di identificazione (basato su un maggior numero di consonanti) ed un test della *goodness-of-fit* della consonante identificata. Tuttavia era nostra precisa scelta adottare questi criteri in quanto permettevano di includere un'informazione di tipo fonologico ed una di tipo fonetico di più ampio respiro, quindi più utile per il tipo di valutazione che ci ponevamo in vista del punto b) espresso da Kent *et al.* (1989)[9]. Il corpus veniva illustrato agli ascoltatori in una breve fase di training in cui veniva indicata la consonante target utile per il compito di categorizzazione; nella stessa fase, si spiegava loro che nel secondo compito avrebbero dovuto valutare l'intera produzione e che il giudizio con un punteggio maggiore avrebbe descritto una produzione fluente, accurata e ben controllata. Il test aveva una durata netta media di 40 minuti; gli ascoltatori potevano prendere una pausa ogni volta che lo desideravano, ma nessuno di loro ha mai usufruito di più di una pausa di durata maggiore di 5 minuti.

3. *Metodo: statistiche e misure*

In Biostatistica, la variabilità all'interno di un *range* di 2 d.s. dalla media, in un campione di dati caratterizzato da una distribuzione normale delle osservazioni, cor-

[9] Il risultato del test di identificazione è stato concepito come informazione fonologica in quanto generato dal numero di volte in cui la coppia minima non è stata categorizzata correttamente dall'ascoltatore (rappresentativo per inferenza del numero di volte in cui l'esecuzione del piano fonologico, da parte del parlante patologico o non, è andata a buon fine). Il *goodness rating* è stato inteso come informazione fonetica in quanto generato dalla misura in cui l'ascoltatore ha ritenuto accurata l'intera produzione, correttamente categorizzata. I due valori sono stati moltiplicati allo scopo di ottenere l'indice di prossimità fonetica oggetto del presente lavoro. L'operazione è motivata dall'assunto alla base secondo cui, il valore dovesse risultare in funzione sia dell'accuratezza del parlante (quando l'esecuzione del piano fonologico non risultasse alterata) sia del numero di volte in cui l'esecuzione del piano fonologico risultasse alterata.

risponde al 95% di queste ultime. Pertanto, la variabilità inclusa in questo *range* è generalmente considerata "normale", o più correttamente "probabile". Fuori da questo *range* le osservazioni assumono carattere di improbabilità e vengono pertanto considerate "potenzialmente patologiche" dal clinico (Cardinal, 2015).

Per le ragioni appena esposte e a scopo di comparazione con Guion *et al.* (2000), sono stati estratti gli indici medi di ogni pseudoparola pronunciata dai soggetti di controllo e, dalla media tra questi ultimi, è stato ricavato l'indice medio (con relativa d.s.) utile alla comparazione con le produzioni dei soggetti patologici. In seguito, per quanto riguarda le produzioni dei soggetti parkinsoniani, sono stati considerati i seguenti raggruppamenti, in linea con Guinon *et al.* (2000):

– *esempio buono* di una categoria fonologica, tutte le osservazioni "patologiche" il cui indice è compreso nel *range* di ±1 d.s. dall'indice medio ottenuto dalla valutazione delle produzioni dei soggetti di controllo;
– *esempio accettabile*, un osservazione "patologica" il cui indice è compreso in un *range* tra 1 e 2 d.s. dalla media;
– *esempio cattivo*, al di sotto di 2 d.s. dalla media.

3.1 Risultati soggetti di controllo

Tabella 2 - *Indici medi per item sull'intero campione di controllo (tutte le ripetizioni di tutti i parlanti)*

Pseudoparola	*Media*	*d.s.*
/'ba.bi/	3.00	0.69
/'bab.bi/	3.98	0.65
/'bi.ba/	3.06	1.14
/'bib.ba/	3.75	0.60
/'mi.ma/	4.44	0.37
/'mim.ma/	4.29	0.45
/'pa.pi/	4.39	0.46
/'pap.pi/	4.43	0.38
/'pi.pa/	4.54	0.46
/'pip.pa/	4.59	0.35

I risultati relativi alle produzioni dei parlanti di controllo sono raccolti in tab. 2. È possibile notare che gli item contenenti consonanti bilabiali sonore corrispondono a indici di entità inferiore. Come già discusso in precedenza (ad es. GiliFivela *et al.*, 2015; Iraci *et al.*, 2016; in rev. a), nell'area linguistica alla quale appartiene Lecce, queste consonanti possono essere prodotte sempre come raddoppiate (anche in posizione iniziale, es. Gaillard - Corvaglia - Kamiyama, 2008)[10].

[10] Nonostante il rafforzamento delle bilabiali sonore sia un fatto noto in area salentina, gli autori hanno ritenuto opportuno l'inserimento di questi segmenti in quanto necessari, per completezza di infor-

L'indice medio ottenuto dalla media tra gli indici mostrati in tab. 2 è uguale a 4.05 (±0.6 d.s.). Di conseguenza, verranno considerate:
- un *esempio buono* di una categoria fonologica del parlato tipico, tutte le osservazioni "patologiche" il cui indice medio è superiore a 3.45;
- un *esempio accettabile*, a partire da un indice medio di 2.85 (e fino a un massimo di 3.45);
- un *esempio cattivo*, al di sotto di un indice medio di 2.85.

3.2 Risultati soggetti patologici[11]

I risultati verranno illustrati nell'ordine dal parlante meno compromesso a quelli più compromessi.

Tabella 3 - *Indici medi per item e per parlante patologico*

Pseudoparola	*PD-1*		*PD-2*		*PD-3*		*PD-4*		*PD-5*	
	Media	*d.s.*	*Media*	*d.s.*	*Media*	*d.s.*	*Media*	*d.s.*	*Media*	*d.s.*
/'ba.bi/	3.20	0.86	0.50	0.42	0.96	0.70	0.99	0.83	3.09	0.81
/'bab.bi/	0.62	0.40	2.30	0.61	4.63	0.32	2.00	0.71	2.86	1.16
/'bi.ba/	3.59	1.00	1.27	0.90	0.53	0.56	0.76	0.74	2.02	0.92
/'bib.ba/	1.27	1.08	2.38	0.95	4.73	0.41	2.74	0.65	3.81	0.47
/'mi.ma/	2.72	0.93	2.89	0.94	4.84	0.34	3.19	0.98	2.88	0.63
/'mim.ma/	2.32	1.18	1.51	0.55	4.05	0.39	2.74	0.87	3.75	0.58
/'pa.pi/	3.99	0.91	2.47	1.07	4.80	0.34	3.20	0.90	4.20	0.73
/'pap.pi/	2.55	0.67	3.58	0.77	4.72	0.34	3.64	0.85	4.07	0.62
/'pi.pa/	4.12	0.71	2.95	0.97	4.68	0.37	3.54	1.00	4.01	0.76
/'pip.pa/	2.68	1.38	3.54	1.23	4.47	0.50	3.29	1.28	4.31	1.01

Tutte le produzioni di PD-3 rientrano nella categoria degli *esempi buoni* di produzioni del parlato tipico (>3.45) ad eccezione delle pseudoparole la cui consonante target è una scempia sonora (<2.85, *cattivi esempi*).

Tutte le produzioni contenenti consonanti sorde prodotte da PD-5, possono essere considerate *esempi buoni*, insieme a *bibba* e *mimma* (>3.45). Tuttavia, la d.s. dall'indice medio riportata nei casi di *pipa* (4.01, d.s. 0.76), *pippa* (4.31, d.s. 1.01), *mimma* (3.75, d.s. 0.58) e *bibba* (3.81, d.s. 0.47) indica che nonostante tali produzioni mediamente vengano realizzate da questo parlante come *buoni esempi* del parlato tipico, nei casi elencati, questi può anche produrre tali pseudoparole come *esempi accettabili* del parlato tipico, non patologico. Inoltre, rientrano negli *esempi accettabili babi* (3.09, d.s. 0.81), *babbi* (2.86, d.s 1.16) e *mima* (2.88, d.s. 0.63): in

mazione, in seno ad uno studio (acustico e cinematico) mirato alla comprensione dell'articolazione bilabiale.

[11] Per il trattamento di questi dati attraverso un modello statistico più complesso allo scopo di obiettivi diversi, si veda Iraci *et al.*, in rev.

tutti i casi, la d.s. finisce per indicare che queste produzioni possono talvolta essere considerate anche *cattivi esempi* del parlato tipico.

Solo *pappi* (3.64, d.s. 0.85) e *pipa* (3.54, d.s. 1.00) vengono prodotte da PD-4 come *buoni esempi* di categorie fonologiche del parlato tipico. Tuttavia, la loro ampia d.s. mostra che non solo tali produzioni possono talvolta essere considerate *esempi accettabili* del parlato tipico, ma che possono persino ricadere all'interno dei *cattivi esempi*. Rientrano negli *esempi accettabili* gli item contenenti le restanti consonanti sorde e la scempia nasale; tutti casi simili al precedente per d.s.. Infine, fanno parte dell'ultima categoria (*cattivi esempi*) tutti gli item contenenti bilabiali sonore e la geminata nasale.

Per quanto riguarda PD-2, solo gli item contenenti geminate sorde sembrano rappresentare mediamente *buoni esempi* del parlato tipico (> 3.45). *Pipa* (2.95, d.s. 0.97) e *mima* (2.89, d.s. 0.94), invece, sono i soli item a rientrare nella categoria degli *esempi accettabili*. Ad ogni modo, inevitabilmente, tutti gli item presentano una d.s. tale per cui alcune realizzazioni possono essere percepite dall'ascoltatore come un *cattivo esempio* del parlato tipico.

Infine, PD-1 riesce a produrre gli item contenenti la scempia sorda, oltre a *biba*, come *buoni esempi* (> 3.45), sebbene solo nei primi due casi la d.s. si limiti ad attestare che tali osservazioni possono variare fino alla categoria immediatamente sottostante (*esempio accettabile*); nel terzo caso, così come in tutti i restanti, la d.s. suggerisce che possono esser stati realizzati anche *cattivi esempi*. Di fatto, eccetto *babi* (3.20, d.s. 0.86), tutti gli altri item rientrano già mediamente in *cattivi esempi* del parlato tipico.

4. *Discussioni*

I risultati relativi ai soggetti di controllo hanno mostrato indici evidentemente inferiori per gli item contenenti consonanti bilabiali sonore (sonore < 4.0; sorde > 4.0). Come anticipato, ciò è derivato dal fatto che, nell'area di Lecce si tende a rafforzare la produzione di questo tipo di consonanti persino in posizione iniziale. Una conseguenza può esser stata l'impossibilità da parte degli ascoltatori, di distinguere in taluni casi tra la produzione di una scempia e quella della corrispettiva geminata (cfr. nota 10). Ciò è stato anche testimoniato in Iraci *et al.* (in rev. a) al quale rimandiamo per una discussione più approfondita in merito alla percezione uditiva di questo tipo di segmenti. Ad ogni modo, tali indici sono confluiti ugualmente tra i valori da cui è stato estratto l'indice medio in quanto i due gruppi di parlanti (patologici e di controllo) sono soggetti a questo fenomeno in egual misura.

I risultati relativi alla comparazione tra gli indici ottenuti dai soggetti patologici e l'indice medio attribuito alle produzioni dei soggetti di controllo hanno mostrato che i parlanti meno compromessi (PD-3 e PD-5) generalmente sono riusciti a produrre consonanti considerate come *buoni esempi*. Al contrario, i parlanti più compromessi (PD-1, PD-2 e PD-4) ci sono riusciti raramente. Quando ciò è accaduto (ad es. *papi* e *pipa* di PD-1; *pappi* e *pippa* di PD-2; *pappi* e *pipa* di PD-4, oltre alla

maggior parte dei casi dei parlanti meno compromessi), la d.s. dell'indice medio ha suggerito che le stesse realizzazioni potessero "fallire" in determinati casi, ossia che l'informazione fonologica potesse non esser stata preservata (ad es. *pappi* e *pippa* di PD-2; *pappi* e *pipa* di PD-4).

Se si esamina la distribuzione degli indici medi all'interno delle tre categorie è possibile notare che l'indice da noi registrato è sembrato seguire la valutazione di tipo clinico riportata in §2.1. In particolare, i soggetti meno compromessi (PD-3 e PD-5) non hanno riportato alcun caso particolare, fatta eccezione per gli item contenenti scempie sonore (e la geminata nasale per il solo PD-5). Gli altri soggetti, indipendentemente dalla presenza di consonanti sonore, hanno riportato un alto numero di casi estremi.

Tabella 4 - *Riepilogo del numero di item all'interno delle tre categorie considerate*

Esempi	PD-1	PD-2	PD-3	PD-4	PD-5
Buoni	3	2	8	2	6
Accettabili	1	2	0	3	3
Cattivi	6	6	2	5	1

Infine, potrebbe essere utile notare che la produzione di consonanti sorde ci è sembrato che corrispondesse ad indici di valore maggiore. Escludendo una discussione in comparazione con la corrispettive sonore per le ragioni già esposte, è possibile che questo tipo di segmenti, essendo linguisticamente meno marcati rispetto ai restanti (bilabiali nasali), risentano meno della patologia, o in altre parole, non richiedono particolari modificazioni cinematiche a scopo compensativo.

5. *Conclusioni*

Nel presente lavoro ci siamo chiesti se i disturbi motori del parlato potessero produrre effetti, anche indiretti, sul piano fonologico dell'enunciato. Ci siamo chiesti altresì se gli effetti della disartria potessero ricadere all'interno della variazione fonetica, arrivando però a minacciare la realizzazione di contrasti fonologici. A tal scopo, sul modello del *fit index* di Guion *et al.* (2000) è stato calcolato un indice della distanza fonetica percepita utile a comparare la misura in cui vengono percepite le produzioni di parlato di soggetti parkinsoniani affetti da disartria e quelle di soggetti anziani non patologici. Essendo questo un primo passo verso l'automatizzazione della valutazione dell'intelligibilità del parlato patologico, abbiamo tentato di rispettare due punti cardine esposti da Kent *et al.* (1989) in merito proprio a questo tipo di valutazioni e relativamente al parlato disartrico, ossia che tale strumento fosse capace di cogliere la variabilità di tali produzioni e che rappresentasse qualcosa di più di una misurazione del livello di compromissione.

La nostra prima ipotesi è stata confermata solo parzialmente. I nostri dati, infatti, hanno confermato che la programmazione fonologica dell'enunciato è avvenuta

correttamente ed è stata più o meno (a seconda del parlante) decodificabile da parte degli ascoltatori; quando abbiamo registrato indici che corrispondono a produzioni 'distanti' da quelle tipiche, la nostra interpretazione è che la programmazione fonologica sia avvenuta correttamente, mentre il problema si sia verificato nella decodifica dell'informazione fonologica da parte degli ascoltatori, per via delle caratteristiche fonetiche delle produzioni dei soggetti patologici. Il punto è quindi che si tratti di un problema che riguarda il livello fonologico ma solo in modo indiretto o indotto. Infatti, i risultati di questo studio (oltre alle prove in tal senso raccolte nei lavori precedenti) suggeriscono che le realizzazioni dei parlanti più compromessi nella maggior parte dei casi siano state percepite come esempi cattivi del parlato tipico, alla soglia di ciò che è possibile concepire come variazione fonetica estrema e ciò che è impossibile da decodificare (fallimento della ricostruzione dell'informazione fonologica). Pertanto riteniamo plausibile affermare che i disturbi motori del parlato, di fatto, possano produrre effetti sul piano fonologico dell'enunciato, non nel senso della pianificazione dell'informazione, ma nel senso della decodifica di essa. Il motivo per il quale ciò accada, può essere spiegato approssimativamente in questa sede ma necessita di ulteriori verifiche. Secondo la Fonologia Articolatoria (Browman - Goldstein, 1989; o più recentemente Gafos - Goldstein, 2012) cambiamenti nei parametri cinematici dei gesti (ampiezza, durata e velocità) non modificano l'identità del gesto in quanto unità linguistica. Quest'ultima è mantenuta nel suo aspetto dinamico. Tuttavia, cambiamenti sistematici a tutti i parametri precedenti possono dipendere da modificazioni della dinamica del gesto (es., rigidità, target, pattern di coordinazione intergestuale), producendo differenze di significato. È possibile che nella disartria che insorge in seguito alla Malattia di Parkinson, siano da considerare aspetti legati, ad es., alla coordinazione intergestuale deputata alla produzione linguistica piuttosto che mere differenze nell'ampiezza dei gesti. Ad ogni modo, ci riserviamo di spiegare tali questioni in lavori futuri e con un bagaglio di dati di tipo diverso.

La seconda ipotesi, in linea con quanto discusso in relazione alla prima, risulta pienamente confermata ed è quella che meglio esprime l'idea maturata dopo questi primi anni di studi sul parlato parkinsoniano disartrico in italiano. Ci sentiamo di confermare che gli effetti della disartria sul parlato ricadono all'interno della variazione fonetica, arrivando però a minacciare la realizzazione di contrasti fonologici nei casi estremi, sia conseguentemente a quanto appena affermato in merito alla prima ipotesi, sia perché questa affermazione riesce a descrivere la modalità attraverso la quale questo tipo di patologie sembra incidere sul parlato. Diversamente da altri tipi di patologie del parlato, la disartria sembra non avere un effetto costante e stabile sulle produzioni dei soggetti che ne sono affetti. Al contrario, il suo effetto può manifestarsi e non, nell'arco di pochissimo tempo, anche quello che intercorre tra l'acquisizione di una ripetizione e quella successiva in fase sperimentale. Come suggerito già da alcuni studi, ciò può avvenire sia che il soggetto sia in fase di medicazione (generalmente Levodopa) sia che non stia assumendo farmaci. Per questa ragione, Kent *et al.* (1989) suggeriscono di mantenere l'informazione relativa alla

variabilità negli strumenti utili alla valutazione di questo tipo di produzioni. In tal senso, abbiamo mostrato, ad esempio, l'utilità di un parametro come la deviazione standard. In altre parole, e generalizzando, gli indici medi possono non essere sufficienti per tirare conclusioni in merito a questo tipo di parlato, perciò la patologia va colta nelle sue sfumature, cioè nella sua variazione.

Aggiungiamo inoltre che questo lavoro ci offre un ulteriore spunto estremamente interessante per questo tipo di indagini, sia da un punto di vista metodologico che da un punto di vista teorico. In particolare, è stato mostrato che il parlato patologico può prendere in prestito strumenti dallo studio dell'apprendimento della L2. Ciò non deve stupire in quanto i concetti linguistici alla base, e in particolare quelli fonetico-fonologici, sono ampiamente condivisi; pertanto uno scambio del genere può anche avvenire in direzione opposta. La riflessione che si intende sollecitare, piuttosto, è relativa al modo in cui si concepisce il parlato patologico, cioè come una forma di variazione che si allontana dal parlato tipico e che si oppone alla L2 in quanto variazione che va sia 'da' che 'verso' la L1. Come ben sappiamo, la variazione è tale in quanto costituita da due modelli estremi che la costituiscono e influenzano costantemente. Da un lato c'è sempre la L1: lingua materna dell'apprendente o parlato tipico per il parlante patologico. Chiaramente, per l'apprendente, la L1 comporta vincoli relativi ai diversi livelli linguistici nel processo di avvicinamento ad un altro polo di riferimento che è la lingua target, di apprendimento; in un certo senso, quindi, la L2 rappresenta per l'apprendente un possibile target che influenza e potenzialmente 'orienta' la variazione. Per il parlante patologico, invece, i vincoli sono imposti dalla patologia, che nel nostro caso specifico comporta vincoli di tipo motorio, mentre il bersaglio (fonologicamente inteso) resta comunque quello indicato dalla lingua L1; la variazione, in questo caso, è 'orientata' o influenzata e caratterizzata dalla patologia. Sotto questa luce, potrebbe essere più plausibile il ricorso a metodologie già note e a scambi fruttuosi tra i due settori.

Nei prossimi lavori, oltre a testare la veridicità di quanto supposto a termine delle conclusioni in merito a concetti legati alla Fonologia Articolatoria, intendiamo testare l'utilità del *fit index* su un maggior numero di soggetti allo scopo di validarlo come misura oggettiva del livello di intelligibilità del parlato patologico. In secondo luogo, testeremo l'utilità dell'estrazione del *fit index* per una terapia logopedica personalizzata (v. anche Iraci *et al.*, in rev. a; in rev. b). In ultimis, intendiamo incrociare i dati qui presentati con i corrispettivi dati cinematici per filtrare aspetti e parametri della produzione non ancora indagati.

Bibliografia

Berisha V. - Liss J. - Sandoval S. - Utianski R. - Spanias A. (2014), Modeling Pathological Speech Perception From Data With Similarity Labels, in *Proceedings of International Conference on Acoustic Speech Signal Processing* (IEEE): 915-9.

Boersma P. - Weenink D. (2009), *Praat: Doing Phonetics by Computer (Version 5.1.20)*, www.praat.orghttp://www.praat.org.

Browman C. - Goldstein L. (1989), Articulatory gestures as phonological units, in *Phonology* 6: 201-251.

Cardinal L.J. (2015), Central tendency and variability in biological systems: Part 2, in *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives* 5(5): 28972.

De Bodt M.S. - Hernández-Díaz H.M. - Van De Heyning P.H. (2002), Intelligibility as a linear combination of dimensions in dysarthric speech, in *Journal of Communication Disorders* 35(3): 283-292.

Duffy J.R. (2005), *Motor Speech Disorders: Substrates, Differential Diagnosis, and Management*, 2° ed., Elsevier Mosby, St. Louis (USA).

Gafos A. - Goldstein L. (2012), Articulatory representation and organization, in Cohn A. - Huffman M. - Fougéron C. (eds.), *Handbook of Laboratory Phonology*, Oxford University Press, Oxford: 220-231.

Gaillard-Corvaglia A. - Kamiyama T. (2008), La /b/ "forte" in salentino (Puglia): uno studio acustico, percettivo e fisiologico, in Pettorino M. (a cura di), *La Comunicazione Parlata: atti del congresso internazionale, Napoli, 23-25 Febbraio 2006*, Liguori, Napoli: 87-99.

Gili Fivela B. - Iraci M.M. - Grimaldi M. - Zmarich C. (2015), Consonanti scempie e geminate nel Morbo di Parkinson: la produzione di bilabiali, in Avesani C. - Vayra M. - Tamburini F. (a cura di), *Il farsi e il disfarsi del linguaggio. L'emergere, il mutamento e la patologia della struttura sonora del linguaggio*, Edizioni AISV, Milano: 247-273.

Gili Fivela B. - Iraci M.M. - Sallustio V. - Grimaldi M. - Zmarich C. - Patrocinio D. (2014), Italian Vowel and Consonant (co)articulation in Parkinson's Disease: extreme or reduced articulatory variability?, in Fuchs S. - Grice M. - Hermes A. - Lancia L. - Mücke D. (eds), *Proceedings of the 10th International Seminar on Speech Production* (ISSP) 5-8 May 2014, Cologne (Germany): 146-149.

Gili Fivela B. - Zmarich C. - Perrier P. - Savariaux C. - Tisato G. (2007), Acoustic and kinematic correlates of phonological length contrast in Italian consonants, in *Proceedings of International Conference of Phonetic Sciences (ICPhS'07)*, Saarbrücken (Germany), 6-10 August 2007: 469-472.

Guion S.G. - Flege J.E. - Akahane-Yamada R. - Pruitt J.C. (2000), An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants, in *Journal of the Acoustical Society of America* 107: 2711-2724.

Iraci M.M. - Grimaldi M. - Gili Fivela B. (in revisione a), Phonology drives compensation: bridging linguistic and clinical evaluation for a classification of speech impairment in dysarthria, in *XII Convegno AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce)*, 28-30 January 2016, Salerno.

Iraci M.M. - Grimaldi M. - Gili Fivela B. (in revisione b), Il contributo della Fonologia alla riabilitazione logopedica personalizzata di soggetti parkinsoniani disartrici, in Dovetto F. (a cura di), *Linguistica delle differenze*, Aracne, Roma.

Iraci M.M. - Zmarich C. - Grimaldi M. - Gili Fivela B. (2016), Il parlato nel morbo di Parkinson: ampiezza dei gesti articolatori e distintività dei suoni linguistici, in Sorianello P. (a cura di), *Il Linguaggio disturbato. Modelli, strumenti, dati empirici*, Aracne, Roma: 93-108,

Kent R.D. - Weismer G. - Kent J.F. - Rosenbek J.C. (1989), Towards Phonetic Intelligibility Testing in Dysarthria, in *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54: 482-499.

Plowman-Prine E.K. - Okun M.S. - Sapienza C.M. - Shrivastav R. - Fernandez H.H. - Foote K.D. - Ellis C. - Rodriguez A.D. - Burkhead L.M. - Rosenbek J.C. (2009), Perceptual characteristics of Parkinsonian speech: a comparison of the pharmacological effects of levodopa across speech and non-speech motor systems, in *Neuro Rehabilitation* 24(2): 131-144.

Saltzman E.L. - Byrd D. (2000), Task-dynamics of gestural timing: phase windows and multifrequency rhythms, in *Human Movement Science* 19: 499-526.

Saltzman E.L. - Kelso J.A.S. (1987), Skilled actions: A task dynamic approach, in *Psychological Review* 94: 84-106.

Sisinni B. - Grimaldi M. - Gili Fivela B. - Sigona F. - Calabrese A. (2013), Percezione e produzione di vocali non native da parte di parlanti adulti, in Galatà V. (a cura di), *Multimodalità e Multilingualità: la sfida più avanzata della comunicazione orale?* Atti del IX Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Scienze della Voce (AISV), 21-23 Gennaio 2013, Università Ca' Foscari, Bulzoni, Venezia/Roma: 355-372.

Walshe M. - Miller N. - Leahy M. - Murray A. (2008), Intelligibility of dysarthric speech: perceptions of speakers and listeners, in *Journal of language and communication disorders* 43(6): 633-648.

PARTE III

USARE LE LINGUE SECONDE NELL'INSEGNAMENTO DI DISCIPLINE NON LINGUISTICHE

CECILIA ANDORNO - SILVIA SORDELLA[1]

Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux langues*[2]

In this study the design of and first results from the project *Noi e le nostre lingue* are presented. The project took place during the school year 2016-2017 in multilingual classes of primary schools located in Turin (Italy) Following the suggestions of the *Awakening to languages* program (Candelier, 2003), the project offers a discovery path through linguistic similarity and diversity based on languages not taught in school but available among the pupils' heritage languages or even unknown to all of them. Through active listening and manipulation of sounds, words, sentences and short texts, offered by native speakers of different languages in the role of *linguistic witnesses*, the children's capacity for epilinguistic activity is stimulated as well as a positive attitude towards linguistic variety, as shown by results from interviews and comprehension tests after first exposure to an unknown language, performed in experimental and control classes.

1. *Introduzione*

La composizione sempre più plurilingue delle classi nella scuola italiana, oltre a costituire una sfida educativa per l'insegnamento della lingua italiana, dota la scuola di una grandissima ricchezza linguistica, che è però raramente conosciuta, e ancor più raramente impiegata come risorsa. La competenza linguistica in lingue "altre", lingue di origine, prime o seconde che siano, nella biografia linguistica degli alunni, è spesso nella scuola una competenza sommersa (Favaro, 2012), poco valorizzata come risorsa anche quando non considerata un problema; pur all'interno di un atteggiamento di generale sensibilità al multiculturalismo, la valorizzazione delle lingue di origine passa spesso attraverso altri canali e la riflessione si ferma al più alla comparazione di microrepertori lessicali (Sordella, 2015), mentre la riflessione metalinguistica sistematica (la cosiddetta "ora di grammatica") resta incentrata sulla lingua italiana. Si tratta di una scelta dettata da esigenze legittime (potenziare le competenze nella lingua di scuola; appoggiare la riflessione metalinguistica su una lingua condivisa), ma d'altronde la letteratura mostra che non si tratta di una formula vincente, neppure per le classi monolingui: l'apprezzamento per le ore di gram-

[1] Università di Torino.

[2] Lo studio, così come l'intera progettazione del lavoro, è frutto di una costante collaborazione fra le due autrici. Il testo qui presentato è stato scritto da Cecilia Andorno (§§ 1, 2, 4) e Silvia Sordella (§ 3); le autrici hanno scritto congiuntamente le conclusioni.

matica cala tristemente con l'età (Dal Negro *et al*., in stampa) ed i risultati in termini di competenze metalinguistiche non progrediscono in modo significativo dopo i primi cicli di scuola (Lo Duca - Polato, 2009; Vogheraet *al*., 2009). L'opportunità di una educazione linguistica appoggiata sul plurilinguismo, che coinvolga anche le lingue altre (prime o seconde) degli alunni e che dia spazio alla loro partecipazione attiva attraverso l'intero repertorio delle lingue conosciute non è dunque da sottovalutare.

In questo contributo presentiamo le linee generali e i primi risultati del progetto *Noi e le nostre lingue*, una sperimentazione didattica di educazione linguistica svolta, seguendo i principi dell'*Éveil aux langues* proposto dal CARAP – *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (Candelier *et al.*, 2011; Calò, 2015), presso classi a composizione multilingue del quarto e quinto anno di scuole primarie di Torino, in una felice collaborazione fra istituzione comunale, università e scuole. La sperimentazione ha inteso valorizzare un approccio alla riflessione linguistica non sistematico-deduttivo ma fortemente basato sulla manipolazione e la scoperta, nell'ottica dell'esperimento guidato dall'esperto (Lo Duca, 1997), con l'intento di sfruttare la naturale attività epilinguistica dei bambini (De Mauro, 2009; Ferreri, 2009) per svilupparne la capacità di osservazione verso le lingue e, nel tempo, una capacità metalinguistica matura.

Il testo è organizzato come segue. Dopo le coordinate metodologiche di riferimento (§ 2) e l'impianto della sperimentazione (§ 3), saranno presentati (§ 4) i primi risultati relativi alle riflessioni metalinguistiche e metacognitive prodotte dagli alunni e all'incremento delle loro risorse attenzionali nell'ascolto di lingue sconosciute. Gli esiti della sperimentazione sono discussi nel § 5.

2. *Lo sfondo teorico-metodologico di riferimento*

2.1 *Language awareness*: la riflessione sul linguaggio come attività naturale e come pratica scolastica

L'idea che l'attività di riflessione sul linguaggio possa e debba costituire parte di un curriculum di educazione linguistica non ha mai smesso di essere sostenuta in ambito glottodidattico (cfr. van Essen, 1997 per un *excursus* storico, specie in ambito anglosassone e mitteleuropeo; in prospettiva italiana Balboni, 1988 e Lo Duca, 1997). Tale posizione si appoggia sulla constatazione della naturale riflessività *del* linguaggio umano (cfr. ad es. De Mauro, 1982), e della corrispondente naturale capacità di riflessione *sul* linguaggio propria dell'essere umano che, nella sua forma più immediata e implicita, Culioli chiama attività *epilinguistica*, definita come «activité métalinguistique non consciente» (Culioli, 1968: 108). Questa attività è presente in forme embrionali fin dalla più tenera età – Ferreri (2009) ne fa risalire ad esempio le prime tracce osservabili alle richieste, anche non verbali, di nominazione degli oggetti da parte dei bambini nei confronti degli adulti – e sarebbe in generale incoraggiata dall'interazione con l'adulto, che, ad esempio sottolineando successi e fallimenti nell'uso linguistico del bambino, ne stimola il *monitoring* linguistico (Clark,

1978). In seguito, la scolarizzazione, con l'apprendimento della lettoscrittura, richiederebbe, e a sua volta incentiverebbe, una diffusa attività metalinguistica, specialmente incentrata sul livello fonetico (Frith, 1985; Nicholson, 1997; analoghe riflessioni in Sabatini, 1991), ma parte di una più generale abilità metacognitiva, di riflessione sul proprio comportamento e sulla propria attività mentale (Cazden, 1976: 603).

All'interno della vasta gamma di attività riflessive sul linguaggio proprie dell'essere umano, sono state tracciate distinzioni, in termini dicotomici o graduali, fra più embrionali capacità di *monitoring* della propria e altrui attività linguistico-comunicativa – l'attività epilinguistica di Culioli – e più sviluppate – e per alcuni non necessariamente proprie di ogni individuo, cfr. Gombert (1997) – capacità di riflessione esplicita, ovvero accessibile all'introspezione e alla verbalizzazione, sulle forme e le regolarità delle lingue e del linguaggio. Gombert (1997) distingue ad esempio rispettivamente *epilinguistic control* e *metalinguistic awareness*, mentre van Lier - Corson (1997a) parlano di una *language awareness* che può non essere disponibile all'analisi esplicita, in contrapposizione ad un *metalinguistic knowledge* che può essere espresso ricorrendo a metalinguaggi specifici. Ferreri (2009) vede invece attività epilinguistica e attività metalinguistica piuttosto come poli di un *continuum*.

Quale che sia la posizione individuale del singolo studioso, sulla consapevolezza che l'attività di riflessione sul linguaggio è, sia pure in gradi diversi di complessità, connaturata alla mente umana si sono poste le basi per posizioni glottodidattiche che sostengono l'importanza per l'educazione linguistica di promuovere quella che, adottando qui la definizione, piuttosto ampia, di James - Garrett (1992:8), chiameremo *language awareness*: «a person's sensitivity to and a conscious awareness of the nature of language and its role in human life».

L'idea che svolgere attività di potenziamento della naturale *language awareness* umana sia utile componente del curricolo di educazione linguistica è ricorrente nella letteratura glottodidattica italiana, e non è mai venuta meno nonostante il vario favore di cui ha goduto il tema del ruolo che compete alla grammatica – di solito la componente della lingua più oggetto di riflessione linguistica – nel curricolo di lingua. Già le *Dieci Tesi* – che nella loro critica all'«insegnamento grammaticale tradizionale» (tesi 7 punto D) spesso a letture superficiali sono sembrate voler affossare il ruolo dell'insegnamento grammaticale esplicito – sostenevano invece con forza il ruolo della riflessione metalinguistica, e che questa potesse/dovesse essere avviata precocemente: «Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi, autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici» (tesi VIII punto 9).

A questo atteggiamento positivo si è però quasi sempre accompagnata una critica al modo in cui la scuola riesce a supportare lo sviluppo di tali competenze. Desideri (1995a: iv) parla ad esempio di «quella intuitiva capacità di riflessione

metalinguistica che troppo spesso la scuola inibisce o peggio distrugge», e, ancora, di una attitudine all'osservazione euristica della propria lingua che tende «via via ad irrigidirsi e sclerotizzarsi nella scolarizzazione successiva» (Desideri 1995b: 134). Altichieri e Deon (1995: 44-45), esponendo i risultati di un questionario condotto fra studenti di scuola secondaria inferiore, denunciano addirittura un "effetto-killer" della scuola, che sarebbe oltretutto progressivo: a un restringimento degli spazi funzionali della grammatica – che al succedersi dei diversi ordini di scuola si limita sempre più ad essere «la cosa che serve a scrivere bene, a fare i compiti in classe, a risolvere i problemi immediati legati alla quotidianità scolastica» –, si accompagna un progressivo sbiadirsi della capacità di riflessione autonoma negli alunni. Le cose non paiono cambiate in tempi più recenti: gli esiti di recenti ricognizioni sulle capacità metalinguistiche degli studenti di vari ordini di scuola mostrano che le capacità di riconoscimento di categorie grammaticali centrali come quelle di *nome* o *soggetto* non aumentano significativamente con il succedersi degli ordini di scuola (Lo Duca - Polato, 2009; Dal Negro *et al.*, in stampa; Voghera *et al.*, 2009), e d'altro canto evidenziano una parallela drammatica riduzione di interesse da parte degli alunni per le attività didattiche di tipo grammaticale (Dal Negro *et al.*, in stampa).

Non si tratta di un problema solo italiano: van Lier - Corson (1997b: xii) illustrano un «paradosso» relativo al destino del linguaggio e dell'attività di riflessione condotta a scuola: «even though language is fascinating to children and grownups alike, and a constant focus of attention and comment, in school it is often stripped of precisely those things that make it interesting».

Quali possono essere quindi gli spazi e i modi per assecondare e potenziare la naturale attività di riflessione sul linguaggio nel curricolo scolastico? Il prossimo paragrafo propone la discussione in merito svolta in ambito italiano.

2.2 La riflessione linguistica a scuola come attività laboratoriale: come, quando

Ciò che rende la proposta di promuovere la *language awareness* nel curricolo scolastico non un mero *restyling* del ruolo centrale dato alla riflessione esplicita sulla grammatica nei metodi tradizionali di insegnamento (un «nuovo nome per il buon vecchio studio della grammatica», Marello - Mondelli, 1991: 8) è l'enfasi posta da un lato sulle finalità e dall'altro sull'approccio da adottare per la riflessione metalinguistica.

Un lavoro esemplare di sperimentazione, che espone esplicitamente le proprie modalità di lavoro, è costituito in Italia dai ben noti *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (1997), «percorsi di scoperta» della lingua condotti con alunni di varie età, a partire dalla scuola primaria. Proposte analoghe sono state sviluppate da esperienze riferite nei due volumi a cura di Marello e Mondelli (1991) e di Desideri (1995).

I percorsi proposti da Lo Duca adottano un metodo coerentemente induttivo, partendo dalla formulazione di un problema da risolvere sulla base di dati linguistici ben dominati dagli alunni, per dirigere la loro attenzione sui tratti dei dati stessi utili a risolvere il problema, così sviluppando una attitudine all'«osservazione selettiva» del dato linguistico. La nomenclatura scientifica arriva dopo l'osservazione del dato,

su categorie e regole a quel punto già formatesi: l'obiettivo è guidare il bambino attraverso «esperienze concrete e 'sensate' del mondo esterno, evitando che a queste si sovrappongano sistemi esplicitamente formulati di categorie» (Simone, 1974: 19).

Le finalità di questa modalità di lavoro sono molteplici. Da un lato, il fare della lingua un oggetto di discussione condivisa, a partire dall'osservazione del suo funzionamento, rende l'insegnamento della lingua meno astratto, in quanto meno «separato dall'esperienza comunicativa» (Ciliberti, 1995:25), perché scaturisce da essa; inoltre promuove un apprendimento non derivato da «uno studio prescrittivo e normativo, ma da procedure che favoriscano cognitivamente la formulazione di ipotesi e la riflessione sulle opzioni possibili» (Desideri, 1995a: xiv). In questo modo la riflessione sulla lingua «soddisfa l'obiettivo cognitivo di presa di coscienza del fenomeno lingua» (Ciliberti, 1995: 25; cfr. l'idea di *language consciousness raising* di Rutherford, 1987). In definitiva, l'attività di riflessione sulla lingua può essere di per sé un fine, per «la sua capacità di attivare processi di pensiero» (Altieri Biagi, 1978: 74), di «incoraggiare la discussione, fungere da stimolo per affinare le capacità di osservazione, di de-costruzione, di interpretazione dell'allievo» (Ciliberti, 1995: 25); un'attività dunque che va affrontata per il suo valore cognitivo, e non tanto per una sua – spesso illusoria – diretta e immediata utilità nel favorire l'adeguamento alle norme della lingua d'uso (Sabatini, 1991).

Molti autori concordano sulla possibilità e sull'opportunità di avviare precocemente simili attività di riflessione metalinguistica, sulla scorta della naturale attività epilinguistica presente nei bambini (Ferreri, 2009). Desideri (1995b) mostra che «i bambini di 9-10 anni, se messi nelle condizioni di farlo, [...] possono avanzare delle ipotesi, legittimamente fondate, sulle regole di funzionamento del linguaggio, [...] di ragionare sull'oggetto-lingua, tramite graduali operazioni di "presa di coscienza"», ritenendo «fin troppo ovvio che i primi anni di età scolare sono altamente formativi per il potenziamento o meno di tale attitudine all'osservazione euristica della propria lingua». Altichieri e Deon (1995: 44) parlano di una "potente" capacità di riflessione metagrammaticale evidenziata da protocolli di alunni di scuola dell'obbligo.

Un suggerimento generale in merito al precoce avvio della riflessione linguistica è legato all'importanza che tali attività siano «disinteressate [...], scevre da preoccupazioni normative [...] Lo scopo nettamente prevalente è pur sempre quello di sviluppare una capacità, non quello di assicurare conoscenze complete e, per così dire, definitive» (Sabatini, 1991: 22). Un approccio induttivo richiede infatti che non si sopravanzino, negli obiettivi, le capacità di astrazione e generalizzazione degli alunni: «ci si ferma quando loro [gli alunni] si fermano» (Lo Duca, 1997: 63), ovvero quando, nonostante le sollecitazioni dell'insegnante, gli alunni non paiono in grado di procedere oltre nella scoperta. Richiede inoltre che ci si liberi da preoccupazioni di esaustività, a cui piuttosto si contrappone l'idea di ciclicità: Ciliberti (1995: 24) nella sua proposta prevede «la scoperta – anche provvisoria e parziale – delle regole ed il loro aggiustamento progressivo da parte dell'allievo».

2.3 Non solo la madrelingua: la riflessione linguistica come attività di *Éveil aux langues*

Nei suoi *Esperimenti*, Lo Duca concepisce l'attività di riflessione metalinguistica a partire dalla L1, per condurre gli allievi a «ritrovare quella conoscenza linguistica già organizzata e già all'opera nella loro testa» (Lo Duca, 1997: 32). Anche Altichieri e Deon (1995) si propongono di partire dalle conoscenze già possedute dallo studente, ma vi includono tanto la L1 dell'alunno quanto le lingue straniere insegnate a scuola. La possibilità di comparazione fra lingue, infatti, spinge alla ricerca dei "primi" (Altichieri - Deon, 1995: 45), cioè di categorie maggiormente *language-independent*. In questo modo la riflessione sulle categorie grammaticali si solleva dalla mera funzionalità pratica dell'apprendimento di una lingua specifica e contribuisce a sviluppare «quel corredo metalinguistico e metacognitivo necessario per poter gestire con maggiore consapevolezza i possibili mondi linguistici con cui il soggetto verrà a contatto» (Desideri, 1995b: 135), con ricadute positive anche sulla L1, di cui viene incentivata «una consapevolezza più motivata e razionale» (Desideri, 1995b: 136; cfr. anche Ciliberti, 1995; Giunchi, 1990; 1995).

In tutti i casi discussi, la riflessione metalinguistica coinvolge le lingue di cui gli allievi possiedono una certa familiarità. La sperimentazione che qui si presenta ha invece inteso coinvolgere nella riflessione metalinguistica (anche) lingue di cui gli alunni non hanno conoscenza pregressa: in questo modo la riflessione metalinguistica diventa parte di un percorso di *Éveil aux langues*. Esplicitamente collegato alle proposte del *Language Awareness*, questo approccio pedagogico-didattico si è sviluppato a partire dal programma *Evlang (Éveil aux langues à l'école primaire)* che ha coinvolto, tra il 1997 e il 2001, più di 160 classi di cinque Paesi europei quali l'Austria, la Spagna, l'Italia, la Francia e la Svizzera (Candelier, 2003). Esso fa parte, insieme ad altri approcci didattici come quello dello sviluppo dell'intercomprensione e la didattica integrata delle lingue, del quadro di riferimento per gli approcci plurali all'educazione linguistica (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles, CARAP) elaborato dal gruppo di Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa.

Nella definizione degli estensori del documento, «si ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare» (Candelier *et al*., 2012: 7). Inizialmente, esso è stato concepito soprattutto come strumento per l'accoglienza degli alunni nelle classi plurilingui e la valorizzazione della diversità linguistica e delle competenze plurilingui nei primi anni di scolarità. Non mancano altre direzioni di uso: una interessante proposta sviluppata in Italia per la scuola superiore è presentata da Pugliese - Malavolta (2017). Alcune caratteristiche dell'*Éveil aux langues*, tuttavia, e soprattutto l'attenzione agli aspetti didattici connessi con le esperienze di scoperta della diversità linguistica, concretizzati principalmente nella co-costruzione delle conoscenze nell'ambito della classe, ne fanno uno strumento di progettazione didattica interessante per il potenziamento delle competenze linguistiche e metalinguistiche anche al di fuori del contesto della classe a composizione plurilingue. Nel prossimo paragrafo illustreremo le caratteristiche principali della sperimentazione condotta.

3. *La sperimentazione*

La sperimentazione didattica messa in campo attraverso il progetto "Noi e le nostre lingue", nata nell'a.s. 2016/17 grazie a un finanziamento del Comune di Torino, è stata realizzata in convenzione tra il Settore Servizi Educativi del Comune e il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino e ha coinvolto sei classi quarte e quinte di scuole primarie torinesi caratterizzate da alta presenza di alunni plurilingui. Una seconda edizione si è svolta nell'a.s. 2017/18[3].

Il percorso didattico si articola in dieci incontri settimanali di due ore ciascuno, che includono otto laboratori, in cui si alternano le lingue oggetto di osservazione, e un incontro iniziale e finale in cui sono condotti alcuni test che verificano lo sviluppo delle risorse attenzionali e riflessive degli alunni su fatti di lingua.

I laboratori sono stati progettati e condotti, sotto la guida delle scriventi, da studenti universitari con formazione nell'ambito delle scienze linguistiche, che hanno la funzione di "tutor", cioè di guidare la riflessione metalinguistica nel corso dei diversi incontri, accompagnando ogni classe nell'intero percorso didattico, e da studenti universitari parlanti nativi di lingue diverse dall'italiano, che intervengono a rotazione nelle classi come "testimoni" di lingua, fornitori degli oggetti linguistici rispetto ai quali viene stimolata la riflessione. Ogni incontro è quindi co-condotto dal tutor di classe e da un testimone di lingua, con la partecipazione delle maestre di classe come osservatrici.

La scelta delle lingue da portare in classe, connessa anche alla disponibilità di "testimoni" adeguatamente preparati, si è basata su diversi criteri. Da un lato ha risposto all'esigenza di creare per tutti gli alunni delle situazioni di decentramento linguistico, che permettessero di confrontarsi con lingue non conosciute, al di là dell'automatismo e della trasparenza che caratterizzano il rapporto con la propria lingua nativa (De Pietro, 1999): questa funzione hanno avuto il farsi e il medumba, lingua africana del gruppo Niger-Congo. Altre lingue hanno offerto agli alunni la possibilità di sfruttare la propria competenza in lingue di origine (arabo, cinese, rumeno), per aprire la strada ad una riflessione linguistica che diventi parte del proprio rapporto quotidiano con il plurilinguismo. Infine, lingue vicine all'italiano hanno consentito l'esperienza di intercomprensione (rumeno, un dialetto italoromanzo).

La scelta dei contenuti si è basata innanzitutto sull'opportunità di creare un collegamento con le attività curricolari, per fare in modo che gli stimoli offerti diventassero parte di un approccio globale e quotidiano all'educazione linguistica e non restassero solamente un'esperienza insolita e divertente. Per questo motivo, si è adottata una terminologia metalinguistica che fosse famigliare per gli alunni e si sono selezionati aspetti linguistici analizzabili con le categorie interpretative già possedute dagli alunni stessi, e rispetto ai quali potesse istituirsi un produttivo confronto con l'italiano. A differenza degli *Esperimenti* di Lo Duca, il percorso dei laboratori non è stato tanto incentrato sulla costruzione induttiva di categorie

[3] Le scuole coinvolte sono state Parini, De Amicis, Sabin (a.s. 2016/17); De Amicis, Aurora, Muratori (a.s. 2017/18).

e regole a partire dall'osservazione di dati di una lingua nota, ma di progressivo riconoscimento in lingue sconosciute di categorie e regole già conosciute grazie alle ore curricolari di educazione linguistica, delle quali vengono così sondati limiti e possibilità di applicazione.

L'individuazione degli elementi linguistici da focalizzare ha rispecchiato, in una certa misura, l'osservazione di Altichieri e Deon (1995: 45) secondo cui una attività grammaticale di tipo contrastivo consente di individuare i "primi", cioè «oggetti – linguistici e cognitivi – sui quali e a partire dai quali lingue diverse impiantano grammatiche originali e diverse». Nel nostro caso, le attività svolte hanno ruotato intorno a un principio centrale di funzionamento del linguaggio verbale, ovvero la sua intrinseca proprietà combinatoria. Questo principio, mai nominato esplicitamente, è stato osservato agire nella morfologia concatenativa in farsi e in rumeno, nell'ordine delle parole nella frase araba, nella costruzione di parole composte in cinese, riflessa anche dalla modalità di scrittura logografica. Rilievo è stato dato anche al livello di seconda articolazione, con attività di focalizzazione su tratti segmentali (fonemi dell'arabo, del cinese e del farsi) e soprasegmentali (toni del cinese e del medumba) non presenti nel repertorio dell'italiano.

Per quanto riguarda i contesti di presentazione dei dati linguistici, si è scelto di partire sempre da un input testuale: un racconto, una leggenda, dei proverbi, un canto popolare, una filastrocca o una lettera, che si prestassero a inserire i contenuti nella loro cornice culturale, e, dove possibile, a collegarli con i contenuti di altre discipline (es. i diversi sistemi di scrittura e la nascita dell'alfabeto; l'origine neolatina del rumeno e le vicende dell'impero romano)[4].

Ciascun laboratorio è stato video-registrato, sia per una revisione *in itinere* dell'impianto metodologico, sia per finalità connesse con il carattere di ricerca che sta alla base della sperimentazione. Ulteriori dati osservativi vengono dalle attività di *testing* somministrate negli incontri iniziale e finale, di cui si parlerà più dettagliatamente nel prossimo paragrafo. Un contributo essenziale per rilevare l'attivazione delle risorse degli alunni è inoltre rappresentato dalle osservazioni degli insegnanti di classe, ai quali si è richiesto di individuare, nella griglia dei descrittori utilizzati per la progettazione, quelli che maggiormente rispondessero alle risorse "messe in movimento" in ogni incontro dalle attività proposte.

A titolo esemplificativo, illustriamo di seguito le modalità di svolgimento di uno dei laboratori in lingua farsi. L'input linguistico, in questo caso, è rappresentato da un breve racconto che viene narrato e messo in scena da parte del testimone, la cui comprensione viene facilitata attraverso indizi di natura extratestuale offerti attraverso la gestualità e la mimica (cfr. fig. 2), o attraverso l'associazione dei sostantivi con loro referenti iconici (cfr. fig. 1). Questi indizi, insieme alla ripetizione di alcune parole chiave in diversi punti della narrazione, portano a formulare delle ipotesi interpretative che vengono condivise nel gruppo classe e via via validate attraverso

[4] Per ulteriori dettagli sullo sviluppo del percorso didattico e sui contenuti dei singoli laboratori rimandiamo al lavoro *Esplorare le lingue in classe*, in preparazione per la rivista *Italiano Lingua Due*.

varie esposizioni all'input, in cui il tutor e il testimone di lingua focalizzano l'attenzione degli alunni sugli aspetti linguistici rilevanti.

Figura 1 - *Supporto iconico durante l'esposizione all'input: "dokhtar" (ragazza)*



Figura 2 - *Supporto mimico durante l'esposizione all'input: "la ragazza era a letto ammalata"*



L'individuazione di singoli elementi lessicali in un testo in lingua sconosciuta è un processo di non facile realizzazione, ma risulta cruciale in quanto operazione di base della riflessione metalinguistica (De Pietro, 1999). A questo scopo, l'allenamento all'ascolto selettivo risulta particolarmente produttivo per individuare catene di suoni ricorrenti, anche quando si tratta di suoni con cui non si ha famigliarità. Per

affinare queste abilità di ascolto, in questo come in altri laboratori, il testimone riproduce più volte per gli alunni i suoni "strani" e il tutor li guida a percepire e riconoscere i punti di articolazione e la posizione dei diversi organi fonatori, nonché ad imitare il testimone nella produzione di quei suoni stessi.

Dal piano fonologico e lessicale si passa poi al livello morfologico, indirizzando l'osservazione alla scoperta di somiglianze e differenze tra parole della lingua oggetto, riconoscendo gli elementi in comune, ma anche le componenti diverse che portano a modificarne la funzione grammaticale e il significato. Ad esempio, una volta associata la parola *dokhtar* al significato di 'ragazza' grazie al supporto di un'immagine, gli alunni individuano delle similitudini formali con le parole *dokhtari*, *dokhtaran*, *dokhtaraki* e *doktarakan*. A questo punto, sia attraverso l'inserimento dei termini in diversi contesti linguistici sia attraverso indizi extralinguistici, i tutor guidano gli alunni a recuperare le conoscenze apprese rispetto ai fenomeni morfologici come la determinazione (*doktar-i*), la formazione del plurale (*doktar-an*), l'alterazione di tipo diminutivo (*doktar-ak*) e la loro combinazione (es. marche di alterazione e di plurale: *doktar-ak-an*).

Due dispositivi si sono rivelati utili per stimolare la manipolazione cognitiva dei materiali linguistici in questa fase. Il primo è rappresentato dall'uso di cartoncini assemblabili come tessere di un puzzle, che rendono visibili e concreti gli elementi morfologici che compongono le parole (cfr. fig. 3 e 4). Questo tipo di materiali si è rivelato utile in diversi laboratori e si ritiene possa innescare un utile *habitus* mentale per gli alunni rispetto all'intrinseca proprietà combinatoria delle lingue.

Il secondo dispositivo che si è rivelato di grande produttività è stato l'uso di forme di traduzione interlineare, in cui ai vari elementi della frase in lingua straniera vengono fatti corrispondere elementi della frase in lingua italiana. Il riscontro della mancanza di biunivocità tra la costruzione delle due frasi genera riflessioni su aspetti della diversità fra le lingue, ma anche dell'esistenza di meccanismi equivalenti, sia sul piano morfologico sia su quello sintattico. È stato possibile ad esempio riflettere sul diverso ordine dei costituenti riscontrabile nelle varie lingue, consolidando la capacità di individuare soggetto e predicato al di là della collocazione italiana canonica SVO. A livello morfologico, il riscontro di un "vuoto" prima del nome in farsi in corrispondenza dell'articolo italiano porta ad esempio a chiedersi in che modo questa lingua realizzi le funzioni dell'articolo e a chiedersi quindi quali siano queste funzioni. Anche in questo caso, l'osservazione guidata di somiglianze e differenze tra le frasi può portare ad individuare la funzione di determinazione del nome nei suffissi che ne modificano la funzione "dall'interno" della parola stessa.

Figura 3 - *Osservazione e manipolazione delle forme: uso di cartoncini colorati*



Figura 4 - *Osservazione delle forme: trascrizione alla lavagna delle ipotesi interpretative*



Il laboratorio si conclude con la traduzione guidata e quindi con la ricostruzione del testo in lingua italiana.

Il laboratorio sul farsi ha aperto il ciclo di incontri e inaugurato una modalità di lavoro che, nella varietà degli input proposti, è stata rispettata nell'impianto. Nel susseguirsi dei laboratori, gli alunni hanno messo in gioco gli strumenti di osservazione e manipolazione della lingua via via sperimentati, li hanno ampliati ed affinati per utilizzarli poi, in modo più consapevole, in un laboratorio successivo, quando hanno nuovamente incontrato la lingua farsi cimentandosi con un racconto più complesso.

4. *Risultati*

Come strumento per l'osservazione degli effetti sulle competenze metalinguistiche e sul potenziamento delle risorse attenzionali degli alunni sono stati usati due strumenti: un'intervista guidata, condotta a piccolo gruppo nel corso dell'ultimo incontro, e un test di comprensione individuale, eseguito a classe intera nel corso del primo e dell'ultimo incontro. Le interviste hanno consentito di osservare vari aspetti della capacità riflessiva dei bambini, attraverso il richiamo di scoperte e osservazioni svolte durante i laboratori e piccole prove di manipolazione di dati linguistici nuovi. Il test di comprensione, svolto su una lingua sconosciuta a tutti e non presentata durante i laboratori, il polacco, ha consentito invece di verificare l'effetto dei laboratori sul potenziamento delle strategie di appropriazione a breve termine dell'input di una lingua sconosciuta. Nei prossimi paragrafi illustriamo separatamente i primi risultati delle due prove.

4.1 *Le interviste*

Le interviste, della durata di circa mezz'ora, sono state condotte nell'ultimo incontro, subito dopo il test di comprensione: i conduttori dei diversi laboratori hanno intervistato i bambini, riuniti in gruppi di due-tre persone, sulla base di una traccia

prefissata di domande miranti a richiamare le attività dei laboratori e le strategie che avevano consentito di arrivare alla scoperta dei diversi fatti di lingua, mettendo al contempo alla prova le competenze sviluppate, attraverso la manipolazione di dati nuovi. In questa sede ci limiteremo ad illustrare le osservazioni pertinenti la riflessione metacognitiva dei bambini sulle strategie di appropriazione dell'input e la loro riflessione metalinguistica sulla struttura delle parole, soprattutto a partire dal laboratorio di farsi descritto nel § 3.

Dopo aver richiamato le parole che ricordavano dalle varie lingue che avevano sentito, è stato chiesto agli alunni di spiegare come avevano fatto a capire e a ricordare queste parole.

Interrogati in merito alle strategie di comprensione, i bambini mostrano di essere estremamente consapevoli del ruolo fondamentale della contestualizzazione dell'input verbale, che consente l'aggancio del frammento sonoro al suo significato. Alle domande su come abbiano fatto a capire le parole sconosciute sentendo l'input nelle varie lingue i bambini rispondono invocando prevalentemente il supporto iconico e quello gestuale:

(1) perché tutte le parole ci facevi dei segni [DA5_LAD]
(2) ci facevi dei segni, ci facevi veder le immagini... [DA5_LAD]
(3) perché l'indicava [S4F_LAD]
(4) perché quando diceva quella parola toccava il sole [P5C_SOR]
(5) lo faceva vedere, faceva un gesto con la mano sopra il fiume [P5C_SOR]
(6) perché Jacopo faceva vedere delle immagini e cercavo di capire da quelle immagini [P5C_SOR]
(7) quando abbiamo visto il filmino lui diceva il nome e indicava che cos'era [DA5_PIN]

Si tenga presente che tali strategie non sono mai state esplicitamente richiamate e discusse con i bambini nel corso dei laboratori: evidentemente l'intenso impegno richiesto nelle fasi di ascolto ha consentito di accrescere la consapevolezza delle strategie di comprensione utilizzate, che, se opportunamente richiamate, vengono verbalizzate esplicitamente.

In merito alla comprensione, i bambini forniscono anche spesso motivazioni legate alla trasparenza della parola, dovuta alla somiglianza fonica con parola di altra lingua nota e significato simile:

(8) come [ˈswɔŋtse] assomiglia molto a 'sole' e si può capire facilmente [P5C_SOR]
(9) nel senso: 'sole', la parola in polacco iniziava con la esse perciò ho pensato fosse quello [P5C_SOR]

I confronti sono prevalentemente basati sull'italiano, ma discutendo della difficoltà di riconoscere la forma plurale di una parola quando è completamente diversa dal singolare (un caso che era stato osservato nel medumba a proposito della parola [men] = bambini), un bambino osserva:

(10) si confonderebbe con l'inglese perché [men] vuol dire uomo in inglese [DA5_LAD]

Fra le strategie di memorizzazione, i bambini hanno nuovamente richiamato la somiglianza con altre lingue conosciute:

(11) fare dei paragoni, cioè per esempio se qualche parola in italiano è simile a quella, tu te la ricordi [DA5_LAD]

La parola polacca per 'sole' ad esempio è stata giudicata facile da ricordare per questo motivo:

(12) ['swɔjtse] mi è rimasta nella testa perché è simile a sole [DA5_LAD]

Un'altra osservazione ricorrente riguarda la frequenza nell'input:

(13) quando quel signore lo diceva io me lo sono ricordato perché continuava a dirlo [S4F_LAD]

proprietà che un bambino evoca anche a proposito del suffisso di plurale farsi (sta parlando alla conduttrice del laboratorio di farsi):

(14) per tutte le parole dicevi sempre [aŋ] [aŋ] [aŋ] [DA5_LAD]

Un'ulteriore strategia riguarda la memorizzazione di singoli frammenti fonici in posizione prominente, come quella iniziale[5]:

(15) mi ricordavo le lettere iniziali [DA5_LAD]

La struttura fonica delle parole è anche richiamata, al contrario, fra i fattori che possono rendere difficoltoso l'immagazzinamento in memoria:

(16) INT: secondo voi come mai certe parole è più facile capirle e con altre è più difficile?
CHI1: perché o dalla pronuncia o se sono troppo lunghe... o non si capisce tanto bene [P5C_SOR]

Si noti come nel seguente caso l'alunno riesce efficacemente a separare il problema della comprensione, della produzione e della memorizzazione a lungo termine:

(17) magari so cos'è però è difficile da pronunciare, da capire e dopo un po' visto che è difficile te lo dimentichi [DA5_PIN]

Sul fronte della riflessione metalinguistica, esaminiamo alcuni estratti dedicati alla struttura morfologica della parola, oggetto del laboratorio di persiano. In un primo tempo viene richiamato l'insieme delle parole persiane *dokhtar, dokhtaran*, *doktarak*, *dokhtarakan* (rispettivamente 'ragazza' e le sue forme plurale, diminutiva, e diminutiva plurale), come nell'esempio (18):

(18) 1. INT: come si dice ragazzina?
2. CHI1: [doxta'rak]
3. INT: [doxta'rak]. e ragazzine?
4. CHI1: [doxtara'xaŋ]

[5] Con 'lettere' il bambino intende qui con ogni probabilità i 'foni': nel metalinguaggio scolastico 'lettera' è spesso usato come iperonimo di fonema e grafema.

5.	INT:	e come fai a saperlo?
6.	CHI1:	perché c'era un xxxx
7.	INT:	e ma come hai fatto tu a capirlo?
8.	CHI2:	perché c'era scritto [doxta'rak] fratto... tratto [aŋ]
9.	INT:	con un trattino. Cosa c'era dopo il trattino?
10.	CHI2:	la [aŋ]
11.	INT:	[aŋ]. e quindi quella [aŋ] che cosa indica?
12.	CHI1:	il maschile
13.	CHI2:	il plurale
14.	INT:	il plurale o il maschile?
15.	CHI	1, 2, 3: plurale
16.	INT:	perché ragazzina / [doxta'rakaŋ] che cos'è?
17.	CHI1:	ragazzina / ragazzine
18.	INT:	ragazzine? ok

In questa fase, molti bambini testimoniano di ricordare e aver compreso i meccanismi di formazione del plurale e dell'alterazione attraverso suffissi del farsi, come mostrato nell'esempio (18) dall'identificazione di [aŋ] con un morfema flessivo (di maschile, poi correttamente modificato in plurale t. 15). Nella descrizione i bambini si servono frequentemente della terminologia appresa nelle ore di educazione linguistica: oltre alle categorie flessive di singolare/plurale e maschile/femminile, ricorrono le nozioni di prefisso e suffisso, di sillaba, di diminutivo, di alterato.

Subito dopo, i bambini sono invitati a costruire forme analoghe per la parola persiana *derakht* ('albero'), che non avevano ancora sentito. Diamo di seguito un esempio dell'esito di questa attività:

(19)

1.	INT:	allora adesso ve ne faccio una più difficile. Se io vi dico che albero si dice [de'raxt] come si fa a fare... alberi
2.	CHI1:	[dekta'raŋ]
3.	INT:	cos'hai aggiunto?
4.	CHI1:	[aŋ]
5.	INT:	e se io invece ti dico di dire tanti alberi piccoli cioè alberelli
6.	CHI1:	[dextara'ra]...
7.	INT:	no aspetta prima albero piccolo, scusa
8.	CHI2:	[dokta'raŋ]
9.	INT:	allora. [dokta'raŋ] è alberi
10.	CHI2:	[doxta'rah]
11.	INT:	[de'rakt] albero. Albero piccolo?
12.	CHI1:	[dexta'raŋ]?
13.	CHI2:	[dexta'ra]?
14.	INT:	cioè cos'hai aggiunto?
15.	CHI2:	[ax]
16.	INT:	[ak] finale? allora adesso provate a fare alberi, piccoli, tanti. Allora, albero è [de'rakt]
17.	CHI2:	[dexta'rah]?
18.	INT:	[de'raxt], albero
19.	CHI1:	[dektarak'tak]

20.	INT:	allora, come possiamo fare? Per fare albero piccolo come si fa? Gli aggiungo che cosa?
21.	CHI2:	[ak]!
22.	CHI1:	[de'rax]!
23.	INT:	e per fare il...
24.	CHI1:	[aŋ]!
25.	INT:	e quindi?
26.	CHI1:	[dextara'xaŋ]!

Gli errori e i tentativi dei bambini testimoniano che, nonostante le difficoltà sul piano della realizzazione fonica, il meccanismo morfologico composizionale di base è stato compreso. Il primo bambino, pur ripetendo in modo approssimativo la radice, arriva senza esitazioni alla formulazione del plurale a partire dalla forma singolare, isolando anche con facilità il morfema flessivo adottato (t. 2, 4). In seguito, la difficoltà aumenta («se io invece ti dico di dire tanti alberi piccoli cioè alberelli», t.5), a causa sia della richiesta di mettere due morfemi grammaticali in sequenza (alterativo e di numero), sia – forse soprattutto – della loro realizzazione fonetica: i due radicali da comparare sono simili (*dokhtar*, ragazza, e *derakht*, albero), contengono entrambi una fricativa uvulare non conosciuta dai ragazzi [χ], e si tratta ora di produrre una sequenza di due morfemi contenenti un'occlusiva velare [k] vicina al punto di articolazione della fricativa e quindi facilmente confondibile con essa (si vedano le realizzazioni alternative [k], [x] che si ripetono nel corso dell'interazione). Lo stesso intervistatore, sommerso dai tentativi dei ragazzi (t.7-11), fatica a mantenere una pronuncia coerente delle diverse sequenze foniche (cfr. t.9-11). Tuttavia, dopo che la regia del dialogo torna nelle sue mani (t. 20 in poi), i bambini mostrano di saper individuare le operazioni di aggiunzione necessarie e riescono ad anticipare l'intervistatore prima che questi abbia modo di riformulare per l'ultima volta la domanda iniziale (t.23 e segg.).

Complessivamente, i bambini mostrano in queste conversazioni una comprensione del meccanismo combinatorio della morfologia persiana, che viene correttamente collegato a quello dell'italiano e, in diversi casi, appropriatamente descritto secondo la terminologia metalinguistica appresa nelle ore di educazione linguistica.

4.2 Il test di comprensione

Il test di comprensione è stato disegnato sul modello di sperimentazioni condotte su parlanti adulti, nell'ambito di studi sulla prima esposizione a input di lingue seconde (cfr. Gullberg *et al*., 2012). I bambini delle sei classi sperimentali (complessivamente 125) sono stati sottoposti ad un video, appositamente realizzato, in cui un uomo illustra davanti a una carta le previsioni del tempo in lingua polacca, una lingua non oggetto dei laboratori e ignota a tutti i ragazzi[6]. Il video dura circa 4 mi-

[6] Per un più rigoroso rispetto della condizione di lingua "sconosciuta", sono stati esclusi dall'analisi i due bambini di madrelingua slava – nessun bambino era di madrelingua polacca o conosceva una lingua slava come seconda lingua. Sono stati altresì esclusi dall'analisi i bambini di recente arrivo in Italia, o con diagnosi di DSA o altro disturbo certificato.

nuti e contiene 49 frasi, in cui sono incluse 6 parole *target*, oggetto del test, ciascuna ripetuta 8 volte[7]. Ogni volta che l'annunciatore nomina una parola, il corrispondente referente viene indicato sulla mappa (cfr. fig. 5).

Figura 5 - *Il video di input del test di comprensione: nell'audio si sente la parola* słońce *('sole')*



Subito dopo la visione del video, i bambini hanno completato un test di comprensione a scelta multipla. Sono stati sottoposti all'ascolto in successione di nove parole polacche, fra cui le 6 parole *target* del test: immediatamente dopo l'ascolto di ogni parola, dovevano individuare, fra tre figure possibili, quella corrispondente al significato della parola, barrando l'immagine disponibile sul foglio risposte (cfr. fig. 6).

Figura 6 - *Estratto dal foglio risposte del test di comprensione. Risposte possibili per l'*item *'słońce' ('sole')*

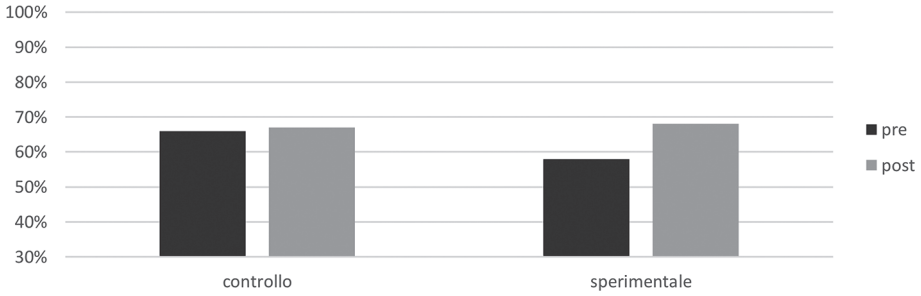


Due versioni diverse del video, contenenti le stesse parole *target* inserite in frasi diverse, seguite dallo stesso test ora illustrato, sono state sottoposte ai bambini delle classi sperimentali al primo e all'ultimo incontro (d'ora in avanti: pre-test e post-test). Agli stessi test sono stati sottoposte tre classi quarte (complessivamente 53 bambini) delle stesse scuole delle classi sperimentali, ma escluse dalla sperimentazio-

[7] Le parole sono *deszcz* ('pioggia'), *góra* ('montagna'), *rzeka* ('fiume'), *słońce* ('sole'), śnieg ('neve'), *trasa* ('strada').

ne. Pre-test e post-test sono stati somministrati a una distanza temporale comparabile con quanto fatto per le classi sperimentali. Per entrambi i gruppi, quindi, possiamo ipotizzare un miglioramento fra pre- e post-test dovuto alla seconda esposizione all'input della lingua polacca e alla maggiore familiarità con il task. Per il gruppo sperimentale, dovremmo tuttavia ipotizzare un ulteriore effetto positivo dato dalla partecipazione alla sperimentazione, che dovrebbe aver affinato nei ragazzi le capacità di ascolto selettivo. Le figg. 7 e 8 illustrano i risultati evolutivi complessivi.

Figura 7 - *Percentuale di risposte corrette in pre- e post-test, classi sperimentali e di controllo*

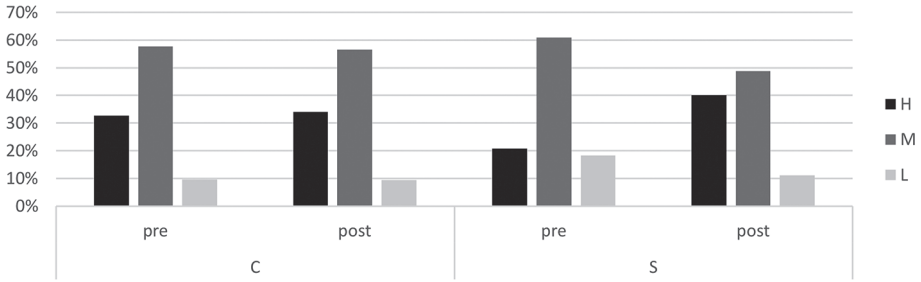


La fig. 7 offre un primo dato globale, comparando le percentuali di risposte corrette date in pre- e post-test dai due gruppi. Comparando le classi sperimentali e di controllo, si osserva che al pre-test le classi di controllo ottengono risultati migliori – un dato dovuto alla selezione casuale del campione delle classi. Nel post-test, tale distanza è stata colmata: le classi sperimentali hanno avuto un miglioramento significativo[8], che non si osserva negli alunni del gruppo di controllo. Da questa prima osservazione, l'effetto dei laboratori sulle classi sperimentali parrebbe essere positivo, mentre non si osserverebbe un effetto benefico della seconda esposizione, poiché il gruppo di controllo conferma gli stessi risultati fra pre- e post-test. Dato il già alto livello di partenza delle classi di controllo nel pre-test – intorno al 67% di risposte corrette –, e dato che anche gli alunni delle classi sperimentali raggiungono, nel post-test, una soglia simile, potremmo tuttavia chiederci se non siamo qui in presenza di un effetto *ceiling*, cioè se il mancato miglioramento del gruppo di controllo non sia semplicemente dovuto ad un livello massimo già raggiunto nel pre-test.

Per approfondire questo aspetto, abbiamo ulteriormente analizzato i dati, raggruppando gli alunni in tre "fasce di merito", a seconda del numero di risposte corrette date per le parole target: fascia H (5-6 risposte corrette); M (3-4 risposte corrette); L (1-2 risposte corrette). La distribuzione dei bambini nelle tre fasce fra pre- e post-test, nei gruppi sperimentale e di controllo, è riportata nella fig. 8.

[8] Misurato a un test di significatività chi-quadro con $p<.01$.

Figura 8 - *Distribuzione dei bambini nelle tre fasce, gruppo di controllo e sperimentale fra pre- e post-test*



Raggruppando i bambini per "fasce di merito", si osserva che nel gruppo di controllo si collocano in buona parte (60%) nella fascia intermedia, con una quota del 30% nella fascia alta, e del 10% nella fascia bassa. Questa distribuzione non vede mutamenti significativi nel post-test ($p>0.9$): la distribuzione in fasce resta sostanzialmente identica. Il gruppo sperimentale segue un altro percorso. Comparando i due gruppi al pre-test, si osserva che il basso risultato del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo è dovuto a una percentuale più ridotta di bambini nella fascia alta (circa il 20%) e una più alta percentuale nella fascia bassa (poco meno del 20%), mentre i bambini che si posizionano nella fascia intermedia sono comparabili a quelli del gruppo di controllo. Nel post-test, la situazione del gruppo sperimentale è cambiata significativamente ($p<0.05$), e non è equiparabile alla situazione del gruppo di controllo, come poteva sembrare dai soli dati di correttezza complessiva osservati nella fig. 7. Nel gruppo sperimentale è infatti aumentata significativamente la percentuale di bambini in fascia alta, e parallelamente si sono ridotte le percentuali delle fasce media e bassa. Mentre il gruppo di controllo non ha quindi effettivamente registrato alcun cambiamento fra pre- e post-test, il gruppo sperimentale è migliorato, non semplicemente raggiungendo le stesse percentuali di correttezza del gruppo di controllo, ma con un complessivo slittamento verso l'alto dei risultati di tutti i bambini, in tutte e tre le fasce. Mentre l'esposizione ripetuta all'input non pare aver avuto effetto osservabile, pare di potersi osservare un effetto benefico della sperimentazione, che ha affinato le capacità di ascolto selettivo e comprensione degli alunni coinvolti, non solo nelle lingue oggetto di sperimentazione, ma anche – quanto interessava osservare – di fronte a una lingua nuova e sconosciuta.

5. *Conclusioni*

La sperimentazione condotta nel progetto *Noi e le nostre lingue* si inserisce nel solco delle attività di sensibilizzazione alla riflessione linguistica proposte in varie tradizioni europee e suggerito in Italia soprattutto dagli *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca. Su quest'ultimo, la sperimentazione ha voluto innestare la proposta del CARAP per un approccio linguistico "plurale", e in particolare verso quell'approc-

cio "estremo" che è l'*Éveil aux langues*, cioè la sensibilizzazione linguistica verso lingue che non sono oggetto di insegnamento del curricolo scolastico.

Nonostante la maggiore complessità che una tale scelta comporta, alcuni vantaggi sono meritevoli di considerazione, perché possono consentire di superare alcuni dei fattori nominati in modo ricorrente come (co-)responsabili dello scarso stimolo alla riflessione linguistica che spesso risulta dalle attività di educazione linguistica tradizionali incentrate sulla lingua italiana. In primo luogo, il lavoro su lingue che non si ha intenzione di insegnare libera la riflessione metalinguistica dalla pressione della sistematicità: poiché non è un obiettivo "insegnare tutto", ci si può concedere di riflettere su singoli aspetti, lasciando agli alunni i tempi necessari al percorso di scoperta. In secondo luogo, il fatto che l'apprendimento della lingua non sia un obiettivo libera l'attività educativa dalla preoccupazione normativa: poiché non si riflette sulla lingua per imparare come "non sbagliare", è meno importante sapere se il frammento di lingua che si sta osservando è relativo a una varietà alta o bassa, a un registro parlato, a un uso regionale, e quindi raccomandabile o meno dal punto di vista dell'uso. Ciò che interessa è invece osservare il funzionamento di un frammento del *sistema*, a prescindere dalla sua collocazione all'interno delle relazioni fra *sistema* e *norma*: un atteggiamento da linguista descrittivo che difficilmente riesce ad accompagnarsi all'educazione linguistica sulla lingua materna.

Vi sono poi vantaggi specifici per le classi plurilingui, nelle quali un laboratorio che adotti un simile approccio consente di valorizzare le "altre lingue" presenti in classe, presentandole tutte come degne di essere osservate e studiate, e rendendole concretamente tali quando l'alunno prova ad applicare alla propria lingua di origine i meccanismi di analisi sperimentati. In una classe plurilingue, inoltre, l'osservazione di lingue di volta in volta diverse, talvolta sconosciute a tutti, talvolta conosciute solo ad alcuni alunni, consente di azzerare o modificare la distribuzione fra parlanti nativi, "esperti", e non nativi, "non esperti", che nella normale attività di classe rende inevitabilmente gli italofoni i soli esperti in fatti di lingua.

In merito alla riflessione metalinguistica, rispetto all'approccio proposto da Lo Duca, si è detto, l'obiettivo delle attività proposte da *Noi e le nostre lingue* non è tanto la ricostruzione induttiva di regole o categorie linguistiche di una lingua nota, ma piuttosto la riattivazione di categorie e regole grammaticali già apprese, da usare per l'analisi di lingue ignote. Anche questa attività, come quelle degli *Esperimenti*, consente di dare alle categorie grammaticali il loro giusto ruolo di strumenti per l'osservazione e la comprensione di un oggetto di realtà, che si affina progressivamente all'osservazione di dati nuovi, anziché quello di strumento per la correzione e la valutazione di comportamenti linguistici inappropriati, come avviene con un approccio prevalentemente normativo all'osservazione linguistica.

Negli intenti della sperimentazione, i meccanismi linguistici scoperti nei laboratori, le ipotesi stimolate e guidate durante la realizzazione del laboratorio possono travalicare i confini del laboratorio stesso ed estendersi alla quotidianità della riflessione sulla lingua, sia nel contesto della classe sia nei vari contesti sociali dell'extrascuola. Questo processo di *transfer* positivo avviene quando promosso e sostenuto

da parte degli insegnanti di classe, come è avvenuto, ad esempio, nel caso della narrazione del racconto in farsi, quando un'insegnante ha chiesto agli alunni di tradurre nella propria lingua di origine o nel proprio dialetto, con l'aiuto dei genitori, le sequenze narrative su cui si era lavorato in classe. Oltre a valorizzare il patrimonio linguistico dei genitori, questo lavoro ha dato vita ad ulteriori ipotesi sui meccanismi linguistici, favorendo un approccio alla lingua che, pur rimanendo in molti casi semplicemente sul piano delle ipotesi, alimenta la curiosità e l'attitudine a riflettere sugli oggetti linguistici.

Infine, il lavoro su lingue non conosciute e non oggetto di insegnamento consente l'affinamento di risorse naturalmente disponibili per la decodifica di oggetti linguistici, a partire dall'ascolto selettivo per arrivare al confronto analitico, e può quindi proporsi come efficace strumento anche per il potenziamento delle abilità connesse all'acquisizione delle lingue (anche di quelle che la scuola "intende insegnare"). Gli esiti del test di ascolto, che mostrano, nelle classi che hanno beneficiato della sperimentazione, un progresso nella capacità di ascolto selettivo e memorizzazione a breve termine dell'input di una lingua sconosciuta, suggeriscono che questo potenziamento possa realizzarsi in modo significativo, con ricadute positive quindi anche per la didattica delle lingue di classe.

Il percorso didattico fa quindi scoprire le potenzialità del confronto interlinguistico a cui gli alunni delle classi italiane di oggi sono spesso naturalmente esposti, ma che spesso non si trasforma in risorsa cognitiva in quanto non si possiedono strumenti cognitivi sufficientemente affinati per avviare processi di riflessione metalinguistica. A questo proposito Altichieri e Deon (1995: 51) suggeriscono di «dare tanta lingua, vale a dire occasioni continue di pratica attiva e passiva di lingua» e ciò vale per le lingue di scolarizzazione, ma anche per tutte quelle lingue che si possono incontrare nel proprio ambiente di vita e che caratterizzano sempre di più la nostra società.

Gli esiti della sperimentazione suggeriscono, in modo decisamente incoraggiante, che un'educazione linguistica riflessiva, non basata esclusivamente sulla lingua prima ma sulla comparazione fra lingue – che possa affiancare, e non sostituire, la normale attività di educazione linguistica – può potenziare tanto la capacità di riflessione metalinguistica quanto le abilità linguistiche, contrastando quella peculiare forma di "deprivazione linguistica" che, in modo solo parzialmente provocatorio, Cook (2010) attribuisce al parlante monolingue.

Ringraziamenti

Ringraziamo Jacopo Saturno per il suo aiuto nella preparazione del test in polacco, e Marco Andorno e Daniele Comino per la realizzazione del video.

Ringraziamo gli studenti-borsisti dell'Università di Torino che come tutor e testimoni hanno condotto gli incontri: Ladan Kianikhansary, Ines Ben Salem, Jacopo Del Gobbo, Giuseppina Di Milia, Daniela Dutto, Marco Favaro, Tudor Leonte,

Anna Michetti, Sylviane Fondya Nana, Sara Robba, Silvia Sassone, Chiara Vanadia, Neng Wan, e tutte le insegnanti delle classi coinvolte, che ci hanno accolto e hanno supportato il nostro lavoro.

Ringraziamo infine Stella Peyronel dell'Università di Torino e il Servizio Orientamento, Adolescenti, Inclusione del Comune di Torino, nelle persone di Maria Riso, Vincenzo Simone e Marina Sutelli, che con il loro interessamento e sostegno hanno consentito di realizzare il progetto.

Bibliografia

Altichieri A. - Deon V. (1995), Una grammatica per tante lingue?, in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 43-62.

Altieri Biagi M.L. (1978), *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori, Milano.

Balboni P. (1988), *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana, Padova.

Calaresu E. - Dal Negro S. (a cura di) (in stampa), *Intorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AItLA, Milano.

Calò R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo*, Aracne, Roma.

Candelier M. (a cura di) (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck Supérieur, «Pratiques pédagogiques», Bruxelles.

Cazden C. (1976), Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience, in Bruner J.S., Jolly A. - Sylva K. (eds), *Plays: its role in development and evolution*, New York, Basic Books:603-618.

Ciliberti A. (1995), L'insegnamento grammaticale come mezzo di supporto, in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 17-26.

Clark E. (1978), Awareness of language: some evidence from what children say and do, in Sinclair A., Jarvella R. - Levelt W. (eds), *The Child's Conception of Language*, Springer, Berlin: 17-43.

Cook, V. J. (2010), The relationship between first and second language acquisition revisited, in Macaro E. (ed.), *The Continuum companion to second language acquisition*, Continuum, London: 137-157.

Culioli A. (1968), La formalisation en linguistique, *Cahiers pour l'analyse* 9: 108-117.

De Mauro T. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari.

De Mauro T. (2009), A che serve la grammatica?, in Fiorentino G. (a cura di), (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma: 23-32.

De Pietro J.F., (1999), La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?, in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique*) 31: 179-202.

Desideri P. (1995a), Introduzione, in Desideri P. (a cura di), (1995), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: ix-xvii

Desideri P. (1995b), L1/L2 nella scuola elementare: riflessioni sulla grammatica e la dimensione della temporalità, in Desideri P. (a cura di), (1995), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 115-130.

Favaro G. (2012), Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale, *Italiano LinguaDue* 4(1): 251-262.

Ferreri S. (2009), Riflessività e livelli di riflessione linguistica, in Fiorentino G. (a cura di), (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma: 23-32.

Frith U. (1985), Beneath the surface of developmental dyslexia, in Patterson J., Marshall J.C. - Coltheart M.(eds), *Surface Dyslexia*, Erlbaum, London: 301-30.

James C. - Garrett P. (1992), *Language awareness in the classroom*, Longman, London.

Giunchi P. (1995), Grammatica e apprendimento linguistico, in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 27-42.

Giunchi P. (a cura di), (1990), *Grammatica esplicita e implicita*, Zanichelli, Bologna.

Gombert J.E. (1997), Metalinguistic Development in First Language Acquisition, in Van Lier L. - Corson D. (eds), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht: 43-52.

Gullberg M. - Roberts L. - Dimroth C. (2012), What word-level knowledge can adult learners acquire after minimal exposure to a new language?, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 50: 239-276.

Lo Duca M.G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze.

Lo Duca M.G. - Polato S. (2009), Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome, in Fiorentino G. (a cura di), (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma: 78-92.

Marello C. - Mondelli G. (a cura di) (1991), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze.

Nicholson T. (1997), Phonological awareness and learning to read, in Van Lier L. - Corson D. (eds), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht: 53-61.

Pugliese R. - Malavolta S. (2017), La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive, in Vedovelli M. (a cura di), L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL, Aracne, Roma: 269-290.

Rutherford W.E. (1987), The meaning of grammatical consciousness-raising, in *Word Englishes* 6(3): 209-216.

Sabatini F. (1991), La «riflessione sulla lingua» in un'ipotesi di curricolo scolastico, in Marello C. - Mondelli G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze: 15-24.

Simone R. (1974), Modelli per la grammatica scolastica, in AA.VV., *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici, storico-geografici, filosofici*, Loescher, Torino: 9-33.

Sordella S. (2015), L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti, in *Italiano LinguaDue* 7(1): 60-109.

Van Essen A. (1997), Language Awareness and Knowledge about Language: An Introduction, in Van Van Lier L. - Corson D. (eds), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht: 1-10.

Van Lier L. - Corson D. (eds) (1997a), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht.

Van Lier L. - Corson D. (1997b), Introduction, in Van Lier L. - Corson D. (eds), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht: xi-xvi.

Voghera M. - Giordano R. - Guerriero A.R. (2009), Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma: 93-108.

Documenti in rete

Candelier M. - Camilleri-Grima A. - Castellotti V. - De Pietro J.F. - Lörincz I. - Meissner F.J. - Noguerol A. - Schröder - Sura A. - Molinié M.M. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Conseil de l'Europe, Strasbourg - Graz.

http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx. Trad. it. di A.M. Curci - E.

AMELIA BANDINI[1]

Un progetto di produzione scritta collaborativa in tedesco L2: redigere testi scritti di ambito politico

As English is nowadays established as the global language of communication, the study of other languages aims to improve specific linguistic competences, which would allow learners to use an additional foreign language to interact directly and effectively in specific contexts. This paper presents several approaches to language learning designed within a framework for a German L2 course at University of Naples Federico II, for the Master of International Relations. The course has been built as a Constructivist Learning Environment (Jonassen, 1999) following a Task Based Language Learning Approach. Tasks are implemented referring to the interactive model of second language acquisition (Gass, 1997), and are focused on developing writing skills.

1. *Premessa*

Questo contributo, partendo da considerazioni teorico-metodologiche, intende sia riflettere su obiettivi formativi e organizzazione glottodidattica di un corso universitario di tedesco L2 rivolto ad apprendenti con un livello di competenza linguistica intermedio (A2/B1 QCER), che presentare alcune attività condotte in via sperimentale con un piccolo gruppo di apprendenti nell'a.a. 2016-17.

La progettazione del corso ha cercato di aderire alle finalità formative e alle esigenze didattiche del corso di laurea magistrale in Relazioni Internazionali ed Analisi dello Scenario del Dipartimento di Scienze Politiche, nel quale esso è previsto, coinvolgendo il più possibile gli apprendenti in attività pratiche finalizzate all'acquisizione di nuove competenze linguistiche e internazionali, mediate dal lavoro su testi politici in lingua tedesca.

Per la progettazione del corso si è partiti da alcune considerazioni riguardo il contesto generale e specifico nel quale esso si inserisce.

Per un verso è opportuno considerare che nei percorsi di laurea non specificamente linguistici la progettazione didattica di un corso di lingua impone un'attenta riflessione sull'individuazione di obiettivi e modalità di insegnamento/apprendimento, che dovrebbero risultare aderenti alle finalità generali del corso di studi e agli ambiti d'uso specifici nei quali gli apprendenti potranno utilizzare la lingua (Bandini - Pennarola, 2012) considerando, allo stesso tempo, i loro interessi e le loro prassi comunicative. Per un altro è innegabile che la comunicazione internazionale abbia oramai adottato l'inglese come codice globale rendendo conse-

[1] Università degli Studi di Napoli Federico II.

guentemente lo studio di tale lingua obbligatorio per tutti aggiungendo ad esso, in alcuni casi, l'apprendimento di una ulteriore competenza linguistica. Le istituzioni europee, d'altra parte, incoraggiano l'apprendimento di una *lingua personale adottiva* (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2010), che possa promuovere relazioni bilaterali individuali più approfondite di quanto non sia in grado di garantire la condivisione di una lingua franca. Non in tutte le occasioni di scambio con comunità linguistiche diverse da quella di appartenenza, infatti, è disponibile o opportuna una traduzione nel *global English* (Bandini, 2010; Tosi, 2016).

L'organizzazione del corso è stata incentrata, quindi, su due quesiti fondamentali: cosa insegnare e come, cercando di individuare non solo obiettivi formativi, ma anche metodologie didattiche adatte al loro raggiungimento (Reigeluth, 1999). Se infatti per un verso il metodo è il processo sul quale si basa ogni apprendimento e certamente influisce significativamente su quest'ultimo (Spinelli - Chai, 2011), è anche vero che non esiste un metodo universalmente valido, ma che l'adozione di un metodo piuttosto che un altro è correlata agli obiettivi formativi che si intende raggiungere, al contesto istituzionale nel quale si colloca il corso, all'età anagrafica degli apprendenti, alle loro strategie di apprendimento e, nel caso delle lingue, alle loro prassi ed esigenze comunicative.

Obiettivo specifico di un corso di lingua straniera è, dunque, l'acquisizione di (nuove) competenze linguistiche, cioè di un codice di comunicazione che permetterà agli apprendenti di interagire nei contesti d'uso nei quali esso è richiesto, attingendo alle modalità di comunicazione maggiormente diffuse. Riguardo a queste ultime, non si può oggi prescindere dal prendere in considerazione il *web*, che pervade massicciamente la nostra vita comunicativa ed inter-relazionale. La rete, oltre a sostituire il mezzo cartaceo, mettendo a disposizione enciclopedie ed archivi di letteratura specializzata on-line, ha soprattutto favorito il nascere di nuove modalità di interazione, di comunicazione, di condivisione e, attraverso tutto questo, di (in)formazione. Basti pensare ai *blog* o ai *forum* (Zanoni, 2016; La Forgia, 2016), oppure ai *social network*, nel caso dei quali alla finalità di condivisione di esperienze con una cerchia di amici, si è aggiunta quella di diffusione di punti di vista, posizioni ideologiche, informazioni commerciali. La condivisione e l'interazione sono diventate insomma parte integrante della nostra vita interrelazionale e sono fonte di informazione e quindi di nuova conoscenza sia consapevole che inconsapevole. Le condizioni necessarie per accedere a queste nuove forme di comunicazione ed informazione sono sia la padronanza di un comune codice linguistico che la capacità di team working nel senso di lavorare insieme agli altri per co-costruire nuovi prodotti ed ampliare le proprie competenze.

Si è deciso quindi di proporre come macro-obiettivo formativo del corso di lingua tedesca, trasversale agli altri insegnamenti del corso di laurea, la mediazione della abilità di *saper lavorare in gruppo* sfruttando le opportunità offerte dalla tecnologia digitale, nel senso di *lavorare collaborativamente* cioè di condividere le competenze in un'ottica di accrescimento della conoscenza, e mostrare agli appren-

denti come il prodotto dei lavori realizzati in gruppo abbia più valore della somma dei contributi individuali (Cucchiara - Wegerif, 2011). In tal modo essi acquisiscono una metodologia conoscitiva e un approccio all'apprendimento particolari sviluppando progressivamente, grazie al confronto con gli altri, competenze metacognitive e pensiero critico e si formano quindi ad una modalità di apprendimento condivisa e collaborativa (Kaye, 1994). La capacità di lavorare in questo modo può essere considerata un'abilità, nel senso inglese di *skill*, da sfruttare durante tutto l'arco della vita sia come chiave di accesso all'apprendimento permanente (Martìnez Mediano - Lord, 2012) che come abilità specifica di *team working*.

2. *Inquadramento teorico*

L'idea dell'apprendimento collaborativo nasce nell'ambito del costruttivismo socio-culturale secondo il quale l'apprendimento è il frutto di un processo di costruzione di significato da parte del soggetto, che definisce e rielabora i propri saperi interagendo con gli altri in un contesto significativo (Bonaiuti, 2013).

Nei *Constructivist Learning Environments* (*CLEs*) si promuove l'apprendimento esperienziale e collaborativo: l'apprendente impara mentre risolve un problema, grazie sia ad una elaborazione cognitiva propria, che alla collaborazione ed interrelazione con altri apprendenti (Jonassen, 1999).

L'eterogeneità gioca un ruolo di primo piano nei gruppi di apprendimento collaborativo in quanto rende possibile sia l'attribuzione di ruoli diversificati, che la conseguente attivazione epistemica dei singoli membri del gruppo, intesa come partecipazione attiva e intenzionale al processo di comprensione dei fatti presi in esame e di elaborazione comune di ipotesi (Cucchiara - Wegerif, 2011). Nel caso specifico di un corso di lingua universitario essa si concretizza nel differente grado di padronanza delle diverse abilità linguistiche, nel diversificato background sia generale che linguistico e negli stili di apprendimento disomogenei degli apprendenti, che provengono da una varietà di esperienze scolastiche. Valorizzare il differente apporto che ciascuno può fornire allo svolgimento del lavoro aiuta l'accrescimento dell'autostima ed il conseguente abbassamento del filtro affettivo favorendo un'acquisizione linguistica duratura e permanente.

Per quanto attiene la metodologia, il *Task Based Language Learning (TBLL)* è sembrata quella più idonea, da un punto di vista glottodidattico, a coniugare l'apprendimento all'esperienza pratica. Esso si basa sulla convinzione che il processo di acquisizione linguistica avvenga più facilmente quando gli apprendenti, impegnati nel raggiungimento di un comune obiettivo extralinguistico (*task*), vengono coinvolti in interazioni autentiche, cioè non create artificiosamente per interiorizzare singoli *item* linguistici (Foster, 1999). Nel *TBLL* i discenti usano la lingua straniera per portare a compimento il *task* assegnato, ipotizzando e sperimentando modalità espressive, in un percorso che promuove un'acquisizione implicita, in quanto la loro attenzione è focalizzata primariamente sull'espletamento del compito extralinguistico. Si è pensato inoltre di integrare la tecnologia informatica nell'espletamento

dei *task* (González-Loret - Ortega Lourdes, 2014), in modo da avvicinarsi alle prassi comunicative oggi maggiormente diffuse e stimolare negli apprendenti una reazione positiva, fattiva, disponibile, verso i materiali ed i *task* presentati, che costituisce una delle condizioni necessarie per l'acquisizione linguistica secondo l'approccio umanistico-affettivo (Balboni, 2013). Il lavoro si è svolto principalmente sulla piattaforma *Google Drive* che consente di condividere, modificare, commentare testi scritti in tempo reale. Tale risorsa era sconosciuta agli apprendenti, per cui l'acquisizione della competenza informatica necessaria per lavorare su di essa può essere considerata quale ulteriore macro-obiettivo del corso, trasversale agli altri insegnamenti curriculari, in quanto applicabile anche in quei contesti.

Considerando, però, che il *TBLL* è focalizzato sul successo degli scambi comunicativi e promuove l'acquisizione implicita della lingua, mentre gli apprendenti adulti sono orientati verso un approccio cognitivo (Chini, 2005) e prediligono una didattica esplicita (Chini, 2011), si è pensato di integrare il processo di apprendimento implicito con una riflessione metalinguistica esplicita, mirata all'elaborazione cognitiva delle strutture formali della lingua. D'altra parte nel *TBLL* è prevista anche la possibilità di orientare alcuni *task* interamente o parzialmente sulla forma (Swain, 1999). Si è scelto inoltre di focalizzare i *task* maggiormente sulla produzione di testi scritti. Questi, infatti, pur possedendo l'intrinseca caratteristica della dialogicità che si manifesta sia nelle attività parlate che in quelle scritte (Calaresu, 2016), offrono la possibilità di rielaborare il testo anche più volte prima di consegnarlo all'interlocutore e quindi promuovono l'attivazione di momenti di riflessione metalinguistica in misura maggiore rispetto a quanto avviene nell'interazione orale, che richiede tempi di elaborazione e reazione più immediati.

3. *La sperimentazione*

Nel corso di Lingua Cultura ed Istituzioni della Repubblica Federale Tedesca, rivolto a studenti con un livello di competenza linguistica pari o appena inferiore a livello B1 del QCER, si sono presentati quali obiettivi extralinguistici sia la lettura, analisi e comprensione dei programmi elettorali in forma breve (*Kurzwahlprogramme*) dei principali partiti politici della Repubblica Federale Tedesca, che la familiarizzazione con modalità di lavoro collaborativo e con strumenti tecnologici digitali che consentono la sua effettiva realizzazione. Per quanto riguarda i programmi elettorali, il *task* generale proposto è stato l'estrapolazione delle principali tematiche trattate in ciascuno di essi e il loro confronto. Per quanto riguarda il lavoro collaborativo, gli apprendenti hanno sperimentato la possibilità di condividere testi, esaminarli e commentarli, produrre collaborativamente e condividere nuovo materiale. Sotto l'aspetto contenutistico, i *Kurzwahlprogramme* sono in linea con i contenuti disciplinari specifici di altre discipline del corso di studi, in quanto affrontano tematiche politiche, mediando in tal modo una competenza lessicale e testuale specifica. Si tratta di testi originariamente redatti in forma linguistica semplificata per risultare accessibili agli elettori che per qualsiasi ragione non dispongano di competenze lin-

guistiche o generali idonee ad affrontare l'analisi e la comprensione dei programmi dettagliati. Essi presentano quindi una strutturazione sintattica adeguata alle competenze linguistiche generali degli apprendenti ed allo stesso tempo scelte lessicali specifiche del linguaggio della politica. Gli obiettivi extralinguistici sono stati scelti anche nell'ottica di incrementare l'aspetto motivazionale verso l'apprendimento del tedesco e generare conseguentemente un processo di acquisizione stabile e duraturo della lingua (Balboni, 1994; Caon, 2012). Si è pensato infatti che essi potessero stimolare il piacere verso l'apprendimento, legato per un verso all'interesse contingente per il tema affrontato e alla prospettiva di apprendere un linguaggio che possa soddisfare futuri bisogni comunicativi, e per un altro a quello di condividere l'esperienza di apprendimento con i propri pari, processo che di per sé dovrebbe abbassare il filtro affettivo, imparando nello stesso tempo ad usare strumenti di tecnologia informatica che promuovono la condivisione e la collaborazione.

Sintetizzandoli per punti, gli obiettivi del corso sono:

1. Obiettivi extralinguistici:
   - 1.1 analisi e confronto dei programmi elettorali tedeschi (*Kurzwahlprogramme*);
   - 1.2 acquisizione della capacità di lavorare in gruppo (*team-working*);
   - 1.3 acquisizione della capacità di utilizzare strumenti tecnologici digitali per condividere, commentare e co-costruire testi scritti (piattaforma G*oogle Drive*).
2. Obiettivi linguistici specifici:
   - 2.1 acquisizione della capacità di leggere, analizzare e comprendere il linguaggio della politica ed in particolare quello dei programmi elettorali;
     - 2.1.1 acquisizione di competenze testuali specifiche del linguaggio della politica;
     - 2.1.2 acquisizione di competenze morfosintattiche di livello B.2 del QCER;
     - 2.1.3 acquisizione della capacità di analisi delle specificità morfosintattiche del linguaggio della politica;
   - 2.2 acquisizione della capacità di sintetizzare i contenuti di programmi politici, sia in forma di breve relazione scritta, che di presentazione orale supportata da diapositive (*Power Point Presentation*).

Per quanto riguarda le capacità informatiche degli apprendenti, nella prima lezione si è proceduto con un'indagine preliminare sulle competenze digitali in loro possesso (González-Loret - Ortega Lourdes, 2014), dalla quale è emerso che essi erano in grado di padroneggiare le applicazioni di base del pacchetto *Office* di *Microsoft*, in particolare *Word*. La caratteristica del programma meno nota era la funzione *revisione-commenti*, che è stata introdotta brevemente in classe. La piattaforma *Google Drive* presenta un'interfaccia estremamente semplice ed intuitiva, che è stata mostrata agli apprendenti in laboratorio. Una volta dotatisi di un proprio account, gli utenti possono creare e condividere con altri documenti in formato *Google docs* (*Word*), *Google slides* (*Power Point Presentation*) o *Google sheets* (*Excel*),

che presentano le stesse caratteristiche di quelli diffusi dalla *Microsoft*. Gli utenti con i quali i documenti vengono condivisi possono leggere, commentare i testi attivando l'apposita funzione *comments* o modificarne direttamente il contenuto. La funzionalità più interessante ai fini dell'implementazione di autentici *task* di scrittura collaborativa è rappresentata dall'opportunità di lavorare sui testi contemporaneamente: gli utenti, collegati ognuno su un proprio terminale, possono aprire lo stesso documento e lavorare in modalità sincrona e creare in tal modo un testo che nasce effettivamente in tempo reale grazie al confronto e alla condivisione delle reciproche competenze. La piattaforma permette quindi di creare gruppi di apprendimento collaborativo e promuovere la costruzione attiva della conoscenza attraverso l'insegnamento/apprendimento e *feeedback* fra pari, fattori chiave dell'approccio collaborativo (Dede, 1990), attivando processi di condivisione ed interazione e promuovendo in tal modo il *network learning* (Calvani, 2005). Il lavoro attraverso la piattaforma *Google Drive* incoraggia, a nostro avviso, un dibattito costruttivo ed una effettiva ed autentica discussione fra pari sia rispetto al contenuto che alle caratteristiche formali dei testi analizzati, promuovendo in tal modo anche l'acquisizione linguistica.

Sulla piattaforma *Google Drive* è stata creata una cartella in condivisione con gli studenti coinvolti nel progetto. In essa sono stati inseriti, di volta in volta, tutti i materiali del corso, sia quelli con funzione di *scaffolding*, che i *Kurzwahlprogramme* e le elaborazioni degli apprendenti. In quanto membro del gruppo, la docente ha seguito tutte le fasi del lavoro in tempo reale ricoprendo due ruoli e assolvendo almeno a quattro funzioni. È stata istruttore tradizionale, ma soprattutto *facilitatore* (Caon, 2012) assumendosi il compito di fornire lo *scaffolding* necessario allo svolgimento corretto del *task*; ha svolto una funzione pedagogica (progettare i *task,* preparare i materiali, promuovere la riflessione metalinguistica), sociale (favorire la coesione del gruppo), manageriale (stabilire la tempistica delle attività), tecnica (supportare all'uso della tecnologia) (Müller-Hartmann - Schocker-v Ditfurth, 2010).

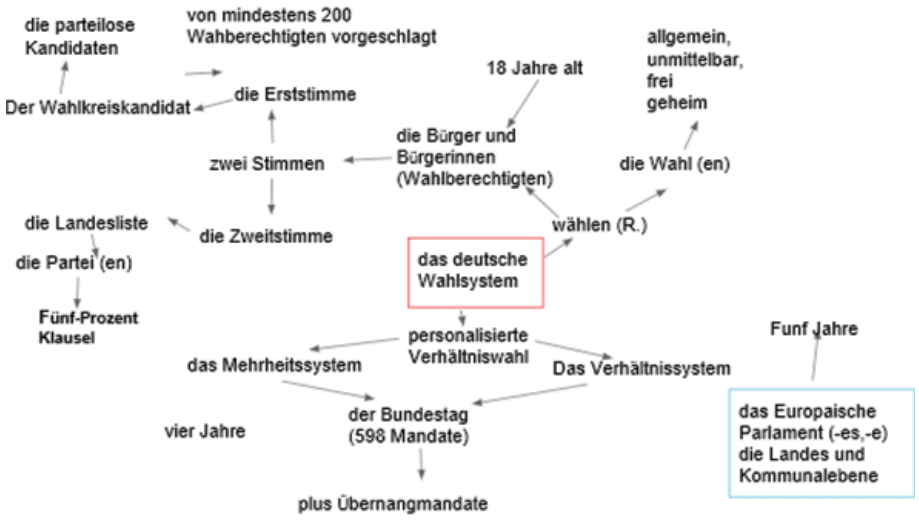
Al fine di implementare la capacità di *team-working* sono state proposte attività da svolgere in collaborazione, alternando il lavoro in coppia con quello di gruppo. Il percorso progettato prevede momenti di apprendimento linguistico implicito, nelle fasi di comprensione ed analisi dei testi, ed esplicito, in quelle di riflessione metalinguistica sia di gruppo che guidata dalla docente. Le abilità linguistiche maggiormente coinvolte sono quelle scritte di ricezione e produzione di testi, per quanto si sia cercato di promuovere anche quelle orali, favorendo la discussione di gruppo in classe. Per lo sviluppo delle attività produttive, i task assegnati sono stati la redazione di brevi relazioni su problematiche estrapolate dai testi analizzati (produzione scritta), da presentare e discutere poi oralmente con l'intero gruppo (produzione orale) con l'aiuto di diapositive appositamente preparate (produzione scritta). La riflessione metalinguistica guidata dalla docente ha seguito un approccio *text driven*, promuovendo attività di *noticing* su aspetti linguistici formali estrapolati dai testi stessi. Essa si è concentrata soprattutto sugli elementi marcati

del tedesco, evidenziando sia gli aspetti morfologici e sintattici generali previsti al livello B1.2 del QCER (la costruzione del periodo, le tipologie di frasi secondarie, le forme verbali a reggenza pronominale, etc.), che le caratteristiche tipiche del linguaggio politico, come l'uso particolare delle referenze pronominali o le diverse funzioni comunicative che possono assumere i testi politici nei contesti particolari nei quali essi vengono formulati.

Al fine di favorire il passaggio da una conoscenza esplicita alla sua interiorizzazione, cioè dalla fase di *input* a quella di *intake*, e a una conseguente modifica dell'interlingua, è stato usato soprattutto lo strumento della discussione fra pari, sia sui contenuti che sulle forme linguistiche. Nelle coppie formate da apprendenti non madrelingua, infatti, per un verso l'interazione non subisce lo stress dovuto al confronto con il/la madrelingua (Varonis - Gass, 1985b; Jungmi, 2003), per un altro la riflessione metalinguistica beneficia della comune esperienza di apprendimento. Nei momenti di interazione con focalizzazione sulle forme linguistiche si sono lasciati gli apprendenti liberi di usare il codice linguistico che desideravano per favorire una più approfondita discussione. Recenti studi sulla elaborazione del feedback correttivo dimostrano infatti che (a) le coppie di apprendenti preferiscono usare la L1 per dialogare sul feedback ricevuto e (b) che una attenta discussione sui fenomeni relativi alla L2 favorisce una interiorizzazione delle forme trattate favorendone un futuro uso corretto (La Russa - Nuzzo, 2016)

Lo schema del *TBLL* prevede che le prime lezioni del corso siano dedicate all'illustrazione ed introduzione dei *task*. A tal fine, dopo aver presentato la piattaforma *Google drive*, due lezioni sono state dedicate alla presentazione degli elementi generali teorici di analisi testuale, le caratteristiche testuali secondo De Beaugrande - Dressler (1981) e Brinker (1992), oltre alle principali caratteristiche specifiche del linguaggio politico, affrontate attraverso due articoli di Heiko Girnth dell'Università di Marburg. Si tratta di due testi divulgativi, quindi accessibili agli studenti frequentanti il corso per quanto riguarda il livello di complessità linguistica, scaricabili dal sito della *Bundeszentrale für politiche Bildung*. Trattandosi del primo approccio ad un testo specifico in lingua, durante la terza lezione si è assegnato un primo semplice *task* di comprensione globale da svolgere in classe in gruppo ed in maniera collaborativa sul primo dei due testi di Grinth proposti; la docente ha cercato di promuovere la discussione incoraggiando l'uso della lingua tedesca, ma lasciando agli apprendenti anche la possibilità di usare l'italiano, al fine di promuovere la coesione del gruppo e favorire lo sviluppo della capacità di confronto fra pari. Per quanto riguarda il secondo testo, invece, è stato richiesto agli apprendenti di formare delle coppie e di lavorare autonomamente, aiutandosi reciprocamente nel processo di decodifica. La fase di introduzione ed illustrazione dei *task* è stata, infine, integrata, nella quarta lezione, con la lettura e comprensione di un ulteriore testo contenente notizie sul sistema elettorale tedesco a corredo del quale è stato chiesto il primo *task* di produzione scritta: la redazione di una *mind-map* dalla quale si potessero evidenziare i tratti salienti dell'argomento presentato nel testo. La mappa è stata redatta collaborativamente in classe (fig. 1).

Figura 1 - *Mind-map sul sistema elettorale tedesco redatta collaborativamente dal gruppo di apprendenti*



Nel corso della elaborazione della mappa, gli apprendenti hanno potuto sperimentare per la prima volta la scrittura collaborativa, essi hanno infatti prodotto il testo congiuntamente e sincronicamente in laboratorio: tutti hanno lavorato sullo stesso documento, una diapositiva di *Power Point*, ma ognuno su un terminale a suo uso esclusivo. La redazione della mappa ha attivato la condivisione delle competenze, scaturita da un processo di negoziazione fra gli apprendenti che ha riguardato sia le strategie da mettere in atto per portare a termine il *task*, che i contenuti veri e propri da inserire nella caselle di testo, nonché le connessioni da stabilire fra esse. L'uso del tedesco negli scambi conversazionali, soprattutto in quelli incentrati sugli aspetti contenutistici, è stato favorito dal fatto che il testo da schematizzare si presentava in lingua e quindi gli apprendenti attingevano da esso il lessico. La docente non si è soffermata sugli errori formali quando la scarsa accuratezza non impediva il successo dello scambio, tenendo conto della finalità soprattutto comunicativa di esso.

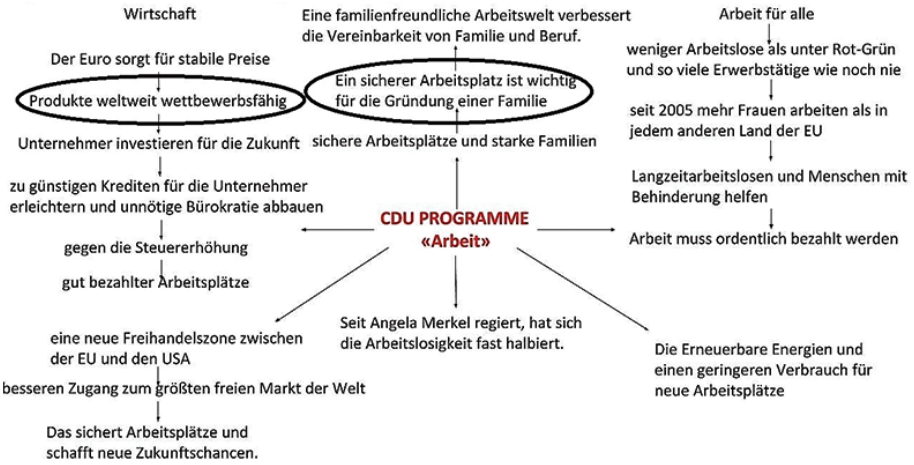
3.1 La progettazione dei task

Terminata la parte introduttiva del corso è iniziato il lavoro vero e proprio sui *Kurzwahlprogramme* che si è protratto fino alla fine del semestre, in un arco di tempo di circa 50 ore. Esso è stato diviso in fasi seguendo il Modello Integrato di Gass (1997), riproposto da Chini (2011). La durata di ogni singola fase non è stata predeterminata, in quanto si è preferito adattarsi alle esigenze degli apprendenti.

I *Kurzwahlprogramme* costituiscono l'*input* iniziale, base di partenza del modello adottato. La prima fase è la *percezione dell'input*: si tratta del primo contatto con l'*input* in L2, non pienamente cognitivo, che prepara l'analisi della fase successiva. Ad ogni coppia di apprendenti è stato chiesto di lavorare alla comprensione globale

di un programma e di estrapolarne i principali argomenti. Nella fase di comprensione globale gli apprendenti si concentrano naturalmente sul contenuto del testo (*focus on form*) ed acquisiscono quindi in modo implicito nuovi elementi linguistici, soprattutto per quanto attiene il lessico. Una volta compreso il significato globale dei testi ed individuati gli argomenti specifici, è stato chiesto di produrre *mind-maps* su di essi. Le mappe sono state elaborate in coppia autonomamente estraendo brevi frasi dai testi stessi (fig. 2).

Figura 2 - *Mind-map sulla tematica del lavoro nel programma elettorale del partito CDU*



Nella *mind map* si nota che il *task* è stato ben compreso ed eseguito correttamente infatti l'attenzione della coppia si è focalizzata, come era stato richiesto, soprattutto sui contenuti, mentre risulta carente l'aspetto della omogeneizzazione formale di essi. Nella mappa sono infatti riportate sia frasi con una strutturazione soggetto-verbo-complementi, che contenuti estrapolati dal testo ma non strutturati in frasi: gli esempi sono cerchiati nell'immagine.

La *mind-map* è stata pensata come anello di giunzione fra la prima e la seconda fase del modello di Gass (1997), che propone una analisi dell'*input*, finalizzata ad una sua comprensione. In questa seconda fase sono stati affrontati sia aspetti contenutistici che formali dei programmi elettorali. I contenuti sono stati approfonditi con l'aiuto di *scaffolding* fornito dalla docente che ha selezionato alcuni siti web dai quali era possibile ricavare informazioni aggiuntive su alcune problematiche specifiche. Per quanto riguarda la trattazione degli aspetti linguistici formali, invece, si è partiti dalle richieste di chiarimento degli stessi apprendenti per approfondire sia strutture lessicali, come composti e derivati specificamente appartenenti al campo della politica, che costrutti frasali più complessi. L'approfondimento è avvenuto in due fasi: in un primo momento gli apprendenti sono stati sollecitati a confrontarsi all'interno delle coppie e con gli altri discenti e a formulare ipotesi, successivamente è intervenuta la docente. Il lavoro collaborativo di gruppo è stato quindi integrato anche con fasi di insegnamento frontale tradizionale nelle quali la docente ha posto

in evidenza le strutture sintattiche marcate della lingua ancora non note, sia quelle generali, che quelle peculiari del discorso politico e specificatamente del sottogenere dei programmi politici, soffermandosi in particolare sull'uso delle referenze pronominali e della modalità, nonché sulle varie funzioni (inclusiva, persuasiva, stimolativa, referenziale, performativa)che può assumere il linguaggio della politica.

Al fine di creare un ponte fra la seconda e la terza fase del modello di Gass, indicata come *accettazione dell'input e passaggio all'intake*, le coppie di apprendenti sono state invitate a condividere e a discutere il contenuto delle *mind-maps* con le altre coppie. Dalla discussione sono nate ulteriori forme di lavoro collaborativo, anche spontanee, come per esempio una tabella sinottica nella quale sono stati riportati e messi a confronto i principali temi politici affrontati nei programmi elettorali, prima prova di verbalizzazione estesa, quindi di strutturazione di frasi compiute. La tabella è stata realizzata in classe, in tempo reale, sotto la supervisione della docente.

La diversità delle capacità di analisi testuale e la conseguentemente differente estrapolazione delle problematiche dalle diverse sezioni nelle quali sono suddivisi i programmi elettorali è risultata particolarmente evidente in alcune parti della tabella, ad esempio quelle riguardanti l'argomento del lavoro e del salario. Mentre alcuni apprendenti hanno posto l'argomento in correlazione con il tema *Stabilità economica della Unione Europea come garanzia dei posti di lavoro*, facendo riferimento anche alla sezione *Ein starkes Europa* (una Europa forte) presente, ad esempio, nel programma del partito *CDU*, altri, invece, hanno fatto riferimento, anche se in maniera articolata, solo a quanto presente nei paragrafi specificamente dedicati al lavoro, non soffermandosi alle altre parti del programma nelle quali pure era trattato il tema del lavoro, sia pur in modo tangenziale. L'elaborazione della tabella è quindi servita anche a stimolare gli apprendenti verso forme di analisi più complesse.

Nella terza fase l'*input* ricevuto nella prima fase ed analizzato nella seconda viene interiorizzato per trasformarsi in *intake*. Per raggiungere questo obiettivo, gli apprendenti sono stati stimolati a *usare* il nuovo lessico e le nuove strutture sintattiche evidenziate nella seconda fase. A questo fine si è fatto ricorso a due *task* focalizzati sulla produzione scritta: nel primo le coppie di apprendenti, partendo dai materiali elaborati nella fase precedente, dovevano produrre brevi relazioni scritte sulle varie tematiche estrapolate dai programmi elettorali. I testi, una volta prodotti in collaborazione all'interno di ogni coppia, sono stati condivisi sulla piattaforma, per poter essere letti ed analizzati dalle altre coppie alle quali è stato assegnato quale secondo *task* quello di segnalare suggerimenti e/o emendamenti e discuterne insieme (*feedback* reciproco). Si tratta di un *task* focalizzato sia sui contenuti che sulla forma: in alcuni casi gli emendamenti sono stati proposti direttamente sul testo, evidenziando gli errori e proponendo delle soluzioni alternative, in altri si sono proposte piccole variazioni nella sezione *comments*. Il *feedback* fornito dalla docente è stato sia diretto che indiretto, cercando di non presentare immediatamente la soluzione, ma piuttosto di stimolare una riflessione metalinguistica. Il *feedback* costituisce, d'altra parte, non solo uno spunto di riflessione metalinguistica, ma anche, allo stesso tempo, ulteriore *input* linguistico (Bandini, 2016).

Il lavoro sui testi scritti è servito anche a preparare e facilitare il passaggio ad una fase di produzione orale, pensata come ulteriore fase di consolidamento dell'*input*, nella quale gli apprendenti hanno avuto il compito di discutere fra loro le diverse posizioni espresse nei programmi dei partiti politici. Il dibattito ha avuto luogo in aula, con il supporto della docente. Anche in questa fase ci si è concentrati maggiormente sul successo comunicativo degli scambi conversazionali, concedendo agli apprendenti turni estesi e tempo sufficiente per pianificare i propri interventi (Walsh, 2016), piuttosto che intervenire puntualmente sugli errori formali. La discussione in presenza serve, d'altra parte, ad attivare strategie di negoziazione, durante le quali vengono poste domande di chiarimento che sollecitano modifiche dell'*output*, ripetizioni e parafrasi: in tal modo nasce una comunicazione autentica fra gli apprendenti che elaborano anche strategie di inter-relazione.

Nella quarta ed ultima fase del lavoro, secondo il modello di Gass (1997), il passaggio dell'*input* in *intake* viene testimoniato da una ristrutturazione dell'interlingua dell'apprendente. In altre parole in questa fase la produzione dovrebbe dimostrare l'avvenuta interiorizzazione delle nuove forme linguistiche. A questo fine gli apprendenti sono stati sollecitati a preparare una presentazione in formato *Google Slides* (*Powerpoint*) su uno degli argomenti trattati nei programmi elettorali: si tratta di un *task* che include sia la produzione scritta, la preparazione delle diapositive nelle quali sono presentati brevi testi, che quella orale (l'esposizione). Il lavoro, che doveva nascere da un processo di sintesi e riscrittura dei *Kurzwahlprogramme* e quindi essere originale, è stato eseguito in coppia e senza l'aiuto della docente, che ha supervisionato gli elaborati dopo la loro consegna. La presentazione orale è stata esposta in sede di esame. Le presentazioni hanno evidenziato una buona capacità organizzativa degli apprendenti, che hanno sintetizzato efficacemente le proposte dei vari programmi, dimostrando anche una buona capacità di presentazione degli argomenti. Nella esposizione orale si è evidenziata l'acquisizione di lessico specifico e di capacità espositiva.

4. *Conclusioni*

L'elemento di novità del corso di Lingua Cultura ed Istituzioni della Repubblica Federale Tedesca rispetto agli altri corsi erogati nell'ambito del Corso di Laurea magistrale in Relazioni Internazionali e Analisi dello Scenario è stato il forte accento collaborativo e costruttivo che si è voluto dare al lavoro di gruppo, finalizzato a presentare un risultato unico negoziato e condiviso dai partecipanti.

Nel *team working* sono state valorizzate le differenti competenze ed attitudini degli apprendenti, cosa che ha aiutato ciascuno ad assumere consapevolezza sia dei propri punti di forza che delle proprie debolezza, insegnando non a nasconderle all'interno del gruppo, ma a cercare di valorizzare i primi e colmare le seconde con l'aiuto degli altri. L'uso della tecnologia informatica per promuovere la collaborazione e le attività di gruppo ha costituito un ulteriore elemento di novità del corso,

accolto con favore dagli apprendenti, che hanno dimostrato curiosità nello sperimentare nuovi strumenti tecnologici.

La metodologia del *TBLL* ha portato un minore stress nell'acquisizione della L2, sia in fase ricettiva che produttiva, in quanto l'attenzione degli apprendenti era concentrata sui *task* extralinguistici.

La negoziazione dei contenuti fra pari (*negotiation of meanings*) non solo ha favorito la produzione scritta dal punto di vista contenutistico e formale per quanto riguarda due generi testuali (brevi relazioni e presentazioni *Power Point*), ma ha soprattutto promosso una maggiore consapevolezza metalinguistica, grazie ai *task* di riflessione sugli aspetti formali della lingua.

Alla fine del corso, durante un incontro collegiale informale, la docente ha chiesto un *feedback* ai partecipanti focalizzato sia sul metodo che sui risultati dell'apprendimento. I partecipanti al corso hanno manifestato interesse per i testi scelti nonché piacere verso una modalità di acquisizione della lingua tedesca *task based*, in quanto hanno notato, soprattutto per quanto riguarda il vocabolario, di aver memorizzato, in modo quasi inconsapevole, una considerevole quantità di lessico specialistico. Hanno inoltre percepito di aver acquisito una ulteriore capacità di analizzare un programma politico, aggiuntiva rispetto a quanto mediato negli altri corsi curriculari, partendo dall'esame delle sue peculiarità linguistiche, analizzate come segnali di specifici atteggiamenti e prese di posizione.

Quale futuro sviluppo di ricerca si ritiene interessante approfondire come l'interazione in classe influenzi l'acquisizione di L2, attraverso una analisi delle produzioni scritte degli apprendenti. A tal fine si pensa di studiare diacronicamente sia le produzioni scritte che le correzioni degli errori fra pari, in quanto testimonianza dell'evoluzione dell'interlingua degli apprendenti. Le correzioni fra pari costituiscono infatti un indicatore della consapevolezza e sensibilità linguistica dei partecipanti rispetto alle specificità linguistiche, man mano che esse crescono, dovrebbe aumentare anche la competenza linguistica e quindi l'appropriatezza formale in fase di produzione. A questo fine si pensa di collazionare un corpus di produzioni scritte abbastanza consistente, che coinvolga un maggior numero di apprendenti.

Bibliografia

Balboni P.E. (2013), Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico, in *EL.LE* 2(1): 7-30.

Balboni P.E. (1994), *Didattica dell'Italiano a Stranieri*, Bonacci, Roma.

Bandini A. (2010), Competenze plurilinguistiche in ambito universitario: l'Inglese non basta!, in Cennamo M. - Lamarra A. - Tamponi A.R. - Cavaliere L. (a cura di), *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli: 101-114.

Bandini A. - Pennarola C. (2012), Competenze linguistiche e discipline specialistiche: possibili interazioni nell'ambito delle scienze politiche, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 44(2-3): 321-334.

Bandini A. (2016), Wiki-e Tandem: un progetto di apprendimento collaborativo a distanza, in Bianchi F. - Leone P. (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Studi AItLA 4, AItLA, Milano: 121-138.

Bonaiuti G. (2013), Apprendimento significativo, in Marconato G. (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi e didattici per il LLL*, Guaraldi, Rimini: 291-305.

Brinker K. (1992), *LinguistischeTextanalyse*, E. Schmidt, Berlin.

Caon F. (2012), *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Calaresu E. (2016), Dialogicità e grammatica, in Andorno C. - Grassi R. (a cura di) *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 13-27.

Calvani A. (2005), *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erickson, Trento.

Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Chini M. (2011), Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale, in *Italiano LinguaDue* 2: 1-22.

Cucchiara S. - Wegerif R. (2011), Knowledge building: i principi teorici, in *QWERTY* 6(2): 55-71.

De Beaugrande R.A. - Dressler W.U. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Dede C.J. (1990), The evolution of distance learning: technology mediated interactive learning, in *Journal of research on Computing in Education* 22: 247-264.

Foster P. (1999), Task-based learning and pedagogy, in *ELT Journal* 53(1): 69-70.

Gass S.M. (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah.

González-Loret Marta - Ortega Lourdes (eds) (2014), *Technology-Mediated TBLT. Researching technology and tasks*, John Benjamins B.V., Philadelphia USA.

Jonassen D.H. (1999), Designing Constructivist learning environments, in Reigeluth C.M. (ed.), *Instructional-designed Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory,* vol. II, Routledge New York and London: 215-240.

Kaye A. (1994), Apprendimento collaborativo basato sul computer, in *Tecnologie Didattiche* 4: pp. 9-21.

La Forgia F. (2016), Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di *WordReference*, in Andorno C. - Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 217-232.

La Russa F. - Nuzzo E. (2016), L'interazione fra pari nell'elaborazione del feedback correttivo, in Andorno C. - Grassi R. (a cura di) *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 77-90.

Müller-Hartmann A. - Schocker-v Ditfurth M. (2010), Research on the use of technology in Task-Based Language Teaching, in Thomas M. - Reinders H. (eds), *Task-based language learning and teaching with technology*, Continuum, London, New York: 17-40.

Reigeluth C.M. (1999), *Instructional-designed Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory,* vol. II, Routledge, New York and London.

Spinelli A. - Chai C.S. (2011), Inquadramento epistemologico del Knowledge Building, in *QWERTY* 6(2): 15-31.

Swain M. (1999), Integrating language and content teaching through collaborative tasks, in Ward C.S. - Renandya W.A. (eds), *New insights for the language teacher*, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore: 125-147.

Tosi A. (2016), Tradurre da una lingua franca, in Andorno C. - Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 175-188.

Varonis E.M. - Gass S. (1985b), Non-native-non native conversations: A model for negotiation of meaning, in *Applied Linguistic* 6(1): 71-90.

Walsh S. (2016), Sviluppare la Competenza Interazionale di Classe, in Andorno C. - Grassi R. (a cura di) *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 61-75.

Zanoni G. (2016), L'interazione fra parlanti di Italiano L1 e L2 nel forum linguistici di LIRA, in Andorno C. - Grassi R. (a cura di) *Le dinamiche dell'Interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, AItLA, Milano: 203-216.

Documenti in rete

Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2010), *Una sfidasalutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa.* http://bookshop.europa.eu/it/una-sfida-salutare-come-la-molteplicit-delle-lingue-potrebbe-rafforzare-l-europa-pbNC3008147/

Girnth H., *Einstieg: Sprache und Politik.* http://www.bpb.de/themen/P01MFJ,0,Einstieg%3A_Sprache_und_Politik.html

Girnth H., *Sprachvermittlung und Sprachprobleme.* http://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42699/sprachvermittlung

Jungmi K. (2003), *A study of negotiation of meaning in NNS-NNS interactions focusing on synchronous CMC*. Paper presented at the 8th conference of Pan - Pacific Association of Applied Linguistics, Japan. http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf019.pdf

Martìnez Mediano C. - Lord S.M. (2012), Lifelong Learning Competences Program for Engineers, in *International Journal of Engineering Education*. https://www.researchgate.net/profile/Catalina_Martinez-Mediano/publication/ 233867546_Lifelong_Learning_Competencies_Program_for_Engineers/links/0deec51515b854603d000000.pdf

CRISTINA BOSISIO[1] - SILVIA GILARDONI[1] - MARIO PASQUARIELLO[1]

Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente

This paper investigates CLIL classroom discourse in order to find out the way CLIL teachers process input in a foreign language and facilitate access to subject content. Our analysis is based on a corpus of video-recorded interactions collected for an action-research project in high school classrooms across Italy. The fact that CLIL has been in place in the Italian school system for a number of years, and teachers are more confident in its usage, provides an opportunity to observe teaching strategies and processes. Therefore we highlight the importance of meta-didactic reflection in the methodological training of in-service teachers. We also define competence indicators for the ability of CLIL teachers to mediate subject content in a foreign language. These findings enable the promotion of good CLIL teaching practices in classroom communication.

1. *Introduzione*

Il presente contributo prende in esame le strategie didattiche attivate dal docente CLIL per il trattamento dell'input in lingua straniera (LS) e la facilitazione dell'accesso ai contenuti disciplinari con attenzione al parlato dell'insegnante. L'analisi si basa su un corpus di videolezioni registrate presso scuole secondarie di secondo grado nel contesto di un progetto di ricerca-azione sul territorio nazionale.

L'obiettivo dell'indagine è duplice: da un lato evidenziare il ruolo della riflessione metadidattica nella formazione metodologica dei docenti in servizio; dall'altro declinare gli indicatori della competenza del docente CLIL nell'abilità di mediazione dei contenuti disciplinari in una lingua straniera, anche al fine di promuovere buone pratiche nella comunicazione didattica in classe CLIL nel contesto scolastico italiano.

Dopo la presentazione del quadro teorico di riferimento, illustriamo la metodologia di raccolta del corpus, per passare poi all'analisi dei dati e alle riflessioni conclusive[2].

2. *Fondamenti teorico-metodologici*

L'indagine si inserisce nel quadro metodologico dell'analisi del discorso applicata alla comunicazione esolingue che caratterizza le situazioni di insegnamento/apprendimento CLIL (Dalton-Puffer, 2007; Dalton-Puffer *et al.*, 2010).

[1] Università Cattolica, Milano.

[2] Il contributo è frutto di un lavoro comune. Per l'elaborazione scritta i paragrafi sono stati così suddivisi: Cristina Bosisio, 3.3, 4; Silvia Gilardoni, 1, 3, 3.1; Mario Pasquariello, 2, 3.2.

Nella comunicazione in classe si distingue tra discorso regolativo, che guida e struttura l'attività in classe, e discorso costitutivo o disciplinare, che concorre alla costruzione delle conoscenze disciplinari stesse, il cosiddetto *instructional register* secondo la terminologia anglofona (Kramsch, 1984; Christie, 2000).

Nell'ambito del discorso disciplinare del docente è possibile individuare diversi livelli discorsivi, che Causa (2014; 2017) ha così delineato nella prospettiva della classe CLIL:

- un discorso ordinario (relativo alla comunicazione di base), che serve come lingua passerella quando l'insegnante approccia contenuti complessi per il livello di competenza disciplinare;
- un discorso divulgativo, presente nei manuali e nei documenti utilizzati in classe;
- un discorso didattico, che caratterizza la trasmissione mirata e programmata dei saperi disciplinari da parte dell'insegnante e riguarda quindi la mediazione dei contenuti agli studenti;
- un discorso specialistico, ossia il discorso scientifico proprio della materia insegnata, che emerge in particolare nel trattamento del lessico specifico come primo livello di specializzazione, fino a giungere ai diversi generi e tipologie testuali.

La nostra attenzione si focalizza in particolare sul discorso didattico in classe CLIL, che implica un'opportuna riflessione in merito all'accessibilità e alla comprensibilità dell'input linguistico da parte dell'insegnante, chiamato a facilitare il processo di comprensione del messaggio in un contesto di interazione esolingue.

Per perseguire tale obiettivo l'insegnante, come noto, può ricorrere all'adozione di precise strategie discorsive e all'utilizzo di specifici supporti metodologici (fra gli altri, Coonan, 2012; Coyle *et al.*, 2010; Mehisto *et al.*, 2008).

Tra le strategie discorsive a disposizione dell'insegnante ricordiamo, per esempio, la possibilità di ricorrere a riformulazioni, ripetizioni, semplificazioni del messaggio, proporre esemplificazioni e domande guida per la comprensione, sfruttare la ridondanza dell'input e l'alternanza LS-L1. A tali strategie è possibile associare l'uso di materiali di supporto (schema della lezione, immagini, ecc.), di organizzatori grafici (tabelle, diagrammi, mappe concettuali, ecc.), sussidi tecnologici.

3. *Presentazione e analisi del corpus*

L'indagine si basa su un corpus di videolezioni CLIL raccolto nell'ambito del progetto ministeriale *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici* su incarico del MIUR (Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione) nel primo triennio di passaggio a ordinamento del CLIL nei licei linguistici (D.P.R. n. 89/2010)[3].

[3] Per una descrizione del progetto si vedano MIUR (2016) e Pasquariello (2016).

Il corpus è parte integrante di un'azione del progetto (*Ricerca-azione e micro-teaching*), finalizzata a raccogliere, monitorare e valorizzare pratiche didattiche diffuse sul territorio nazionale in contesto CLIL, sfruttando la tecnica della micro-lezione videoregistrata, sia come pratica formativa per gli insegnanti, sia come strumento di ricerca-azione (Allen, 1967; Cooper, 1967; Calvani *et al.*, 2011; Micheletta, 2014).

Le videolezioni sono state raccolte nell'anno scolastico 2014-2015 grazie alla collaborazione di ventitré docenti CLIL che insegnano discipline curricolari diverse (storia, filosofia, storia dell'arte, matematica, scienze, fisica) nelle quattro lingue straniere più insegnate (inglese, francese, spagnolo e tedesco) nei licei linguistici di diverse regioni italiane[4].

Durante la realizzazione del progetto ministeriale è stato chiesto ai docenti di videoregistrare una propria lezione in una classe reale scegliendo un singolo argomento di un contenuto disciplinare da veicolare in LS per un periodo di tempo di circa quindici minuti. Ogni videolezione era corredata da una scheda di pianificazione dell'intervento didattico, in cui si esplicitavano dati e riferimenti di contesto, obiettivi e modalità di realizzazione, sussidi impiegati. Le videolezioni così raccolte sono state analizzate da parte di un gruppo di osservatori composto da disciplinaristi, linguisti e glottodidatti esperti di metodologia CLIL (docenti universitari e docenti formatori CLIL di scuola secondaria), che hanno segnalato agli insegnanti coinvolti punti di forza e criticità delle lezioni svolte in relazione alle strategie discorsive e didattiche utilizzate. Salvo rare eccezioni, gli insegnanti hanno poi proposto una seconda videolezione sulla base del *feedback* ricevuto. Il corpus ministeriale risulta così composto da quarantuno video.

In questa sede, data l'ampiezza e l'eterogeneità del corpus, analizziamo un campione di videolezioni al fine di osservare le strategie discorsive e didattiche messe in atto dai docenti per la mediazione dei contenuti disciplinari in LS. Attraverso il confronto tra le strategie utilizzate nelle due videolezioni, prima e dopo il *feedback* del gruppo di ricerca, intendiamo altresì verificare la potenziale efficacia della riflessione metadidattica nel percorso formativo del docente CLIL. Per questa ricerca abbiamo quindi selezionato cinque videolezioni di discipline diverse veicolate in lingue diverse: due di matematica in inglese, due di storia in francese, una di storia in tedesco.

Le trascrizioni che seguono riportano il parlato degli insegnanti anche con eventuali deviazioni dalla norma della LS, la cui analisi, pur rilevante nella prospettiva degli studi interlinguistici (Bosisio, 2012), esula tuttavia dall'obiettivo del presente lavoro[5].

---

[4] I docenti che hanno collaborato al progetto sono in servizio presso Licei linguistici di nove regioni italiane secondo la seguente distribuzione: Piemonte (2), Liguria (1), Lombardia (9), Friuli Venezia Giulia (1), Emilia Romagna (3), Toscana (1), Lazio (1), Campania (3), Puglia (2).

[5] Per le trascrizioni rimandiamo al modello utilizzato da Dalton-Puffer (2007). Le convenzioni di trascrizione qui utilizzate sono le seguenti:

.	intonazione discendente finale di frase
.. ...	pausa breve, pausa lunga
?	intonazione ascendente

3.1 Matematica in inglese

I primi due video analizzati sono stati registrati presso due classi quinte di un liceo in provincia di Imperia, durante lezioni di matematica in lingua inglese.

La prima registrazione presenta il momento introduttivo di una lezione sul concetto di limite.

In apertura l'insegnante proietta la foto di un paesaggio marino con una persona sulla spiaggia che guarda l'orizzonte.

L'insegnante motiva la scelta della foto come spunto per spiegare la differenza tra l'uso della parola 'limite' nel linguaggio comune e nella terminologia disciplinare; per spiegare i due concetti, ricorre quindi a definizioni e riformulazioni, nonché a similitudini e immagini come il paragone con una scatola (*like a box*), con l'orizzonte del mare (*the sea this horizon*), con l'apertura della mente (*open as our mind*), alternando discorso ordinario e discorso specialistico:

(1)

I i choose this photo .. just because there is a different way to use words .. in mathematics or in real life .. in everyday life .. when we think about a limit .. we think about something that ... bounds that limits that puts into something like a box. ... in mathematics instead when we talk about limits we think about something that can describe the behavior of an object of a function .. in this case so it's it's a way to study how a function behaves in a particular situation. .. so it isn't something that limit that limits that creates a boundary .. for a function but something that can .. can be thought in a different way. so in mathematics often happens this thing .. there are things that you can study .. can think about .. even if they are far from our experience .. so ... the sea this horizon let us think about something that is not bounded but something that is open as our mind.

Subito dopo, per richiamare il concetto di funzione e le sue proprietà e ripassare la relativa microlingua, l'insegnante propone un'attività di elicitazione attraverso una *word cloud*, a partire dalla quale chiede agli studenti il significato dei vari termini contenuti. Ne risultano definizioni semplificate che vengono co-costruite nell'interazione didattica in modo dialogato.

L'estratto che segue verte, ad esempio, sulla definizione di funzione. L'insegnante chiede di spiegare cos'è una funzione matematica. Un primo studente tenta una ri-

---

!	enfasi
[	sovrapposizione dei turni di parola
=	assenza di pausa (*latching*) nel parlato all'interno di uno stesso turno o tra turni di parola (in questo caso il segno è ripetuto all'inizio del turno successivo)
:	allungamento vocalico o consonantico
MAIUSCOLO	parola pronunciata con volume più alto
((silenzio))	indicazioni o commenti su aspetti non trascrivibili
(blabla)	ipotesi del trascrittore relative a passaggi poco comprensibili
(xxx)	segmento non comprensibile.

I parlanti sono indicati nel modo seguente: I= insegnante; S= studente; S1, S2, Sn= studente (in ordine di turno di parola); SS= due o più studenti.

sposta; l'insegnante lo incalza e sollecita poi un secondo studente, che inizia la formulazione della definizione desiderata, completata e riformulata dal docente stesso nell'ultimo turno:

(2)

I so .. we start with function you know what a function is ... who's trying to .. to explain what a function is in maths? ... try!
((silenzio))
I what is a function? ... tommaso .. go!
S1 a function associates ... eh
I what?
S1 eh
I in a very simple way
S1 a point ... (xxx)
I federico!
S2 it's ... eh ... associates a point x to .. to a function
I more simple .. in a more simple way .. it's a way to associate .. to link a number?
S2 to another [number
I: [to another number .. okay? this is a function. or we can say it is a way to associate a number to only one number.

Dopo questa fase, l'insegnante proietta tramite power point la definizione di limite di una funzione, che però non legge e non spiega, né in inglese né in italiano, passando subito a introdurre la visione di un video di un docente americano sul tema:

(3)

I we are going to see a video talking about limits ... what do you what can you see here is one of the definitions .. mathematical definitions of limits okay? ... but now we are going to listen to this video to watch to listen to this video ... pay attention .. it's an american it's an american teacher.

Rispetto a questa micro-lezione, il gruppo di osservatori ha fornito un *feedback* che evidenzia aspetti positivi e criticità. L'elicitazione dei prerequisiti tramite l'uso di *word cloud* e la formulazione di domande mirate alla co-costruzione delle definizioni tra insegnante e studenti segnalano la consapevolezza metodologica del docente nella gestione della lezione CLIL. Si suggerisce tuttavia la possibilità di sfruttare le potenzialità dell'alternanza LS-L1 per favorire l'interazione didattica e la comprensione dei concetti (Gilardoni, 2009). Quanto all'introduzione del nuovo contenuto disciplinare oggetto della lezione, la spiegazione del docente risulta invece assente: la definizione di limite viene presentata senza alcun commento e la trattazione del tema viene relegata alla visione di un video. Tale video però, concepito per un pubblico madrelingua, necessiterebbe di strategie di facilitazione per guidare la comprensione prima, durante e dopo la visione.

Sulla base di queste osservazioni, l'insegnante propone dunque una seconda micro-lezione, che sottopone a una classe dello stesso livello sul tema del calcolo differenziale.

Notiamo qui la stessa modalità di elicitazione collettiva dei prerequisiti terminologici e concettuali, realizzata attraverso la proiezione di un elenco di termini e una serie di domande mirate alla co-costruzione delle loro definizioni.

Accogliendo il suggerimento del gruppo di osservatori, questa volta il docente inserisce anche la strategia dell'alternanza LS-L1 per richiamare la terminologia nelle due lingue. Nell'esempio che proponiamo si sofferma sul concetto di *differentiable function*, evidenziando la differenza tra il termine inglese e i possibili equivalenti in italiano (*derivabile*, *differenziabile*). Alla domanda stimolo dell'insegnante (*when the function is called differentiable?*), uno studente risponde prima tentando una formulazione in inglese e poi ricorrendo all'italiano (*è una derivata*). Il docente, accogliendo lo spunto dello studente che risponde in L1, ripristina l'uso della LS ma poi riapre una parentesi in italiano per fissare la differenza d'uso dei termini nelle due lingue:

(4)

I when the function is called differentiable? ... when the function is called differentiable? when? ... when exists who=what? it's?
S1 (derivate)
I it's?
S1 è una derivata
I it's derivative. so derivata certo okay? noi diciamo derivabile gli inglesi dicono differentiable in realtà la parola differenziabile esiste anche in italiano eh? .. chi proseguirà con gli studi vedrà anche l'utilizzo di questa parola differenziabile .. noi di solito diciamo derivabile e loro dicono differenziabile differentiable.

La spiegazione prosegue poi con una presentazione power point funzionale a illustrare la trascrizione di teoremi e relative formule. È il docente stesso questa volta che enuncia le formule presentate mettendo in evidenza lessico e procedure discorsive specifiche della disciplina. È il caso, per esempio, dell'enunciazione del teorema di Fermat, dove prevale il discorso specialistico:

(5)

I so this is the theorem ... let the function x ... be the defined in the closed interval a b ... if f of x ... has a local extremum at a point x zero... an internal point in the interval... where it is also differentiable then ... f ... the derivative of f ... calculated in the point of zero ... is zero. ... this is a very important theorem because ... states that ... if we are looking for extrema ... we must look for them in the set ... of points where the derivative of the function is zero ... so it can help ... to find these points ... can i go on?
S (xxx)
I these points are called stationary points. ... the points in which ... mhmm ... the first derivative of the .. of the ... of the function is zero but we saw that fermat's theorem states that all local extrema of a function are stationary points .. but the converse is not true.

3.2 Storia in francese

Gli interventi in lingua francese sono stati videoregistrati durante lezioni di storia sul tema della cattività avignonese in due classi terze di un liceo di Napoli.

La prima lezione si apre con una modalità frontale di esposizione, durante la quale l'insegnante introduce i contenuti appoggiandosi spesso a un uso retorico di frasi interrogative con funzione didattico-espositiva[6], come osserviamo nel seguente esempio:

(6)

I quelles sont les raisons pour lesquelles le pape à un certain moment va vivre dans ce palais? les raisons sont que à rome il y avait des problèmes .. des problèmes surtout avec les familles nobles de la ville.

L'insegnante richiama concetti già affrontati in lezioni precedenti che consentono di riprendere temi centrali per il discorso disciplinare, affidandosi anche a riformulazioni e a perifrasi per facilitare l'accesso ai contenuti. In questo caso, ad esempio, riprende le nozioni di 'potere temporale' e 'potere spirituale' e si ricollega alla cosiddetta *théorie des deux glaives* (nota come 'dottrina delle due spade'), già trattata precedentemente. Il termine specialistico viene qui riformulato utilizzando una parola di registro ordinario (*épées*), cui segue una perifrasi esplicativa:

(7)

I la différence entre le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel vous la connaissez .. on en a parlé plusieurs fois okay? la théorie des deux glaives .. les deux épées que dieu a données au: .. à l'empereur et au pape. ça va? vous êtes d'accord?
S oui
I okay ça va.

Si rileva altresì la costante preoccupazione da parte dell'insegnante di facilitare la comprensione di parole chiave, che ritiene possano risultare opache per il contenuto disciplinare. Nell'esempio che segue si focalizza l'attenzione sulla parola *attentat* attraverso una richiesta di conferma di comprensione. Anche se alcuni studenti rispondono affermativamente, l'insegnante propone comunque una definizione perifrastica semplificata, seguita da una esemplificazione che permette di attualizzare un concetto centrale per la disciplina con riferimento a un recente fatto di cronaca (*qui s'est passé à paris il y a quelques jours*):

(8)

I il se passe quelque chose d'étrange à un certain moment il y a eu une sorte d'attentat au pape un attentat vous comprenez attentat?
SS oui
I quand quelqu'un veut tuer quelqu'un quelqu'un d'autre comme comme ce qui s'est passé à paris il y a quelques jours. okay?

[6] Sulla funzione pragmatica delle frasi interrogative si veda Gobber (1999).

Nel seguente estratto la riflessione verte sulla parola 'conclave'. L'insegnante formula una domanda per focalizzare l'attenzione sulla parola in questione, cui fa seguire una sua prima definizione; tale definizione viene poi completata attraverso il contributo degli studenti in risposta a una seconda domanda, che permette di co-costruire il significato seguendo la nota struttura della tripletta didattica:

(9)

I qu'est-ce que c'est le conclave? ... c'est la réunion des personnes qui élisent le pape ... c'est qui qui élit le pape? vous le savez? c'est [les?
S [les cardinaux =
I = c'est les cardinaux c'est très bien c'est très bien les cardinaux.

L'insegnante ricorre anche all'alternanza LS-L1 come strategia discorsiva, per esempio in riferimento a nomi propri di città per facilitarne la trasparenza (come nel caso di *Rome*, glossata con *Roma* e *Pérouse* con *Perugia*).

In un altro caso, l'alternanza tra le lingue si unisce alla comunicazione non verbale. Mentre l'insegnante racconta l'evento storico dell'*attentat ou gifle d'Anagni*, prima mima con il gesto la parola *gifle,* poi richiama la denominazione specifica dell'evento storico in italiano, sottolineando così una conoscenza linguistico-culturale fondamentale anche per la L1:

(10)

I en italien c'est .. on rappelle cet événement comme .. avec le nom de lo schiaffo di anagni.

Anche in questa lezione viene utilizzato un documento video. In questo caso, il filmato si presenta non come sostituto della spiegazione ma come supporto e integrazione della stessa. L'insegnante si sofferma su singoli passaggi del video per richiamare l'attenzione su precisi elementi lessicali, come per esempio il termine conclave, ripreso dal video a rinforzo della spiegazione di qualche minuto prima, oppure la parola *témoignage* menzionata in un altro momento del video. Qui il docente fa prima ricostruire agli studenti la frase che contiene il termine in questione («Face au Rhône le palais des papes est le plus grand témoignage du passé historique et réligieux d'Avignon»), per poi soffermarsi sul concetto in modo più approfondito. L'insegnante chiede quindi agli studenti di spiegarne il significato, raccomandando di non ricorrere all'italiano. Uno studente propone una definizione supportato dalla gestualità dell'insegnante che lo incoraggia a riportare l'azione nel passato. L'insegnante riprende poi e conferma la definizione dello studente, ampliandone il campo semantico in riferimento a un diverso contesto d'uso, la testimonianza in tribunale. Questa digressione consente di affiancare il concetto di testimonianza storica a quello di testimonianza del vero, alternando discorso specialistico e discorso ordinario:

(11)

I le témoignage .. essayez de m'expliquer qu'est-ce qu'un témoignage sans traduire en italien .. qu'est-ce qu'un témoignage? ... qu'est que c'est un témoignage? vas-y!

S une chose qu'on utilise pour décrire quelque chose qui est qui est ((l'insegnante usa il gesto della mano per indicare la collocazione nel passato))
S qui s'est passée dans le passé
I qui s'est passé dans le passé justement. le témoignage c'est ce qui reste du passé okay? mais le témoignage est aussi quand quand je vais au tribunal okay? quand il y a des témoins okay? alors c'est quelque chose qui témoigne du passé. c'est un témoin .. c'est quelque chose de vrai. okay? parce qu'il est témoin .. c'est quelque chose de vrai. moi j'étais là et j'ai vu ce qui s'est passé ... les pierres de ton pays sont des témoignages .. de rome de l'époque de rome parce qu'elles étaient là à l'époque de rome okay? ça va?

In questa micro-lezione, frutto di un'attenta riflessione metodologica, emergono tuttavia alcune criticità, sottolineate nel *feedback* fornito al docente dal panel di esperti. In particolare, nella fase iniziale della lezione si osserva uno scollamento, con un effetto disorientante, tra il parlato dell'insegnante e il supporto visivo: l'insegnante sta introducendo la storia del cambio della residenza papale e dello schiaffo di Anagni, mentre l'immagine mostrata non è direttamente pertinente con i contenuti affrontati, bensì tratta dal video che sarà presentato poco dopo.

Le indicazioni del gruppo di osservatori mettono l'accento anche sulla possibilità di supportare il parlato con l'uso di cartine geografiche per aiutare gli studenti a orientarsi tra le località citate durante la lezione.

Altri aspetti sono invece valorizzati come buoni indicatori della competenza del docente nel discorso didattico, quali la strategia discorsiva dell'alternanza LS-L1 e la gestione della comunicazione non verbale.

Tenendo conto dei suggerimenti forniti, l'insegnante ripropone la lezione a una classe parallela e introduce alcuni elementi di novità, facendo particolare attenzione alla ridondanza dell'input.

Fin dall'inizio sono presentati, tramite power point, una serie di supporti come guida alla comprensione: la scaletta della lezione; le immagini relative ai contenuti illustrati (ad es. le cartine geografiche che visualizzano le località citate nel discorso); la trascrizione delle domande poste agli studenti (dal *brainstorming* iniziale alle domande specifiche per la comprensione dei concetti principali); una scheda, fornita anche agli studenti in cartaceo, che consente di individuare gli estratti del video oggetto di attenzione.

3.3 Storia in tedesco

Abbiamo infine analizzato il filmato di un terzo docente, che propone una lezione di storia in tedesco sul tema delle crociate in una classe terza di un liceo di Udine.

Rispetto agli esempi visti finora, l'insegnante non utilizza sussidi tecnologici, ma coinvolge gli studenti partendo da pochi strumenti tradizionali, dalla lavagna in ardesia al libro di testo.

Nel presentare lo schema della lezione l'insegnante ricorre al supporto della lavagna, su cui trascrive alcune parole chiave in base a un'organizzazione grafica tri-

partita; tre sono infatti le parti che costituiscono le fasi dell'esposizione, ossia la riattivazione delle conoscenze pregresse sui fatti storici, le cause delle crociate, la lettura e la comprensione di un testo, come il docente esplicita verbalmente:

(12)

I wir starten .. zunächst mit einer kleinen wiederholung eh dann werden wir eine zentrale frage beantworten .. die zentrale frage ist WARUM nehmen leute an kreuzzüge teil. ... und am ende haben wir eine textarbeit .. der text gehört zu diesem buch .. forum geschichte ... das ist die struktur wir haben für heute.

Nella fase iniziale della lezione, il docente ricorre alle note *wh-questions* per richiamare l'attenzione degli studenti sulle conoscenze pregresse in una modalità dialogata, come si osserva nel seguente estratto:

(13)

I versuchen uns etwas zu erinnern. ... diese fragen wann wer was wie ... was wissen wir über den erste kreuzzug? was wissen wir [über
S1 [wann
I zum beispiel wann .. sì!
S1 eh .. sie beginnen in eh .. ein tausend sechs und neunzig.
I ja in .. besser liegt? sondern? sie beginnen?
S1 um
S2 um
I im jahr
S1 [ah im jahr
I [im iahr tausend?
SS sechs und neunzig
I tausend sechs und neunzig okay.

Notiamo qui l'uso della L1 da parte del docente (*sì*) nel momento in cui ratifica l'intervento dello studente (*wann*) in risposta alla sua richiesta, incoraggiandolo così a proseguire nella riflessione. L'uso dell'italiano emerge anche nel momento in cui il docente invita gli studenti a recuperare il lessico utile alla comprensione dei concetti legati al ragionamento storico tramite domande mirate a elicitare il significato delle parole, come in questo caso:

(14)

I was für vorteil?
SS vantaggio
I und das gegenteil von vorteil war?
SS nachteil
I vorteil nachteil okay.

Nella fase finale della lezione, dedicata all'attività di comprensione di un testo sulle diverse posizioni dei gruppi sociali in merito alla necessità di intervenire o meno alle crociate, l'insegnante chiede agli studenti di formulare ipotesi a riguardo, che trascrive lui stesso in una tabella alla lavagna.

Il docente si sofferma a segnalare il tipo di riflessione che si sta conducendo, dalla formulazione di ipotesi alla ricerca di conferma nei documenti (*das ist die hypothese eh .. sie muss beschädigt werden*), ricorrendo all'italiano per enfatizzare la centralità di questo processo linguistico-cognitivo (*deve essere confermata nel testo*), costitutivo peraltro del discorso disciplinare. Notiamo anche, subito dopo, il passaggio da parte del docente a un discorso ordinario per facilitare la comprensione e favorire l'interazione (*wer sagt der kreuzug ist toll wir müssen das machen?*):

(15)

I was ist unsere hypothese welche gruppe sind wahrscheinlich wahrscheinlich sofort begeistert?
S1 i franchi die franken
I die franken ... ((il docente trascrive alla lavagna)) die franken heisst alle westliche (xxx)
[die franken
S2 [die adligen
I die adligen ((il docente trascrive alla lavagna))
S3 die kelte
I die kelten ... ((il docente trascrive alla lavagna)) das ist die hypothese eh .. sie muss beschädigt werden .. deve essere confermata nel testo mh? noch das ist eine hypothese .. wer (xxx) für? .. wer sagt der kreuzug ist toll wir müssen das machen?

Il gruppo di osservatori ha rilevato una precisa competenza metodologica del docente nella realizzazione della micro-lezione con riferimento all'efficacia delle strategie discorsive e didattiche impiegate: uso della lavagna per presentare le fasi della lezione; formulazione di domande per recuperare le conoscenze pregresse; alternanza tra LS e L1 e tra discorso ordinario e discorso specialistico per facilitare la comprensione. Non sono state quindi fornite particolari indicazioni di miglioramento, salvo il suggerimento di valutare l'eventuale ricorso a sussidi tecnologici. Il docente, pur riconoscendo l'utilità delle tecnologie come supporto alla didattica, ha tuttavia comunicato di non averne in dotazione presso la sede di servizio; non ha poi potuto realizzare una seconda videolezione nei tempi previsti dal progetto.

4. *Conclusioni*

Dalle esperienze analizzate e dai dati raccolti abbiamo potuto osservare fattori di criticità trasformarsi in risorse per il cambiamento e l'innovazione metodologica. La tecnica del microteaching e la riflessione metadidattica condivisa possono dunque essere considerati utili strumenti per sviluppare nel docente una maggiore consapevolezza in relazione alla gestione della comunicazione in classe e al grado di efficacia delle strategie discorsive e didattiche utilizzate.

Pur rilevando a tutt'oggi bisogni formativi nella direzione dell'educazione linguistica dei docenti di discipline non linguistiche (come dimostrato da vari monitoraggi condotti dal MIUR a livello nazionale: MIUR 2014; 2016), abbiamo regi-

strato una sensibilizzazione degli attori al ruolo centrale giocato dall'osservazione valutativa e dalle attività di metacognizione nella formazione in servizio.

Le osservazioni e le analisi svolte ci hanno portato poi a riflettere sul profilo del docente CLIL e in particolare sui possibili indicatori delle competenze richieste all'insegnante nella trasmissione dei contenuti disciplinari in LS con attenzione al trattamento e alla facilitazione dell'input nel momento dell'esposizione orale.

Per quanto riguarda il profilo del docente CLIL, nell'ambito del Consiglio d'Europa sono stati elaborati alcuni documenti che descrivono le competenze linguistiche e metodologiche necessarie a questa figura professionale. Tra questi ricordiamo *The CLIL teacher's competences grid* (Bertaux *et al.*, 2009) e *The European Framework for CLIL Teacher Education* (Marsh *et al.*, 2011). In contesto nazionale, la normativa italiana ha recepito le indicazioni europee introducendo un profilo del docente CLIL nei decreti attualmente in vigore. Nel decreto attuativo del 30 settembre 2011 che definisce «Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell'articolo 14 del decreto 10 settembre 2010, n. 249», l'allegato A descrive il «profilo del docente [CLIL] certificato» in relazione a tre diversi ambiti, linguistico, disciplinare e metodologico-didattico. Lo stesso profilo è ripreso in modo più sintetico nell'allegato A del Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 che disciplina le caratteristiche dei corsi di perfezionamento rivolti ai docenti in servizio.

Nei documenti menzionati si fa in più punti riferimento alle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche del docente in merito al trattamento e alla facilitazione dell'input nella trasmissione orale dei contenuti. Nel *CLIL teacher's competences grid* si legge, per esempio, nella macrocategoria dedicata alle competenze linguistiche necessarie al docente CLIL («Language competences for teaching CLIL»), che la produzione orale del docente è da intendersi come uno strumento per l'insegnamento, in cui la LS è utilizzata per spiegare, presentare informazioni e controllare la comprensione (Bertaux *et al.*, 2009: 2-3). Inoltre, negli ambiti dedicati all'applicazione didattica delle conoscenze di linguistica acquisizionale, al docente si richiede un uso consapevole del cosiddetto «teacher-speak» e del «code switching» (Bertaux *et al.*, 2009: 6).

Anche il quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti CLIL evidenzia l'abilità del docente di rendere accessibili i contenuti in LS, in particolare nella sezione «deploying strategies» (Marsh *et al.*, 2011: 21)[7]:

> CLIL teachers are able [...] to identify key concepts of content subjects and make them accessible to learners by modifying teaching to take into account students' diverse language competences and needs.

La normativa italiana riprende una serie di concetti nella stessa prospettiva dei documenti europei collocandoli nei tre ambiti in cui il profilo del docente è suddiviso

[7] Per una lettura del documento europeo focalizzata sulle competenze professionali del docente CLIL con attenzione alla dimensione etica si veda Bosisio et al., 2013.

(DM del 30/09/2011). Tra i descrittori dell'ambito linguistico si legge, per esempio, in riferimento all'insegnante (p. 8):

> È in grado di scegliere la formulazione adatta in un vasto repertorio linguistico che gli permette di esprimersi chiaramente e senza doversi limitare in ciò che intende dire, al fine di gestire la complessità epistemologica delle discipline.

Un altro descrittore, evidentemente ripreso dal Grid, afferma ancora (p. 9):

> È in grado di utilizzare la lingua per spiegare, trasmettere informazioni, dare istruzioni, chiarire e verificare la comprensione, valutare i livelli di apprendimento disciplinare e linguistico.

Per quanto riguarda l'ambito disciplinare, invece, leggiamo (p. 9):

> È in grado di utilizzare strumenti e procedure per condurre l'analisi disciplinare sulla base dei criteri di essenzializzazione, problematizzazione e storicizzazione, per garantire una coerente trasposizione dal sapere esperto al sapere didattico.

Quanto all'ambito metodologico-didattico si afferma infine (p. 9):

> È in grado di pianificare come mantenere il livello richiesto di complessità dei contenuti attraverso la mediazione di un adeguato input linguistico.

Tali competenze possono essere ascritte alla più ampia abilità di mediazione, già presente nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* in cui per 'mediazione' si intendeva essenzialmente l'interpretariato e la traduzione, ma si accennava, seppur brevemente, anche a strategie applicabili all'ambito didattico, come «richiamare conoscenze di sfondo» o «considerare i bisogni degli interlocutori» (Consiglio d'Europa, 2002: 108).

Attualmente, grazie a uno studio pilota condotto da un gruppo di esperti del Consiglio d'Europa, sono stati elaborati i descrittori per questa abilità[8]. A tale scopo è stato rivisto, approfondito e ampliato il concetto stesso di mediazione, che assume un ruolo centrale per le competenze linguistico-comunicative dell'insegnante in generale e dell'insegnante CLIL in particolare (North, 2016; North - Piccardo, 2016).

Nella prospettiva, dunque, della formazione, dell'autovalutazione e della certificazione delle competenze del docente CLIL nel contesto della scuola italiana, pensiamo possa essere rilevante evidenziare e raccogliere sotto un'unica voce i descrittori relativi alle competenze necessarie per favorire l'accesso ai contenuti disciplinari in LS, con particolare attenzione all'abilità di mediazione orale. Abbiamo così formulato, anche sulla base di quanto osservato nelle videolezioni del corpus, i seguenti otto descrittori con riferimento al livello C1 di competenza linguistica (tab. 1), come richiesto dalla normativa italiana per ottenere la certificazione metodologico-didattica CLIL (D.P.R. 249/2010):

[8] Per la versione definitiva dei risultati dello studio, a cui anche il Servizio linguistico d'Ateneo dell'Università Cattolica di Milano, insieme ad altri, ha collaborato in una fase consultiva, si veda Council of Europe, 2017.

Tabella 1 - *Descrittori dell'abilità di mediazione orale del docente CLIL (livello C1)*

Abilità di mediazione orale del docente CLIL (livello C1)
È/sono in grado di spiegare il significato della terminologia specialistica e dei contenuti disciplinari adeguando la comunicazione alle conoscenze e alle competenze degli studenti.
È/sono in grado di gestire la lezione in modo dialogato al fine di elicitare le conoscenze pregresse, verificare la comprensione, introdurre nuovi argomenti, coinvolgere gli studenti nella co-costruzione delle conoscenze.
È/sono in grado di enunciare e descrivere in modo chiaro formule, diagrammi o informazioni rappresentate con simboli o immagini (cartine geografiche, forme geometriche, ecc.).
È/sono in grado di rielaborare e sintetizzare contenuti disciplinari presenti nei materiali proposti adeguando l'input linguistico al livello di competenza degli studenti.
È/sono in grado di facilitare la comprensione dei contenuti attraverso riformulazioni, ripetizione di definizioni e concetti chiave, similitudini, esemplificazioni (dall'astratto al concreto), anche alternando discorso specialistico e discorso ordinario.
È/sono in grado di facilitare la comprensione e presentare l'input in modo ridondante facendo ricorso a diverse forme di comunicazione durante l'esposizione, come l'uso di gesti, di organizzatori grafici e/o la trascrizione di numeri, formule, acronimi, nomi propri, termini specialistici.
È/sono in grado di ricorrere all'alternanza LS/L1 per facilitare la comprensione del lessico e dei concetti disciplinari e/o per favorire una visione interculturale della disciplina, mantenendo la LS come lingua di comunicazione di classe.
È/sono in grado di integrare l'esposizione orale dei contenuti con materiali di supporto e sussidi tecnologici (schema della lezione, immagini, mappe concettuali, presentazioni power point, documenti audio e video, risorse in rete).

Tali indicatori possono essere integrati in un più ampio profilo del docente CLIL e quindi essere utilizzati non solo per la certificazione delle competenze ai fini della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, ma anche per favorire processi di autovalutazione, essenziali per la crescita professionale e l'apprendimento permanente, e promuovere lo sviluppo di buone pratiche didattiche[9].

[9] È in corso attualmente, da parte degli Autori, un percorso di validazione di tali descrittori attraverso una sperimentazione nell'ambito dei corsi di formazione metodologico-didattica dei docenti CLIL presso l'Università Cattolica di Milano.

Bibliografia

Allen D.W. (1967), *Micro-teaching, a description*, Stanford University Press, Palo Alto.

Bosisio C. (2012), *Dall'interlingua al profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Educatt, Milano.

Bosisio C. - Gilardoni S. - Zanola M.T. (2013), Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE: quelle place pour l'éthique?, in *Cahiers de l'APLIUT* 32(3): 98-113.

Calvani A. - Bonaiuti G. - Andreocci B. (2011), Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente, in *Italian Journal of Educational Research* 4(6): 29-42.

Causa M. (2014), Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives, in *Les Carnets du Cediscor* 12: 115-137.

Causa M. - Pasquariello M. (2017), Discours ordinaires et discours spécialisés: pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère, in *Les Carnets du Cediscor* 13: 89-102.

Christie F. (2000), The language of classroom interaction and learning, in Unsworth L. (ed.), *Researching language in schools and communities. Functional linguistics perspectives*, Cassell, London: 184-205.

Coonan C.M. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Cooper J.M. (1967), Developing specific teaching skills through micro-teaching, in *The High School Journal* 51(2): 80-85.

Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.

Coyle Do - Hood P. - Marsh D. (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Dalton-Puffer Ch. (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Dalton-Puffer Ch. - Nikula T. - Smit U. (eds.) (2010), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Gilardoni S. (2009), *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, EDUCatt, Milano.

Gobber G. (1999), *Pragmatica delle frasi interrogative. Con applicazioni al tedesco, al polacco e al russo*, ISU - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Kramsch C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier-Crédif, Paris.

Marsh D. - Frigols Martín M.J. - Mehisto P. - Wolff D. (2011), *European framework for CLIL teacher education*, Council of Europe-European Centre for Modern Languages, Strasbourg-Graz.

Mehisto P. - Marsh D. - Frigols M.J. (2008), *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan Education, London.

Micheletta S. (2014), La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 10: 219-244.

North B. (2016), Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation, in *International online journal of education and teaching* 3(2): 132-140.

North B. - Piccardo E. (2016), Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference. A Council of Europe Project, in *Language Teaching* 49(3): 455-459.

Pasquariello M. (2016), La diffusione bi/multilingue dei saperi: la scuola secondaria di II grado italiana dal monolinguismo alla metodologia CLIL/Emile, in Diglio C. - Grimaldi C. - Zanola M.T. (a cura di), *Terminologie specialistiche e diffusione dei saperi*, EDUCatt, Milano: 165-180.

Documenti in rete

Bertaux P. - Coonan C.M. - Frigols Martín M.-J. - Mehisto P. (2009), *The CLIL teacher's competences grid*. http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf.

Council of Europe (2017), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2.

MIUR (2014), *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici - Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012-2013,* http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf.

MIUR (2016), *Azioni a supporto della Metodologia CLIL nei licei linguistici. Anno scolastico 2014-2015. Rapporto finale*, SeLdA, Università Cattolica del Sacro Cuore Milano, a cura di Zanola M.T. - Pasquariello M. http://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO_DELLA_METODOLOGIA_CLIL_NEI_LICEI_LINGUISTICI._ANNO_SCOLASTICO_20142015._RAPPORTO_FINALE.pdf.

LUCILLA LOPRIORE[1]

Lingua/e nella formazione dei docenti CLIL: nuovi paradigmi e nuove comunità di docenti

CLIL is an important innovation introduced in Italian schools. Content is being taught by subject teachers via the use of a foreign language which is, as a consequence, enriched by the study of the subject matter. This type of process restores the central role of language in and for learning. Language as a means to sustain cognitive reasoning as well as content learning has been the underlying notion of CLIL methodology teacher education courses attended by Italian subject teachers. Emerging communities of practice of teachers of different subject matters are learning to collaborate with their foreign language colleagues and are exploring implications of using another language to widen the borders of their subject matter. This paper will present findings and implications of reflective practices as carried out by members of these new communities.

1. *Introduzione*

Tra gli interventi normativi ufficialmente introdotti nella scuola italiana dalla riforma ordinamentale nei licei e negli istituti tecnici, il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ovvero l'apprendimento integrato di lingua e contenuti, rappresenta un'innovazione forte, perché altera i tradizionali equilibri interni ed esterni del processo educativo e costringe docenti e studenti a confrontarsi con una modifica sostanziale della didattica disciplinare. Adottando questo approccio, il contenuto disciplinare non linguistico viene acquisito tramite l'uso della lingua straniera (LS), la quale si arricchisce a sua volta attraverso lo studio dei contenuti disciplinari (Coble, Hood - Marsh, 2010; Echevarria - Short, 2010; Marsh et al.2009; Coonan, 2016; Nikula et al., 2016). Questo processo, pur se in modo indiretto, restituisce alla lingua un ruolo centrale nell'apprendimento, ruolo troppo spesso trascurato dall'eccessiva attenzione ai contenuti da parte dei docenti disciplinaristi così come da quelli di lingue straniere, perché, come sostiene Bernard A. Mohan,

> Language is a system which relates what is being talked about (content) and the means used to talk about it (expression). Linguistic content is inseparable from linguistic expression. In subject matter learning we (teachers) overlook the role of language as a medium of learning and in language learning we (teachers) overlook the fact that content is being communicated (Mohan, 1986: 62).

La peculiarità dell'applicazione del CLIL nel contesto educativo italiano, rispetto a quello di altri paesi europei, è rappresentata dal fatto che sono i docenti discipli-

[1] Università Roma Tre.

naristi, e non quelli di LS, a essere responsabili dell'insegnamento dei contenuti in un'altra lingua e, a tal fine, si richiede loro di avere un livello alto di competenza nella LS che scelgono di utilizzare, ma soprattutto, di partecipare a uno specifico processo formativo sulle caratteristiche della metodologia CLIL, sull'acquisizione, l'apprendimento e l'insegnamento di una LS e sulla progettazione di percorsi didattici appropriati.

2. *Il CLIL nel contesto italiano*

Sebbene il CLIL, diffuso in Italia fin dai primi anni novanta, abbia permeato inizialmente la didattica delle lingue straniere, in particolare quella dell'inglese, in alcuni livelli di scuola, solo in questi ultimi cinque anni esso è stato ufficialmente inserito nei curricoli scolastici del triennio delle scuole superiori. Secondo la nuova normativa, i docenti DNL, ovvero di discipline non linguistiche – così denominati con un'impropria etichetta ministeriale che sembrerebbe escludere a priori la funzione centrale della lingua nel processo educativo svolto da tutti i docenti – sono quindi chiamati a insegnare la propria disciplina in una LS a loro scelta tra le quattro LS insegnate nella scuola italiana (francese, inglese, spagnolo e tedesco), purché tale LS sia insegnata nella scuola in cui svolgono il loro lavoro. Per svolgere questo compito il docente deve sapere utilizzare la LS con competenza e con sicurezza e deve, allo stesso tempo, confrontarsi con un nuovo approccio e nuovi metodi che l'insegnamento in L2 della disciplina inevitabilmente comportano. A tale scopo, a partire dal 2012, il MIUR ha attivato un progetto formativo, che contempla sia corsi di lingua, per i docenti DNL non ancora in possesso del livello di competenza linguistico-comunicativa richiesto per insegnare, pari al livello C1 del *Quadro di Riferimento Europeo* (2001), sia corsi metodologici, a livello universitario, in cui i docenti DNL studiano ed esplorano l'uso e le potenzialità del CLIL, ripensando e riconfigurando la progettazione dei propri percorsi disciplinari in un'altra lingua.

Il DM n. 249 del 10.09.2010 nell'art.14 prevede l'attivazione di corsi di perfezionamento da 60 CFU per la formazione iniziale di docenti CLIL presso le università; successivamente, con il DM n. 6 del 16.04.2012 (tab. 1), i corsi di perfezionamento CLIL per i docenti in servizio, in particolare quelli dei licei linguistici, sono stati definiti in analogia con quelli previsti dal DM 30 settembre 2011 per la formazione iniziale dei docenti. Si tratta di corsi di perfezionamento da 20 CFU affidati alle università e che prevedono lo svolgimento di un tirocinio formativo attivo presso la scuola di appartenenza dei docenti, svolto con le modalità della Ricerca Azione. Il possesso della certificazione linguistica C1 nella LS prescelta e il superamento del corso di perfezionamento sono quindi i requisiti necessari per potere poi insegnare la propria disciplina in una LS nelle scuole secondarie superiori.

Tabella 1 - *ALL. B del D.D. n.6 del 16 Aprile 2012*

Attività formative	*Ambito disciplinare*	*Settore scientifico-disciplinare (SSD)*	*Crediti Formativi Universitari (CFU)*
Di base	Aspetti teorici e metodologici trasversali	SSD L-LIN/02 e SSD L-LIN* di tutte le lingue	9 CFU
Caratterizzanti (in forma primariamente laboratoriale) tesi a portare un'effettiva integrazione tra gli insegnamenti impartiti.	Didattiche disciplinari in prospettiva veicolare	SSD L-LIN/02 e SSD L-LIN* della lingua scelta SSD delle discipline da veicolare	9 CFU delle discipline linguistiche (almeno 3 CFU in copresenza con le discipline da veicolare)
Altre Tirocinio CLIL con modalità di ricerca-azione anche a distanza e colloquio finale			2 CFU
Totale			*20 CFU*

3. *Lingua e lingue nel CLIL*

Il contesto sociale, linguistico e educativo europeo, in particolare quello italiano, sta modificandosi molto rapidamente: i flussi migratori, le classi multilingui, le mutate esigenze economiche, la crescente domanda di formazione per l'italiano L2, l'offerta universitaria di corsi disciplinari direttamente erogati in LS, per la maggior parte in lingua inglese (EMI - English Mediated Instruction), la mutazione dell'inglese sempre più utilizzato tra non-nativi e come una lingua franca, sono tutti fenomeni che coinvolgono docenti di diverse discipline, con un forte elemento di trasversalità della lingua nel curricolo e a diversi livelli del continuum scolastico. Tutto ciò richiede una maggiore attenzione alla/e lingua/e per l'apprendimento, per l'integrazione e per lo sviluppo di nuove identità e un'attenta riflessione sulle implicazioni educative. In particolare, è necessario ridefinire le competenze professionali dei docenti e il costrutto dei corsi di formazione pre- e in-servizio, attivare percorsi didattici multimodali facendo utilizzare le nuove tecnologie, e sviluppare le potenzialità delle modalità *blended* per la costruzione di luoghi di confronto tra comunità di docenti di discipline diverse in formazione. Occorre quindi prestare un'attenzione particolare a quei processi in cui la lingua media la costruzione di nuove identità degli apprendenti di una seconda lingua così come quella dei docenti CLIL che, per paradosso, si trovano in una fase di transizione da uno status di do-

centi di materie non linguistiche apprese e insegnate in italiano, a quello di docenti in formazione, in una sorta di zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1962, 1978; Lantolf, 2006), in cui ridefiniscono anche la loro identità professionale sulla base della LS che utilizzeranno e delle sollecitazioni del corso di formazione. E tutto ciò avviene grazie all'attenzione posta al ruolo della lingua – sia l'italiano che i docenti disciplinaristi hanno sempre utilizzato per apprendere la propria disciplina per poi insegnarla, sia la LS di cui devono appropriarsi per utilizzarla in classe e per attivare nei propri allievi conoscenze e processi cognitivi complessi. La lingua, nell'insegnamento dei contenuti, diviene pertanto il perno di un processo di riflessione sia su come è stata tradizionalmente utilizzata per insegnare sia sulla sfida posta dall'uso di una LS (Genesee, 1987; Schleppegrel, 2004; Lyster, 2007; Llinares et al. 2012).

Il CLIL si dimostra ancora più utile ed efficace nelle classi italiane sempre più plurilingui e pluriculturali, in cui le LS di solito insegnate nel curricolo sono per gli allievi non italofoni le terze, se non le quarte lingue cui sono esposti. In tal senso, la LS, utilizzata in classe e nella scuola per l'insegnamento di una disciplina, così come l'italiano, lingua di scolarizzazione – *language of schooling*, compongono il quadro delle lingue cui gli allievi sono quotidianamente esposti e che utilizzano nelle nostre scuole per comprendere, apprendere, e interagire in ambito educativo (Coste, 1997/2009; Schleppegrell, 2004; Cummins, 2008; Council of Europe 2006); la lingua di scolarizzazione potrebbe divenire per molti allievi una lingua franca per la comunicazione tra pari – spesso con lingue madri diverse – e per l'apprendimento anche al di fuori del contesto scolastico. Secondo Daniel Coste (1997/2009: 29), le DNL per le conoscenze che apportano, ma anche per i documenti su cui lavorano, i concetti che mobilitano, gli strumenti di osservazione e d'analisi ai quali ricorrono, contribuiscono certamente all'organizzazione dei saperi, delle convinzioni, degli atteggiamenti che esercitano un ruolo fondamentale nella rappresentazione delle culture altre, nell'importanza attribuita a una lingua. I rapporti fra le lingue naturali e i contenuti disciplinari non sono uguali per tutte le lingue e per tutte le discipline, e questa diversità può incidere sull'organizzazione di un insegnamento bilingue, ma tutte le discipline si servono della lingua per insegnare e i docenti chiedono agli allievi di utilizzarla per apprendere e dimostrare di avere appreso. Farlo anche in una LS può ulteriormente sollecitare l'apprendimento e renderlo più efficace.

3.1 Lingua e lingue nella formazione CLIL

Il modello del corso di formazione metodologica per i futuri docenti CLIL evidenzia alcune caratteristiche pedagogicamente apprezzabili quali la raccomandazione ai docenti dei corsi di integrare i propri insegnamenti con quelli degli altri colleghi impegnati nel corso, di prevedere forme di copresenza di docenti universitari di lingua e di disciplinaristi nell'ambito dei crediti caratterizzanti, di collaborare con i docenti tutor nelle scuole di riferimento, di incoraggiare l'uso delle nuove tecnologie e di utilizzare modalità di ricerca-azione e di osservazione della lezione nel corso del tirocinio. Queste modalità oltre a stimolare collaborazioni proficue, tra discipline e livelli diversi, attivano forme di riflessione e di consapevolezza linguistica e disci-

plinare con inevitabili ricadute sia sulle competenze e sugli interventi didattici e valutativi dei docenti sia sugli apprendimenti degli allievi.

Confrontarsi con un nuovo approccio all'insegnamento della propria disciplina utilizzando una lingua seconda/straniera costituisce per molti docenti una vera e propria sfida professionale che li porta inevitabilmente a ripensare il ruolo della lingua di scolarizzazione nello studio e per lo studio. Per questo il CLIL, così come viene presentato e elaborato dai docenti universitari (LS, disciplinaristi e didattica delle lingue) nell'ambito dei corsi per i futuri docenti CLIL, in particolare nella parte di ricerca svolta sull'uso della lingua per l'apprendimento durante e dopo il tirocinio, può diventare un potente strumento di riflessione multi- e interdisciplinare, che valorizza l'efficacia comunicativa della comunicazione didattica e ne mette in luce la ricaduta sugli apprendimenti.

Nell'ambito dell'insegnamento tradizionale di una disciplina, scarsa attenzione è di solito posta alla lingua e al suo ruolo, alle caratteristiche della lingua dei testi disciplinari utilizzati per lo studio e al suo grado di specializzazione, alle difficoltà lessicali e sintattiche di tali testi, nonché alla lingua utilizzata – sia dal docente sia dallo studente – per presentare e spiegare un argomento, per sollecitare interventi e ragionamenti da parte degli allievi, per discutere nei lavori di gruppo, e, di conseguenza, la lingua utilizzata è raramente oggetto di riflessione. Nelle plurime esperienze di formazione iniziale dei docenti, a partire dalle SSIS ad oggi, sembra essere mancata la volontà di includere l'educazione linguistica come competenza trasversale a tutte le discipline. Come osserva Francesco De Renzo in una recente pubblicazione, da lui curata insieme a Emanuela Piemontese, e nata dal XVIII convegno nazionale del Giscel del 2014, sull'educazione linguistica e le discipline matematico-scientifiche,

> Il rapporto tra le abilità linguistiche e lo sviluppo delle conoscenze scientifiche costituisce uno degli argomenti più complessi, anche per il grosso peso di una tradizione didattica in cui ha prevalso più la separazione che la reciproca interconnessione (De Renzo - Piemontese, 2016: II)

Nell'ambito dei corsi di formazione metodologica due sono gli ambiti in cui i futuri docenti CLIL hanno modo di approfondire gli aspetti relativi al ruolo della lingua nell'insegnamento e nell'apprendimento: quello dei crediti caratterizzanti e quello del tirocinio. Se nella prima parte del corso, quella dei crediti di base, ai docenti vengono presentati gli aspetti teorici e metodologici trasversali del CLIL, almeno di alcune delle sue realizzazioni, nella parte dei crediti caratterizzanti i docenti si trovano a lavorare sulla didattica – in genere in piccoli gruppi – con i docenti universitari di LS, di didattica delle lingue e delle discipline dell'area di insegnamento. È proprio in questa situazione di lavoro che i docenti sono coinvolti in attività di progettazione didattica: dalla definizione degli obiettivi alla scelta dei materiali e al loro adattamento, dalla focalizzazione sulle abilità linguistiche all'analisi e all'identificazione dei descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), dalla strutturazione della lezione del docente all'uso del libro di testo, dalla costruzione di attività alla scelta delle forme di valutazione più appropriate. In questa fase della formazione partecipano e collaborano, a vario titolo e in varia forma, docenti

con competenze molto diverse tra loro, ma con un intento comune, quello di definire percorsi di apprendimento in una LS mettendo in gioco le proprie esperienze di insegnamento.

Per quasi tutti gli attori coinvolti in questa formazione, questa è di fatto una esperienza abbastanza unica, a livello universitario, ad esempio, raramente si concretizzano occasioni di confronto tra colleghi che insegnano discipline molto diverse tra loro, in un contesto di formazione e con un'attenzione particolare alla lingua che viene utilizzata nella didattica. D'altra parte, i futuri docenti CLIL rivisitano la propria disciplina alla luce di quanto hanno appreso sull'acquisizione e sulla didattica di una LS e scoprono così quanto non solo sia necessaria la collaborazione con i colleghi di altre discipline, ma anche con i colleghi di LS, in particolare nella fase del tirocinio quando, in modalità di ricerca azione, vengono organizzate le lezioni CLIL e le relative osservazioni in cui sono spesso coinvolti anche gli studenti della classe.

Al fine di focalizzare l'attenzione dei docenti in formazione sul ruolo della lingua nell'apprendimento e sostenerli nella progettazione didattica, in un'ottica di educazione linguistica, uno degli approcci più appropriati è fondato sulla consapevolezza linguistica – *language awareness* – che, secondo Ron Carter (2003: 64) si riferisce allo sviluppo negli apprendenti di un'accentuata consapevolezza e sensibilità alle forme e alle funzioni della lingua.

Ora, stimolare la consapevolezza linguistica negli studenti, è un approccio utilizzato sia per lo studio della LS sia per quello della prima lingua, e si concretizza in classe con attività di *noticing* (Schmidt, 1990; Godfroid, 2010) e di *languaging* (Swain, 2006) che risultano particolarmente utili sia nelle lezioni di LS sia nella formazione dei docenti CLIL.

L'ipotesi del *noticing*, elaborata da Schmidt (1995:20) sostiene che ciò che l'apprendente nota nell'*input* è ciò che diviene successivamente *intake* ai fini dell'apprendimento, ovvero il *noticing* è condizione sufficiente e necessaria per convertire l'*input* in *intake* (Schmidt 1990: 130). Si tratterebbe quindi di esporre gli studenti a esempi di lingua autentica – scritta o parlata – chiedendo loro di osservare aspetti noti o insoliti della lingua e di motivare quanto notano, proponendo delle ipotesi sulle ragioni di diverse realizzazioni linguistiche e attivando così un processo di appropriazione della lingua.

Secondo Merril Swain (2006:95) quando una persona 'produce' lingua, è impegnata in un'attività cognitiva che non consiste semplicemente in un *output*, la lingua agisce per significare. Il *languaging*, verbalizzazione di *language*, è di fatto un'azione, un processo continuo e dinamico utilizzato per esprimere significati, per la Swain è usare la lingua nel tentativo di comprendere, di mediare per trovare soluzioni a problemi, anche quando il problema potrebbe essere solo relativo a una parola da scegliere.

«Languaging about language is one of the ways we learn a second language in an advanced level» (Swain, 2006: 96).

E questo processo si presta ad essere stimolato in un contesto di apprendimento guidato, in particolare a livello avanzato, come è il caso dei docenti CLIL.

Il *languaging* implica prendere posizione in un repertorio di pratiche abitudinarie di una cultura locale, acquisendo un 'senso linguistico di appartenenza' proprio come accade ai docenti CLIL che in tal modo rivisitano i contenuti attraverso la lingua e si confrontano con docenti di altre discipline e di LS.

Come precedentemente accennato, nella formazione metodologica i futuri docenti CLIL si trovano in una condizione di passaggio da uno stadio del proprio processo di apprendimento di contenuti e di una LS a quello successivo, in una zona di sviluppo professionale. Stimolare la loro attenzione su testi scritti o parlati nella LS, relativi alla disciplina che insegnano, li costringe a osservare rappresentazioni diverse della propria disciplina, questa modalità sarà, probabilmente, riutilizzata in seguito da quei docenti con i loro allievi. Molto utili in questo senso, sono le attività di osservazione di filmati di lezioni in LS e di *microteaching* tra pari svolte di solito per stimolare confronti anche sull'uso della lingua.

4. *La formazione dei docenti CLIL: risultati preliminari di un'indagine*

Al fine di osservare queste comunità in formazione, fenomeno abbastanza nuovo nello scenario italiano, è stato svolto uno studio sull'approccio formativo adottato nell'ambito di 6 corsi di formazione metodologica CLIL svolti, tra il 2013 e il 2016, presso il CAFIS (Centro di aggiornamento e formazione in servizio) dell'Università Roma Tre, e sulla sua ricaduta sulla didattica durante e dopo il corso, su un campione dei docenti partecipanti. Si riportano qui di seguito, in modo sintetico, sia l'impostazione dello studio sia alcuni dei risultati preliminari.

Lo studio, fondato su un approccio di tipo misto, intendeva indagare su:

a. l'efficacia dell'enfasi posta sul ruolo della/e lingua/e nei processi di insegnamento e di apprendimento;
b. la natura e la validità delle modifiche attuate dai partecipanti nella progettazione di percorsi disciplinari di apprendimento in LS;
c. l'effettiva realizzazione di forme collaborative tra discipline diverse e lo sviluppo di 'comunità di pratica' tra docenti DNL;
d. l'efficacia degli approcci adottati durante il corso – approccio riflessivo e improntato alla ricerca-azione – sullo sviluppo dell'identità professionale del docente CLIL.

Lo studio ha previsto la somministrazione di questionari pre- e dopo il corso (campione, c. 260) sulla sua efficacia, di interviste personali al campione di docenti estratto dai 6 gruppi (42), sulla propria identità professionale e ai loro studenti sulle percezioni di apprendimento, l'osservazione di un numero di lezioni durante e dopo il corso. Tra gli strumenti utilizzati in questo studio ci si è avvalsi sia delle reazioni dei corsisti alle letture fatte durante il corso e alle osservazioni fatte in clas-

se durante il tirocinio sia delle giustificazioni logiche dei progetti didattici oggetto della presentazione finale.

4.1 Impostazione dello studio e risultati preliminari

Domande di ricerca (DR)

1. Il modello di formazione adottato risponde alle esigenze dei docenti CLIL?
2. I docenti CLIL sviluppano una specifica competenza didattica a seguito della loro formazione?
3. Quali sono le aree che sono state omesse o non completamente sviluppate nei corsi?
4. Il tirocinio, così come previsto, è efficace?

Disegno di ricerca

- Esaminare tutta la documentazione relativa ai corsi metodologici
- Utilizzare interviste e questionari con docenti CLIL in formazione, allievi, colleghi di scuola, docenti universitari.
- Analizzare le unità didattiche e i progetti didattici dei docenti in formazione

DR 1 – Rispondenza del modello di formazione

Tra i fattori che risultano determinanti nello sviluppo della nuova identità professionale CLIL c'è il grado di sicurezza nell'uso della LS: circa il 35% dei docenti si dichiara condizionato da un'insicurezza linguistica identificata in particolare nelle interazioni orali con gli studenti. Un fattore questo che andrebbe curato soprattutto nelle attività di tirocinio. Altri fattori che i docenti hanno trovato rilevanti per la loro formazione sono stati la limitazione del tempo dedicato alla formazione e della struttura didattica di riferimento non sempre organizzata per accogliere gli insegnamenti CLIL.

Molto significativo è il riferimento alla reazione degli studenti delle classi CLIL che hanno collaborato con i propri docenti riconoscendo loro uno status di 'docenti apprendenti, questo ha creato un clima di solidarietà molto positivo. Di seguito alcuni dei commenti emersi nelle interviste:

> "My students are sustaining my lessons, they are more involved and ask more questions" (A2)
> "I used group work before CLIL for them to learn what I had taught, now I use it to make my students 'talk' about what they are learning" (C1)

Di particolare rilievo sono stati i commenti dei colleghi universitari che hanno contribuito alla formazione; pur se quasi tutti coinvolti in corsi di formazione iniziale o in servizio sempre e solo per i docenti delle rispettive discipline, hanno dichiarato di avere apprezzato sia l'approccio sia l'enfasi sulla lingua per lì'apprendimento.

DR 2 – Le competenze dei docenti

Stimolante e rilevante per la loro didattica è stata riconosciuta dai docenti CLIL la componente del corso dedicata alla metodologia e agli approcci didattici che vengo-

no utilizzati per le LS, in particolare la sottolineatura sul ruolo della lingua e l'enfasi su abilità e attività linguistiche spesso trascurate, come l'ascolto, o non curate, come la comprensione del testo scritto o la produzione orale.

Decisamente stimolanti sono stati i moduli dedicati all'uso delle nuove tecnologie nella didattica, all'osservazione della classe e alla selezione e adattamento dei materiali autentici.

I docenti CLIL riconoscono la rilevanza delle competenze da loro sviluppate nel corso e dell'attenzione posta al ruolo della lingua per e nell'apprendimento, ma ritengono che la sfida posta dall'adozione dell'approccio CLIL rimanga sempre e comunque nella gestione degli aspetti cognitivi e linguistici. Interessante è il tipo di 'discorso professionale' che questi docenti stanno sviluppando sia nella classe sia con i colleghi, un ambito che andrebbe ulteriormente analizzato, purtroppo non coperto da questo studio. Di seguito alcuni commenti dei docenti:

> "I feel I can now plan not only what I should teach, but also how I'm going to teach it" (A12)
> "I have changed my way of teaching my subject in Italian. It's no more what it was before..."(C3)

DR 3 – Aree mancanti

I docenti lamentano l'assenza di una parte dedicata alle possibilità dell'inserimento del CLIL nel curricolo, di una parte dedicata agli aspetti cognitivi dell'apprendimento dei contenuti e di una riflessione programmata sul confronto tra L1 e L2.

Avrebbero voluto dedicare più tempo ai moduli sulla scelta e adattamento dei materiali, sulla valutazione, sulle strategie di apprendimento e di comunicazione.

DR 4 – Efficacia del tirocinio

Il tirocinio è stato considerato come molto utile da oltre il 60% dei corsisti, anche se lamentano problemi organizzativi all'interno della scuola, la mancanza di strumenti adeguati per le riprese audiovisive e auspicano un'organizzazione che preveda un *follow up* con confronti successivi.

> *«I felt I had an important role in my school, I was being appreciated»* (C3)
> *«Too little time, it should be embedded in the course since the beginning»* (A7)
> *«Recording is not enough, we need videos, it's not the voice only»* (A5)

5. *Conclusioni*

I risultati dello studio sono al momento ancora parziali, ma si può fin da ora affermare che sta emergendo una nuova 'comunità' di docenti di discipline diverse che imparano a collaborare e a riflettere sulla rilevanza della/e lingua/e nell'insegnamento, ma soprattutto di attività quali, ad esempio, il *languaging*, inteso come l'agire sulla e con la lingua per l'apprendimento. Nelle attività di formazione di una comunità per lo più eterogenea di docenti come quella dei docenti CLIL, i quali interagiscono tra loro e con i colleghi delle scuole in cui lavorano, si realizzano così nel tempo 'comu-

nità di pratica'(Wenger, 1998), costituite da individui che cercano risposte comuni, che condividono preoccupazioni o passioni per qualcosa che fanno e apprendono a farlo interagendo tra loro regolarmente. In tal senso i docenti CLIL in formazione, o già inseriti nelle scuole, rappresentano un esempio di comunità attive e partecipi.

L'apprendimento è il risultato della relazione tra chi apprende e il contesto in cui opera, e si realizza attraverso una serie di azioni, proprio come avviene nelle classi in cui lingua e contenuti si integrano (Atkinson, 2002; Kramsch - Whiteside, 2008; Jarvinen, 2009).

Lo studio ha evidenziato quanto sia necessario – nella formazione iniziale e in-servizio di tutti i docenti – un investimento maggiore sull'educazione linguistica, sulla collaborazione tra docenti di discipline e lingue diverse, sulle strategie di comunicazione e di mediazione, sugli aspetti pragmatici del discorso e sui processi cognitivi e metacognitivi sottesi all'apprendimento dei contenuti che si realizzano soprattutto nelle interazioni orali tra pari (Lantolf - Thorne, 2006). Probabilmente, la formazione a un approccio CLIL potrebbe essere inclusa come modulo trasversale nella formazione dei docenti e non limitarla ai soli corsi metodologici per i DNL, questo consentirebbe una condivisione di approcci didattici e di rivisitazione dei processi di acquisizione e apprendimento di una seconda lingua nonché lo sviluppo di un discorso comune.

Bibliografia

Atkinson D. (2002), Toward a sociocognitive approach to second language acquisition, in *The Modern Language Journal* 86: 525-545.

Carter R. (2003), Language Awareness, in *ELT Journal* 57(1): 64-65.

Consiglio d'Europa (2001), *Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*, OUP/La Nuova Italia, Firenze.

Coonan C.M. (2016), CLIL and higher education in Italy: Desirable? Possible?, in Coonan C. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti,* Guerra Edizioni, Perugia, vol. 1: 137-148.

Coste D. 1997 (réviseé 2009), Pluralité des langues et des cultures, disciplines non linguistiques, projet d'école*,* in Coste D. - Moore D. - Zarate G. (eds), *Competence Plurilingue et Pluriculturelle, Division des Politiques linguistiques*, Council of Europe, Strasbourg: 3-48.

Coyle D. - Hood P. - Marsh D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Oxford University Press, Oxford.

Cummins J. (2008), BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction, in Street B., Hornberger N.H. (eds)*, Encyclopedia of Language and Education*, Springer Science + Business Media LLC, New York, vol. 2: 71-83.

Council of Europe (2006), *Languages in Education, Languages for Education*, Council of Europe, Strasbourg (http://www.coe.int).

De Renzo F. - Piemontese M.E. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico–scientifiche*, Aracne, Canterano (RM).

Echevarria J. - Short D. (2010), Programs and practices for effective sheltered content instruction. In California Department of Education (ed.), *Improving Education for English Learners: Research Based Approaches*, CDE Press, Sacramento, CA.

Genesee F. (1987), *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House, Rowley, MA.

Godfroid A. - Housen A. - Boers F. (2010), A procedure for testing the noticing hypothesis in the context of vocabulary acquisition, in Pütz M., Sicola L. (eds), *Cognitive processing in second language acquisition,* John Benjamins, Amsterdam: 169-197.

Järvinen H.M. (2009), What has Ecology to do with CLIL? An Ecological Approach in Content and Language Integrated Learning, in Marsh D. - Mehisto P. - Wolff D. - Aliaga R. - Asikainen T. - Frigols-Martin M.J. - Hughes S. - Langé G. (eds), *CLIL Practice: Perspectives from the Field,* CCN, University of Jyväskylä.

Kramsch C. - Whiteside A. (2008), Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence, in *Applied Linguistics* 29: 645-671.

Lantolf J. - Thorne S. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford.

Llinares A. - Morton T. - Whittaker R. (2012), *The Roles of Language in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lyster R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*, John Benjamins, Amsterdam.

Marsh D. - Mehisto P. - Wolff D. - Aliaga R. - Asikainen T. - Frigols-Martin M.J. - Hughes S. - Langé G. (eds), *CLIL Practice: Perspectives from the Field,* CCN, University of Jyväskylä.

Mohan B.A. (1986), *Language and Content*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Nikula T. - Dafouz E. - Moore P. - Smit U. (eds) (2016), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Bristol.

Schleppegrell M.J. (2004), *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

Schmidt R. (1990), The Role of Consciousness in Second Language Learning, in *Applied Linguistics* 11: 129-158.

Schmidt R. (ed.) (1995), *Attention and awareness in foreign language learning***,** Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii, Honolulu: 1-64.

Swain M. (2006), Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency, in Byrnes H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London: 95-108.

Vygotsky L.S. (1962), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, MA.

Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Harvard.

Wenger E. (1998), *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

LETIZIA CINGANOTTO[1] - DANIELA CUCCURULLO[2]

Le tecnologie per l'apprendimento CLIL: percezioni, attività, momenti di un docente in formazione[3]

The paper is aimed at focussing the potential of learning technologies for CLIL (Content and Language Integrated Learning), starting from a brief theoretical background on the link between CLIL methodology and the use of digital technologies and webtools.
In particular, some aspects of an online global training initiative registering 5000 participants will be highlighted, underlining its impact in terms of teachers' innovative teaching strategies within new and challenging CLIL environments. The participants' perception on CLIL and learning technologies will be mentioned through their own comments and remarks collected in the platform (questionnaires, chats during the webinar etc), highlighting some moments of the training initiative and the positive impact on the teachers' professional growth. Moreover, the paper will describe some examples of products created during the course, as tangible evidence of the teachers' creativity, passion and will to experiment a new and exciting world. Processes and products of the learning pathway will be described and commented on.

1. *I principi chiave del CLIL*

La metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Marsh, 1994) in questi anni è diventata una importante tendenza educativa nei curricoli europei, come peraltro raccomandato dalla Commissione Europea (Commissione Europea, 2012): si tratta di un appoccio innovativo che consiste nel veicolare contenuti disciplinari in lingua straniera, avvalendosi di una serie di metodologie e strategie didattiche incentrate sul protagonismo e sull'attivisimo dello studente (*project-based learning*; *task-based learning*; *peer-learning*; *group-work*, attività laboratoriali, simulazioni ecc.).

Secondo Genesee and Hamayan (2016:31), si possono enucleare alcuni principi chiave del CLIL:

– *additional-language instruction is more effective when integrated with content instruction*: questo principio si riferisce al fatto che l'apprendimento di una seconda lingua ha più senso per gli studenti, quando non è finalizzato solo alla lingua in sé, ma è abbinato a contenuti disciplinari e veicolato attraverso attività contestualizzate e significative;

---

[1] INDIRE.

[2] ITI Giordani Striano, Napoli.

[3] Il contributo è stato realizzato in collaborazione tra le autrici. Letizia Cinganotto è autrice dei paragrafi 1, 3, 5, 7, 8, 9 e dell'abstract; Daniela Cuccurullo è autrice dei paragrafi 2, 4, 6 e delle conclusioni.

- *explicit and systematic language instruction is important*: l'educazione linguistica è comunque un aspetto fondamentale della metodologia CLIL e la riflessione metalinguistica deve essere sempre tenuta in considerazione;
- *student engagement is the engine of learning*: attirare l'attenzione degli studenti e coinvolgerli direttamente in tutte le attività rappresenta un elemento cardine del processo di apprendimento in generale e, di conseguenza, anche dell'apprendimento CLIL; è necessario stare al passo con gli stimoli sempre più numerosi e differenziati cui sono esposti i nostri studenti del ventunesimo secolo;
- *both languages should have equally high status*: sia la lingua straniera sia la madre lingua rivestono un ruolo fondamentale nella metodologia CLIL: in alcuni casi il *code-switching* da una lingua all'altra può persino rappresentare un'importante strategia di scaffolding, soprattutto in fase iniziale (Agolli, 2015);
- *the first language can be a useful tool for learning the additional language and new academic knowledge and skills:* la lingua madre può essere funzionale all'apprendimento dell'altra lingua e per l'acquisizione di conoscenze e abilità ad un livello più avanzato;
- *classroom-based assessment is critical for programme success*: la valutazione rappresenta un nodo cruciale per il CLIL, pertanto è necessario tenere costantemente presenti gli obiettivi sia linguistici sia disciplinari, bilanciando sapientemente la valutazione formativa, la valutazione sommativa, l'autovalutazione, la valutazione tra pari ecc;
- *all children can become bilingual*: non si tratta di una predisposizione innata, quindi tutti possono sviluppare competenze linguistiche in una lingua straniera e costantemente migliorarle;
- *strong leadership is critical for successful dual-language teaching*: una forte leadership da parte del docente è essenziale per attivare le procedure di scaffolding e per guidare gli studenti nel percorso di apprendimento, anche attraverso momenti di loro totale protagonismo attivo.

La metodologia CLIL ben si presta all'apprendimento di contenuti di carattere sia umanistico sia scientifico; con particolare riferimento all'ambito scientifico, come sostengono Rasulo, De Meo, De Santo (2016), la diffusione della cultura scientifica (STEM) corre in parallelo con i processi di internazionalizzazione della scuola italiana, pertanto i docenti si trovano di fronte alla necessità di ricorrere a nuove strategie che facilitino l'integrazione di lingua, contenuti e abilità di apprendimento, al fine di mantenere elevato il livello di motivazione e interesse degli studenti. Proprio per queste finalità, la metodologia CLIL non si avvale di lezioni frontali, trasmissive e *teacher-centered*, ma di una didattica laboratoriale attiva, in cui è centrale il ruolo abilitante delle ICT e che permette di acquisire competenze trasversali (*life skill*), disciplinari e linguistiche, mediante la decostruzione di alcuni paradigmi tradizionali e la ricostruzione dei processi attraverso forme di *cooperative learning* e *peer education*, di strategie interattive e collaborative che favoriscono la produzione autonoma in lingua

straniera (giochi di ruolo, riempimento di spazi, abbinamento ecc.), anche grazie all'uso di materiali autentici (Serragiotto, 2014).

Alla luce delle potenzialità di questa metodologia, il CLIL si sta diffondendo in modo sempre più capillare tra i paesi membri, come descritto nel Rapporto Eurydice *Key data on teaching languages at school in Europe* del 2017.

Il CLIL nella scuola italiana è stato introdotto con i DPR 88 e 89 del 2010, che hanno reso obbligatorio l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera nell'ultimo anno di tutti i licei e istituti tecnici e a partire dal terzo anno dei licei linguistici (Cinganotto, 2016; Langé, Cinganotto, 2014).

La Legge 107/2015 promuove la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche nella lingua italiana e nelle altre lingue dell'Unione Europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia CLIL e ne auspica l'introduzione a partire dalla scuola primaria.

2. *Quadri di competenza CLIL*

Al docente CLIL viene quindi richiesta una triplice competenza: disciplinare, linguistica, metodologica. Tali competenze devono essere strettamente integrate, perché se la lingua veicola la trasmissione dei concetti target, la disciplina impone l'utilizzo di forme testuali, morfosintattiche e lessicali e di registri discorsivi più opportuni per lo specifico ambito disciplinare, oltre all'attivazione di processi cognitivi più adeguati, perché possa esserci una comprensione/produzione comprensibile, una comunicazione efficace e una acquisizione di conoscenze specifiche pertinenti. Non basta essere docenti di LS per insegnare parti più o meno rivelanti delle materie del curriculum in una lingua diversa lingua dalla L1 (con le dovute competenze disciplinari) e non basta essere docenti di DNL per insegnare in LS la propria disciplina (con le dovute competenze linguistiche). Occorre avere una specifica *expertise* metodologica per essere docente CLIL.

Nonostante la diffusione degli insegnamenti CLIL nei paesi europei, pur nella varietà delle diverse forme di sperimentazione e di modalità di erogazione (Coonan, 2012), in Europa il reclutamento degli insegnanti CLIL non richiede certificazioni e/o diplomi istituzionali attestanti la padronanza della metodologia del nuovo approccio e la conoscenza dei principi che lo governano. Ci sono casi che prevedono particolari forme di certificazione per i docenti, come la Francia, la Germania o la Polonia, anche se in linea generale risultano condivisi quattro criteri per selezionare i potenziali docenti CLIL:

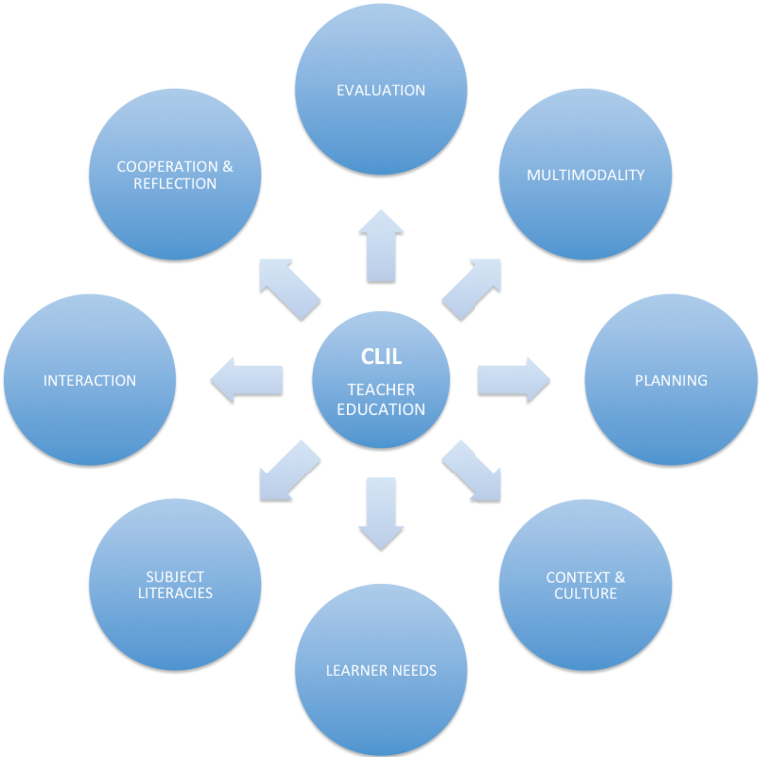
– essere *native speakers* della lingua target;
– aver studiato nella lingua veicolare;
– aver seguito un corso di aggiornamento CLIL durante il servizio;
– aver superato un test o un esame di lingua.

Al di là dei riconoscimenti formali, occorre tuttavia chiedersi quale possa essere l'effettivo profilo di competenza per un docente CLIL.

Già nel 2005 Barbero e Clegg, nel definire le possibili modalità di collaborazione in classe tra l'insegnante di disciplina e l'insegnante di lingua straniera allo scopo di individuare i ruoli reciproci e le diverse modalità di intervento, verificate le competenze linguistiche e metodologiche, sottolineano che il successo della metodologia CLIL dipende in larga misura dalle competenze pedagogiche «che non investono solo la disciplina o la lingua, ma tutte le componenti che intervengono nel processo educativo, di tipo teorico, tecnico, organizzativo e relazionale» (46).

Un secondo tentativo di definizione di competenze risale al progetto Comenius *CLIL across contexts: a scaffolding framework for CLIL teacher education* (Dafouzet *et al.,* 2009), che individua otto aree di competenza CLIL (fig. 1): bisogni dell'apprendente, programmazione, approcci multimodali all'apprendimento, interazione, alfabetizzazioni disciplinari, valutazione, cooperazione e riflessione, contesto e cultura (La Ragione *et al.*, 2013).

Figura 1 - *Le otto aree di competenza (da CLIL across contexts)*



Sempre nel 2009, un team di linguisti ed esperti (Bertaux, Coonan, Frigols, Mehisto) ha elaborato una dettagliata griglia di riferimento «to map key compe-

tencies that can support the development of a rich CLIL learning environment in a wide variety of contexts»[4]. La griglia è divisa in due sezioni: 'Underpinning CLIL', dove si focalizzano gli aspetti essenziali per la pianificazione di un percorso CLIL e 'Setting CLIL in Motion', dedicata invece alla implementazione di un percorso CLIL.

Nel 2011, l'*European Centre for Modern Languages* ha finanziato un progetto per lo sviluppo del curriculum CLIL, nell'ambito del quale un gruppo di esperti (Frigols, Martìn, Marsh, Mehisto, Woolf) hanno elaborato un modello di formazione non prescrittivo ma orientativo, calibrato su scala europea su competenze generali rispetto all'organizzazione, al contenuto, alla scelta delle lingue, ritenute necessarie per l'insegnamento integrato di lingua e contenuto e adattabile di paese in paese, un modello che fornisse una serie di principi e di idee per la progettazione del curriculum per lo sviluppo professionale degli insegnanti CLIL e che potesse essere utilizzato come strumento di riflessione in un'ottica metacognitiva, in un'area che è ancora in fase di sperimentazione[5].

Nello stesso anno, Wolff e Quartapelle (2011) hanno schematizzato tali competenze, con particolare riferimento alla lingua tedesca, proponendo un programma di formazione finalizzato all'acquisizione delle seguenti capacità:

- la capacità di comprendere i concetti fondamentali dell'approccio CLIL e di riconoscerne le connessioni con i concetti fondamentali della pedagogia moderna;
- la capacità di fare concretamente ricerca CLIL, praticandola in prima persona nella propria attività didattica e fondandola sui principi della ricerca-azione;
- la capacità di sviluppare consapevolmente la propria competenza linguistica nella lingua straniera e di restare costantemente in contatto con la cultura del paese in cui si parla tale lingua;
- la capacità di continuare a sviluppare le proprie conoscenze e competenze nella disciplina non linguistica mantenendole a un livello elevato;
- la capacità di riconoscere che l'apprendimento disciplinare e quello linguistico dipendono l'uno dall'altro e che la relazione tra l'apprendimento della lingua e lo sviluppo cognitivo svolge un ruolo di fondamentale importanza;
- la capacità di adattare approcci pedagogici di qualità alle esigenze della lezione CLIL, perché possano essere utilizzati in modo proficuo: questa capacità implica quella di sostenere gli apprendenti e di aiutarli ad apprendere contenuti disciplinari usando una lingua straniera; ovviamente in questo ambito risultano particolarmente importanti la capacità di praticare una metodologia di insegnamento differenziata e di valutare le prestazioni degli apprendenti;

[4] Bertaux, Coonan, Frigols-Martín, Mehisto (2010), The CLIL teacher's competences grid: http://bit.ly/2C9uE2O.

[5] http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Themes/cle/PublicationID/-1/language/en-GB/Default.aspx.

– la capacità di diventare consapevoli del proprio sviluppo cognitivo, sociale e affettivo in modo da poter sostenere lo sviluppo degli apprendenti in questi ambiti; è indubbio che tale competenza non sia specifica dell'approccio CLIL, ma è da ritenersi fondamentale per ogni insegnante;
– la capacità di rendere accessibili risorse specifiche CLIL e di costruire ambienti di apprendimento ricchi di stimoli;
– la capacità di organizzare, nella classe CLIL, attività che integrino l'apprendimento della lingua, del contenuto disciplinare e delle strategie;
– la capacità di collaborare adeguatamente con altri protagonisti del CLIL, quali studenti, genitori, insegnanti, amministratori scolastici e persone che operano nel contesto extrascolastico.

In Italia il profilo del docente certificato per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera è stato definito nell'allegato A del DD 6 dell'aprile 2012, che qui si riporta in sintesi:

Ambito linguistico:

ha una competenza di livello C1 nella lingua straniera
ha competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in lingua straniera
ha una padronanza della microlingua disciplinare (lessico specifico, tipologie di discorso, generi e forme testuali ...) e sa trattare nozioni e concetti disciplinari in lingua straniera.

Ambito disciplinare:

è in grado di utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa proposta dai curricula delle materie relative al proprio ordine di scuola
è in grado di trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti.

Ambito metodologico-didattico:

è in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline
è in grado di reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL, utilizzando anche risorse tecnologiche e informatiche
è in grado di realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e startegie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera
è in grado di elaborare e utilizzare sistemi e strumenti di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL.

Si tratta di un quadro di riferimento articolato che rappresenta una grossa sfida per i docenti che abbiano voglia di 'mettersi in gioco'.

3. *CLIL e tecnologie per l'apprendimento*

L'uso delle tecnologie nell'insegnamento delle lingue straniere e nell'apprendimento di contenuti disciplinari veicolati in lingua straniera è fortemente

raccomandato dalla Commissione Europea nel Rapporto *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning* (Commissione Europea, 2014), che, prendendo in esame alcuni studi di caso in diversi Stati Membri, raccomanda la diffusione dell'uso delle ICT in ambito glottodidattico e in ambito CLIL.

Le tecnologie possono dunque contribuire al successo formativo della metodologia CLIL e alla implementazione di attività centrate sullo studente (Coyle *et al.*, 2010; Mehisto *et al.*, 2008).

Un altro recente filone della ricerca scientifica, il TELL (*Technology Enhanced Language Learning*) (Walker, White, 2014; Stanley, 2013), prende in esame l'integrazione delle tecnologie nella didattica, non come un fatto episodico, ma come una parte imprescindibile del processo di insegnamento/apprendimento.

È dunque comunemente condivisa la necessità di rinnovare gli scenari e gli ambienti di apprendimento CLIL, facendo ricorso all'uso di risorse educative aperte, piattaforme multimediali, webtool, modelli innovativi come la *flipped classroom* o il BYOD/BYOT (*Bring Your Own Device/Tool*). In particolare, la *flipped classroom* in ambiente CLIL si sta diffondendo in modo sempre più massiccio anche nelle scuole italiane (Finardi, 2015) e il valore aggiunto di questo modello è stato recentemente evidenziato da una serie di studi (Sams - Bergmann, 2013; Fulton, 2012): il ribaltamento dei tempi e dell'organizzazione della lezione avvalendosi dell'uso di video o altri contenuti digitali fruibili dagli studenti in autonomia a casa, facilita l'attivazione dei processi cognitivi e il rinforzo degli apprendimenti, grazie anche al successivo impegno degli studenti in attività collaborative, laboratoriali, interattive da svolgersi nel tempo in classe.

Il ruolo del docente come facilitatore e mediatore dell'uso delle tecnologie nei processi formativi è tuttavia sempre cruciale e gli studenti non possono essere lasciati a se stessi, in quanto le loro competenze digitali sono generalmente orientate soprattutto a scopi comunicativi e sociali:

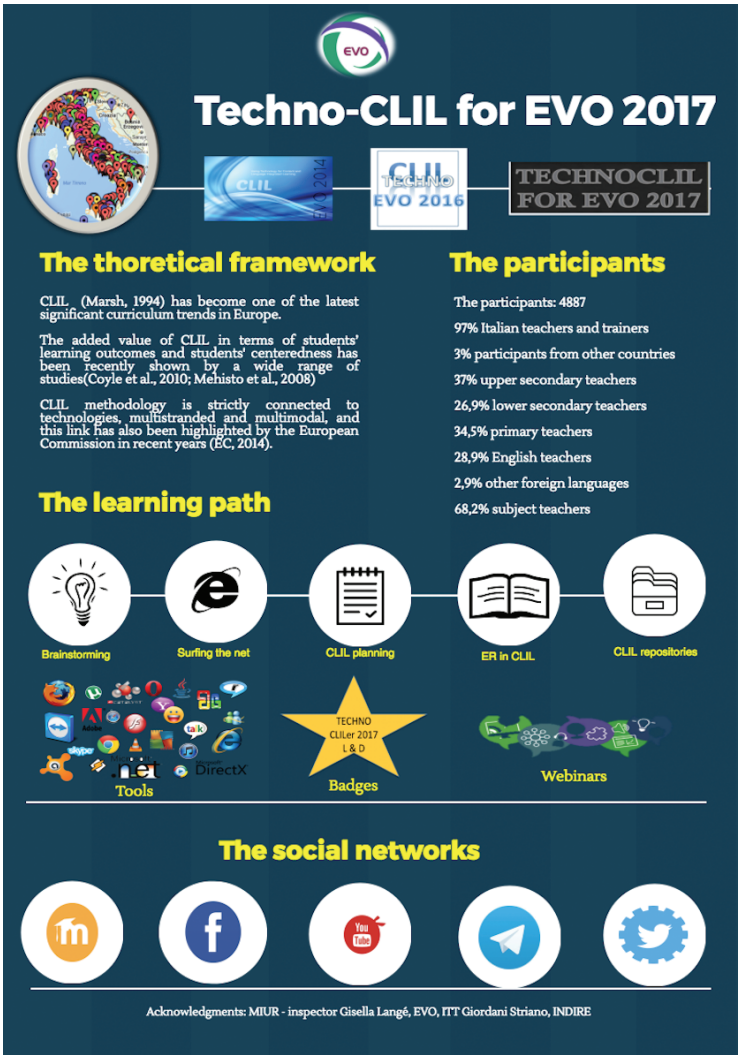
> even though there may well be teachers and students who are more knowledgeable on the technical side of things and have a higher rate of speed when doing things digitally, if you have a clear understanding of the pedagogic purpose of a technology in use, you are likely to put it into practice competently and effectively (Martin, 2015: 10).

Da questa citazione emerge dunque il ruolo fondamentale del docente nell'approccio alle tecnologie: la riflessione didattica e pedagogica è sempre sottesa a qualsiasi forma di implementazione delle tecnologie per l'apprendimento CLIL. CLIL e tecnologie didattiche rappresentano l'ossatura dell'esperienza di formazione*Techno-CLIL* oggetto di questa trattazione.

4. *L'esperienza Techno-CLIL*

La figura 2 sintetizza gli aspetti essenziali della formazione *Techno-CLIL*.

Figura 2 - *Formazione* Techno-CLIL



Techno-CLIL[6] è una iniziativa di formazione online gratuita, promossa da EVO, *Electronic Village Online*, una comunità di pratiche di *Tesol International*, formata da docenti e formatori di tutto il mondo, appassionati di didattica della lingua inglese, di metodologie glottodidattiche e di ambienti di apprendimento innovativi. La sessione era finalizzata a guidare i partecipanti nell'esplorazione dell'"universo CLIL", attraverso la mediazione delle tecnologie e della rete. Si trattava della terza edizione dell'iniziativa, che al suo esordio, nel 2014, aveva registrato circa 200 partecipanti, divenuti 5000 nelle edizioni successive (2016 e 2017), con una punta di circa 6500 iscritti al gruppo Facebook di riferimento.

[6] http://evosessions.pbworks.com/w/page/113752123/2017_Techno-CLIL.

La sessione, inaugurata con un webinar di Gisella Langè e David Marsh, ha attratto docenti e formatori di ogni parte del mondo, soprattutto italiani ed ha registrato la produzione di una vasta gamma di materiali di grande qualità: *lesson plan*, video, infografiche, risorse digitali, per citare alcuni esempi.

La comunità di pratiche *Techno-CLIL*, una delle più numerose italiane a oggi attive, è formata non solo da docenti di scuola secondaria di secondo grado (37,7%), per i quali il CLIL è obbligatorio, ma anche da docenti di scuola secondaria di primo grado (27,1%) e soprattutto da docenti di scuola primaria (33,4%), testimonianza del crescente interesse per il CLIL, anche in risposta alle sollecitazioni della Legge 107.

L'elevata partecipazione all'iniziativa testimonia sicuramente l'interesse e l'entusiasmo per le tematiche oggetto del corso, nonché il desiderio da parte dei partecipanti di mettersi in gioco e di scoprire nuovi orizzonti didattici, considerando anche il notevole impegno richiesto sia per la presenza ai webinar con gli esperti internazionali, sia per la realizzazione dei task previsti in piattaforma.

L'iniziativa si è articolata in 5 settimane, ciascuna delle quali focalizzata su una tematica specifica legata all'uso delle tecnologie per il CLIL: la familiarizzazione con gli ambienti di apprendimento (Moodle, wiki, blog, WiziQ); la navigazione e sperimentazione di webtool per il CLIL; il binomio lettura estensiva e CLIL; la progettazione didattica CLIL con l'uso delle tecnologie (*Learning Designer*); la costruzione di repository CLIL per ambienti di apprendimento innovativi (*flipped classroom*, BYOD/BYOT). La dimensione formativa correva in parallelo con la dimensione sociale: il gruppo Facebook, ancora attivissimo, rappresentava l'unico spazio in cui era possibile interagire in lingua italiana, per chiedere e ricevere supporto dai colleghi, in ottica di *peer learning*; oltre al gruppo Facebook, l'iniziativa si avvaleva di altri social network, in particolar modo Twitter, un canale Telegram e un canale YouTube dedicati.

All'interno del percorso *Techno-CLIL*, i partecipanti erano chiamati ad affrontare un processo di analisi e sintesi degli input formativi, ai fini della costruzione di una comunità globale CLIL, che rappresenta uno dei principali risultati di tutta l'iniziativa.

I dati raccolti dal questionario iniziale, i vari questionari intermedi, il questionario finale, il repository dei video e degli altri materiali prodotti dai corsisti rappresentano una preziosa fonte per la ricerca educativa e didattica in ambito CLIL e nei paragrafi successivi verranno discussi e commentati alcuni di questi dati con particolare riferimento alla diretta testimonianza e al vissuto dei docenti.

5. *Punti di forza e punti di debolezza del CLIL nella percezione dei partecipanti*

Una delle domande del questionario («Can you express your idea and definition of CLIL in a few words?») mirava a indagare la percezione del CLIL da parte dei partecipanti. I commenti di seguito riportati testimoniano l'atteggiamento complessivamente molto positivo per il CLIL:

«CLIL promotes a holistic approach to teaching and learning. It's a real way of approaching a language and it uses a large amount of approaches for different learners.»
«The strong impact it can have on students learning capabilities.»
«Strengths of CLIL methodology is to enhance the language proficiency of students for the students and teachers that to not teach in the language.»
«Earning time learning both subject content and foreign language at the same time; developing language skills in low-level learners too; increasing in motivation, self-esteem and empathy; promoting collaboration among teammates.»

Tra i vari punti di debolezza si segnalano soprattutto le criticità legate alla formazione dei docenti e alla mancanza di materiali didattici:

«Language teachers lack knowledge on the subjects while subject teacher have minimal knowledge of foreign languages.»
«The lack of materials to teach CLIL.»
«CLIL weakness is CLIL's little attention to written production, so that CLIL could contribute to weaken students' knowledge of grammar and syntax which are very important aspects of a language.»

Quest'ultimo commento è particolarmente significativo perché restituisce una percezione del CLIL come metodologia principalmente comunicativa: tra le "4C" di Do Coyle (Communication, Content, Cognition, Culture) viene enucleata la dimensione della "Comunicazione", in quanto attraverso il CLIL si comunicano concetti e contenuti in lingua straniera. Questo commento evidenzia, tuttavia, la percezione dell'indebolimento che il CLIL comporterebbe nei confronti della grammatica e della sintassi: la prospettiva del docente è dunque orientata all'analisi linguistica che sembrerebbe essere in qualche modo inficiata dal CLIL.

Alla domanda «After *Techno-CLIL* have you changed your idea of CLIL?», il 58,6% rispondeva in senso affermativo, il 41,4% in senso negativo. La partecipazione al percorso formativo sembra aver inciso in qualche modo sulla percezione del CLIL da parte dei partecipanti. Alcuni commenti riportati di seguito ne rappresentano una conferma:

«A multimodal, multicontent, multilanguage, multitasking, multitechnologies approach»
«An incredible resource in teaching»
«CLIL = good practice!»
«Innovative methodology for the future of our school»
«Culturally stimulating»
«More challenging than I thought»
«Content Language Interactive Learning;»
«It'a a language opportunity»
«A new door on teaching English»
«CLIL is interaction, innovation, collaboration, professionality».

6. *Le tecnologie per l'apprendimento CLIL: punti di forza e punti di debolezza nella percezione dei partecipanti*

Nel questionario iniziale si chiedeva ai partecipanti con quale frequenza usassero le tecnologie in classe: il 48,2% rispondeva "spesso", il 19% "sempre", il 28,6% qualche volta, la percentuale restante si distribuiva tra "raramente" e "mai". Quindi, già in partenza, il target dei partecipanti era abbastanza incline all'uso delle tecnologie per il CLIL. Di seguito il commento di una docente che dimostra la fiducia nelle ICT:

> I think there is a natural closeness between the use of ICT and CLIL. Multimedia and ICT are fundamental in teaching: collaboration, sharing between students, the autonomy and the awareness of what you are doing will be strengthened. The challenge for teachers is to know how to use and dose the new technologies.

Di seguito alcuni vantaggi messi in luce dalla docente:
le ICT

- sono di supporto agli studenti nelle loro scoperte e opportuntià formative;
- danno la possibilità di utilizzare materiali autentici e aggiornati;
- facilitano l'integrazione delle lingue e dei linguaggi;
- facilitano la ricerca dei documenti;
- supportano il lavoro di gruppo e il *cooperative learning*.

Emergono tuttavia anche alcuni punti di debolezza:

- il rischio di imprevisti, malfuzionamenti o problemi tecnici è sempre molto alto;
- è essenziale un investimento non solo nelle tecnologie, ma anche nella formazione;
- il tempo per la preparazione delle attività è più lungo;
- le tecnologie e la rete possono esporre gli studenti a rischi correlati all'uso dei social network;
- se c'è un guasto alla tecnologia spesso si interrompono le attività e quindi anche gli apprendimenti.

Nel questionario finale una domanda mirava a indagare se i partecipanti avessero modificato la loro percezione delle tecnologie per l'apprendimento CLIL dopo aver frequentato il corso *Techno-CLIL*. Il 64% rispondeva in senso positivo, mentre il 36% in senso negativo.

I commenti seguenti lasciano intuire come per molti partecipanti il corso abbia aperto una finestra su un mondo completamente sconosciuto:

> «Useful tools to make learning more captivating.»
> «CLIL nourishes itself through new technologies.»
> «Technology helps CLIL methodology with the use of lots of web tools that provide students the chance to work outside the classroom».
> «Today is very important to be able to use technologies because they can help you to approach a subject in a different way. Nevertheless, I think that the role of the teacher is still very important.»

«Technologies in CLIL lessons facilitate and enhance learning, because they are engaging and motivating.» «They are very useful to introduce new topic and vocabulary, discuss about them, practice and test them.» «Digital tools and devices are also helpful in students with special needs, providing compensatory tools or dispensatory measures, in an inclusive school perspective.»
«Learning technologies have opened a casket that I couldn't imagine before. In this our digital era technologies are motivating for our children and, in the meantime, they allow us to reach objectives in a motivating and challenging way. The web is full of resources to do almost everything.»

7. *Prodotti del percorso formativo: la progettazione didattica CLIL e la "peer review grid"*

Il percorso *Techno-CLIL* era caratterizzato da una serie di materiali di studio e di attività da svolgere in piattaforma Moodle e poi condividere negli spazi di interazione sociale, come il forum, il blog, il wiki.

Un aspetto importante del lavoro in classe virtuale era rappresentato dal *peer learning*, sollecitato dalle moderatrici al fine di promuovere la collaborazione e il supporto reciproco tra i partecipanti.

Figura 3 - *Esempio di* peer review grid *(autrice Rughi M.T.)*

Peer Review Rubric – TECHNO-CLIL 2017

Letizia Cinganotto & Daniela Cuccurullo

Teacher name: The Victorian age by Manuela Basurto **Learning Designer link:**
http://learningdesigner.org/designer.php?uri=/personal/manuelabasurto/designs/fid/756872d8f305313f273343ec5bef8ce915cb69c13d25f4eb83d16bf608817b97

Peer reviewer name Paola Scalella

CATEGORY	Code 1	Code 2	Code 3	Code 4 or 5	Assign a code from 1 to 5
a) Is the Lesson Plan complete?	The lesson plan is incomplete with little information provided. Peer reviewer is unable to proceed.	The lesson plan is complete. Description of learning activities is very basic and/or at times difficult to follow.	The lesson plan is complete and presents a good variety of learning activities. Descriptions are clear and easy to follow.	The lesson plan is accurate and engaging. It presents a detailed/rich description of learning activities.	5
b) Is the lesson plan well aligned with its learning outcomes?	Learning outcomes are not specified.	Learning outcomes are partially mentioned. Learning activities are only partially aligned with the learning outcomes.	Learning activities link with the defined learning outcomes.	Learning activities explicitly link with the defined learning outcomes. The rationale for the link between activity and outcome is clearly mentioned.	5
c) Is the Lesson Plan well balanced?	Learning activities are not well balanced. Just one type of the Teaching Learning Activities (TLAs in the Learning Designer) is used (see the pie chart for this).	Learning activities are not well balanced, because some of the Learning activities planned take up most of the time. (see the pie chart for this).	There is an OK mix ofactivities with at least three different TLAs, even if some of the activitiestake up more than 35% of the time(see the pie chart for this).	There is a good mix of activities with at least four different TLAs and none of the Activities, except in the case of collaboration, taking up more than 35% of the time (see the pie chart for this).	5
d) Does the lesson plan include learning activities specifically designed to develop students' collaborative learning skills?	Students are NOT required to work together in pairs or groups.	Students DO work together BUT they DO NOT have shared responsibility.	Students DO have shared responsibility BUT they ARE NOT required to make substantive decisions together.	Students DO have shared responsibility AND they DO make substantive decisions together about the content, process, or product of their work BUT their work is not interdependent (**Code 4**)	5

Parts of this rubric are taken from the 21st Century Learning Design Rubric developed by ITL research under a Creative Commons license. For more information, see here.

Tra i task assegnati vi era l'elaborazione di una progettazione didattica CLIL con l'uso di un webtool dedicato, "Learning Designer", una webapp che consente di visualizzare le

varie fasi dell'intervento didattico, specificando tempi, attività, interazione degli studenti, ecc. Queste informazioni vengono restituite attraverso un grafico a torta, che evidenzia con differenziazioni cromatiche i tempi dedicati alle varie fasi di lavoro, in modo da poter rilevare in modo quasi intuitivo, eventuali sbilanciamenti.

Dopo aver effettuato la progettazione didattica, veniva chiesto ai partecipanti di prendere in esame il lavoro di un collega e riflettervi alla luce di una *peer assessment grid*, mutuata da un progetto della European Schoolnet Academy. La griglia presentava una serie di indicatori in base ai quali valutare la progettazione didattica di un collega e formulare proposte correttive qualora se ne ravvisasse l'esigenza. In fig. 3 un esempio di *peer review grid*:

I commenti di seguito riportati, rappresentano un ottimo esempio di riflessione sulle criticità dell'azione didattica del collega, cui vengono forniti suggerimenti per possibili miglioramenti e azioni correttive future:

> Dear Colleague, in your lesson plan one of the the learning outcomes is skimming and scanning a written text, but actually students are only required to watch a movie. The description of activities is basic. Learning activities should be balanced better, because some of the Learning activities take up most of the time (only read and produce). Students DO work together BUT they DO NOT have shared responsibility. They only compare their summaries and discuss. The lesson plan does not incorporate any forms of assessment and there is no mention to the use of ICT.

Le proposte per il miglioramento dell'azione didattica hanno un taglio molto costruttivo e operativo, sia nella fase di implementazione sia nella fase di valutazione e propongono il ricorso a delle precise webapp per la realizzazione delle varie attività:

> If this were my lesson plan, I would improve it with some more discussion and collaboration activities. For example, before watching the movie students can be asked to work in groups and make some research on inspiring female characters, who might be considered heroine for some reasons. Some tools 2.0 like padlet can be used to collect the group works or, in alternative, they can prepare presentations or a short storytelling with biographies of the selected heroines. Moreover some assessment tools, like rubrics can be used.

8. *Prodotti del percorso formativo: il video*

Uno dei prodotti richiesti nell'ambito del percorso *Techno-CLIL* era la realizzazione di un video, sulla base di una serie di webtool suggeriti in piattaforma. Il video rappresenta un potente strumento di comunicazione per i nostri studenti del ventunesimo secolo, che amano ritrarre istantanee in sequenza della loro vita quotidiana e condividerla in sincrono con i loro amici reali e virtuali tramite i social network più popolari (Facebook, WhatsApp, Instagram, Snapchat ecc.) (Cinganotto - Cuccurullo, 2015).

È dunque particolarmente significativo per i partecipanti produrre i propri video, anche con la collaborazione dei compagni: caricare e abbinare immagini, suoni, effetti scenografici e assemblare il tutto in un prodotto multimediale rappresenta sicuramente una grande soddisfazione per lo studente, soprattutto in funzione della condivisione e degli apprezzamenti che ne riceverà. Secondo Mehisto gli studenti dovrebbero «reco-

gnize themselves in the materials» (2012: 29), quindi l'uso di video per scopi didattici, magari creati dagli studenti stessi all'interno di progetti specifici (*project-based learning*) sul CLIL, può sicuramente contribuire a raggiungere l'efficacia degli apprendimenti.

La piattaforma *Techno-CLIL* raccoglie un elevato numero di video realizzati dagli studenti, soprattutto delle scuole secondarie di secondo grado, in collaborazione con i docenti: si tratta di lavori molto interessanti, che testimoniano l'impegno e l'entusiasmo per queste tematiche.

Il video può assumere un ruolo importante anche per quanto riguarda la prospettiva del docente: l'uso di video nella didattica CLIL non solo facilita l'innovazione del modo di insegnare, ma può attivare i processi di metacognizione e riflessione, se riferiti alla propria attività didattica, in ottica di miglioramento (Schön, 1983).

Uno dei task assegnati nell'ambito di *Techno-CLIL* era proprio la realizzazione di una videoregistrazione della propria attività in una classe CLIL, oppure di un video che fungesse da *learning diary*, cioè da narrazione visiva del proprio percorso di crescita personale e professionale all'interno del corso. Si trattava di un modo per sollecitare la riflessione sui processi di apprendimento messi in campo grazie alla partecipazione alle varie attività proposte nell'arco delle cinque settimane.

Di seguito un esempio di video realizzato da una docente, che, ispirandosi alla didattica immersiva, ha ripercorso e raccontato in modo brillante tutte le tappe di *Techno-CLIL*, attraverso la voce di un avatar che si muove in un ambiente tridimensionale[7].

Figura 4 - *Un esempio di video come* learning diary *(di Tancredi A.)*



Il video può rappresentare una sorta di portfolio digitale, un repository di tutte le esperienze formative svolte nell'arco di un determinato periodo della propria car-

[7] Il video è fruibile al seguente link: https://www.youtube.com/watch?v=V5kXomhGmEE.

riera professionale, che rappresenta una delle novità del Piano Nazionale per la Formazione dei docenti 2016, una memoria storica dello sviluppo professionale del docente, ma anche uno strumento per la riflessione sui propri bisogni formativi.

9. *Momenti del percorso formativo: il webinar*

Nell'arco delle cinque settimane del percorso formativo si sono susseguiti momenti molto intensi e significativi, non solo dal punto di vista didattico, ma anche dal punto di vista personale e emotivo.

Un momento particolarmente atteso dai partecipanti era l'appuntamento quotidiano con il webinar, la videoconferenza interattiva con un esperto di CLIL o di tecnologie didattiche. Era un momento molto significativo per tutti, in quanto si trattava dell'incontro sincrono dei partecipanti con le moderatrici e con la comunità *Techno-CLIL*: durante il webinar i partecipanti interagivano in modo molto fitto nella chat testuale, essendo praticamente impossibile consentire l'interazione orale ad un numero così elevato di partecipanti.

La chat diventava dunque un valido strumento di interazione, scambio e confronto dal vivo e questi momenti rappresentavano un arricchimento formativo, ma anche emotivo.

Nell'estratto della chat del webinar di Carmel Mary Coonan, l'argomento di discussione riguarda le abilità linguistiche e l'ipotesi della relatività linguistica. È significativo come l'uso del mezzo della chat testuale permetta il confronto su tematiche impegnative, su cui i partecipanti possono scambiarsi opinioni e chiarirsi dubbi.

Estratto 1

Bernardina: Writing is more difficult than speaking for students.
Antonietta: Quite true.
Giulia: True.
Fabrizio: It's true!
Anna: Coming to know while speaking – it's difficult.
Roberta: According to me speaking is the most difficult tasks for students.
Annalisa: Is this related to the Sapir-Whorf hypothesis of linguistic relativity?

Nell'estratto 2, tratto dallo stesso webinar, alcuni partecipanti si confrontano sui temi delle *soft skills* del ventunesimo secolo e di come la metodologia CLIL possa contribuire a svilupparle. Il confronto si sposta dunque sulle difficoltà di questo approccio nella scuola secondaria di primo grado.

Estratto 2

Stella Maris: And we have to consider 21st Century Skills soft and hard skills added to all that. CLIL has become 360 scoped more than being an umbrella term.
Nada: I agree simple words
Tina: I agree
Serena: It isn't possible in high school: the concept is very difficult.

Nell'estratto 3 alcuni partecipanti, su sollecitazione della relatrice, propongono delle strategie didattiche che ben si coniugano con la metodologia CLIL. La partecipazione al webinar, seppure non obbligatoria ai fini del conseguimento dell'attestato finale, era dunque molto attiva e interattiva e ciò testimonia il grande interesse dei partecipanti, pronti ad accogliere gli stimoli dei relatori e a rispondere alle domande in base al proprio background e alla propria esperienza.

Estratto 3

Serena: Peer learning of course
Francesco: Peer education
Anna: No, it isn't
Evelia: Yes
Serena: Yes
Serena: Pictures also help
Giovanna: Maps and draw
Maria Candida: It's important the use of visualizers, mind maps etc.
Daniela: Cooperative learning

L'estratto 4, corrispondente alla fase finale, restituisce il feedback alla relatrice, trasmettendole l'entusiasmo per gli interessanti spunti ricevuti.

Estratto 4

Marcella: Wonderful webinar
Roberta: Thank you
Maria: New aspects and new approaches
Daniela: Thank you, very interesting and true
Maria Rosaria: I attended a fantastic course in Venice! Thanks
Mario Antonello: Very hard but very interesting. Thanks to the speaker and to the staff too bye :-).

10. *Conclusioni*

Il contributo ha inteso prendere in esame alcuni aspetti del percorso di formazione *Techno-CLIL*, incentrato sulla progettazione e implementazione di attività CLIL attraverso l'uso delle tecnologie, che, in base al feedback dei partecipanti e ai dati raccolti attraverso i vari questionari, è risultato un modello formativo di successo. In particolare sono stati ritratti alcuni momenti della partecipazione al percorso formativo (le interazioni nei webinar), alcuni esempi di prodotti (le griglie per la progettazione didattica e per la *peer evaluation* e il video), nonché le percezioni e le reazioni dei partecipanti in relazione alla metodologia CLIL e all'uso delle tecnologie, raccolte attraverso la somministrazione dei questionari. Si è voluto dunque porre l'accento sui processi attivati dalla formazione e sui prodotti che sono stati realizzati, al fine di documentare la ricaduta di un percorso formativo di successo in termini di crescita personale e professionale, come testimoniato dal vissuto dei partecipanti stessi.

Bibliografia

Agolli R. (2015), Content and Language symbiosis in a maieutic, translanguaging pattern (CLSL): An exploratory practice in Italy, in *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 8(1): 43-54.

Barbero T. - Clegg J. (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma: 46.

Cinganotto L. (2016), CLIL in Italy: A general overview, in *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 9(2): 374-400.

Cinganotto L. - Cuccurullo D. (2015), The role of videos in teaching and learning content in a foreign language, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 11(2): 49-62.

Coonan M.C. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Coyle D. - Hood P. - Marsh D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Finardi K.R. (2015), Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach, in *Studies in English Language Teaching* 3(4): 326-338.

Fulton K. (2012), The flipped classroom: transforming education at Byron High School: A Minnesota high school with severe budget constraints enlisted YouTube in its successful effort to boost math competency scores, in *THE Journal (Technological Horizons in Education)* 39(3): 18-20.

Genesee F. - Hamayan E. (2016), *CLIL in context*, Cambridge University Press, Cambridge.

La Ragione A. - Iengo M. - Lavezza M. - Scognamiglio R. (2013), *CLIL - Per una scuola internazionale, interattiva, integrate*, RCS, Milano.

Langé G. - Cinganotto L. (2014), *E-CLIL per una didattica innovativa*, I Quaderni della Ricerca 18, Loescher, Torino.

Marsh D. (1994), Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning, in International Association for Cross-cultural Communication (eds), *Language Teaching in the Member States of the European Union*, University of Sorbonne, Paris.

Martin D. (2015), *From Whiteboards to Web 2.0,* Helbling Languages, London.

Mehisto P. - Frigols M.J. - Marsh D. (2008), *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*, Macmillan, Oxford.

Mehisto P. (2012), Criteria for producing CLIL learningmaterial, in *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas* 21: 15-33.

Rasulo M. - De Meo A. - De Santo M. (2016), Processing Science Through Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Teacher's Practicum, in Alandeom W. - Oliveira A.W. - Weinburgh M.H. (eds), in *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition*, Springer, Switzerland.

Sams A. - Bergmann J. (2013), Flip your students' learning, in *Educational leadership* 70 (6): 16-20.

Serragiotto G. (2014), *Dalle micro lingue disciplinari al CLIL*, UTET, Torino.

Schön D. (1983), *The reflective Practitioner: How professionals think in action,* Temple Smith, London.

Stanley G. (2013), *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

Walker A. - White G. (2014), *Technology Enhanced Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.

Wolff D. - Quartapelle F. (2011), *Linee guida per il CLIL in tedesco*, Goethe Institut Milano, MIUR - USR Lombardia.

Documenti in rete

CLIL across contexts: a scaffolding framework for CLIL teacher education.

http://wwwfr.uni.lu/index.php/recherche/flshase/institute_for_research_on_multilingualism/research/former_research/clil_across_contexts_a_scaffolding_framework_for_clil_teacher_education

Commissione Europea (2012), *Rethinking Education, Communication from the European Commission*,http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669.

Commissione Europea (2014), *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning,* http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf.

Eurydice (2017), *Key data on teaching languages at school in Europe,* http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf.

Indice autori

Cecilia Andorno
ceciliamaria.andorno@unito.it

Amelia Bandini
bandini@unina.it

Valentina Bianchi
valentina.bianchi@unistrasi.it

Cristina Bosisio
cristina.bosisio@unicatt.it

Fabio Caon
fabiocaon@unive.it

Marina Castagneto
marina.castagneto@uniupo.it

Letizia Cinganotto
l.cinganotto@indire.it

Diego Cortés Velásquez
cortes.velasquez.diego@gmail.com

Daniela Cuccurullo
danielacuccurullo@gmail.com

Anna De Meo
ademeo@unior.it

Maria Elena Favilla
elena.favilla@unimore.it

Lucia Ferroni
lucia.ferroni@uslnordovest.toscana.it

Laura Gavioli
laura.gavioli@unimore.it

Silvia Gilardoni
silvia.gilardoni@unicatt.it

Beatrice Giuliano
beatrice.giuliano@unive.it

Lorenzo Gregori
lorenzo.gregori@unifi.it

Mirko Grimaldi
mirko.grimaldi@unisalento.it

Barbara Gili Fivela
barbara.gili@unisalento.it

Massimiliano M. Iraci
massimiliano.iraci@unisalento.it

Ferdinando Longobardi
flongobardi@unisa.it

Lucilla Lopriore
lucilla.lopriore@uniroma3.it

Massimo Moneglia
massimo.moneglia@unifi.it

Elena Nuzzo
elena.nuzzo@uniroma3.it

Alessandro Panunzi
alessandro.panunzi@unifi.it

Mario Pasquariello
mario.pasquariello@unicatt.it

Giulia Quartana
giuliagaia.quartana@gmail.com

Margaret Rasulo
margherita.rasulo@unicampania.it

Diego Sidraschi
diegosidraschi@vodafone.it

Silvia Sordella
silvia.sordella@gmail.com

Daniela Veronesi
daniela.veronesi@unibz.it

Pan Yi
panyi83322@hotmail.com

La collana "studi AItLA" accorpa le precedenti due collane dell'Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D'Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.

2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.

3. *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di* focus on form *nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.

4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.

5. *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.

6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.

Il settimo volume della collana Studi AItLA è dedicato all'uso delle lingue non native, in specifiche condizioni comunicative (ambito sanitario, sindacale, aziendale, radiofonico), in situazioni di disabilità (dislessia, autismo, patologie che coinvolgono gli aspetti motori del parlato) e nell'insegnamento di discipline non linguistiche (CLIL, soprattutto, ma non solo). Sono esplorate anche le possibilità offerte dalla tecnologia applicata all'analisi delle lingue seconde nella gestione della comunicazione pubblica (LUKE) e nell'apprendimento/insegnamento (IMAGACT4ALL).

Anna De Meo è Professore di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Napoli L'Orientale, dove presiede il Centro Linguistico di Ateneo ed è responsabile del Lifelong Learning Program e dello Student Refugee Program. È attualmente il Presidente dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata e coordinatrice nazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata della Società di Linguistica Italiana. I suoi interessi di ricerca includono l'acquisizione delle lingue seconde, la percezione e la produzione della L2, la pragmatica dell'interlingua, la traduzione.

Margaret Rasulo è Ricercatrice di Lingua e Linguistica Inglese presso il Dipartimento di Lettere e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Napoli Luigi Vanvitelli. Ha conseguito un Dottorato di Ricerca in Inglese per Scopi Speciali presso l'Università di Napoli Federico II. I suoi ambiti di ricerca sono l'analisi critica del discorso, il parlato pubblico, la comunicazione via computer, la metodologia CLIL, l'analisi multimodale e, di recente, l'analisi linguistica di materiali editoriali sul terrorismo internazionale.

studi AItLA vol. 7

USARE LE LINGUE SECONDE. COMUNICAZIONE, TECNOLOGIA, DISABILITÀ, INSEGNAMENTO

a cura di
Anna De Meo - Margaret Rasulo

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

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

ISBN: 978-88-97657-23-1