

LE POESIE
METASEMANTICHE DEI
LICEALI/
ARRICCHIRE IL LESSICO
ANNO DOPO ANNO/
IL CASO DI VIOLETA/
LA NATURA DELLE
ESPRESSIONI
IDIOMATICHE/
REPETITA IUVANT. SED
SEMPER?/

IL TEATRINO DI
BERLUSCONI/
INTERVISTIAMO LUIGI
MALERBA/
L'ITALIANO GIUDICATO:
DAGLI INGLESI AI
TEDESCHI/
QUANDO 'MARCHIAMO'
L'ORDINE DELLE PAROLE
IN UNA FRASE/
LIBRI/
NOTIZIE/

SPECIALE **S**CUOLA
AMBIENTE EDUCATIVO/
SALUTARE L'INSEGNANTE/
SCRIVERE I COMPITI
PER CASA/
CAPIRE LE CONSEGNE/

ITALIANO & OLTRE

5
1995

Periodico bimestrale
Anno X (1995)
Numero 5
novembre-dicembre



COMMENTI

RAFFAELE SIMONE	DIECI ANNI DOPO	260
•	I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO	259

ITALIANO TRA SOCIETÀ E SCUOLA

MONICA LONGOBARDI	IL CHIALO, LA SBÈRBOLA E IL LABIRINTO	262
LUCIA DANESI E LAURA MAGGINI	RIFLETTERE SUI SIGNIFICATI	267
MARIA TERESA ROMANELLO	VIOLETA FARÀ CARRIERA	274

DALLA RICERCA

FEDERICA CASADEI	FRASE FATTA CAPO HA	276
------------------	---------------------	-----

SBAGLIANDO S'IMPARA

ROSARIA SOLARINO	RIPETIZIONI DUBBIE	282
------------------	--------------------	-----

SPECIALE SCUOLA

AMBIENTE EDUCATIVO		285
DARIO CORNO	BENE, GRAZIE E LEI?	285
ALBERTO ARATO	LA LINGUA NEL DIARIO	289
LETIZIA ROVIDA	DI CONSEGNA IN CONSEGNA	293

I&O INTERVISTA

CARMINE DE LUCA	LE PAROLE DELLE 'STORIE' . INTERVISTA A LUIGI MALERBA	298
-----------------	---	-----

LINGUAGGI POLITICI

AUGUSTA FORCONI	LASCIATEMI LAVORARE	300
-----------------	---------------------	-----

RUBRICHE

HARRO STAMMERJOHANN	L'ITALIANO GIUDICATO: GLI ULTIMI INGLESI E I PRIMI TEDESCHI	305
---------------------	---	-----

FENOMENI LINGUISTICI

MONICA BERRETTA	COME INSERIAMO ELEMENTI NUOVI NEL DISCORSO/2: 'IL CAFFÈ LO PRENDIAMO A CASA'	308
-----------------	---	-----

BIBLIOTECA

RAFFAELE PETRILLI	LEMMI PRESI IN PRESTITO (E CHE MAI RESTITUIREMO) [SU G. MINI, PAROLE SENZA FRONTIERE. DIZIONARIO DELLE PAROLE STRANIERE IN USO NELLA LINGUA ITALIANA, ZANICHELLI, BOLOGNA 1994]	316
MIRIAM VOGHERA	QUALI PAROLE SCRIVONO E LEGGONO I BAMBINI [SU L. MARCONI ET ALII, LESSICO ELEMENTARE. DATI STATISTICI SULL'ITALIANO SCRITTO E LETTO DAI BAMBINI DELLE ELEMENTARI, ZANICHELLI, BOLOGNA 1994]	317

NOTIZIE

COME PARLA LA DIDATTICA LINGUISTICA	319
IL CERTIFICATO DITALS	319



ITALIANO OLTRE

259

I collaboratori di questo numero

Alberto Arato *Insegnante di scuola media superiore a Torino* ♦ Monica Berretta *Professore ordinario di Linguistica generale all'Università di Bergamo* ♦ Federica Casadei *Dottore di ricerca in Linguistica* ♦ Dario Corno *Centro di*

Ricerche Semiotiche dell'Università di Torino; condirettore di «Italiano e oltre» ♦ Lucia Danesi *Insegnante di scuola elementare a Roma* ♦ Carmine De Luca *Consulente editoriale; storico della letteratura per ragazzi* ♦ Augusta Forconi *Lessicografa; redattrice del Vocabolario Treccani* ♦ Monica Longobardi *Insegnante di scuola media superiore a Imola* ♦ Laura Maggini *Insegnante di scuola media a*

Roma ♦ Raffaella Petrilli *Ricercatrice all'Università di Cosenza* ♦ Maria Teresa Romanello *Professore di Geografia Linguistica all'Università di Lecce* ♦ Letizia Rovida *Insegnante di scuola media a Torino* ♦ Rosaria Solarino *Dottore di ricerca in Linguistica* ♦ Harro Stammerjohann *Professore di linguistica romanza all'Università di Francoforte* ♦ Miriam Voghera *Ricercatrice all'Università di Napoli*

AUTORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI FIRENZE N° 3389 DEL 2/12/1985

Italiano e Oltre
Rivista bimestrale

Anno X (1995), numero 5
novembre-dicembre

Direttore
Raffaele Simone

Comitato di direzione
Monica Berretta, Daniela Bertocchi, Dario Corno, Wanda D'Addio Colosimo, Alberto A. Sobrero

Redazione
Domenico Russo

Direttore responsabile
Maria Nencioni

Progetto grafico
CD & V. Firenze
(Capaccioli, Denti, Valeri)

Stampa
Fratelli Spada
Via Lucrezia Romana, 60
00043 - Ciampino/Roma

Direzione e redazione
La Nuova Italia, Viale Carso 46,
00195 Roma-Tel. 3729220
Fax 06/3251065

Amministrazione
La Nuova Italia, Via Ernesto
Codignola, 50018 Casellina di
Scandicci, Firenze

Abbonamento annuale 1996
Cinque fascicoli all'anno

Italia/Lire 63.000

Un fascicolo L. 15.000

**Paesi della Comunità
Europea**
L. 80.000
a mezzo assegno bancario o sul
conto corrente postale n. 323501
intestato a:
La Nuova Italia - Firenze

Altri Paesi
(spedizione via aerea) \$ USA 82
Per l'Australia
il versamento di US \$ 82 deve
essere indirizzato a:
CIS Educational, 247 Cardigan
Street, Carlton (Victoria,
Australia 3053)

Per il Canada
il versamento di US \$ 82 deve
essere indirizzato a:
The Symposium Press Ltd.
P.O. Box 5143, Station «E»
Hamilton (Ontario L8S 4L3),
Canada

**Autorizzazione del Tribunale
di Firenze n. 3389 del
2/12/1985**

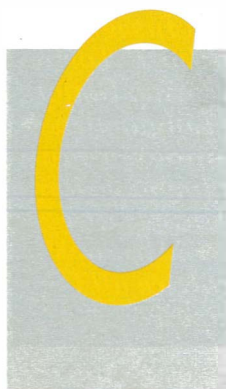
**A «Italiano e oltre» si
collabora solo su invito della
Direzione**

Dieci anni dopo

260

RAFFAELE SIMONE

Qualche considerazione sullo stato dell'educazione linguistica nel nostro paese a dieci anni dal primo numero di «leO»



on questo numero, «Italiano e oltre» compie dieci anni. Non sono pochi, per una rivista di questo genere, che nacque isolata nel suo campo, e lo è rimasta (non sappiamo se per la sua audacia o per difetto di coraggio degli altri), si è guadagnata un pubblico italiano e internazionale, ed è riuscita a rimanere viva e atti-

va in un orizzonte culturale in cui molte iniziative consimili hanno fatto appena a tempo ad aprire per chiudere rapidamente.

Permettete perciò al direttore di «Italiano e oltre» di esprimere il suo compiacimento anzitutto ai lettori, che l'hanno sostenuta appassionatamente in tutti questi anni, all'editore che ci ha creduto senza interruzione, al redattore e a tutti i condirettori, che hanno contribuito con la loro intelligenza a portare la rivista a questo traguardo. Siamo, certo, tutti più vecchi di dieci anni, ma le energie non sono ancora spente.

Credo che si possa dire senza iattanza che «Italiano e oltre» ha contribuito non poco a tenere desto l'interesse dei suoi lettori verso i problemi linguistici (e culturali) della scuola e della società italiana, e soprattutto a mostrare che il linguaggio porta con sé sempre la dimensione civica, investendo questioni di convivenza, di invenzione culturale, di giustizia, di sviluppo.

Stiamo studiando, per il prossimo anno, qualche maniera di festeggiare questa scadenza,

che è una sorta di maggiore età per una rivista come la nostra, e di cui daremo comunicazione ai lettori e ai sostenitori. Ma, siccome ogni compleanno importante è anche occasione di bilanci, vorrei, nelle righe che seguono, tentarne uno rapidissimo, non solo per quanto riguarda la rivista, ma anche i problemi di cui si occupa. Tracciando questo sommario bilancio, però, vedremo subito che alle ragioni di soddisfazione (per il fatto di essere riusciti a sopravvivere sviluppandoci in un ambiente relativamente 'ostile') devono essere affiancate ragioni di profonda preoccupazione.

«I» taliano e oltre» nacque in un contesto molto definito, che è stato descritto, oltre che dalle sue prime annate, da una varietà di studi su singoli aspetti. Era essenzialmente — se posso sintetizzarlo così — un contesto di difficoltà e di speranza. Lo sviluppo civile e quindi anche linguistico e educativo della società italiana, a metà degli anni Ottanta, era qualitativamente mediocre: italoфонia ancora poco diffusa («a macchia di leopardo», si diceva allora), educazione di livello insoddisfacente, analfabetismo torvamente sopravvivenente. Ma a questa situazione si opponeva ancora un forte desiderio di cambiamento.

Pensavamo tutti, sull'onda della potente spinta degli anni Settanta, che ci toccasse di diritto, e che fosse prossimo, un cambiamento culturale importante, un momento in cui la cultura popolare si sarebbe finalmente diffusa, gli italiani avrebbero raggiunto tutti una lingua comune, le

'buone maniere' del linguaggio pubblico avrebbero portato a una fase di piena trasparenza dei discorsi e dei programmi, la circolazione della lettura e della cultura sarebbe stata fluida e vasta... Chi avesse la pazienza di sfogliare le annate della rivista ai suoi inizi troverebbe insieme segni di una continua attenzione critica verso le cose che non andavano, e tentativi di disegnare soluzioni, proposte, progetti, perché l'Italia diventasse finalmente un paese anche linguisticamente moderno. Per quanto riguarda particolarmente la scuola (il nostro terreno principale), ci si muoveva sulla scorta delle «Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica», scritte da Tullio De Mauro nel 1974 e diventate una sorta di 'libro d'ore' per chi nella scuola si sforzava di trasformare il potenziale linguistico dei suoi allievi in virtù veramente praticate.

Se confrontiamo quelle speranze con ciò che abbiamo attorno oggi, ci accorgiamo che qualcosa deve non aver funzionato. Certo, il paesaggio circostante è molto cambiato. Soprattutto da un punto di vista: la cultura che i giovani assorbono fuori della scuola (quella che una volta mi è capitato di chiamare la «esopaideia») è diventata molto più forte, pressante e attraente di quella che trovano dentro la scuola (la «endopaideia»). La cultura della esopaideia è regolata da complicati meccanismi planetari che (come accade per la droga) non permettono più di porsi il problema in un paese solo, ed è dominata da un paio di caratteri che mi paiono cruciali: il consumismo (cambia rapidamente e continuamente, perché sempre nuovi stimoli e prodotti vengono lanciati) e il rifiuto del sapere proposizionale (quello che si articola in frasi che compongono testi in cui si organizzano ragionamento e argomentazioni).

Per questo, i giovani (dalla prima infanzia fino alla fine dell'adolescenza) sono spesso dominati non dal desiderio di imparare e di crescere (come accadeva fino alla fine degli anni Ottanta) ma da quello di consumare, di 'stare insieme', non necessariamente articolando in linguaggio ciò che hanno in mente. I riflessi di ciò sul comportamento adulto sono vistosissimi, specialmente in questo paese. Nella scuola, ciò ha com-

portato il graduale richiudersi dello spirito innovativo che caratterizzava gli anni Settanta, come si nota ad esempio dal cadere della spinta associativa degli insegnanti, dall'esplosione di ideologie tecnologiche (il calcolatore come soluzione di tutti i problemi), dal regredire dell'innovazione editoriale e dal ritorno di costumi di gruppo che sembravano scomparsi. Aggiungiamo due altri tratti a questo tableau: il fenomeno degli extra-comunitari, che sono entrati nella scuola senza che nessuno se ne desse pienamente conto, e la depressione collettiva degli insegnanti, che hanno capito che qualità del lavoro e giusta mercede non saranno mai requisiti importanti del loro mestiere.

Nel mondo esterno, i cambiamenti della politica che si sono avuti negli ultimi anni si sono tradotti in una sorta di vorace consumismo ideologico, e sono approdati ad un radicale mutamento del costume comunicativo, che «Italiano e oltre» ha cercato di seguire da vicino sin dal primo momento, additandone i caratteri e segnalando quelli che (secondo il nostro punto di vista) possono esserne i pericoli. Insomma, modelli 'pacifici' di sviluppo culturale e linguistico come quello disegnato nelle «Dieci tesi» non sembrano più essere applicabili, e bisognerebbe mettere mano a nuove riflessioni che tengono conto dei cambiamenti tentando di suggerire vie nuove per lo sviluppo del sapere linguistico e comunicativo di fine secolo.

Nel contempo, il riassettersi delle egemonie geopolitiche in Europa e nel mondo richiederebbe che ci si interrogasse su quel che l'italiano può essere e fare come lingua internazionale.

Nel preparare le basi di queste proposte, noi ce la metteremo tutta. Continueremo a descrivere quel che vedremo attorno a noi, e insieme daremo spazio e rilievo a tutte le proposte che sembreranno più aderenti ai cambiamenti. Sarà sicuramente un'impresa difficile, ma può darsi che ci porterà a qualche risultato. Il sostegno dei lettori e dei collaboratori, che fino a questo momento non ci è mancato, ci sarà indispensabile per andare avanti.

Auguri, dunque, a «Italiano e oltre», ma auguri anche a tutti quelli che hanno dato una mano per tenerlo vivo.

Il chialo, la sbèrbola e il labirinto

MONICA LONGOBARDI

262

Le fantastiche poesie metasemantiche dei ragazzi del biennio di Imola

1

LA GNÒSI DELLE FÀNFOLE



poesia metasemantica. Espressione che indica un particolare esperimento poetico secondo la definizione contenuta nel libro di Fosco Maraini *Le Fànfole* pubblicato a Bari nel 1966. Mentre il linguaggio comune, salvo rari casi, mira ai significati univoci, puntuali, il linguaggio metasemantico, squisitamente «tangen-

ziale», dà luogo a molteplici diffrazioni, a richiami armonici, a cromatismi polivalenti [...]. Esso inoltre è bipolare nel senso che costringe il lettore a un «massiccio intervento personale», alla «produzione del brivido lirico» (Maraini, 1966, p. 8).

È questa la scheda che il recente *Dizionario delle lingue immaginarie*² (scheda per il vero bibliograficamente non aggiornata) dedica alla poesia di Fosco Maraini «scrittore, antropologo, etnologo, ricercatore a Oxford, e nelle Università di Sapporo e di Kyoto...». Esperimento non così bizzarro e isolato come può sembrare a prima vista, dato che esso si colloca nella nutrita compagine (alcune centinaia) di lingue immaginarie (sacre, ludiche, poetiche, crittografiche, ecc.) che questo prezioso inventario fortunatamente campiona e raccoglie.

Prima di questo dizionario, il più grande studioso di tale erudito soggetto, l'islamista Alessandro Bausani, non aveva tralasciato di segnalare nella sua rassegna *La Gnòsi*, con queste parole: «...il geniale viaggiatore, scrittore e orientalista italiano Fosco Maraini, in un suo *divertissement* letterario che ha caratteri e valori assai più seri di quanto non sembri a prima vista...

ha tentato una poesia che egli chiama 'metasemantica'...» (Bausani, 1974 pp. 48-49)³.

La recente edizione rinnovata del libro di Fosco Maraini e il posto d'onore ch'egli occupa nella letteratura critica inducono a soffermarci su di un'opera incantevole, da cui non ci si attende però successo di pubblico e men che meno 'adozioni' scolastiche. La poesia più nota, che è poi quella che apre la raccolta, è intitolata *Il lonfo*. Eccone il testo:

Il lonfo

*Il lonfo non vaterca né gluisce
e molto raramente barigatta,
ma quando soffia il bego a bisce a bisce
sdilenca un poco, e gnagio s'archipatta.
E' frusco il lonfo! E' pieno di lupigna
arraferia malversa e sofolenta!
Se cionfi ti sbiduglia e t'arrupigna
se lugri ti botalla e ti criventa.
Eppure il vecchio lonfo ammargelluto
che bete e zuggia e fonca nei trombazzi
fa lègica busia, fa gisbuto;
e quasi quasi in segno di sberdazzi
gli affarferesti un gniffo. Ma lui zuto
t'alloppa, ti sberneccia; e tu l'accazzi.*

Sarà ora evidente cos'è la poesia metasemantica. Sedici di queste formano la raccolta, corredate da un apparato semiserio di Maro Marcellini. Nella nostra personale ricerca dell'identità del *lonfo*, abbiamo trovato una fratellanza di volta in volta con gli esemplari degli antichi bestiari, del nuovo *Manuale di zoologia fantastica*, di Borges (Torino 1992), o con l'*Odradek* kafkiano (F. Kafka, *Racconti*, Milano 1991).

Nella suggestiva introduzione l'autore ci consegna un capo del filo d'Arianna per guidarci nel suo giocoso labirinto. Vi apprendiamo il suo culto per l'etimologia e per i dizionari e la sua vita

di poliglotta, precedenti che giustificano solo per via razionale la matrice ortodossa delle sue «eretiche favelle». Sono piuttosto alcune sue intuizioni a percorrere più celermente la via dell'immaginazione. Così si esprime l'autore a proposito del fascino del linguaggio poetico:

«Non parlerei forse di linguaggio informale? Di valori cromatici e tattili, dei sapori e degli umori... dell'ombra e del profumo delle parole? Elencherei parole tonde e gialle, lunghe e calde... oppure parole polverose e bigie... parole a palline e salate, parole massicce, fredde, nerastre...».

Si affaccia alla memoria di ognuno *Corrispondenze* di Baudelaire o *Vocali* di Arthur Rimbaud. E così seguita Maraini, indicandoci anche il canto delle sirene intonato per lui dalle nomenclature scientifiche: «Nella serie degli elementi che compongono il nostro minuscolo Pianeta... esiste una famiglia che si chiama delle "Terre Rare"... Disprosio, Lantanio, Praseodimio...». Un altro vivaio gli si dischiude a partire dai toponimi: «ecco Barrùmini e Sèdini... ecco Alà, Lodè... ecco Gonnosfanadiga ... mentre lungo il mare sta il Deserto degli Agriati... Da qui alla metasemantica il passo è minuscolo».

Diamone ancora un saggio, riportando una delle poesie più belle:

Un giorno ad Urlapicchio

*Ci son dei giorni smègi e lombidiosi
col cielo dagro e un fonzero gongruto
ci son meriggi gnàlidi e budriosi
che plògidan sul mondo infrangelluto,*

*ma oggi è un giorno a zimpagi e zirlecchi
un giorno tutto gnacchi e timparlini,
le nuvole buzzillano, i berneccchi
luderchiano coi fernagi tra i pini;*

*è un giorno per le vànvere, un festicchio
un giorno carmidioso e prodigiero,
è il giorno a cantilegi, ad urlapicchio
in cui m'hai detto «t'amo per davvero».*

La lettura di queste poesie suscita, immediato, il divertimento. Ma poi cresce un leggero incanto e una divertita curiosità circa la genesi del loro linguaggio. I professori non resistono alla

tentazione di applicarvi una pseudo-filologia:

smegi = mogio+smunto?

lombidioso = uggioso+ombroso?

prodigiero = che porta vantaggi?

Qualche altra poesia, per esempio la gozzaniana *Fiore secco in libro vecchio* tradisce un po' più palesemente il suo segreto. La nervatura d'italiano di questa prova, composta per lo più di emistichi che avviano il verso, basta ad assicurarne il senso generale:

«Ricordi quando usavano...

oh zie, oh dolci zie...

voltatevi... ricamato

scendete per le scale...

...del tempo

Chissà laggiù se ancora...

Or più non usa uscire...»

2

IL COMMENTO DI MARO MARCELLINI

Come ogni poesia che si rispetti, lo si è visto, anche le *Fànfole* vantano un commento. Ma quale tipo di glossa, quale nota esplicativa può assolvere il compito di chiosare un testo del genere? Ecco alcuni stralci dal commento di Maro Marcellini:

«(Il lonfo) 6 fonca nei trombazzi: foncare nei trombazzi è considerato atto immondo... dal 1947, cioè dall'entrata in vigore della legge Barbelli-Lastrucci-Trerè (DC-PLI-PSDI) pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del 23/7/1947... «e quindi con effetto retroattivo, dal 1 gennaio 1947 è fatto divieto a chiunque di foncare nei trombazzi, pubblici o privati che siano, siti in frazioni, paesi e città di tuttq il territorio della Repubblica Italiana».

7 ... fa gisbuto: «Il far gisbuto è d'uopo perché goder m'aggrada» cantava Lorenzo il Magnifico...».

A proposito delle signore «piacenti e scollacciate» della poesia intitolata *Via Veneto* puntualmente si spiega:

«10... smarmellano butrinice: camminano fa-

cendo sballonzolare impudicamente i seni siliconati e quindi marmorei ma budrinosi (da «budrino»: budino di Budrio (BO) - 14.078 ab. Centro agricolo; fabbrica di ocarine).

Rassegnarsi?

3

LA GNÒSI DELLE FÀNFOLE E LA SCUOLA

La proposta della *Gnòsi* a scuola richiede coraggio e intraprendenza. Non si tratta certo dell'arcaico e venerando (ma altrettanto incomprensibile) *Carmen fratrū Arvalium* o di una novella stele di Rosetta da cui si schiudano tesori di sapienza. Per di più che la *Gnòsi* è immediatamente sospettabile di inclinazioni ludiche.

Personalmente, oltre a constatare che gran parte dei testi poetici 'ortodossi', dall'epica all'ermetismo novecentesco, risultano quasi altrettanto incomprensibili agli allievi, ritengo che l'oscurità (*trobar clus*) delle frontiere del senso è il luogo congeniale alla poesia.

Chiunque si provi a parodiare il linguaggio fantastico di Maraini, d'altro canto, si accorgerà quanto difficile sia ottenere lo stesso effetto plausibile quanto a suggestività e parimenti ricreativo.

Inoltre, lungi dal costituire un esperimento episodico, oserei affermare che grande interesse mostrerebbe proporre questo esercizio di meta-semantica o parallelamente a una classe del biennio e a una del triennio, o alla stessa classe in anni successivi, per osservare quali risorse del linguaggio vengono chiamate in causa nei diversi momenti di maturità linguistica, sia per la fase creativa, sia per l'apparato-parodia.

Dove gli alunni più giovani e quindi meno eruditi utilizzeranno una mimesi più immediata e intuitiva, infatti, i più esperti potranno disporre di un repertorio più vasto di riferimenti alle varie discipline e ai vari linguaggi tecnici da ricombinare in costellazioni inedite. Il risultato estetico in entrambi i casi sarebbe diversamente valutabile.

La semplice lettura della *Gnòsi* assicura un divertimento sorpreso e disinibito. Successivamente, il ruolo del lettore, libero da pungoli di ortodossia semantica, raccoglie la sfida di un te-

sto dotato di un'allusività seducente ed elusiva. Si verifica in definitiva quel «massiccio intervento personale» di cui parla Maraini, ovvero quel lavoro di collaborazione lettore-autore, volto all'attribuzione di un senso concordato a un testo, che in termini critici ormai noti si definisce *Lector in fabula*. L'alunno decifratore, così, chiamato a una collaborazione, passa volentieri a vestire i panni del commentatore autorizzato, fornendo un prodotto originale della propria esegesi. Ed è proprio questa la prima fase di appropriazione personale del testo.

Una volta letto insieme il libro e osservato il meccanismo linguistico, la simulazione si è svolta in classe in quattro incontri che hanno scandito le fasi progressive dell'avvicinamento al modello:

- (a) nuovo commento al *Lonfo* di Maraini;
- (b) ricreazione della poesia;
- (c) commento incrociato delle prove dei compagni.

Ed ecco ora alcuni esempi del commento di nuovo conio relativi a una prima classe del biennio. La poesia annotata è *Il lonfo*:

Vaterca (1) formato da *vater* + *ca* (suffissoide) latino che indica movimento verso). Il l. raramente *vaterca*, al contrario dei cristiani che, presi da problemi di incontinenza, spesso sono costretti a svolgere questa funzione. (2) Deriva dal sanscrito *vaterchis* e significa che esso non si accoppia con un altro lonfo, ma fa tutto da solo. (3) *Non vaterca né gluisce*: e questo è molto strano perché di solito non si *vaterca*, ma si *gluisce* ed è quasi impossibile non fare nessuna delle due cose insieme. Si vede che l'autore ha un'indea del tutto peculiare su cosa sia un lonfo. *né gluisce*: e qui la storia è lunga. Il *gluito* è il verso dell'ormai estinto struzzo di mare, animale molto prelibato, sponsorizzato dal famoso giornalista partenopeo Felice Caccamo. Il lonfo, si sa, è un noto imitatore di versi, ma non *gluisce*, cioè non imita il verso dello struzzo di mare. In passato, infatti, tra le due specie c'è stata una furibonda lite: «Un giorno il lonfo passeggiava in acqua ed accidentalmente pestò uno struzzo di mare. Questi, arrabbiato, disse: «Tua madre è una lonfa» (la lonfa non è la femmina

del lonfo, ma un esemplare di facili costumi; la femmina del lonfo è la sgionfa, n.d.r.) e il lonfo rispose: «E tu sei uno strunzo di mare» (da *Il lonfo e le sue origini* di Ugo la Malfa, Edizioni la cozza, 1949, par. 5, versetti 13-20). Da quel giorno il lonfo smise di gluire. (4) colui che gluisse è considerato *zòtino*; gluire a tavola, per esempio, è maleducazione, specie in presenza di signore.

Barigatta (1) è nota la canzone *La gatta di Bari*, scritta nel 1724 da Gesuino Lucifero. (2) Ogni lonfo, durante i tre giorni dalle Idi di Venerne (quindi prima dei *Fordicidia*) andava a caccia di una barigatta pregna per sacrificarla nel suo letto (e per risolvere certi problemi esistenziali).

Soffia il bego a bisce a bisce (1) Il Bego (corretto con la maiuscola) è il famoso maestro di Kumité dei primi dell'800: Bego Yodosan (di chiara origine giapponese) noto anche come "l'uomo dai polmoncioni" (*soffia il bego*). Mitizzato già dalla metà dell'800, dopo aver perso l'uso degli arti, cominciò a meditare sull'Universo e a scacciare le mosche, soffiando con un'angolatura di 90° 7' 59" (da *Soffiare come il Bego* dello scrittore lappone As Piro, edizioni La renna, 1996). (2) Colui che veniva colto con un *bego* tra le mani, nella classicità, veniva considerato SACER. Comunque non pare giusta la lezione *il bego soffia a bisce a bisce*. Secondo il noto etimologo Attino Pesto, infatti, più plausibile è *sfotte il bego a strisce a strisce*. Attualmente è più corretto dire che il *bego* non soffia, ma *zubuglia*.

S'archipatta Aprire la patta, azione che il lonfo fa spesso, facendosi malvolere (vedi il saggio di Sigmund Freud, *L'archipattarsi dei lonfi*).

Frusco I lonfi sono di tre tipi: frusco, intero e a lunga conservazione.

Pieno di lupigna Quando il lonfo *allupigna* alla luna piena è più preso di quanto lo sia. E. Fede quando si rivolge all'ex Presidente del Consiglio.

Ti criventa Quando qualcosa rompallisce il lonfo, quest'ultimo ti criventa addosso, quindi è meglio non lo rompallire.

Cionfi «Prendere un cionfo per un lonfo» fa inviperire qualsiasi lonfo, che immancabilmente stralunga il cionfatore.

Ti sbiduglia e ti arrupigna È chiaro che se, per esempio, il lonfo becca chi gli ha cionfato l'auto, lo *sbiduglia* e lo *arrupigna* con gli attrezzi opportuni, cioè la sbuglia e l'arrupa.

Ammargelluto Si riferisce a quel periodo della vita del lonfo in cui esso diventa noioso per i componenti più giovani della famiglia, che odiano le sue prediche (*i gisbuti*).

Foncare nei trombazzi «Foncare o non foncare? - questo è il problema» (almeno per i lonfi). Certo è che quando si ritrovano nei trombazzi, non possono resistere alla tentazione e devono foncare per forza.

Fa gisbuto Espressione tipica della città del Vaticano; significa assottigliarsi tanto da passare attraverso il filtro di un imbuto, uscendone purificati dai peccati.

Gniffo È il baffo messicano, corto e pungente.

4

NUOVE PROVE DI METASEMANTICA

Per la fase creativa da esercitare sul modello della poesia (punto b), agli allievi si sono prospettate due proposte: la prima era quella di mantenere la stessa struttura (sintattica, schema di rime, ecc.) de *Il lonfo* di Maraini; la seconda era quella di una simulazione più libera. Nascono dalla prima maniera *La Longo* che, oltre a cercare il gioco di parole col titolo originario, descrive l'insegnante come un animale fantastico; sullo stesso modello è *Il chialo. La sbèrbola e Labirinto* hanno invece un'ideazione originale. Questi i risultati:

La Longo

*La Longo non barbagia ma sparisce
e molto raramente s'arrabbiatta
ma quando lei sibilla e stranischisce
gli alutti sbigorittano e lei patta.
È più la Longo, è pena di fardigna*

...

*Eppur la vecchia Longo troppo asputa
che vede e sente e longora tra i pazzi
fa sòlogia follia, tra l'astri muta
e quasi quasi tu di colpo impazzi
(M.D. e S.P.)*

Il chialo

*Il chialo non iatesca né milisce
e spesso e volentieri piscillatta
ma quando vede un cuma che rugnisce
s'acropola un momento e magio slatta.
È curvo il chialo! È pieno d'ossicigna
bigliaccheria midolla ed ossolenta.
Se fregghi, ti miletta e ti disghigna,
se pichi, ti trotalla e t'arroventa.
Eppure anche se il chialo aggobboluto
che d'arte e fogge dentro ai brusolacchi
fa drusca guapparia, fa l'ossuto
e siàno, siàno in men di capanazzi
gli tiri un miffo, ma lui futo futo
s'ascosta, moromegia e tu l'ammazzi*
(P. M.)

La sbèrbola

*Si mòvida nel libido turchioso
e fugge slacchera in tubici traspare
languisce in un obice goloso
e giochidi infernali vuole fare.
È prospera di tèttole fintose
spostando languidosa il fondovalle
scrolando "Fatti in là" alle gonfiose
ma "Vieni accà" ai maschi di Giovalle*
(S. M.)

Labirinto

*Intergica nei frattoli lergati
in cerca di strinagi postariosi,
riderpera noriagici privati
nei tanferi latenti e morodiosi.
E se ci si discerpa nei lompani
dei bicoli roncati e carpadiesi
non zerperar, ma pinfati dispani
con zinchera lusia dei partaniesi.
Oh chenferi tauromachi, roncate
gli stunferi che corrono cardigne!
Oh menterì, frangateri, cantate
le raffine zanfute e torgaligne!*
(F. D.)

Molti sono i percorsi che si possono adottare per indurre i ragazzi a riflettere e capire il lin-

POESIE METASEMANTICHE

guaggio poetico. Quelli consueti, però, si polarizzano su due posizioni egualmente riduttive: o cercano di arrivare alla *razos*, cioè al contenuto, nonostante la forma poetica; o, se spostano l'osservazione sulla *forma*, riducono la poesia a un mero repertorio di figure retoriche da decifrare e definire.

È certo che qualora se ne veda l'essenza nel fono-simbolismo, questa della metasemantica è la via più estrema, ma anche la più omeopatica. È l'unica via, d'altronde, che riesce a svincolare la lingua poetica del valore *denotativo* a cui i ragazzi resterebbero comunque ormeggiati e che invece, come ognuno sa, non le è proprio. Liberi dal vincolo dell'ispirazione, elusi gli scogli di una fraseologia poetica d'accatto, i ragazzi plasmano un inedito amalgama, che riesce a essere egualmente *suggestivo* rispetto alla loro idea-guida.

Gianfranco Contini in alcune pagine mirabili sul linguaggio del Pascoli mette in evidenza come il poeta attinga a un codice che è prevalentemente pre-grammaticale o a-grammaticale, un codice che non si basa sulla semantica, ma sul fonosimbolismo. Anche in quel caso, nel passaggio impercettibile tra la tessera del codice semantico *vide* all'onomatopea *videvitt* («v'è di voi chi vide... vide... videvitt?»)¹ si riconosce il guado verso la metasemantica. I termini tecnici e gergali ricercati da Pascoli, inoltre, (*necci*, *ballotte*, *vincigli*) non sono certo più perspicui dei neologismi di Maraini.

Con l'esperienza ludica della simulazione della *Gnòsi delle Fànfole*, dunque, si può intercettare un codice linguistico frequentato anche da grandi poeti, e non è detto che questa non sia la strada maestra per conoscere la poesia.

¹ F. Maraini, *Gnòsi delle Fànfole*, (con prefazione e commento di Maro Marcellini), Milano, 1994.

² Aga Magéra Difura. *Dizionario delle lingue immaginarie*, a cura di P. Albani e B. Buonarroti, Bologna 1994.

³ A. Bausani, *Le lingue inventate*, Roma, 1974. Vedi anche G. R. Cardona, *I linguaggi del sapere*, Roma-Bari, 1990 e G. Dossena, *Dizionario dei giochi con le parole*, Milano, 1994.

⁴ G. Contini, *Varianti ed altra linguistica*, Torino, 1993, pp. 219-245 e *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968*, Firenze 1968, in particolare «L'uccellino del freddo» (pp. 274-276) e «Dialogo» (pp. 267-259) da cui è tratta la citazione.

Riflettere sui significati

LUCIA DANESI E LAURA MAGGINI*

267

L'arricchimento del lessico curato nel corso dell'intero ciclo scolastico attraverso diversi livelli di riflessione semantica

1

LA VERA CONTINUITÀ



arricchimento del lessico è uno degli obiettivi fondamentali cui la scuola lavora, fin dal primo giorno della prima elementare, senza poter mai affermare di averlo raggiunto: parole nuove richiedono continuamente capacità sempre più raffinate di interpretazione e acquisizione. Si pone quindi tra gli obiettivi fondamentali comuni a tutte

le discipline durante gli anni della scuola dell'obbligo, e meglio di ogni altro può fungere da perno sul quale far ruotare un'interpretazione non banale della «continuità educativa»¹.

Interrogarsi sul significato della «continuità» diventa inderogabile se non si vuol avallarne l'accezione più fittizia, di «continuazione» di un iter avviato precedentemente, o quella di una improbabile corallità tra insegnanti di diversi ordini nella conduzione degli anni della scuola dell'obbligo. Una riflessione più avveduta suggerisce di cercare la continuità nella finalità cognitiva, non solo della scuola dell'obbligo ma della scuola in generale, che è quella di formare la mente dell'alunno, cioè quella di suscitare capacità autonome di conoscenza e di giudizio. La continuità sta quindi nel perseguire la stessa finalità, focalizzando gli obiettivi essenziali al suo raggiungimento, in vista dei quali si lavorerà, a seconda delle tappe evolutive, adeguandosi ai bisogni e alle potenzialità conoscitive. Questi obiettivi comuni, e in particolare quello di cui trattiamo qui, vengono perseguiti perciò, con la gradualità adatta ai vari ordini di scuola in una spirale che, tornando su stessa, si potenzia continuamente.

Cerchiamo pertanto di indicare un percorso che, facendo maturare la sensibilità semantica degli alunni e corredandola degli strumenti necessari al suo sviluppo, permetta di arricchire il lessico in modo continuo.

2

ARRICCHIRE IL LESSICO

Il percorso qui indicato si fonda sullo sviluppo della capacità di riflettere sul significato delle parole mediante un'analisi che, soprattutto se effettuata in gruppo, permetta alla competenza del parlante di diventare consapevolezza e quindi di avviare il processo di arricchimento del lessico. Ciò è possibile fin dal primo ciclo della scuola elementare dal momento che, già dal suo ingresso a scuola, il bambino possiede un bagaglio lessicale con il quale è in grado di rapportarsi con il mondo. All'inizio si cercherà di far emergere questa competenza all'interno di situazioni comunicative non direttive, sotto l'unico vincolo del «che significa?». La riflessione sulle parole già conosciute serve a rassicurarle e a facilitargli l'approccio alle parole nuove. Successivamente, si instaurerà l'abitudine alla riflessione mirata. Per questo si partirà dal verbo il quale, nonostante l'apparenza di maggiore complessità, anzi proprio per la sua complessità semantica, meglio si presta ad essere indagato per le relazioni che stabilisce necessariamente con le altre parole della frase. Inizialmente verrà esaminato il significato delle parole già appartenenti all'esperienza individuale, la cui conoscenza sia certa e condivisa con il gruppo. Il gruppo, infatti, con l'inevitabile scambio di esperienze, rafforza e amplia le conoscenze di ciascuno. Si sviluppa in questo modo la consapevolezza della propria competenza lessicale e, nello stesso tempo, gli alunni acquistano fiducia nella propria possibilità di accrescerla: il linguaggio non è un oggetto misterioso che biso-

gni solo imparare a subire. Il parlante, infatti, possiede conoscenze sul significato delle parole e sa che questo significato condiziona la scelta di quelle che possono stare insieme; l'assemblaggio avviene per compatibilità semantica dei significati o di parti di significato: ad esempio, anche il bambino sa che la parola *tazza* 'va d'accordo' con *liquido*, *caffè*, *colazione*, ecc. ma non con *ombrello*, *spaghetti*, *passeggiata*, *idea*, ecc.

Allo stesso modo, chiamato a esprimere un giudizio di compatibilità tra *rubare* e *ladro*, il parlante non trova difficoltà di sorta. *Rubare* vuol dire che «qualcuno» (ladro) prende «qualcosa» che non gli appartiene, senza che il proprietario sia consenziente (Cfr. Quadro 1).²

Riflettere sul significato di *rubare* comporta necessariamente anche la riflessione sui suoi argomenti, cioè «ciò su cui è fatta un'operazione mentale»³: si scopre quindi che c'è «chi» ruba e «ciò» che può essere rubato. «Chi» ruba può essere solo un umano, in quanto essere fornito di volontà e di consapevolezza dell'illecito: un quadro non ruba, una pianta, una tigre non rubano, ma sottraggono; «Ciò» che viene rubato deve

Quadro 1

SITUAZIONE: Il elementare. Subito dopo la ricreazione, Roberta protesta perché la sua compagna di banco le ha rubato la merenda.

AZIONE DIDATTICA: l'insegnante invita tutti i bambini ad esplicitare: «Che significa rubare?».

Rubare vuol dire prendere qualcosa che non ci appartiene, senza permesso, di nascosto (Masiliano)

Per rubare bisogna avere l'intenzione di rubare (Giulia)

Rubare vuol dire prendere una cosa e non ridarla più (Carmelo)

Rubare vuol dire sottrarre con l'intenzione di non restituirla (Cinzia)

Rubare vuol dire che qualcuno prende una cosa di nascosto dal proprietario, senza più ridarla (Valerio)

appartenere a qualcun altro e non deve avere volontà: un quadro, una pianta, una gallina possono essere rubati; un essere umano può essere rapito (Cfr. quadro 2). Già in terza elementare, gli alunni cominciano a destreggiarsi con buona padronanza quando si tratta di verbalizzare le caratteristiche semantiche delle parole in esame (Cfr. quadro 3).

3

LA RICERCA DI SIGNIFICATI AFFINI

La riflessione sul significato di *rubare*, inevitabilmente, suscita nei ragazzi la necessità di esaminare altre parole come *sottrarre*, *rapire*, ma anche *rapinare*, *derubare*, *prestare*, *regalare*, *acquistare*, ecc. Tutte queste parole hanno

Quadro 2

SITUAZIONE: Il elementare, il gruppo si sta accalorando a produrre quanti più esempi possibili di *rubare*.

AZIONE DIDATTICA: l'insegnante provoca ulteriori riflessioni proponendo esempi inaccettabili.

NUOVA SITUAZIONE: i bambini stanno immediatamente al gioco e si sbizzarriscono producendone in quantità.

SUCCESSIVA AZIONE DIDATTICA: l'insegnante invita a riflettere sui motivi che spingono a dichiarare una frase inaccettabile e ad esplicitarli nel modo più preciso possibile. (Es. «Perché un ombrello non può rubare?») L'insegnante introduce così la procedura dell'accettabilità delle frasi in base alla compatibilità semantica delle parole che la compongono.

NO

*Il ladro ha rubato la maestra
Io ho rubato le scritte sulla cartina
Il gatto ruba il mondo
Io ho rubato il naufragio
L'ombrello ha rubato i soldi*

SÌ

*Francesco ruba i soldi della bidella
Io rubo le matite di Davide
Lupin ruba i diamanti
Mio fratello mi ha rubato la pistola laser
Sandro ha rubato il cancellino dell'altra classe*

caratteristiche semantiche affini mai uguali, e proprio dall'esame delle differenze si precisa il significato di ciascun vocabolo (Cfr. Quadro 4).

Aumenta in questo modo il numero delle parole di cui il parlante ha consapevolezza, ma il vero arricchimento consiste nel fatto che si acquisisce una procedura: l'esame di una parola induce all'esame di molte altre. Si crea così una motivazione autentica e non indotta, una spinta quasi dall'interno delle parole stesse a precisare il significato di ciascuna e a cercarne altre simili o contrarie. Questa procedura, divenuta abitudine mentale, guida analisi lessicali sempre più complesse via via che l'alunno, durante gli anni della scuola dell'obbligo, sviluppa capacità metacognitive sempre più potenti.

A partire dal secondo ciclo della scuola elemen-

tare, la riflessione, pur continuando ancora a prendere spunto dalle innumerevoli situazioni della vita in comune, si approfondisce, diventa sistematica e gli alunni passano dalla conoscenza del significato globale alla consapevolezza che il significato di una parola è quello risultante da un insieme di significati governati anch'essi dalla regola della compatibilità semantica. L'approfondimento della riflessione fa emergere (manterremo, per comodità espositiva, gli esempi usati in precedenza) che *rubare*, *sottrarre*, *rapire*, ecc. hanno in comune quella parte del loro significato che sta ad indicare «passaggio di qualcosa da uno ad un altro»; ciò che li differenzia sono le parti di significato peculiari a ognuno di essi. Una prima differenziazione si verifica perché il «passaggio» può avvenire con il «prendere» (*rubare*, *sottrarre*, *rapinare*, *acquistare*) o con il «dare» (*regalare*, *prestare*). Un'altra differenziazione si stabilisce se si

Quadro 3

SITUAZIONE: III elementare, gli alunni producono frasi inaccettabili con molta fantasia.

AZIONE DIDATTICA: L'insegnante chiede, come sempre, di precisare i motivi dell'inaccettabilità.

Chi ruba deve avere il corpo e soprattutto le mani, per prendere le cose che vuole rubare (Valentina)

Chi ruba deve essere umano. Deve avere mani e piedi. Chi ruba non deve essere scoperto da chi è padrone della cosa che gli stanno per rubare. A volte chi ruba deve avere la maschera per non farsi riconoscere (Massimiliano)

Chi ruba deve avere le braccia, deve essere umano, deve già prepararsi un piano: dove, quando, in che tempo rubare (Francesco)

Quando una persona ruba, deve essere umano, deve già prepararsi un piano: dove, quando, in che tempo rubare (Francesco)

Quando una persona ruba, deve essere svelto, ma non andare di corsa, perché allora si dice scippo (Pamela)

Posso rubare una cosa ma non un essere umano (Elisa)

La cosa rubata deve essere preziosa, deve avere valore (Serena)

Quadro 4

SITUAZIONE: III elementare, Pamela ha detto: «Quando una persona *rub*a, deve essere svelto, ma non andare di corsa, perché allora si dice *scippo*».

AZIONE DIDATTICA: L'insegnante invita a contestualizzare significati conosciuti dagli alunni affini a *rubare*. (Le frasi con asterisco sono quelle giudicate dagli alunni inaccettabili).

Il ladro rapina la banca

È stato rapito il figlio al ricco industriale

* *I banditi hanno rapinato il figlio al ricco industriale*

* *I ladri hanno scippato la borsa al ricco industriale*

I ladri hanno svaligiato il figlio del ricco industriale

I ladri hanno svaligiato la villa

* *I ladri hanno svaligiato i brillanti*

I ladri hanno sottratto la borsetta (dubbia)

La pianta sottrae la preda al ghepardo

Il neonato sottrae al padre le attenzioni della madre

* *Il ladro ha scippato il divano letto*

* *Lo spartitraffico ha rubato il semaforo*

I ladri hanno rubato l'idea

I ladri hanno rubato

L'architetto mi ha rubato l'idea

* *L'accento ha rubato l'incasso*

guarda all'«intenzionalità» dell'azione (solo *sottrarre* può essere «non intenzionale», mentre tutte le altre parole esaminate hanno caratteri di «intenzionalità»); ancora, le caratteristiche del primo argomento (soggetto) costituiscono motivo di differenziazione: solo un essere vivente umano può *rapire*, *rapinare*, *rubare*, *acquistare*, *regalare*, *prestare*, mentre qualsiasi essere vivente (animale o vegetale) può *sottrarre*. Ma anche le caratteristiche del secondo argomento (oggetto) producono differenziazione: *rapire* ammette un secondo argomento soltanto umano; tutti, tranne *rapire* ammettono un secondo argomento non vivente:

rubare, *regalare*, *acquistare* lo ammettono anche vivente (limitatamente a animale non umano e vegetale).

In ogni parola, esistono quindi caratteristiche semantiche che, per quanto peculiari, sono ancora tanto generali da essere condivise da più di un vocabolo, al punto che *rubare* e *acquistare* non risulterebbero ancora differenziate, condividendo i caratteri di «passaggio intenzionale per prendere» - primo argomento (soggetto): «umano», secondo argomento (oggetto): «vivente non umano - non vivente».

Risulta necessario pertanto approfondire

Quadro 5

SITUAZIONE: IV elementare. Si analizzano comparativamente significati affini.

AZIONE DIDATTICA: L'insegnante invita alla formalizzazione.

NUOVA SITUAZIONE: Gli alunni propongono di usare la «tabella a doppia entrata» strumento già da loro conosciuto e usato in altre discipline).

AZIONE DIDATTICA: L'insegnante invita a esplicitare le entrate.

	Rubare	Sottrarre	Rapire	Rapinare	Regalare	Acquistare	Prestare
Azione	X	X	X	X	X	X	X
Passaggio per prendere	X	X	X	X			
Passaggio per dare					X	X	X
Intenzionalità	X		X	X	X	X	X
Di nascosto	X		X	X			
Per riscatto			X				
Con arma				X			
Con scambio di soldi						X	
Per un tempo pattuito							X
Per sempre					X		
I Argomento	Vivente umano	X	X	X	X	X	X
	Vivente animale		X				
	Vivente vegetale		X				
	Non vivente						
II Argomento	Vivente umano		X				
	Vivente animale	X			X	X	
	Vivente vegetale	X			X	X	
	Non vivente	X	X	X	X	X	X
III Argomento	Vivente umano	X	X	X	X		X
	Vivente animale		X				
	Vivente vegetale		X				
	Non vivente						

Gli alunni hanno ritenuto utile la tabella perché la sua lettura dà immediatamente la possibilità di individuare il significato completo di ciascuna parola, ad esempio: *Regalare* è un'«azione», con un «passaggio per dare», «intenzionale», «per sempre». Può regalare soltanto un essere umano; ciò che viene regalato può essere animale, vegetale, non vivente si può regalare a un altro essere umano.

l'analisi per rintracciare quelle parti di significato sempre più specifiche che caratterizzano ciascun vocabolo in modo che non possa essere sovrapposto a nessun altro. Si scopre allora che in *acquistare* il «passaggio» avviene mediante «scambio» (e ciò lo differenzia da *regalare*); lo «scambio» è di merce con denaro (e ciò lo differenzia da *barattare*), che entrambi gli attori sono «consenzienti» (e ciò lo differenzia da *rubare*), che *l'acquistare* è un'azione irreversibile (e ciò lo differenzia da *prestare*). (Cfr. Quadro 5).

In quarta elementare, gli alunni sono in grado di produrre analisi semantiche abbastanza approfondite e schematizzarle in tabelle che diventano strumento di consultazione.⁴

4

LA PRECISAZIONE DEI SIGNIFICATI AFFINI

Il significato di parole come quelle esaminate finora è tanto ovvio e immediato da far sembrare inutile la mediazione di un'analisi come quella fin qui presentata. Quello che si vuole indicare è però un percorso che miri alla conoscenza del significato proprio di ciascuna parola sviluppando nell'alunno la consapevolezza che esso è la risultante complessiva dell'interazione di «parti di significato» ciascuna delle quali, interagendo con altre «parti di significato», darà luogo a significati complessivi diversi proiettati in parole diverse. La potenza di questo strumento di analisi è immediatamente riscontrabile quando si tratti di comprendere il significato di parole non usuali.

Il significato di parole come *prelevare* o *estrarre*, ad esempio, è sicuramente, per gran parte dei parlanti, meno ovvio di quelli esaminati finora; tuttavia l'abitudine alla ricerca e all'analisi delle parti che compongono il significato delle parole permetterà di coglierne le affinità, ma anche di precisarne le differenze (Cfr. quadro 6).⁵

In *prelevare* e in *estrarre* «qualcuno toglie qualcosa da qualcos'altro». Il primo argomento (soggetto), «qualcuno», è in entrambi i casi un essere umano che compie intenzionalmente l'azione. Il secondo argomento (oggetto), «qualcosa», è «una parte di un tutto», per lo più usa-

ta come campione, in *prelevare*; è il tutto, in *estrarre*.

Il terzo argomento, «qualcos'altro», è in entrambi un «luogo chiuso» (sia in senso proprio che metaforico), ma in *prelevare* è omogeneo con ciò che viene tolto; invece in *estrarre* questa omogeneità non sussiste. Il luogo di provenienza, inoltre, si configura come «contenitore» che rimane chiuso nell'azione di *prelevare*, viene aperto nell'azione di *estrarre*. Qualora le parti di significato si combinassero in modo diverso da quello sopra indicato, avremmo parole diverse; ad esempio in *asportare* la parte tolta è omogenea al tutto, ma il contenitore viene aperto. Si giunge in questo modo alla individuazione del significato proprio di una parola e solo di quella.

Quadro 6

SITUAZIONE: V elementare, il gruppo si cimenta nella riflessione su parole inusuali.

AZIONE DIDATTICA: L'insegnante invita a contestualizzare e a provare a produrre frasi inaccettabili, cercando di chiarire i motivi della non accettabilità. (Le frasi con asterisco sono quelle giudicate dagli alunni inaccettabili).

Il cane dissotterra l'osso

* *Il cane estrae l'osso da terra*

La professoressa estrae la radice quadrata

* *La professoressa estrae un sorriso*

* *La sarta estrae un bottone*

Mario ha estratto il portafoglio dalla tasca

Ti ho strappato il portafoglio di mano

Il dentista estrae il molare

L'aguzzino strappa i denti alla vittima

Il chirurgo asporta un frammento di...

I minatori estraggono il carbone

L'analista preleva il sangue

* *L'infermiera preleva le cartelle cliniche*

Il chirurgo ha asportato un neo dalla pelle

* *I minatori estraggono i manifesti*

Il chirurgo asporta un tumore

Il chirurgo estrae il proiettile

Il chirurgo preleva un frammento di fegato

Papà preleva 100.000 lire dal suo conto bancario

NUOVA AZIONE DIDATTICA: L'insegnante invita alla formalizzazione suggerendo di usare una tabella a doppia entrata simile a quella già usata per analizzare i significati dei verbi dell'esempio al quadro 5.

Anche per parole come *bicchiere*, *calice*, *coppa*, *boccale*, *tazza*, *tazzina*, che condividono tutte il significato generico di «contenitore di liquido» (o cose che si comportano parzialmente come liquido, per esempio farina, zucchero), si procederà a ricercare il significato di ognuna e si giungerà a stabilire che non esistono significati completamente sovrapponibili.

Si stabilirà allora la procedura di ricerca secondo la quale, laddove esistano due parole che sembrano avere lo stesso significato, dovrà avvenire la «precisazione» dei significati affini.

5

L'ESAME DI PARTI STABILI DI SIGNIFICATO

Abbiamo finora messo in evidenza la regola fondamentale della compatibilità semantica che governa la possibilità di combinare le parole tra loro. Questa regola è talmente cogente che la si ritrova anche a governare la combinazione dei morfemi derivazionali: ciascun morfema è portatore di un significato specifico; esso deve essere compatibile con i significati delle altre parti della parola. Ancora una volta, l'analisi che porterà alla enucleazione della regola chiamerà in causa le competenze lessicali già possedute.

All'inizio della scuola media, alunni che abbiano seguito l'iter fin qui indicato avranno maturato la competenza per giudicare accettabili parole come *sassoso*, *ondoso*, non considereranno accettabili parole come *sassabile*, *ondabile*; saranno per loro accettabili *fattibile* e *databile*, non lo saranno *fattoso* e *datoso*; saranno invece accettabili sia *pescabile* che *pescoso* (cfr. quadro 7 e 8); ed essendo abituati a riflettere sistematicamente sui significati delle parole come risultato di combinazione di parti compatibili tra loro, sapranno riconoscere che *-oso* indica «la presenza e l'abbondanza di», e che quindi può essere combinato solo con altre parti di parola che si riferiscono a «cose che possano essere presenti in quantità». Avremo allora *rumoroso*, *glorioso*, *famoso*, ecc...; *bile*, invece, significa «che si può fare», sarà pertanto combinabile con parti di parola indicanti qualcosa che possa essere fatto. Nel primo caso si tratta di cose, nel

secondo di azioni. *Pescabile* e *pescoso* sono entrambi possibili in quanto si riferiscono sia all'azione di pescare sia alla pesca come quantità di pesci presenti.

-Oso e *-bile* sono portatori di significati propri. Esserne consapevoli permetterà di combinarli con significati compatibili, aumentando così notevolmente il numero delle parole conosciute con precisione di significato. Durante gli anni della scuola media, assecondando gli accresciuti bisogni conoscitivi degli alunni e, saldamente ancorata a un modo di procedere or-

Quadro 7

SITUAZIONE: I media, la riflessione si esercita ormai in spazi-orario specifici.

AZIONE DIDATTICA: L'insegnante provoca la riflessione chiedendo agli alunni di giudicare l'accettabilità di frasi del tipo:

Il mare è ondoso

* *Il mare è sassoso*

* *Lo spiazzo è sassabile*

Il prato è sassoso

Il mare è pescoso

Il viaggio è fattibile

Il prato è recintabile

Il mare è ballabile

(Le frasi con asterisco sono quelle giudicate dagli alunni inaccettabili).

NUOVA AZIONE DIDATTICA: L'insegnante chiede agli alunni di motivare i giudizi di accettabilità riflettendo proprio sulla combinazione dei significati che danno origine alle parole in esame.

Il mare è ondoso quando il vento smuove l'acqua, perché ondoso significa pieno di onde

Il mare non può essere sassoso perché l'acqua è liquida e i sassi no, però il fondo del mare può essere sassoso, come in Sardegna

Sassabile non vuol dire niente, perché i sassi non possono fare niente

Il prato è sassoso va bene perché vuol dire che in mezzo all'erba ci sono tanti sassi

Il mare è pescoso si dice quando ci sono tanti pesci da pescare

Un viaggio è fattibile quando si può fare, come si può dire il prato è recintabile perché vuol dire che si può circondare con un recinto

Il mare non può essere ballabile perché non si può ballare; il mare è mosso, mica è un ballo.

Quadro 8

SITUAZIONE: Si prosegue il lavoro del quadro precedente.

AZIONE DIDATTICA: L'insegnante invita a produrre parole accettabili e non del tipo esaminato nel quadro 7, (la produzione è abbondante).

SÌ

rumoroso
glorioso
famoso
accettabile
dosabile
ballabile

NO

rumorabile
gloriabile
famabile
accettoso
dososo
balloso

mai acquisito, di nuovo l'analisi tenderà ad allargarsi a macchia d'olio:⁵ il riconoscimento e la riflessione sul significato di un suffisso e sulle sue compatibilità comporterà inevitabilmente l'allargarsi della ricerca verso suffissi contigui per significato (e ciò vale per qualsiasi affisso).

Analizzando, per esempio, parole come *guidatore*, *suonatore*, *pescatore*, ecc., si concluderà che esse hanno in comune il significato: «una persona svolge un'attività specifica»; questo significato viene veicolato dall'unica parte comune a tutte, il suffisso *-tore*; l'attività è diversa in ognuno degli esempi citati e viene indicata dal significato della restante parte della parola. *-Tore*, però, potrà essere combinato solo ad altri significati che indichino «attività che possono essere intraprese da un essere umano», perciò a quelli espressi con verbi. (Ovviamente non verbi che indicano uno stato in cui ci si viene a trovare). Né si legherà a significati proiettati con nomi⁶, aggettivi, ecc. Saranno così accettabili *sollevatore*, *tintore*, ma non *crescitore*, né *pennatore* o *lungatore*.

Il significato di «attività intenzionale intrapresa da un essere umano» richiamerà la riflessione sul significato di «persona che ha a che fare con»; ecco allora: *fornaio*, *librario*, *gelataio*, in cui è *-aio* a trasmettere tale informazione; si noterà però che *-aio* si lega con significati espressi sia da verbi, sia da nomi riguardanti comunque il mestiere che si pratica. Come ora non esaminare *libreria*, *gelateria*, ecc...?

A questo punto, il processo diventa inarrestabile.

BIBLIOGRAFIA

- C. Castelfranchi et alii, *I giudizi del parlante come base metodologica della riflessione sul linguaggio a scuola* in D. Parisi (a c. di), *Per una educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna 1979.
- C. Castelfranchi e D. Parisi, *Linguaggio conoscenza e scopi*, il Mulino, Bologna 1980.
- M. Crisari, *Le preposizioni semplici italiane: un approccio semantico*, in M. Medici e R. Simone (a c. di) *Grammatica trasformativa italiana*, Bulzoni, Roma 1971.
- G.E.L.E.S.CO. *La scatola dei significati*, relazione presentata al convegno CIDI: *Le avventure della mente*, Viterbo 1988.
- A. Laudanna e C. Burani, *Il lessico: processi e rappresentazioni*, Nuova Italia Scientifica, Firenze 1993.
- D. Parisi, e F. Antinucci, *Elementi di Grammatica*, Boringhieri, Torino 1973.
- D. Parisi, C. Castelfranchi, *Analisi semantica dei locativi spaziali*, in Sintassi, 1969 (p. 327-366).
- D. Parisi (a c. di), *Studi per un modello del linguaggio*, Quaderni della ricerca scientifica n. 89, CNR 1975.
- In particolare si vedano: F. Orletti, C. Castelfranchi, *La metafora come processo cognitivo* (p. 89); C. Castelfranchi, D. Parisi, *Per un solo sì* (p. 195); C. Castelfranchi, *Le voci del sedere* (p. 228); D. Parisi, F. Antinucci, M. Crisari, «Dovere», «potere», «volere» e il futuro dei verbi (p. 238).
- I. Poggi, *La grammatica del significato*, il Mulino, Bologna 1989.

* Il lavoro è frutto della collaborazione tra le due autrici. In particolare il §1 è di concezione e relazione comune, i §§2 e 3 sono di Lucia Danesi e i §§4 e 5 di Laura Maggini.

1 Sulla continuità educativa invitano a riflettere anche recenti sollecitazioni tendenti a stabilire forme di raccordo tra i gradi della scuola dell'obbligo «al fine ultimo di contenere il fenomeno dell'insuccesso precoce».

2 Nei quadri vengono trascritte fedelmente le frasi dei bambini.

3 D. Palisi, F. Antinucci, *Elementi di grammatica*, Boringhieri, Torino 1973, pag. 271.

4 Naturalmente le analisi semantiche qui proposte vogliono essere complete né definitive: esse sono frutto di riflessioni svolte da ragazzi, a scuola. La formalizzazione del quadro 5, come le numerose analoghe costruite per altri gruppi di parole con significato affine (es. *Versare*, *travasare*, *rovesciare*, e anche *estrarre*, *asportare*, *prelevare*, oppure *porta*, *portone*, *cancello*, *finestra*), è stata, anzi, spesso usata come base di partenza per ulteriori precisazioni e revisioni riguardanti aspetti che, con l'affinamento della competenza, destavano perplessità in alcuni ragazzi. Spesso la tabella è stata rivista: essa non era considerata un punto d'arrivo, ma uno strumento di ulteriore arricchimento lessicale.

5 Questo articolo, finalizzato a indicare un percorso possibile, si limita all'analisi di alcuni suffissi con l'avvertenza che, una volta avviata, la procedura indicata potrà essere usata per indagare tutte le parole di cui si avvertirà l'esigenza.

6 Parole come *calcolatore*, *aspiratore*, *bollore*, *lavatrice*, sono di origine recente, indicano macchine che hanno sostituito il lavoro dell'uomo.

Violeta farà carriera

MARIA TERESA ROMANELLO

274

Nel numero 3 di quest'anno abbiamo conosciuto una piccola albanese, Violeta (M. T. Romanello, L'italiano dei piccoli albanesi, pp. 134-137) che dimostrava di cavarsela egregiamente in italiano, tanto da far da contraltare positivo al suo quasi coetaneo Jorgu, non altrettanto destro linguisticamente. In questo numero torniamo a parlare di lei, perché abbiamo scoperto, ce lo ha segnalato Maria Teresa Occhiuto del Grande che Violeta i suoi bei testi in realtà li copia. Senonché Violeta ha un modo molto particolare e non banale di 'copiare' e per questo abbiamo chiesto a Maria Teresa Romanello di commentare questo nuovo dato. Per i nostri lettori abbiamo affiancato al testo di Violeta che abbiamo già pubblicato la 'versione originale' da cui è stato tratto. Il lettore giudicherà



Sapevamo che Violeta è molto brava. Ma non sapevamo che lo fosse fino a questo punto. Questa bambina, che tra i bambini albanesi seguiti per mesi in contesto scolastico si era segnalata innanzitutto per l'utilizzazione quasi esclusiva dell'italiano nel parlato, lasciava appena affiorare qualche tratto di un ap-

prendente non nativo: nella pronuncia alcuni fenomeni di raddoppiamento (*ggomma, bbasta, cossi*), nell'organizzazione sintattica della frase alcune omissioni di pronomi complemento, qualche incertezza nell'uso degli articoli (*il shampoo*). Ma era soprattutto nella gestione dello scritto che la piccola aveva dimostrato una padronanza di livello avanzato; elaborati di genere testuale diverso, ma tutti con un forte grado di coerenza sorvegliati a livello di morfologia e sintassi (se si eccettua qualche accordo, del tipo *lo cercavo ma non la trovai*, ma l'anomalia può essere di tipo grafico, semplicemente). Le poche difficoltà relative all'ortografia erano tutte di un certo tipo; e segnalavano uno scrivente capace di individuare i limiti di incoerenza e di ambiguità del sistema grafico della nostra lingua: l'uso della *i* con valore diacritico nelle palatali, occlusive (*arancie*) o continue (*finiscie*), l'omissione di *h* nelle velari (*pesce per pesche*),

l'incertezza nella resa delle palatali nasali (*ingeniere*), e della laterale, evidentemente sentita come palatale (*cigliegia*). Del tutto assenti i consueti tratti dovuti al contatto dialetto/italiano. Nel corpus di testi raccolti, avevano colpito in particolare i riassunti, per il loro grado di coerenza e di coesione. È noto che quella del riassumere presuppone altre molteplici capacità tecniche di raccordo tra lettura (o ascolto)/comprensione e produzione; perché in essa concorrono sia capacità linguistiche, che logico cognitive (da un riassunto, a titolo di esempio: «Il carpiuncino disse al pescatore di lasciarlo stare perché era troppo piccolo per essere mangiato se non bastava neanche per mezzo boccone»).

Ora sappiamo che questa bambina albanese di quarta elementare sa anche copiare, e copiare in questo modo. Estrapolare frasi da un testo in modo tale da costruirne un altro 'originale' coeso e coerente, non è cosa facilissima. Anche nel caso ci fosse alla base una elaborazione confezionata da adulti — e magari diffusa in antologie o eserciziari scolastici —, il fatto rimanda a una confidenza speciale con la lettura (la madre ha un grado di istruzione superiore) oltre che ad una particolare capacità di memorizzazione (visiva o uditiva, che forse potrebbe spiegare le «varianti», volontarie o involontarie, quali, ad esempio, *fortissimi* per *cortissimi*, e l'omissione di *D'estate* prima di *Lei se li tira...*). Violeta individua, riconosce, discrimina: la sua abilità retorica fa sì che l'esempio di imi-

tazione non si configuri come semplice assunzione di forme scritte da una fonte, ma come costruzione di uno spazio scritto nuovo. Le operazioni consuete nell'opera del copista — *la lecture du modèle, la rétention du texte, la dictée intérieure, jeu de main* — sono tutte presenti.

In tal modo sa confezionare testi perfettamente rispondenti alle attese scolastiche di correttezza e accettabilità. Resta la sospensione di giudizio sull'accettabilità 'etica' di un procedimento di tal genere. Ma questo, probabilmente, non è compito del linguista.

Il testo di Violeta: Mia sorella

Dovreste vederla. Garantito che in tutta la vostra vita non avete mai visto una ragazzina tanto carina e sveglia. Ma dovreste vederla. Ha quel certo tipo di capelli rossi, che d'estate sono fortissimi. Lei se li tira dietro le orecchie. Ha due orecchie carine, piuttosto piccole. D'inverno, però, li porta molto lunghi: a volte mia madre le fa le trecce, a volte no. Ha soltanto dieci anni, mia sorella. È magra, magra, però magra carina. Magra come un pattino. Vi piacerebbe. Voglio dire che se le raccontate qualcosa, lei sa perfettamente di che cosa state parlando. È in gamba. L'unico guaio è che certe volte è troppo affettuosa. È molto emotiva, davvero. Un'altra cosa che fa è scrivere libri a tutto spiano. Solo che poi non li finisce.

Il testo di Salinger

Mia madre sa sempre che sono io. È ultrasensibile. Ma francamente non mi sarebbe dispiaciuto di far quattro chiacchiere con la vecchia Phoebe.

Dovreste vederla. Garantito che in tutta la vostra vita non avete mai visto una ragazzetta tanto carina e sveglia. È veramente sveglia. Voglio dire, da quando va a scuola ha sempre preso tutti dieci. In realtà, io sono l'unico deficiente della famiglia. Mio fratello D. B. è uno scrittore e via discorrendo, e mio fratello Allie, quello che è morto e di cui vi ho parlato, era un fenomeno. Io sono proprio l'unico deficiente. Ma dovreste vedere la vecchia Phoebe. Ha quel certo tipo di capelli rossi, un po' come quelli di Allie, che d'estate sono cortissimi. D'estate se li tira dietro le orecchie. Ha due orecchie molto carine, piuttosto piccole. D'inverno però li porta molto lunghi. A volte mia madre le fa le trecce, a

volte no. Sono proprio belli, sapete. Ha soltanto dieci anni, Phoebe. È magra magra, come me, però magra carina. Magra come un pattino. Una volta la guardavo dalla finestra mentre attraversava la Quinta Avenue per andare al parco, ed è proprio così magra come un pattino. Vi piacerebbe. Voglio dire che se le raccontate qualcosa, alla vecchia Phoebe, lei sa perfettamente di che cosa state parlando. Potete perfino portarvela dietro dovunque, voglio dire. Se la portate a un film stupido, per esempio, lei sa che è un film stupido. Se la portate a un film decente, lei capisce che è un film decente.

D. B. ed io l'abbiamo portata a quel film francese con Raimu, *La moglie del fornaio*. Non stava più nella pelle. La sua passione però è *Il club dei trentanove*, con Robert Donat. Lo sa a memoria dal principio alla fine, quel dannato film, perché ce l'ho portata almeno dieci volte. Quando il vecchio Donat arriva alla fattoria dello scozzese, per esempio, mentre sta scappando dagli sbirri e compagnia bella, ecco che Phoebe in pieno cinema dice forte — proprio nello stesso momento in cui lo dice nel film quel tizio scozzese — «Può mangiare l'aringa?». Sa tutto il dialogo a memoria. E quando nel film il professore, che in realtà è una spia tedesca, alza il dito mignolo per farlo vedere a Robert Donat, e gli manca un pezzo della seconda falange, la vecchia Phoebe lo batte in velocità — là al buio, mi mette il suo mignolo proprio sotto il naso. ***È in gamba. Vi piacerebbe. L'unico guaio è che certe volte è troppo affettuosa. È molto emotiva, per essere una bambina. Davvero. Un'altra cosa che fa è scrivere libri a tutto spiano. Solo che non li finisce.*** Parlano tutti di una ragazzina che si chiama Hazel Weatherfield — solo che la vecchia Phoebe scrive «Hazle».

(J. D. Salinger, *Il giovane Holden*, Einaudi, Torino 1961, pp. 83-84).

Frase fatta capo ha

FEDERICA CASADEI

276

L'analisi delle espressioni idiomatiche mostra in che modo queste dipendano da strutture metaforiche molto generali

UNA MARGINALE ANOMALIA

In un saggio del 1966 Cose-riu' utilizzava il termine «discorso ripetuto» (*discours répété*) per indicare, in opposizione al discorso liberamente prodotto da ciascun parlante, l'insieme delle espressioni convenzionali di cui dispone una lingua. È un insieme molto eterogeneo, di cui fanno parte anche le espressioni chiamate comunemente

modi di dire o frasi fatte e, più tecnicamente, *idioms* o espressioni idiomatiche (d'ora in poi e.i.). Con una certa approssimazione — visto che non è facile formulare dei criteri con cui distinguere esattamente le e.i. da altre forme di discorso ripetuto, come ad esempio i proverbi o i cliché — si tratta di locuzioni caratterizzate da una forma fissa e da un significato convenzionale non letterale: locuzioni verbali come *vuotare il sacco*, *andare a gonfie vele* o *tirare i remi in barca*, locuzioni nominali come *patata bollente* o *testa di cuoio*, locuzioni aggettivali come *all'acqua di rose* e avverbiali come *alla bell'e meglio*.

Benché tutte le lingue pullulino di e.i., queste espressioni sono state sistematicamente etichettate nella tradizione linguistica come marginali bizzarrie devianti dal comportamento normale delle frasi di una lingua. Le e.i. violano infatti un principio ritenuto essenziale da gran parte delle teorie linguistiche moderne (e soprattutto dalla linguistica generativa e dalle semantiche formali): il cosiddetto «principio di composizionalità», secondo il quale il significato di un'espressione complessa — sia essa una parola o una frase — dev'essere funzione dei significati dei suoi com-

ponenti, vale a dire deve poter essere ricavato «mettendo insieme» i significati delle sue parti secondo le regole combinatorie previste dalla grammatica della lingua. Il significato di un'e.i., tuttavia, non è calcolabile a partire dai significati delle parole che compongono l'espressione: per quanto si conoscano il lessico e la grammatica dell'italiano, di *vuotare il sacco* si potrà determinare solo il significato letterale «svuotare un recipiente floscio» ma non il significato idiomatico «rivelare ciò che si sa».

Non essendo ottenibili per composizione, le e.i. sono ritenute — nei modelli che non prevedono terze vie tra la calcolabilità composizionale e il caos — abbinamenti puramente convenzionali di forme e significati, il cui significato è del tutto irregolare e, appunto, idiosincratico: frutto di analogie e immagini fantasiose perse nella storia delle singole espressioni, privo di legami «logici» con il significato letterale dell'espressione, il significato idiomatico non è descrivibile secondo regole generali come avviene invece per ogni altra frase prodotta in base al lessico e alla grammatica della lingua. In virtù della loro non composizionalità le e.i. hanno così acquisito uno statuto di anomalie, di «eccezioni che provano la regola» (Katz 1972: 35) non suscettibili di analisi semantica e che la semantica, interessata alle regolarità composizionali, può tranquillamente trascurare. Sorte che le accomuna del resto ad altri e più prestigiosi fenomeni linguistici, visto che è tutto il linguaggio non letterale — metafore in primo luogo — a essere colpito da questa esclusione: «problemi residui», «casi speciali», «devianze», «usi parassitari» sono solo alcuni dei modi in cui in molta letteratura linguistica è stato ed è ancora definito il linguaggio non letterale, che pure è una parte centrale, dal punto di vista quantitativo e qualitativo, dell'uso linguistico.

Da tempo e da più parti vengono mosse critiche radicali all'idea dell'anomalia del linguaggio non

letterale e alla visione delle lingue concepite come calcolo che ne è all'origine², e in particolare negli ultimi dieci anni il linguaggio figurato ha visto una forte riscoperta, nell'ambito della linguistica cognitiva, con la teoria della metafora proposta da Lakoff e Johnson (1980) e poi sviluppata da Lakoff e altri (v. Lakoff e Turner 1989 e Lakoff 1991, 1993). Partendo dai risultati di una ricerca più ampia che ho condotto sulle e.i. usando la teoria cognitivista della metafora, in questo articolo cercherò di mostrare in che modo è possibile analizzare la semantica delle e.i. e individuare regolarità e principi che governano la relazione tra significato letterale e significato idiomatico.

2

LE METAFORE CONCETTUALI

L'idea che la metafora abbia una funzione cognitiva ha origini antiche, che risalgono almeno a Vico, e nella storia degli studi numerose teorie hanno sottolineato il ruolo delle metafore come strumenti per la rappresentazione e la creazione di concetti³. La teoria cognitivista si differenzia da questi approcci per una posizione ancora più radicale: da una visione concettuale della metafora si passa, potremmo dire, a una visione metaforica del pensiero.

Secondo la teoria cognitivista, infatti, le espressioni metaforiche sono la manifestazione nel linguaggio di strutture metaforiche esistenti nel pensiero e che vengono dette perciò, per distinguerle dalle metafore linguistiche, metafore concettuali. Ad esempio espressioni metaforiche come *fare passi da gigante*, «progredire molto»; *andare a gonfie vele*, «procedere bene»; *essere di fronte a un bivio*, «dover fare una scelta»; *andare in porto*, «avere buon esito»; *partire in quarta*, «intraprendere qualcosa con impeto»; *andare con i piedi di piombo*, «agire cautamente»; *tirare i remi in barca*, «smettere un'attività»; *seguire le orme di qualcuno*, «agire allo stesso modo»; *giro di boa*, «fase cruciale»; *rotta*, «linea d'azione», sono ritenute esempi linguistici di una metafora concettuale denominata LE AZIONI/GLI EVENTI SONO PERCORSI⁴. Le singole espressioni, cioè, non sono ognuna una diversa metafora, ma realizzazioni di un'unica struttura metaforica che mette in re-

lazione lo svolgersi di azioni o eventi e lo svolgersi di un percorso.

Più precisamente una metafora concettuale è costituita da una proiezione (*mapping*) tra due domini concettuali chiamati *dominio origine* (ad esempio il percorso) e *dominio oggetto* (ad esempio lo svolgersi di eventi), proiezione che dà luogo a un insieme di corrispondenze sistematiche e coerenti tra elementi dei due domini. Nel caso di LE AZIONI/GLI EVENTI SONO PERCORSI si hanno ad esempio le corrispondenze tra inizio del percorso e inizio dell'azione/evento (*l'iniziativa ha mosso i primi passi*), tra andare avanti nel percorso e procedere nell'azione/evento (*le trattative vanno avanti*), tra punti sul percorso e fasi dell'azione evento (*tappa, giro di boa, bivio, svolta*), tra destinazioni del percorso ed esiti dell'azione/evento (*andare in porto, arrivare al traguardo*), tra ostacoli sul percorso e avversità all'azione/evento (*mettere i bastoni tra le ruote a qualcuno, vicolo cieco, trovarsi in cattive acque*).

È evidente già dai pochi esempi fatti sin qui in che modo il modello cognitivista può essere utilizzato per l'analisi delle e.i. Possiamo infatti ipotizzare che le e.i. siano, come molte altre espressioni metaforiche più o meno convenzionali, esempi e, per così dire, testimonianze, di strutture metaforiche più generali; e che sia possibile trovare delle regolarità nella relazione tra un'e.i. e il suo significato convenzionale considerando la complessiva struttura metaforica della quale la singola e.i. è espressione.

Per verificare questa ipotesi ho analizzato un corpus di circa 3.000 (3.064) e.i. verbali selezionate tra quelle registrate dai principali repertori italiani di modi di dire⁵. L'analisi aveva come obiettivo organizzare il corpus in una rete di strutture metaforiche su vasta scala delle quali le singole e.i. presenti in esso potessero essere ritenute realizzazioni. A questo scopo ho esaminato il significato letterale e idiomatico di ciascuna e.i. cercando di stabilire quali fossero il dominio origine e il dominio oggetto coinvolti (che ad esempio per *andare a gonfie vele* sono rispettivamente PERCORSO e SVOLGERSI DI AZIONI/EVENTI), e dunque quale fosse la struttura metaforica generale di cui l'e.i. poteva essere un esempio (LE AZIONI/GLI EVENTI SONO PERCORSI). Quando più e.i. sono ap-

parse riconducibili a una stessa proiezione metaforica ho descritto in dettaglio la metafora in questione, attribuendole un nome e individuando le particolari corrispondenze cui essa dava luogo.

3

CONOSCERE È VEDERE

Dalle analisi è emersa una rete di circa 200 metafore concettuali, che si possono ripartire in tre grandi gruppi:

(1) metafore spaziali, cioè che hanno come domini origine concetti spaziali sia statici che dinamici; appartengono ad esempio a questo gruppo le metafore di orientamento (che coinvolgono le dimensioni dell'orientamento spaziale su giù, davanti-dietro, destra-sinistra), come POSITIVO E SU (*avere alti e bassi, essere in declino, perdere quota*) o IMPORTANTE E DAVANTI (*passare in secondo piano, essere il fanalino di coda*), e anche le AZIONI/GLI EVENTI SONO PERCORSI, in cui lo svolgersi di un'azione/evento è metaforizzato come un cam-

biamento di luogo verso una destinazione;

(2) metafore corporee, cioè che hanno come dominio origine il corpo, le sue attività e le sue funzioni; si collocano in questo gruppo le metafore percettive, come INTUIRE È ANNUSARE (*avere fiuto, sentire puzza di imbroglio, fiutare un pericolo*), e tutte le metafore che esprimono stati psichici in termini di stati fisici, come IL MALE È DOLORE FISICO (*mettere il dito sulla piaga, leccarsi le ferite*);

(3) metafore relative a domini culturali, cioè i cui domini origine sono riconducibili ad attività umane anziché ad ambiti fisico-percettivi; appartiene ad esempio a questo gruppo una metafora come IL CONFLITTO È COMBATTIMENTO (*scendere in lizza, mettere in campo, venire ai ferri corti, raccogliere il guanto*).

Per fare un esempio del tipo di descrizione che emerge da queste analisi consideriamo più in dettaglio le e.i. legate alla metafora CONOSCERE È VEDERE, una delle metafore più ampie e senz'altro la maggiore di quelle percettive. La metafora

CONOSCERE È VEDERE

1. Noto è visibile

essere chiaro come il sole / come il giorno
essere chiaro anche ai ciechi «essere ovvio, evidente»
venire in chiaro / in luce «essere accertato, appurato»
uscire / venire fuori dall'ombra «svelarsi, essere accertato»
essere avvolto dal buio «essere ignoto, misterioso»

2. Rendersi conto della realtà è vedere

vedere chiaro (qcs) / vederci chiaro (in qcs) «rendersi conto, capire qcs, spec. scoprendo elementi nascosti»

3. Considerare/valutare è esaminare visivamente

prendere visione (di qcs) «esaminare, valutare»
mettere a fuoco (qcs) «individuare, esaminare»
vedere / guardare da vicino (qcs/qcn) «esaminare, valutare attentamente»
guardare / osservare al microscopio (qcs/qcn)
mettere sotto il vetrino (qcs/qcn)
guardare per il dritto e per il rovescio (qcs/qcn)
guardare per il sottile (qcs/qcn) «esaminare minuziosamente, con pignoleria»

4. Il modo di considerare/valutare è il modo di vedere

vedere di buon occhio / di malocchio (qcs/qcn) «giudicare bene/male»
mettere in buona / cattiva luce / vista (qcs/qcn) «evdenziare i pregi/i difetti; elogiare/criticare»

gettare una luce Agg (su qcs/qcn) [Agg. = spec. negativo] «giudicare in modo Agg. insinuare qcs Agg.».

5. Più/meglio si vede, più si sa/si capisce

non vedere più in là del / oltre il proprio naso
avere la vista corta «capire poco, non essere lungimirante»
avere la vista lunga
vedere lontano «capire molto, essere lungimirante»
essere un'aquila «essere molto intelligente, acuto»

6. Non rendersi conto della realtà è non vedere

avere gli occhi cuciti
avere gli occhi foderati (di prosciutto) «non rendersi conto spec. di qualcosa evidente»
avere la benda agli occhi «non rendersi conto della realtà»
avere sugli occhi il velo di N [N = passione, ignoranza] «non rendersi conto, non capire a causa di N»
essere / stare / rimanere / restare all'oscuro (di qcs)
essere al buio «ignorare, non sapere»

7. Agire senza consapevolezza della realtà è agire non vedendo

agire / fare con la testa nel sacco (qcs)
infilare l'ago al buio «agire alla cieca, sventatamente»
brancolare nel buio
agire / procedere / andare avanti al buio
andare / procedere a tastoni / tentoni «agire senza punti di riferimento, senza certezze»

si struttura in molte corrispondenze che correlano sistematicamente il dominio delle visioni al tipo di attività intellettuale che possiamo chiamare genericamente *conoscere*. Le principali corrispondenze e le e.i. relative si possono schematizzare e come vedete nel riquadro⁶.

4

LE REGOLARITÀ IDIOMATICHE

Una rapida schematizzazione come quella vista nel riquadro per CONOSCERE E VEDERE non esaurisce, ovviamente, l'analisi della struttura di una metafora e delle relative e.i.

Innanzitutto molte metafore hanno un'articolazione ben più ricca di quanto qui abbia potuto esemplificare. Ad esempio alla sola LE AZIONI/GLI EVENTI SONO PERCORSI sono riconducibili più di 320 e.i., e all'interno della metafora esiste una corrispondenza tra ostacoli nel percorso e ostacoli nello svolgersi dell'azione/evento che prevede almeno sei casi particolari di ostacoli: caratteri-

stiche dell'ambiente (*trovarsi in un ginepraio*), natura del terreno (*essere sulle sabbie mobili*), natura del percorso (*finire in un vicolo cieco*), ostacoli fisici al movimento (*mettere i bastoni tra le ruote*, *essere una palla al piede*), cadute e inciampi (*fare un passo falso*, *andare a gambe all'aria*), guasti al veicolo (*rimanere in panne*).

Inoltre di ogni metafora vanno analizzate le relazioni che ha con altre, specie quando si ha a che fare con e.i. il cui significato coinvolge più di una metafora (come ad esempio risalire la china, che coinvolge LE AZIONI/GLI EVENTI SONO PERCORSI ma anche una metafora GLI OBIETTIVI IMPORTANTI SONO IN ALTO). Più in generale ogni metafora va esaminata nelle relazioni che i suoi domini origine e oggetto hanno con altri domini «complementari», ad esempio CONOSCERE E VEDERE va analizzata da un lato in relazione a casi in cui il riferimento al dominio della vista non ha a che fare con la conoscenza (come *vedere rosso*), dall'altro in relazione ai casi in cui il dominio del conoscere è metaforizzato in riferimento

fare un salto nel buio «intraprendere qualcosa senza certezze sull'esito, alla cieca»
essere come / peggio che andar di notte «essere una situazione confusa, senza certezze».

8. Impedire/impedirsi di rendersi conto della realtà è impedire/impedirsi di vedere

bendare gli occhi (a/di qcn) «impedire a qualcuno di rendersi conto di qualcosa»

tenere / lasciare all'oscuro (qcn di qcs) «impedire a qualcuno di sapere, nascondergli qualcosa»

mettersi un velo davanti agli occhi

tirarsi un velo sugli occhi

chiudere gli occhi (su qcs)

tapparsi / turarsi gli occhi «rifiutarsi di rendersi conto di qualcosa»

chiudere un occhio (su qcs) «fingere di non accorgersi di qualcosa, essere indulgente»

nascondere la testa (sotto la sabbia) (come lo struzzo) «ignorare qualcosa sgradevole».

9. Diventare/fare diventare consapevole della realtà è aiutare a vedere (in particolare rimuovendo gli impedimenti alla visione)

aprire gli occhi (a qcs) «rendersi conto, prendere coscienza di qualcosa»

cadere la benda / velo dagli occhi (a qcn) «capire come stanno realmente le cose»

aprire / sturare gli occhi (a/di qcn) «rendere qualcuno consapevole di qualcosa»

aprire gli occhi ai ciechi «rendere consapevoli per-

sone ignare».

10. Gli aiuti alla comprensione sono aiuti alla visione (altra formulazione: Le idee/le persone intelligenti sono fonti di luce)

illuminare la mente (a qcn) «fare conoscere o fare capire a qualcuno qualcosa che ignorava»

chiedere / dare lumi (su qcs) «chiedere/dare spiegazioni, chiarimenti»

avere un lampo di genio «avere una buona idea improvvisa»

accendersi una lampadina (a qcn) «avere improvvisamente un'idea, un'intuizione».

11. Fare conoscere è rendere visibile

Mettere in chiaro (qcs) «rendere intelligibile, spiegare, definire bene»

fare / gettare luce (su qcs) «rendere comprensibile, chiarire»

mettere in luce (qcs) «evidenziare, fare emergere»

portare alla luce (qcs) «rendere noto, far emergere»

levare / dissipare le ombre «chiarire qualcosa o una situazione».

12. Nascondere alla conoscenza è nascondere alla vista

stendere un velo (Agg) (su qcs)

fare velo (su qcs)

mettere il coperchio (su qcs) «nascondere, occultare, cercare di non far sapere»

mettere / lasciare in ombra / nell'ombra (qcs) «non fare sapere, lasciare ignoto».

a domini origine diversi dalla visione (l'afferrare, l'assaggiare, ecc.).

Se si tiene conto di questi intrecci e si esamina un ampio numero di espressioni dall'analisi tramite metafore concettuali emergono buoni risultati per la descrizione semantica delle e.i.

In gran parte dei casi — in 2.624 dei 3.064 che ho analizzato, pari all'86% del campione — è possibile individuare una relazione tra significato letterale e significato idiomatico, dunque spiegare perché un'e.i. ha un certo significato idiomatico, riconducendo l'e.i. a una struttura metaforica generale che dà senso al nesso tra quell'espressione e il suo significato convenzionale. Questo risultato smentisce la tesi tradizionale che definisce il significato idiomatico «arbitrario per principio» (*arbitrary in principle*, Weinreich 1969: 45), e mostra al contrario che esistono principi che governano, nelle espressioni idiomatiche, il rapporto tra significato letterale e significato metaforico.

Ma soprattutto i risultati smentiscono il maggior punto di forza delle tesi tradizionali sulle e.i., che consiste nel sostenere che qualunque eventuale spiegazione del significato delle e.i. sarà comunque idiosincratica, valida per il singolo caso ma non soggetta a regole più generali. Le analisi tramite metafore concettuali offrono infatti non descrizioni «locali», relative a ciascuna e.i. a sé stante, ma una descrizione secondo principi generalizzabili. L'analisi mostra, cioè, che le singole e.i. rispondono a relazioni semantico-concettuali coerenti e sistematiche, che si ritrovano:

(a) in gruppi di e.i. pertinenti a una stessa metafora: all'interno di CONOSCERE È VEDERE *brancolare nel buio* è coerente con *chiudere un occhio*, *aprire gli occhi*, *dissipare le ombre* e molte altre, e non troviamo e.i. il cui significato letterale sia «vederci bene» e il cui significato idiomatico sia «non capire nulla»;

(b) in e.i. pertinenti a metafore diverse: il nesso tra visione e conoscenza si ritrova anche in e.i. relative ad altre metafore, ad esempio alle metafore che esprimono l'ignoto e il pericolo come qualcosa che sta «sotto» o «dietro» o che è «coperto», cioè come qualcosa che è «non visibile» (v. e.i. come *essere sotto qualcosa* e *stare dietro a qualcosa* «essere l'aspetto occulto, negativo

o pericoloso di qualcosa», *portare a galla*, *venire allo scoperto*);

(c) in estensioni semantiche di singole parole: si vedano, in relazione a CONOSCERE È VEDERE, i significati metaforici di lessemi come *chiaro*, *evidente*, *oscuro*, *occulto*, *luminoso* (*idea luminosa*), *luminare*, *lungimirante*, *cieco*, *ciecamente* e dello stesso verbo *vedere* (in usi come *Non vedo perché dovrei darti ragione* o *Vedi bene che la situazione è complessa*).

In sostanza non abbiamo una diversa metafora per ciascuna e.i., ma una descrizione estensibile in modo coerente ad ampi gruppi di e.i. e ad altri casi di metaforicità.

Naturalmente l'esistenza di queste regolarità nel significato delle e.i. non significa che tutte le e.i. siano descrivibili attraverso metafore generali o che per tutte le e.i. siano possibili spiegazioni non idiosincratiche. Una spiegazione locale è spesso l'unica possibile per le e.i. d'origine storica, mitologica e letteraria (come *andare a Canossa*, *succedere un quarantotto*, *sciogliere un nodo gordiano*, *fare come i polli di Renzo*), che avevo del resto escluso programmaticamente dal corpus. E comunque 440 delle e.i. che ho incluso nel corpus sono risultate non analizzabili attraverso metafore su vasta scala; è vero che tra queste rientrano 136 e.i. di tipo non metaforico (ad esempio e.i. metonimiche come *entrare in convento*, «farsi suora»; *battere il marciapiede*, «prostituirsi»; *alzare i tacchi*, «andarsene») che difficilmente potevano risultare motivate da principi metaforici generali, ma evidentemente i restanti 304 casi includono e.i. del tutto isolate e idiosincratiche.

Tuttavia è altrettanto chiaro che per la maggior parte delle e.i. è possibile un'analisi che esce dall'alternativa tradizionale tra «analisi storico-etimologica» e «ricostruzione poetica dell'immagine sottostante». La semantica di e.i. come *vederci chiaro*, *fare un salto nel buio* o *tirare i remi in barca* non è di pertinenza dell'etimologo più di quanto lo sia quella di metafore come *quel medico è un macellaio*; e richiede un modello di analisi semantica che superi sia la spiegazione etimologica, di cui non si vede in questi casi il fondamento, sia la spiegazione «per immagini» praticata dai dizionari di modi di dire, che consiste

nel cercare — a volte nell'escogitare *ad hoc* — immagini che si limitano a parafrasare il significato delle e.i. senza spiegarlo. Dire, ad esempio, che in *seguire la corrente* «la maggioranza [è] vista come una corrente che si muove massicciamente in una direzione» (Quartu 1992), non motiva ancora il significato idiomatrico «adeguarsi al comportamento della maggioranza», che è legato all'immagine della corrente da una relazione metaforica più ampia (attraverso LE AZIONI/GLI EVENTI SONO PERCORSI e la sua corrispondenza tra agire allo stesso modo e fare lo stesso percorso).

Le e.i. non sono che una parte dell'uso metaforico del linguaggio, e forse ne sono la parte meno creativa: congelate dall'uso in una veste lessicale fissa e non suscettibile di forti modifiche (*rovesciare il sacco* non è altrettanto idiomatrica di *vuotare il sacco*) e spesso usate come semplici formule, appaiono più che altro simili a «metafore morte», come infatti vengono spesso definite. Si potrebbe dire, però, che anche le metafore morte devono aver vissuto; e che nella loro genesi — o almeno nella genesi di buona parte di esse — devono essere intervenuti gli stessi principi che regolano gli usi metaforici più innovativi, da cui le e.i. si distinguerebbero allora per grado ma non per natura. Proprio per la loro convenzionalità, anzi, le e.i. sono un buon fenomeno su cui lavorare per rintracciare i principi che regolano il funzionamento della metaforicità, nell'ipotesi di fondo che il linguaggio non letterale non sia il regno del caos e dell'eccezione alla regola ma risponda anch'esso, per riprendere la nota formula chomskiana, a una «creatività governata da regole».

B I B L I O G R A F I A

- C. Cacciari (a cura di), *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1991.
- F. Casadei, *Metafore ed espressioni idiomatiche*, Bulzoni, Roma (in corso di stampa).
- T. De Mauro, *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma - Bari 1982.
- J. Katz, *Semantic theory*, Harper & Row, New York 1972.
- G. Lakoff, *Una figura del pensiero*, in Cacciari (1991), pp. 215-228.
- G. Lakoff, *The Contemporary Theory of Metaphor*, in Ortony (1993), pp. 205-251.
- G. Lakoff e M. Johnson, *Metaphors we live by*, Chicago, The University of Chicago Press 1980 (trad. it. *Metafore e vita quotidiana*, L'Espresso, Milano 1982).
- G. Lakoff e M. Turner, *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*, The University of Chicago Press, Chicago 1989.
- C. Lapucci, *Modi di dire della lingua italiana*, Vallardi, Milano 1984.
- A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1993².
- G. Pittano, *Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni*, Zanichelli, Bologna 1992.
- B. M. Quartu, *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Rizzoli, Milano 1992.
- S. Vietri, *Lessico e sintassi delle espressioni idiomatiche*, Liguori, Napoli 1985.
- U. Weinreich, *Problems in the Analysis of Idioms*, in J. Puhvel (a cura di), *Substance and the Structure of Language*, University of California Press, Berkeley 1969, pp. 23-81.

¹ E. Coseriu, *Structure lexicale et enseignement du vocabulaire*, in *Actes du premier colloque international de linguistique appliquée*, Nancy, pp. 175-217.

² Si veda a riguardo De Mauro (1982).

³ Per una prima panoramica si vedano le antologie curate da Cacciari (1991) e Ortony (1993).

⁴ Per convenzione si indicano le metafore concettuali con nomi in maiuscolo, che hanno la forma X È Y (CONOSCERE È VEDERE; LE AZIONI/GLI EVENTI SONO PERCORSI) oppure, più raramente, X COME Y.

⁵ Le fonti che ho considerato sono i repertori di Lapucci (1984), Pittano (1992) e Quartu (1993), e il corpus pubblica-

to da Vieri (1985). Nel costituire il corpus ho accorpato sotto un'unica riga di citazione, conteggiandola come un'unica e.i., ogni variante sinonimica o d'altro tipo di un'espressione (ad esempio ho considerato *portare la nave in porto*, *portare la barca in porto*, *condurre la nave in porto*, *condurre la barca in porto* come un'unica e.i., la cui forma di citazione nel mio corpus è *portare/condurre la nave/barca in porto*), il numero delle e.i. che ho raccolto salirebbe a 5.704 scorpendo e conteggiando separatamente le principali varianti. Per indicazioni più precise sulle modalità di costituzione del corpus rimando a Casadei (in corso di stampa).

⁶ Si tratta di una metafora molto ampia e complessa, della quale elenco nel seguito .solo le principali corrispondenze e solo alcune delle relative e.i.

Ripetizioni dubbie

ROSARIA SOLARINO

282

Quale può essere la ragione di alcuni noti 'errori' di italiano?



Che cosa possono dirci gli errori degli studenti? Che cosa c'è, da un punto di vista linguistico e cognitivo, dietro gli 'sbagli' di italiano che osserviamo nei loro compiti e nel loro parlato? E ancora: è possibile ricostruire nei loro errori un'attività 'intelligente'?

Non è facile dare risposte a questi interrogativi, soprattutto perché spesso risulta impossibile distinguere i tratti della lingua degli studenti che appartengono alla varietà di italiano parlata nell'ambiente di provenienza da quelli che sono invece il risultato di uno sforzo individuale di adeguamento alle nuove 'regole' di italiano applicate nell'ambiente scolastico. A chi (sempre più raramente, ormai) ha per madre lingua un dialetto o, più spesso, un italiano popolare regionale l'ambiente scolastico offre infatti dei modelli d'uso della lingua che possono essere anche lontani da quelli di origine: non è inverosimile pensare che sui nuovi dati linguistici parlanti non ancora del tutto esperti formulino ipotesi di funzionamento che dati successivi potranno falsificare, portando ad avanzarne altre più vicine alla lingua-bersaglio.

Prendiamo per esempio una strategia che possiamo denominare del cumulo o della ripetizione e che consiste nel ripetere un elemento linguistico, facendone una copia identica o variandone appena la forma. Essa si può riconoscere in errori piuttosto frequenti anche in età 'avanzate' di apprendimento, come in questi casi, tratti da compiti di studenti di scuola media. Cominciamo dalle copie identiche:

- (1) *Dalla mattina alla sera noi LA [la radio] possiamo ascoltarLA a casa, al bar, in macchina...*

- (2) *Mi riusciva facile farMI circondarMI di*

simpatia

- (3) *Dopo che LO siamo andati a prenderLO...*
 (4) *Se MI riescono a prenderMI*
 (5) *e perciò TI potrebbero anche morsicarTI...*
 (6) *...e non te LA potrai dimenticarLA mai più...*
 (7) *...non CI dobbiamo darCI per vinti...*
 (8) *Non TI dimenticarTI di scrivermi*
 (9) *MI andai a sederMI*
 (10) *Io mi nascondevo in mezzo agli altri perché non MI volevo farMI fotografare*
 (11) *Non LO riuscivo a dirLO*
 (12) *Ora TI voglio parlarTI*
 (13) *Sapendo che non LA possono toccarLA*
 (14) *SaperSELA cavarSELA*
 (15) *LA saprei farLA.*

È evidente la differenza con la forma 'regolare': in italiano in questi casi si può far risalire il pronome prima del verbo che regge l'infinito o aggiungerlo a quest'ultimo, è possibile cioè dire sia *ora ti posso parlare* che *ora posso parlarti*. Gli studenti che hanno prodotto queste frasi hanno invece ripetuto il pronome in entrambe le posizioni: perché?

A prima vista questi errori potrebbero essere presi per pura e semplice distrazione: ma la loro frequenza e coerenza fa sospettare che nascondano qualche cosa di più, e cioè l'adozione di una strategia più generale che potrebbe essere definita del «ripetere non fa mai male». La ripetizione è un meccanismo linguistico di tutto rispetto, che opera in una quantità di casi: per esempio, in italiano, nella concordanza (tra articolo, nome e aggettivo, nome e pronome, soggetto e verbo), nell'obbligo della doppia negazione, nel cumulo di suffissi diminutivi o accrescitivi (*gonnellina, omaccione*), nella ripetizione dell'aggettivo (*era un uomo alto alto*) o del nome (*voglio un gelato-gelato*).

Quanto ai pronomi, la copia pronominale di un complemento del verbo è diffusissima: si trova in dislocazioni a sinistra o a destra, come in

la tavola la metto io / la metto io la tavola o in costrutti colloquiali come *a me mi piace*. Questi dati possono quindi indurre a pensare che nella lingua sia possibile ogni tipo di ripetizione, senza restrizioni. E quanto hanno fatto probabilmente gli studenti che hanno prodotto gli esempi precedenti: di fronte alle numerose ripetizioni osservate nella lingua hanno formulato una regola che prevedeva anche la ripetizione del pronome in entrambe le posizioni possibili. Si tratta chiaramente di una regola provvisoria, destinata a essere superata con l'accumularsi di 'controesempi' offerti dalla lingua standard e delle reazioni di parlanti più esperti; d'altra parte a indicare che quella è una regola 'instabile', in via di superamento c'è il fatto che questi soggetti non duplicano sempre il pronome, ma lo fanno solo saltuariamente.

È curioso notare che queste duplicazioni sono state rilevate anche in esempi di italiano popolare, cioè «nel tipo di italiano imperfettamente acquisito da chi ha per madre lingua il dialetto» (secondo la definizione di M. Cortellazzo). Perché non pensare che le duplicazioni degli studenti, invece di essere il segnale di una loro attività rielaborativa autonoma, siano semplicemente il riflesso di quanto sentono dire a casa? Ovviamente non è possibile escluderlo, e accertarlo è pressoché impossibile, ma — almeno in linea di principio — si deve pensare che simili forme siano state prodotte da una strategia in qualche modo consapevole.

Accanto agli esempi dati sopra, la strategia del cumulo si può vedere all'opera anche quando un elemento viene ripetuto non fotograficamente, ma variandone la forma con un'altra equivalente per significato. Un caso di questo secondo tipo di duplicazione è la coppia *dove vi*. Eccone alcuni esempi:

- (16) *Nell'episodio si cita Brooklin un quartiere di New York DOVE VI abitano soprattutto Italiani*
- (17) *Nelle case DOVE VI sono le donne...*
- (18) *In via Lame c'è una grande area verde DOVE VI abitano olivi, abeti, pini*
- (19) *Il parco inoltre per molto tempo è stato un luogo utile ai bambini, DOVE VI trascorrevano un po' di tempo in un luogo pulito...*

(20) *La piazza era piena di gente che circondava un piccolo palco DOVE VI erano Garibaldi e Vittorio Emanuele II*

(21) *...ha un unico polmone verde DOVE molti cittadini VI passano il tempo libero*

Anche in questo caso un elemento viene duplicato seguendo la strategia del «ripetere non fa mai male» e per risolvere in maniera omogenea un problema che in italiano ha soluzioni diverse. Il punto di partenza del ragionamento implicito di chi ha usato quelle forme è probabilmente nell'uso del verbo *esserci*. Si tratta di un verbo molto frequente in italiano, le cui regole d'uso influiscono molto sulla formulazione di 'regole provvisorie'. In questo verbo la particella pronominale con valore locativo *ci*, forse perché si è fusa strettamente con il verbo, può essere tranquillamente duplicata con l'avverbio relativo *dove*: si può dire *dove oggi ci sono i palazzi un tempo c'era la campagna; il vino è in alto a destra, dove ci sono quelle bottiglie*. La stessa cosa non è invece possibile con il verbo *esservi*, che conserva invece l'autonomia della particella locativa: una 'sfumatura' lessicale con conseguenze sintattiche imprevedute dagli studenti, che hanno trattato i due verbi allo stesso modo.

Da *esserci* ed *esservi*, la costruzione è stata poi estesa ad altri verbi (*abitare, trascorrere, passare*) e ad altre particelle locative, come testimonia questo esempio:

(22) *Affittò un'auto che lo portò nella foresta, DOVE L' scese...*

C'è un'altra osservazione da fare a proposito di *dove*. È una forma che, come certi pronomi, assolve a due funzioni: è infatti contemporaneamente complemento di luogo della frase reggente e della frase subordinata. Ora, è sicuramente più facile per un apprendente pensare che a una forma linguistica corrisponda una sola funzione e un solo significato anziché attribuire due diverse funzioni e/o significati alla stessa forma (e infatti forme di questo tipo, come i pronomi relativi, presentano, come è noto, un'alta percentuale di errore): ecco perché la tendenza alla duplicazione appare adottata indipendentemente da più soggetti proprio in questi casi.



DALLA MADRELINGUA ALL'ITALIANO

**Lingue ed educazione
linguistica nell'Italia
multietnica**

Arturo Tosi

Il fenomeno del bilinguismo etnico in Italia visto dalla prospettiva della ricerca linguistica contemporanea; proposte pedagogiche per arricchire l'educazione linguistica nella scuola multiculturale.

Lire 35.000



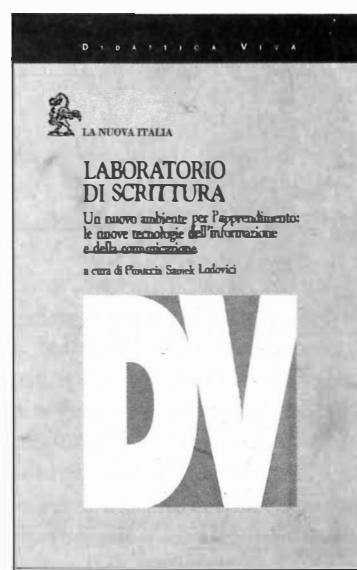
RAGIONARE CON IL DISCORSO

**Il pensiero argomentativo
nelle discussioni in classe**

Marina Santi

Le impostazioni teoriche più rilevanti a sostegno di un intervento educativo mirato a far «apprendere a pensare» attraverso l'argomentazione; indicazioni metodologico-didattiche per utilizzare la discussione nei contesti di istruzione scolastica, con particolare riferimento alla scuola elementare.

Lire 22.000



LABORATORIO DI SCRITTURA

**Un nuovo ambiente per
l'apprendimento: le nuove
tecnologie dell'informazione
e della comunicazione**

a cura di
P. Samek Lodovici

Che cosa significa «insegnare a scrivere» nella scuola media inferiore e superiore? Quale contesto di obiettivi, interazioni, strumenti può favorire lo sviluppo di questa competenza complessa? Che ruolo vi possono assumere le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione?

Lire 39.000

La Nuova Italia

IMPARARE DAL PARATESTO



Come sapeva Comenio, il linguaggio si impara non solo nelle aule scolastiche, e non solo sui libri di scuola, ma in una varietà di situazioni e di luoghi molto più vasta, e aiutandosi con

strumenti spesso poco visti. Chi non ha visto i propri figli imparare le prime lettere compilando la parola "Fine" al termine di un film in televisione? Ma la varietà di queste fonti di apprendimento non è censita né presa in considerazione.

Ci prova adesso questa

puntata di Speciale Scuola, dedicata a quella che si potrebbe chiamare "il paratesto" scolastico: le istruzioni per eseguire esercizi, le didascalie e altre fonti scritte (e quindi verbali) che i ragazzi studiano, leggono, imparano, estraendone schegge di sapere linguistico.

285



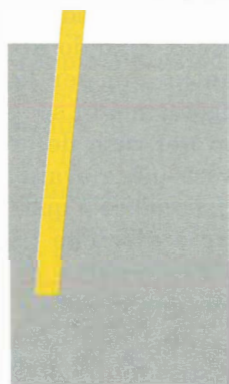
Bene, grazie e Lei?

Dario Corno

**L'EDUCAZIONE
LINGUISTICA AVVIENE
SEMPRE IN UN CERTO
AMBIENTE EDUCATIVO**

1

ECOLOGIA LINGUISTICA



Il linguaggio è «ambiente». Lo è in una maniera molto semplice se si pensa all'educazione linguistica. È possibile proporre una buona descrizione del modo in cui uno studente è immerso nel linguaggio riflettendo su una normale mattinata a scuola. Supponiamo che lo studente abbia trascorso quattro

ore in aula e abbia seguito lezioni di storia, geografia, scienze naturali ed educazione musicale. Quando torna a casa lo studente 'stacca' e, per così dire, si libera dall'ambiente che le conoscenze gli hanno creato a scuola. Nonostante sia coinvolto in gran parte delle categorie che ha esaminato a scuola (come il tempo, lo spazio o il ritmo), in ogni caso è

'fuori' dal tipo di conoscenze che la scuola gli ha proposto e, in un certo senso, smette di fare educazione storica, ambientale o di altra natura.

Non capita così per l'educazione linguistica. Che abbia seguito due ore di lettura o di grammatica o di matematica o di artistica o di qualsiasi altra materia, lo studente quando è a casa è ancora — forse più ancora — immerso in un ambiente linguistico, perché le sue vie d'accesso al mondo quotidiano, le sue conoscenze come le sue interrelazioni sociali, passano attraverso il linguaggio, secondo una nota riflessione filosofica (Wittgenstein e Heidegger, ad esempio) per la quale il linguaggio è l'*abito* di una persona, il suo cordone ombelicale con la realtà e con la mente.

Questo genere di riflessioni è attualmente molto discusso soprattutto nell'ambito di quelle scienze che si dicono *cognitive* per riflettere sul modo in cui si forma una rappresentazione mentale e si accede ad apprendere qualcosa sul mondo attraverso una ricca va-

rietà di strumenti e di artefatti cognitivi (dal libro di testo al computer, dalla tv al *walkman*). Il problema, in questo caso, è cercare di capire se la domanda «si può staccare la conoscenza dalla comunicazione?» abbia senso [Corno, 1996]. Nella vecchia concezione dell'apprendimento, la conoscenza veniva separata dalla comunicazione ed era trattata come un oggetto in grado di esistere indipendentemente dall'ambiente che deve favorire la sua trasmissione e di conseguenza indipendentemente dai partecipanti all'interazione comunicativa. Questa visione 'forte' del sapere formato a scuola ha finito per solidificare una concezione neutra e asettica dei processi di formazione, nei confronti della quale generazioni di studenti hanno elaborato strategie difensive silenziose di comportamento [Simone, 1988], per cui alla fine il sapere così formato durava (dura?) lo spazio di un mattino. Oggi, le grandi innovazioni tecnologiche (dal computer alle reti di comunicazione, alla realtà virtuale) ci spingono invece a rivalutare il momento dell'interazione e della comunicazione come essenziali per il successo dell'apprendimento.

Se torniamo all'educazione linguistica, una delle sue caratteristiche principali è che essa vive e costruisce un ambiente che è sempre doppio: c'è un ambiente in primo piano (dove la riflessione linguistica si accompagna alla verifica sulla formazione delle abilità) e c'è un ambiente di sfondo (che è fatto delle diverse interazioni — anche strumentali — che reggono il vivere quotidiano in aula e sono condivise da tutte le materie e molto spesso anche fuori scuola). Il secondo ambiente — lo «Sfondo» (per usare una categoria elaborata da John Searle, 1994) — è solitamente vissuto come «marginale» e cioè sostanzialmente come ininfluyente — almeno così si pensa — sui processi di educazione linguistica. Di solito, si tratta di un ambiente dove regna la spontaneità e dove, di conseguenza, ha libero corso un'idea tacita e condivisa degli strumenti (libro di testo, diario, quaderni, lavagna, blocchetto per gli appunti e via dicendo), delle interazioni (lezione, interrogazione, 'compito in

classe', discussione, colloqui) e delle relazioni tra i due (che uso farne, ad esempio). In breve, è come se ci fossero due educazioni linguistiche: una centrale, dove lo studente deve dimostrare di sapere (saper riflettere metalin linguisticamente, saper leggere, saper tradurre e così via); e una marginale, dove l'allievo è lasciato da solo e deve affrontare le minutaglie linguistiche della vita quotidiana a scuola (come usare il diario, come conversare con la professoressa e i compagni, e così via). Per la verità, i margini dell'educazione linguistica sono particolarmente affollati e comportano operazioni linguistiche e informative di una certa complessità e talora anche molto raffinate (tipo: bisogna segnare la data accanto al numero d'esercizio nei quaderni? che cosa bisogna fare per prendere la parola durante una lezione? quanto si deve mantenere la parola quando si parla in un'assemblea come la classe? dove si scrive l'orario provvisorio?, ecc.).

2

TORTE E GESSETTI

Può essere utile, a questo punto, chiedersi che cosa fa di solito una persona quando affronta situazioni di vita quotidiana per le quali non ha ricevuto un addestramento specifico, come avviene di solito nel caso dello Sfondo linguistico degli studenti più giovani. Ci sono almeno due modi di rispondere a questa domanda. Il più semplice è dire che la persona si basa sull'esperienza e cerca di adattare le vecchie conoscenze (quando ci sono) alle nuove situazioni [Corno, 1993]. Ad esempio, se qualcuno a scuola dice a un bambino di prima media di «andare a prendere i gessetti», il bambino estenderà la conoscenza pregressa delle elementari e si rivolgerà alla bidella del piano, usando così una vecchia conoscenza e adattandola alla nuova situazione (non andrà in presidenza, per esempio).

Ma c'è anche un altro modo per rispondere alla domanda. Si tratta di una proposta che è stata molto seguita in questo ultimo decennio

dai cognitivisti in generale e soprattutto da quegli studiosi (linguisti, psicologi dell'età evolutiva, esperti di intelligenza artificiale) che hanno rivalutato il ruolo della comunicazione nell'elaborazione della conoscenza e in genere nei processi cognitivi. Secondo questi studiosi, le persone non memorizzano ed elaborano l'informazione in modi dispendiosi quando è possibile usare le strutture dell'ambiente e le loro elaborazioni su di esso come sostituto vantaggioso [Clark, 1991, p. 93]. Consideriamo un compito complesso e raffinato come preparare una torta di mele. Se Silvia e Marta sono due amichette che la vogliono cucinare come gioco sano e divertente, non hanno bisogno di seguire esattamente un piano di memoria per ricordarsi esattamente quali sono gli ingredienti e dove si trovano: è meno dispendioso per le bambine andare semplicemente verso lo scaffale della cucina che li contiene e una volta lì cercare quello di cui hanno bisogno. In breve, è caratteristica delle persone — grandi e piccole — interagire comunicativamente con l'ambiente per risolvere i problemi ai quali si trovano di fronte. Questa idea ha convinto alcuni psicologi dello sviluppo (segnatamente Karmiloff-Smith, 1992) a sostenere che mente, apprendimento, rappresentazioni mentali e operazioni cognitive sono conseguenze del rapporto che un individuo ha col proprio ambiente, rapporto che ha le caratteristiche tipiche di un circuito comunicativo.

Se le cose stanno effettivamente così, e cioè se i bambini e gli studenti nelle loro fasi di apprendimento si comportano come «piccoli scienziati» (l'espressione è della Karmiloff-Smith) che sottopongono a verifica continua l'ambiente per recuperare le informazioni di cui hanno bisogno (ad esempio, facendo domande a un compagno, aprendo il dizionario e così via), allora occorrerebbe prestare una attenzione più convinta di quanto si sia fatto in passato allo Sfondo dell'educazione linguistica perché esso assume una importanza del tutto speciale nella formazione delle conoscenze.

Da questo punto di vista, saper 'tenere un quaderno', interagire verbalmente con il pro-

prio docente, scrivere sul diario, saper recuperare un'informazione in un testo (quaderno o libro che sia), consultare un dizionario, predisporre i libri per una spiegazione, leggere e capire una consegna sono attività decisamente importanti nel processo più generale di acquisizione delle abilità di studio e del «saper apprendere». In particolare fare attenzione allo Sfondo dell'educazione linguistica potrebbe voler dire:

(1) rivalutare l'idea che l'apprendimento in situazione didattica è di tipo ambientale e cioè che il successo dell'apprendimento è legato alla capacità di chi insegna di creare un contesto comunicativo adeguato agli studenti con cui lavora;

(2) ripensare l'immagine stessa dell'insegnante che non è più semplicemente quella del «trasmettitore di sapere», ma è quella di un soggetto che «crea» la conoscenza nei propri allievi;

(3) accompagnare la formazione di conoscenze e di abilità con la formazione di una più generale abilità di «sapere di sapere» (o metacognizione).

3

SALUTARE

L'aspetto più interessante dei punti (1) - (3) ora ricordati è che essi non dovrebbero costituire materia di particolari e specifiche unità didattiche. Non è cioè necessario sottoporre la metacognizione a elaborazione didattica, sviluppare alcuni contenuti, individuare delle regole ed esporre queste regole all'attenzione degli studenti nella speranza che vengano acquisite. Lo Sfondo dell'educazione linguistica non si impara con una riflessione consapevole di tipo metodico e pianificato, si impara più semplicemente con l'esperienza e cioè provando e riprovando determinati comportamenti nel corso delle attività di studio. È noto infatti che un insegnamento grammaticale della metacognizione porta davvero a ben poco se viene isolato come specifico argomento di studio. Ciò di cui hanno bisogno gli studenti è interagire con

l'ambiente per costruire «personalmente» i comportamenti voluti dall'insegnante. Da questo punto di vista, un insegnante non è un insegnante: è semmai un modello da imitare, un esempio, un pianificatore dei comportamenti e soprattutto un «facilitatore», almeno nel senso che interviene direttamente sul comportamento esibito dall'allievo per raddrizzarne la traiettoria o risolverne qualche incidente di percorso.

Per capire bene quest'ultimo punto, pensiamo a qualcosa che è assolutamente tipico dello Sfondo dell'educazione linguistica, ma che molto difficilmente entra nei programmi di studio e di simulazione, e cioè il saluto. Come è noto, il salutare è un tipo di attività comunicativa che rientra in una categoria più generale di azioni che potremmo chiamare, per comodità di esposizione, *convenevoli*. Saper usare i convenevoli linguistici è un'abilità di discreta difficoltà ed è risaputo che gli studenti più giovani (anche se la cosa arriva fino alle soglie dell'università) dimostrano in larga maggioranza di esserne all'oscuro. Prendiamo la prima ora del mattino: quando il bambino o lo studente meno giovane entra in classe trova l'insegnante ad aspettarlo e, nella migliore e più fortunata delle ipotesi, lo saluta con un timido «Buongiorno» (quando non tiene gli occhi verso il basso e scivola velocemente verso il suo posto). Se l'insegnante risponde con un «Ciao!» azzardando un convenevole («Come va?»), ottiene per lo più due tipi di comportamenti: uno gestuale (sorriso, scuotersi del capo, colpetto di tosse, ecc.) ovvero uno linguistico rapido (di solito, un «Bene» pronunciato con intonazione tra il rassegnato e l'addormentato). E allora perché non sfruttare questa tipica situazione ambientale per sviluppare un minimo di riflessione linguistica indotta? Perché non dire apertamente allo studente che a un *Come va?* si può e in taluni casi si deve rispondere con un *Bene, grazie. E lei?* o, nel caso e a seconda della familiarità, si può trasformare il convenevole in un circuito effettivo di comunicazione partecipata (*Non troppo bene. Ieri è successo che...*)?

BENE, GRAZIE E LEI?

Anni addietro i convenevoli erano un tipo di comportamento linguistico che lo studente apprendeva in famiglia perché era istruito direttamente o se ne appropriava per semplice imitazione. Spesso, i convenevoli erano considerati come esempio di «buona educazione». In realtà, non si tratta semplicemente di «buona educazione» perché non c'è nulla nel comportamento linguistico che non sia prima di tutto «linguistico». Così, dire esplicitamente a uno studente che a un *Come va?* si risponde *Bene, grazie. E lei?* — naturalmente a seconda dell'interlocutore coinvolto nell'interazione — significa trasmettere qualcosa di più raffinato dal punto di vista comunicativo come il modello sotteso allo scambio specifico che consiste in una «risposta» (*Bene*), in una «accettazione del contratto» (*Grazie*) e in un «rilancio» (*E lei?*), secondo un'impostazione ipersemplificata che è però tipica di molti scambi comunicativi e non solo dei convenevoli.

E tuttavia, l'esempio dei convenevoli non è che la punta dell'iceberg nello Sfondo dell'educazione linguistica, uno Sfondo che è estremamente ricco. Si prenda il modo tipico di uno studente attuale nel comunicare le proprie opinioni, un modo che è solitamente impacciato, grezzo, povero lessicalmente, infittito di tic linguistici (*cioè, no,...*).

Nonostante tutte queste imperfezioni, le opinioni degli studenti non devono essere considerate — soprattutto dall'educatore linguistico — come materiale di scarto di cui non dobbiamo tener conto. Al contrario esse vanno rispettate e osservate perché segnalano, anche quando possano risultare degradate e provvisorie, lo sforzo del soggetto di crearsi una rappresentazione di ciò che studia e del mondo in cui vive.

Se nell'interazione dialogica con lui, l'insegnante userà la tecnica del «rilancio» e della traduzione delle sue parole magari ricorrendo a quel ricco arsenale di verbi «mentali» che la lingua ci mette a disposizione (*pensare, sapere, aspettarsi, domandarsi, immaginare, supporre, fare un'ipotesi, prevedere, dissentire, concludere*), è probabile che anche

l'educazione linguistica di Primo Piano abbia dei sicuri benefici. D'altro canto, dove si impara a comunicare, oggi?

B I B L I O G R A F I A

- A. Clark, *Microcognizione. Filosofia, scienza cognitiva e reti neurali*, il Mulino, Bologna 1994 (ed. orig. 1991).
 D. Corno, *L'arte di comunicare. Elementi per un'introduzione*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1996 (di prossima pubblicazione).
 D. Corno, (a cura di), *Vademecum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

- A. Karmiloff-Smith, *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, il Mulino, Bologna 1995 (ed. orig. 1992).
 J. Searle, *La riscoperta della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1994 (ed. orig. 1992).
 R. Simone, *Maistock: il linguaggio spiegato da una bambina*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
 R. Simone, *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Roma-Bari 1990.

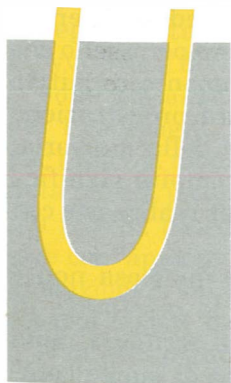
289

La lingua nel diario

Alberto Arato

1

ASPETTI MARGINALI



Un giorno un abile venditore fu ammesso a presentare i propri prodotti presso un importante uomo d'affari. Per i tre giorni precedenti all'appuntamento il rappresentante preparò una dettagliata scaletta di argomenti da toccare, provò molte volte il discorso che avrebbe dovuto pronunciare e lo mandò a memoria.

Una volta giunto nell'ufficio del possibile acquirente sciorinò tutte le doti oratorie di cui era capace e dopo due ore di estenuanti trattative riuscì a siglare l'affare più importante della sua vita.

LA SCRITTURA DEI DIARI È UN'OTTIMA OCCASIONE DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

Al termine dell'incontro l'interlocutore si complimentò con lui. Allora, ringalluzzito, il venditore prese il coraggio a due mani e chiese: «Qual è stata l'argomentazione che l'ha indotta ad accettare la mia proposta?». «Argomentazione? — rispose l'uomo d'affari — Veramente quello che mi ha convinto è stato il modo con cui lei mi ha salutato non appena è entrato!».

Viene da chiedersi, dopo aver letto questa breve storia, se a scuola, nei rapporti tra insegnanti e alunni, ciò che lascia il segno non passi attraverso minuscoli eventi al di fuori della didattica piuttosto che durante il lavoro istituzionale (spiegare, correggere, interrogare). Prendiamo come esempio l'educazione linguistica. Se è vero, come afferma Weinrich, in *Vie della cultura linguistica*, il Mulino, Bologna 1989, che, nell'acquisizione naturale della madrelingua o in quella quasi naturale di una se-

conda lingua, gli strumenti principali sono l'imitazione, l'apprendimento attivo (*learning by doing*) e il comportamento interrogativo, ne consegue che le occasioni in cui facciamo effettiva educazione linguistica comprendono praticamente tutti i momenti comunicativi della vita scolastica.

Per essere più espliciti si può dire che si fa educazione linguistica 'reale' quando si salutano gli alunni, quando si parla con loro durante l'intervallo, quando si danno informazioni sui voti, quando si esprime una valutazione, quando si dettano i compiti e via dicendo. Quelle che abbiamo elencato sono dunque occasioni «marginali» di educazione linguistica, ma niente affatto inferiori per importanza alle ore destinate alla grammatica o alla scrittura: se non altro a rivalutarle è la situazione concreta nella quale usiamo la lingua — la necessità reale di comunicare — che rende i testi prodotti (orali e scritti) più efficacemente strutturanti rispetto alle frasi da analizzare contenute in un esercizio sul libro di grammatica.

Prendiamo allora in considerazione un momento trascurato della vita di classe, quello in cui si dettano le consegne dei compiti. Vale la pena di riflettere sul 'contenitore' di queste consegne, il diario, per vedere in che modo un suo uso corretto possa comportare lo sviluppo di alcune raffinate abilità cognitive quali la progettazione, la risoluzione di problemi e la capacità di tradurre correttamente informazioni in processi operativi.

2

A CHE COSA SERVE IL DIARIO?

È noto che esistono almeno due significati del termine *diario*. Il primo è per lo più legato ai ricordi d'infanzia: chi non ha mai annotato, almeno per un breve periodo, gli avvenimenti significativi, le riflessioni sugli eventi di cui è stato testimone, i propri desideri? In questo caso, il diario è il luogo dove avviene una sorta di monologo interiore che permette di tenere le fila della propria vita durante momenti particolari.

Il secondo significato riguarda invece l'oggetto del nostro studio: un quaderno particolare nel quale annotare giornalmente compiti, letture da effettuare, risultati scolastici. In realtà nella mente di un preadolescente i due usi del diario non sono sempre nettamente divisi: è probabile che la maggior parte degli studenti non pensi al diario come a una semplice e banale scaletta di annotazioni di lavoro. In primo luogo perché la creazione di un testo ad hoc da parte dell'industria editoriale ha trasformato il diario da strumento di lavoro in strumento di immagine. Pensiamo alla quantità di diari presenti sul mercato, a come siano caratterizzati da una grafica o da testi accattivanti, tutti tesi a personalizzare l'oggetto per valorizzare o distinguere l'immagine di chi lo usa. In secondo luogo perché i ragazzi tendono sempre di più a usare il diario come mezzo espressivo in cui lo spazio dedicato alle annotazioni diminuisce soffocato da una quantità sempre maggiore di testi o messaggi che poco o nulla hanno a che fare con il lavoro scolastico istituzionalmente inteso. Tutti sanno che i diari sono spesso stracolmi di figurine, ritagli, dediche, gadget e oggettini di vario genere raccolti con scrupolosità di collezionista, a scapito dello spazio per i testi più convenzionali, come i compiti.

È anche vero che in questo ambito la scuola ha lasciato carta bianca agli editori perché non ha quasi mai usato il diario per quello che è realmente, e cioè uno strumento cognitivo che costruisce un rapporto tra progettazione ed esecuzione sotto la guida della memoria. Scrivere correttamente un compito significa creare le condizioni di base per realizzarlo con efficacia.

Dato che saper progettare qualcosa non è una faccenda di poco conto, la possibilità di imparare questa abilità nella scrittura delle consegne è probabilmente una di quelle occasioni «marginali» didattiche mancate. Assumendo questa prospettiva vediamo allora com'è fatto un diario, qual è, dal punto di vista cognitivo, la natura dei suoi testi e quali indicazioni possiamo trarre per recuperare le opportunità perdute.

Un diario generalmente è diviso in quattro parti: nelle prime pagine ci sono spazi dedicati a informazioni personali; segue un settore dedicato alle giustificazioni e alle comunicazioni scuola-famiglia (note e avvisi); c'è quindi una parte che riguarda l'organizzazione scolastica: tabelle orarie settimanali, materie, insegnanti della classe e orario di ricevimento, elenchi dei compagni e così via. Le pagine per scrivere appunti di lavoro (compiti, valutazioni, ecc.) sono le più numerose, spesso graficamente divise per scrivere a lato un titolo, una parola chiave (ad esempio il nome della materia) e sono solitamente arricchite da un ricco apparato di curiosità/letture/giochi contenente fumetti, immagini, didascalie, informazioni di vario tipo (ad esempio su cantanti, calciatori o attori), pagine bianche da personalizzare (scrivere o disegnare), battute, barzellette, storielle di vario genere, disegni, e molto altro ancora.

La tipologia testuale di un diario è abbastanza ricca e varia. Generalmente si parte con la richiesta di fornire alcuni dati personali (nome, cognome, scuola, ecc.). Alcuni diari vanno oltre e richiedono informazioni tipo colore degli occhi, soprannome, romanzo preferito, canzone preferita, 'pollastra/o' del cuore, ecc. La volontà di personalizzazione è evidente: la descrizione minuta di sé caratterizza l'oggetto in modo inequivocabile.

Segue la tabella oraria, divisa in orario provvisorio e definitivo. In questa prima parte ci sono poi altre tabelle da completare, una per i compagni, una per gli insegnanti, una per i libri di testo e altri oggetti simili. Terminata questa prima serie di testi il tono diventa più frivolo: possiamo trovare pagine da riempire con 'appunti', con foto, con ritagli, con segnalazioni di libri, dischi, film, attori preferiti, elenchi di date da ricordare, ecc.

A questo punto iniziano le pagine 'istituzionali' suddivise giorno per giorno. I testi da scrivere in questa sezione sono consegne articolate o sintetiche di esercizi, annotazioni di pagine, capitoli, parti da studiare, titoli o parole di apertura di schemi (ad esempio, la materia a cui si riferisce il compito, ecc.), avvisi.

Naturalmente come si è già detto, possiamo trovare nei diari anche testi non 'istituzionali': scarabocchi, annotazioni volanti, battute, poesie, dediche, trascrizioni di frasi a effetto o di parti di testi significative (canzoni, battute di film, ecc.), messaggi di vario genere, archivi di ritagli, informazioni e fotografie su aspetti emotivamente coinvolgenti della vita di un adolescente.

3

L'USO 'PROGETTUALE' DEL DIARIO

Tutta questa varietà linguistica e soprattutto il desiderio di trasformare un semplice strumento di lavoro in un oggetto espressivo, spesso genera una certa confusione sull'uso appropriato del diario. Anzitutto si può osservare che annotare i compiti non è un'operazione molto facile per un bambino di 10/11 anni che inizia la scuola media. Se ne ha un'immediata dimostrazione quando si analizzano le scelte strategiche usate per svolgere questo lavoro. La tendenza, ad esempio, ad annotare i compiti nella pagina corrispondente al giorno in cui sono stati assegnati è prassi abbastanza diffusa nei primi tempi della scuola media. Questa strategia, chiaramente inefficace, richiede la realizzazione immediata del lavoro, ma è sufficiente perdere il ritmo di esecuzione giornaliero dei compiti (cosa che avviene molto presto) per non riuscire più a ricordare che cosa è rimasto ancora da fare dai giorni precedenti. Viceversa la strategia di scrivere i compiti per il giorno nel quale dovranno essere portati a scuola, permette di essere più precisi circa i termini di consegna e consente di pianificare il lavoro in modo più articolato, purché si abbia una certa abilità progettuale che, di solito, almeno per i primi tempi, deve essere guidata e costruita.

È proprio questo il punto centrale della questione. Che cosa vuol dire progettare? Quale rapporto ha con l'uso del diario? E soprattutto, è possibile attraverso l'educazione linguistica effettuare correzioni sul metodo di lavoro, agendo sulle abilità cognitive?

Da un certo punto di vista, tra la progettazione e l'abilità della traduzione esistono stimolanti analogie: progettare vuol dire descrivere un processo di traduzione, nel nostro caso da un'intenzione a una serie di comportamenti operativi. È probabile che tale processo possa essere spezzato in due momenti:

(1) si progetta partendo da una serie di elementi concettuali, astratti, slegati o riuniti in strutture parziali per arrivare al testo che descrive l'oggetto completo;

(2) si parte dal testo che descrive la serie di operazioni successive che portano al prodotto finito.

Quando si lavora sulla progettazione, il linguaggio assume pertanto un ruolo determinante perché le parole permettono di intervenire sull'oggetto prima dell'esecuzione, nella fase di una sua rappresentazione virtuale. Questo procedimento è molto economico e permette di risparmiare tempo e risorse.

In breve, quando i ragazzi scrivono sul diario una consegna di lavoro, imparano a costruire una microprogettazione e, in particolare, imparano a intervenire progettualmente sul proprio tempo. Questa operazione coinvolge alcune raffinatissime abilità come l'astrazione /concretizzazione, l'assimilazione/differenziazione, la composizione/scomposizione di informazioni, di legami e di procedimenti. Agendo a questo livello l'attenzione linguistica per il testo delle consegne assume un rilevante valore cognitivo.

Usare la lingua nel diario significa dunque imparare a codificare processi operativi proiettati nel futuro: infatti i testi che descrivono dall'esterno l'idea e il procedimento per concretizzarla si collocano tra il prodotto finito (il compito) e l'idea (l'assegnazione), collegando il campo della previsionalità al campo dell'operatività che sviluppa il processo di apprendimento.

4

EL COL DIARIO

La traduzione operativa del progetto «lavorare a casa» o «fare un compito» ha bisogno di al-

cune costanti di fondo.

(1) Anzitutto è necessario trovare la strategia giusta per scrivere le consegne dei compiti.

Discutere con gli studenti sul modo con cui ciascuno segna i compiti sul diario, confrontando le varie strategie, cercando motivazioni ed effettuando collettivamente valutazioni sui diversi metodi, agisce considerevolmente sul processo di progettazione.

(2) In secondo luogo occorre verificare la presenza di parole che aprano gli schemi appropriati. È facile trovare sul diario ragazzi indicazioni sibilline del tipo:

(1) *es. 3 pag. 5*

oppure

(2) *Fare la poesia L'infinito*

Far notare agli studenti l'inefficacia comunicativa di testi del genere costituisce un'ottima educazione alla scelta del titolo, un mezzo prezioso di orientamento per navigare nella foresta complessa della conoscenza.

(3) In terzo luogo occorre curare la chiarezza delle consegne. Una consegna deve essere immediatamente chiara, deve cioè individuare una serie di operazioni procedurali espresse nel modo più esplicito, completo e semplice possibile. È molto utile, ad esempio, analizzare consegne confuse partendo da testi trascritti dai diari stessi per riscriverle eliminando le ambiguità.

(4) In quarto luogo bisogna imparare a riconoscere le parole e le stringhe sintattiche più ricorrenti per indicare le operazioni richieste in un esercizio.

A questo proposito può essere utile effettuare un'analisi comparata delle consegne contenute nei vari libri di testo e delle consegne scritte sui diari. È anche utile far comporre testi di consegna 'dal vivo', chiedendo ai ragazzi di dettarsi a vicenda i compiti da eseguire e verificando che non si creino ambiguità.

(5) Infine occorre far esplicitare le intenzioni dell'autore della consegna.

Gli studenti tendono a non scrivere sul diario per intera la consegna perché durante le operazioni di scrittura hanno ben presente lo schema di riferimento entro il quale il lavoro viene assegnato. Le parole chiave considerate 'forti' dal punto di vista del compito da svolgere consistono essenzialmente in alcune variabili come: pagine, numeri di esercizi, capitoli, ecc. Quando tuttavia trascorre un certo tempo tra l'assegnazione e l'esecuzione, il riferimento si perde e le parole chiave perdono la loro forza. Può essere opportuno abituare gli studenti, durante la scrittura delle consegne, a porre domande a chi detta i compiti per chiarire le idee sui

procedimenti da attuare nell'esecuzione del lavoro.

In conclusione, si potrebbe sostenere che attribuire importanza a ciò che si scrive su un diario scolastico renda possibile un'educazione linguistica accurata e nello stesso tempo permetta di agire su modalità di apprendimento più efficaci (ad esempio, l'imitazione e l'apprendimento attivo). Non intervenire sulla gestione della consegna, lasciandola alle capacità implicite dello studente, potrebbe far perdere una buona occasione per sfruttare situazioni comunicative «marginali» con il risultato di incidere più «marginalmente» sulla lingua degli allievi.



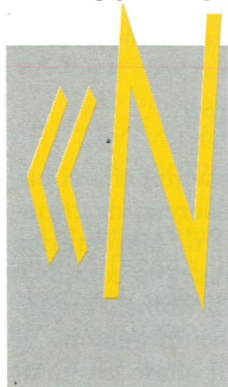
Di consegna in consegna

Letizia Rovida

GLI OSTACOLI ALLA COMPRENSIONE NASCONO NELLA LINGUA DEGLI ESERCIZIARI

1

LA COMPRENSIONE DELLE CONSEGNE



Non ho capito che cosa devo fare»: questa è la conclusione a cui giungono spesso i nostri alunni dopo aver letto il testo di una consegna. In base alla mia esperienza nella scuola media penso di poter senz'altro affermare che noi insegnanti reagiamo a volte con fastidio a queste dichiarazioni di fallimen-

to nella comprensione, perché consideriamo

la consegna solo uno strumento per far fare all'alunno qualcos'altro che ci sta in sé più a cuore: riconoscere il soggetto di certe frasi, applicare il teorema di Pitagora in un problema di geometria e così via.

L'incomprensione della consegna è una specie di intoppo che a volte tendiamo a rimuovere spiegando noi stessi agli alunni che cosa devono fare, anziché porci il problema di come metterli in grado di essere autonomi nella comprensione di questo tipo di testi.

Ci sono in realtà molti buoni motivi per cui gli insegnanti devono assumere la comprensione delle consegne come uno degli obiettivi didattici da perseguire esplicitamente. Si tratta anzitutto di un'abilità linguistica che,

insieme alla comprensione del testo informativo, viene richiesta da tutte le materie scolastiche e che risponde anche a bisogni extrascolastici largamente diffusi. Si tratta di un testo effettivamente difficile, per cui non è tollerabile una comprensione parziale, pena il fallimento complessivo della comunicazione; il lettore deve «capire tutto» con una lettura attenta e letterale per poter pianificare con successo il proprio comportamento. Il testo della consegna, proprio perché complesso, è un testo prezioso perché permette di realizzare importanti abilità linguistiche, in parte specifiche, in parte richieste anche da altri tipi di testo.

Accanto a situazioni in cui non viene messa in atto una didattica specifica per la comprensione del testo regolativo, ne esistono sicuramente altre in cui più insegnanti del Consiglio di Classe concordano un percorso di lavoro rigoroso. In alcune esperienze rese possibili dalla presenza di laboratori di informatica nella scuola, anche i linguaggi di programmazione vengono inseriti in un lavoro sistematico, con particolare profilo dato il rigore del codice da utilizzare e le caratteristiche del destinatario (il computer).

2

STRATEGIE DIDATTICHE

In qualunque situazione scolastica si operi, è sempre possibile mettere a punto strategie didattiche concordate che, anche se modeste e limitate, possono fornire agli alunni le abilità necessarie per la comprensione autonoma delle consegne.

È importante che vengano in ogni caso rispettate alcune condizioni che costituiscono una cornice corretta in cui inserire il lavoro dei docenti. Vale la pena di ricordare anzitutto una necessità che, benché sia affermata e ripetuta da tanto tempo, non è in realtà poi tenuta adeguatamente presente e cioè che nella scuola dell'obbligo tutti gli insegnanti debbano considerarsi anche insegnanti di lingua madre. Ogni insegnante, infatti, non po-

tendo fare a meno nel corso del proprio insegnamento della comprensione e produzione della lingua, deve sapere quali sono le abilità coinvolte nei testi che fa comprendere e produrre ed essere in grado di fondarle ed esercitarle. Certamente l'insegnante di lettere avrà, in quanto specialista, un ruolo di supporto e guida della programmazione del Consiglio di Classe a questo proposito, ma questa programmazione ci deve essere e deve effettivamente essere condivisa e messa in atto da tutti i docenti.

Teniamo inoltre presente che gli alunni dagli 11 ai 14 anni di età si trovano in una fascia di età in cui si riscontra una fondamentale evoluzione della capacità di astrazione che permette di collocare il processo di apprendimento anche in una dimensione metacognitiva. All'interno di un'educazione linguistica che si ponga correttamente il compito non solo di educazione letteraria, ma anche dell'addestramento esplicito alla comprensione/produzione di testi con vari scopi e funzioni, sarà compito dell'insegnante di lettere progettare un curriculum organico e graduato e fornire agli alunni i concetti e le conoscenze inerenti agli elementi della situazione comunicativa. Sarà però compito di tutti gli insegnanti un esercizio dichiarato e preciso delle abilità linguistiche utilizzate nel proprio ambito. La coscienza dei processi messi in atto crea infatti negli alunni le necessarie condizioni per un più solido sviluppo delle abilità stesse.

3

QUALCHE ESEMPIO

Cercherò ora con semplici esempi che si basano su testi di consegne di esercizi di grammatica e su testi di problemi di matematica (indubbiamente un caso di consegna complessa), di individuare che tipo di abilità linguistiche sono connesse con la comprensione di questo genere di testo e quindi quale forma di educazione linguistica è possibile sviluppare per suo tramite. Consideriamo la seguente co-

me una possibile consegna relativa a un esercizio di grammatica:

- (1) *Distingui nelle parole che seguono la radice e la desinenza*

Si tratta di un testo molto semplice, sufficiente comunque per creare problemi a un alunno di prima media al quale è probabilmente rivolto dato il tipo di contenuto. Il testo contiene anzitutto termini di linguaggio specifico, *radice* e *desinenza*, di cui l'alunno deve conoscere il significato per poter operare: questa è una caratteristica comune a tutti i tipi di consegne.

Il testo (1) contiene inoltre un'altra difficoltà che è abbastanza diffusa proprio nelle consegne degli esercizi di grammatica: viene richiesta un'operazione mentale, in questo caso «distinguere», senza che venga indicato l'operazione concreta che le si deve far corrispondere.

L'insegnante può dunque aiutare gli alunni a individuare la natura della difficoltà, a descriverla in modo corretto e a trovare le modalità per passare dalla consegna a un'operazione concreta che le sia funzionale: sottolineare con colori diversi; separare con una sbarretta; ricopiare separando con un trattino.

Consideriamo ora il testo (2) che è un problema di geometria presente in un libro per la scuola media:

- (2) *La base minore di un trapezio rettangolo è congruente al lato obliquo e l'angolo che questo forma con la diagonale maggiore misura 23°. Determinare gli angoli del trapezio*

Un testo come (2) è tuttavia un 'concentrato' di difficoltà linguistiche ed è quindi esemplare dell'intervento necessario. Intanto, anche in questo caso è indispensabile che l'alunno riconosca i termini di linguaggio specifico e verifichi di conoscerne il significato: *base minore*, *trapezio rettangolo*, *congruente*, ecc. Il testo richiede poi che si rico-

noscano le due funzioni comunicative presenti: funzione «informativa» fino al primo punto, funzione «regolativa» nell'ultimo periodo. Alla prima parte corrispondono i dati, alla seconda le richieste. I dati andranno individuati uno ad uno e correttamente trascritti.

In più, considerando le richieste, gli alunni devono rendersi conto che nel testo del problema (come nel testo di altri problemi) esse si possono configurare in due forme linguistiche fondamentali: un imperativo (*determinate*) o un infinito con funzione di imperativo (*determinare*); la domanda (*Qual è l'ampiezza di ogni angolo del trapezio?*).

Riflettendo sulla comunicazione, gli alunni dovrebbero imparare che alle domande corrisponde sempre una funzione «regolativa» dato che le domande, come atto linguistico, chiedono sempre al destinatario di fare qualcosa (rispondere). Collegata alla individuazione delle richieste è la capacità di verbalizzare quelle implicite contenute in una richiesta esplicita (in 2 è ad esempio implicito che bisogna determinare quanto misurano gli angoli che la diagonale maggiore forma con le basi).

Quest'ultima è un'abilità complessa che contiene certamente capacità e conoscenze di tipo logico-matematico, ma che rientra nell'abilità linguistica più generale di fare delle inferenze. Si tratta di un'abilità fondamentale, come è noto, per la comprensione di qualsiasi tipo di testo: poiché è un'attività che gli alunni spesso compiono senza averne consapevolezza, il portar a coscienza questo processo di comprensione è un elemento di rilevante importanza per una didattica che dedichi attenzione ai problemi della metacognizione.

Un ulteriore elemento tipico dei testi dei problemi è costituito dalle riprese pronominali o da altri tipi di riprese (ad esempio *rispettivamente*) che rimandano al contesto: nel nostro caso (2) *questo* che rinvia a *lato obliquo*. Gli alunni dovrebbero aver ricevuto gli strumenti per riconoscere questi elementi e saperli correttamente utilizzare ai fini della comprensione nell'ambito di riflessione

sulla lingua e di grammatica in particolare (*questo* rinvia a un elemento del contesto maschile singolare, nominato per ultimo rispetto a un altro eventuale elemento possibile che soddisfi le stesse concordanze grammaticali); a questi stessi strumenti concettuali dovrebbero perciò far ricorso tutti i docenti (e non solo i docenti di lettere).

Credo che le difficoltà linguistiche presen-

ti nei testi qui considerati possano rappresentare una tipologia utile anche per consegne complesse di altre discipline. Attualmente c'è senz'altro nei libri di testo una maggiore attenzione rispetto al passato per la chiarezza delle consegne, ma si tratta di testi comunque in sé complessi per il quale il Consiglio di Classe dovrebbe programmare una didattica mirata e condivisa.

PATRIZIA GIROLAMI

L'ANTITEODICEA

DIO, DEI, RELIGIONE NELLO «ZIBALDONE»
DI GIACOMO LEOPARDI

Nel vasto indice tematico dello *Zibaldone*, la riflessione sulla religione occupa un posto di rilievo finora non del tutto indagato. Il libro ne ricostruisce l'articolazione e la funzionalità orientativa all'interno del sinuoso procedere di un discorso universale sull'esistenza, come è quello che si svolge, al modo delle «teodicee», lungo le pagine dello *Zibaldone*.

In dialogo con Leibniz, anche Leopardi persegue, nello *Zibaldone*, un'operazione cognitiva sistematica volta alla giustificazione dell'esistenza e alla soluzione del problema del male, ma i presupposti antimetafisici dell'indagine leopardiana capovolgono le conclusioni del «filosofo dell'ottimismo», lasciando senza risposta il dilemma dell'infelicità dell'uomo.



Dio, dei, religione, intesi rispettivamente come impresa speculativa circa la possibilità di un principio ordinato-

re e di una causa ultima delle cose, come apologia del mondo antico, come storia del cristianesimo e delle religioni nei loro rapporti col destino individuale e con la civiltà moderna, partecipano dunque di un tortuoso movimento del pensiero che ha il suo approdo finale in un credo senza speranza riguardo alle «magnifiche sorti e progressive» dell'umanità che trova la sua sintesi poetica nel-

l'immagine di Arimane, il dio del male dell'antica mitologia iranica. Attraversando lo *Zibaldone*, il volume ne ripercorre le tappe, offrendo in tal modo un contributo prezioso all'analisi del pensiero leopardiano anche nella sua coloritura gnostica.

Fondazione Carlo Marchi. Studi, vol. 6

1995, cm. 21,5 x 30, XL-184 pp. Lire 78.000. Rilegato.

[ISBN 88 222 4291 2]

CASA EDITRICE

Casella postale 66 • 50100 Firenze



LEO S. OLSCHKI

Tel. 055 / 65.30.684 • Fax 65.30.214



INTERVISTA
LUIGI MALERBA

Con questa intervista con Luigi Malerba, Carmine De Luca inaugura un viaggio attraverso il mondo lessicale degli autori di letteratura giovanile

298

Le parole delle 'storiette'

DI CARMINE DE LUCA



ozziconi, il barbone protagonista dell'omonimo libro di Luigi Malerba, è, nella sua irosa e eversiva ribellione contro il mondo, una sorta di picaresco e grottesco filosofo del linguaggio: sapendo che la lingua è spia della realtà sospetta di non avere nemici perché non sa come farsi chiamare di nome, scopre che

quelli che hanno due nomi (Giulio Cesare, Marco Aurelio, Cesare Augusto, eccetera) sono dei veri «marpioni» con i quali «non conviene mettersi a fare i paragoni», trova che i proverbi «non valgono niente» e non dicono affatto la verità. Nella certezza che le parole hanno una precisa fisionomia e consistenza e sono importanti (e finanche hanno potere) nei rapporti sociali Mozziconi eleva la sua suprema protesta contro ogni ingiustizia scrivendo a caratteri enormi, sulla sabbia, un insulto, una parola irripetibile contro tutti i «ladroni furboni e speculoni». Come in *Mozziconi* in tutti gli altri libri di Malerba la parola, la lingua ha un posto centrale — dalla *Scoperta dell'alfabeto* del 1963 in cui il contadino Ambanelli impara le parole e via via scopre che hanno relazioni materiali con le cose, alle *Galline pensierose* (1980) dove, per esempio, una «gallina enciclopedica» ha imparato a memoria più di mille parole e crede di essere diventata sapiente e dice che «il mondo è fatto di parole e che se non ci fossero le parole non ci sarebbe nemmeno il mondo, comprese le galline».

C'è nei suoi racconti per ragazzi una attenzione viva ai materiali linguistici, alla parola (vale la pena ricordare che il

suo libro *Le parole abbandonate* è una sorta di scavo archeologico della lingua contadina che abbiamo smarrito). La cura per le parole risponde a esigenze particolari?

Io credo che il modo migliore di comunicare con i ragazzi attraverso la scrittura sia quello di stabilire con loro un rapporto di simpatia e di gioco. Questo si può ottenere con un linguaggio tenuto sempre sopra le righe (senza esagerare altrimenti si producono ostacoli nella lettura) ponendo molta cura non soltanto nella scelta delle parole ma anche delle forme della sintassi.

Un linguaggio che tenga sempre sveglia l'attenzione e la curiosità.

Ogni frase dovrebbe contenere una piccola o grande sorpresa: non bisogna dimenticare che per i ragazzi la lettura non deve essere un compito o un dovere ma un gioco, un'occasione di divertimento e di emozione. A questo scopo possono essere utili le parole inventate o perfino i nomi dei protagonisti delle favole (che io definisco come storiette).

Per esempio?

«Personaccio» (al posto di personaggio) ha una connotazione negativa sorprendente e immediata, così «bugiadro» (bugiardo e ladro insieme), «rubone e truffone» (riferiti a un uomo politico invece di ladro e truffatore).

Trovano impiego nelle storie per ragazzi anche i giochi di parole.

Il nonsense, i giochi di parole le filastrocche fanno parte del repertorio più antico e collaudato della letteratura infantile, ma la narrativa per ragazzi è chiaro che non può superare certe barriere linguistiche se non vuole rinunciare all'ordine del discorso (o al disordine programmato del discorso).

Tuttavia non tutto può essere risolto sul piano della forma. C'è anche bisogno di idee e contenuti.

Naturalmente dietro questo primo rapporto immediato con la pagina scritta sono indispensabili idee sorprendenti o paradossali se si vuole corrispondere allo stesso tempo a esigenze di espressione e di comunicazione. Ho sempre giocato con i paradossi (che sono presenti in tutti i miei libri per ragazzi da *Storiette* a *Le galline pensierose*) o con i nomi dei protagonisti come Millemosche, Pannocchia, Carestia, Mozziconi, Berlocchio e via dicendo.

Per rivolgersi ai ragazzi lei sembra preferire la misura del racconto breve, di norma la «storietta» che si risolve nel giro di una pagina.

I ragazzi sono lettori impazienti, così risulta dalla mia esperienza. Salvo *Storie dell'Anno Mille* (scritto con Tonino Guerra) e *Mozziconi*, ho scritto sempre raccolte di racconti brevi e brevissimi. Il ragazzo che vuole calcolare l'ipotenusa dell'elefante nasce come racconto breve, è il suo statuto irrinunciabile, e così molte altre *Storiette*. Insomma ogni racconto nasce con una propria dimensione, anche se in qualche caso ho ridotto in brevità, come per una scommessa, certe storie che avrebbero retto molto bene una misura più lunga. Ma può succedere perfino che dalla brevità nasca l'ironia, che è la forma più difficile da percepire per un lettore inesperto come si presume che sia il ragazzo. Per esempio la «Storia del mondo dalle origini ai giorni nostri» raccontata in una pagina ha un senso, raccontata in cento pagine diventa tutt'altra cosa. Ho scritto ora una storia per ragazzi ancora inedita di una settantina di pagine compatte, voglio vedere quali saranno le reazioni. Come ho detto ogni cosa che scrivo per i ragazzi è sempre una scommessa.

Anche quando scrive per gli adulti?

Se devo essere sincero lo è anche quando scrivo un libro per adulti.

Non è raro che le parole diventino protagoniste di suoi racconti. È il caso di «Guerra» (le parole cattive e ambiziose vanno alla conquista delle prime pagine dei giornali) in *Storiette*, di «Le parole

sporche» (Ottorino fa collezioni di parolacce) e «Il passato remoto» (Cesarino detesta il passato remoto e mostra come se ne possa fare a meno) in *Storiette tascabili*.

Nella civiltà della Grande Comunicazione le parole hanno un ruolo fondamentale, vengono sparate come dei proiettili micidiali o possono agire subdolamente sull'incoscio, possono cadere su di noi a pioggia o come un turbine di tempesta, qualche volta sono di per se stesse ideologiche proprio quando le grandi ideologie sono entrate in crisi. Vanno quindi attentamente selezionate dal grande Vocabolario Comunicativo nel quale sono sommerse. Per uno scrittore si tratta di un artificio letterario, ma per un ragazzo una parola facilmente può assumere concretezza, volto, colore e dimensione. Mi pare quindi giusto che in qualche caso le parole vengano assunte come protagoniste delle mie storiette. Al di là delle apparenze, il tentativo è sempre quello di dare invece della descrizione dei fatti e delle cose, la coscienza dei fatti e delle cose di cui il linguaggio espressivo, nonostante tutto, è ancora il veicolo privilegiato.

C'è chi sostiene che i libri per ragazzi lei li scriva per mettere alla prova certi moduli da adoperare poi nelle opere per adulti.

I miei libri per ragazzi e quelli per adulti sono vasi comunicanti dove le idee, le esperienze e gli esperimenti interagiscono, ma sia i libri per ragazzi che quelli per adulti hanno sempre un'origine autonoma. Campo di sperimentazione sono piuttosto i libri per adulti dove ho un raggio di azione e di azzardo molto più ampio e variegato: ho usato il dialetto e il latino maccheronico (*Il pataffio*), l'italiano cinquecentesco (*Le maschere*) e perfino l'esperanto in un atto unico teatrale (*Qualcosa di grave*). Spaventare con acrobazie linguistiche il ragazzo che vuole seguire un racconto e che magari si avvicina alla lettura per la prima volta sarebbe un errore imperdonabile. Per quanto mi riguarda, la differenza sta soprattutto nel registro della scrittura. Potrei anche paragonarmi a una automobile che può marciare in seconda o in quarta, ma il motore e la carrozzeria sono sempre gli stessi.

"Lasciatemi lavorare"

AUGUSTA FORCONI

300

La complessa e proteiforme presenza di Silvio Berlusconi sulla scena italiana colta attraverso il meglio della sua produzione linguistica

1

IL TEATRINO DELLA POLITICA



ell'eloquio di Silvio Berlusconi uno dei motivi ricorrenti è il paragonare la politica italiana a un *teatrino* (secondo un uso settentrionale del termine, equivalente al più meridionale e diffuso *sceneggiata*): «quel teatrino della politica che io aborro», «nel teatrino della politica questa è la norma», «per fortuna in questi giorni

mi sono distolto dal teatrino della politica italiana», «bisogna finirla con il teatrino insulso degli accordi di Palazzo». Lo stesso Berlusconi previene eventuali domande sugli attori e gli autori di quel teatrino e, con il vezzo del percorso linguistico a senso unico che gli è proprio, si dà da solo la risposta: «certamente non sono io il regista, o l'autore o, come qualcuno ha detto, il capocomico di questo teatrino».

C'è da credergli? O non è eccessiva tanta modestia? Perché è sufficiente leggere le sue interviste, le sue dichiarazioni estemporanee e non, ascoltare i suoi discorsi, per rendersi conto di quanta parte, invece, egli abbia nel teatrino: nonostante sia in grado di tenere da solo tutta la scena, Berlusconi, da quell'abile uomo di spettacolo che è, ricorre a molti altri personaggi che fa agire secondo quelle che in quel momento egli ritiene siano le esigenze del pubblico, se cioè vada commosso, divertito, spaventato, esortato, lusingato, distratto... personaggi creati, diretti e interpretati tutti da lui, un vero mattatore, come si diceva una volta, instancabile Proteo che da circa due anni si esibisce sulle scene con repliche pressoché quotidiane.

2

PERSONAGGI E INTERPRETI

Uno alla volta, si presentano alla ribalta i tipi ai quali con maggior frequenza il Nostro si compiace di dare vita e voce.

Il signor Luogo Comune

Accanito frequentatore di uffici, treni e mezzi pubblici in genere, ciarlifero rappresentante della «gente», il signor Luogo Comune non perde occasione di dire la sua, usando allo scopo frasi fatte utilizzabili in qualsiasi circostanza:

«...Sono cose che non stanno né in cielo né in terra ... è una cosa assurda, al di là del bene e del male ... sono cose dell'altro mondo ... credevamo d'aver fatto piazza pulita, invece ... la gente non ne può più di certi sistemi ... l'Italia ha bisogno di persone con la testa sulle spalle ... c'è da tirarsi su le maniche ... non sanno più cosa inventarsi ... qui ci stanno prendendo in giro ... parlano a vanvera ... menano il can per l'aia ... ci faranno la birra con questa manovra ... ne vedremo ancora delle belle ... ma si sbagliano di grosso ... così non si può più andare avanti»

Il signor de La Palisse

Amico e confidente del signor Luogo Comune, di cui approva le scelte e condivide le idee e le frequentazioni, ne differisce per la forma decisamente aforistica del discorso:

Dopo la discesa c'è sempre la salita ... l'amicizia è un valore fondamentale ... il paese ha bisogno di essere governato ... la libertà è il bene maggiore che abbiamo, dopo quello della vita ... le cose amare possono essere dolcificate (sic) ... ciascuno deve assumersi le proprie responsabilità»

Il finto tonto

Personaggio ben noto alla tradizione teatrale e letteraria, soggetto di molti modi di dire (*fare il gonzo per non pagare l'oste, fare lo gnorri, fare l'indiano, fare il pesce in barile*), è una delle più geniali trovate sceniche di Berlusconi: viene fatto agire in circostanze critiche, di fronte a domande imbarazzanti, in situazioni manifestamente prive di via d'uscita:

«Io che non sono molto esperto di politica, io che sono una persona semplice, direi un sempliciotto ... m'è parso di capire ... mi sembra ... a me è stato detto ... mi dicono ... mi hanno detto ... mi è stato detto ... mi si dice ... in giro si dice ... apprendo da voi ... se avessi saputo ... a me non risulta ... non sono a conoscenza ... io non ne sapevo nulla ... ero totalmente all'oscuro ... non ho mai saputo dell'esistenza ... non capisco ... non riesco a capire ... devo controllare ... sono stato frainteso»

Il padre di famiglia

Tipo frequente nel teatro e nella novellistica borghese, amoroso e sollecito con la sua signora, mostra una grande tenerezza verso i suoi piccini ai quali è solito ricorrere per aver conforto nei momenti difficili della vita: pronto, se la situazione lo richiede, a fare appello al motto longanesiano *Tengo famiglia*:

«Mia moglie e i miei figli mi danno la forza necessaria per andare avanti ... l'anno per me è incominciato bene, con una giornata dedicata interamente alla famiglia, a mia moglie e ai miei figli che avevano voglia di fare un'indigestione di papà ... lo sciopero non s'ha da fare, sarebbe contro i nostri figli ... cosa credete, che non sia stufo di vedere i miei bambini piangere per come mi descrivono, per quello che si dice di me nelle piazze? ... giuro sui miei cinque figli che di quelle vicende non sapevo nulla ... sono pronto a giurare di nuovo sui miei figli che delle vicende oggetto delle indagini non sapevo nulla ... sto pensando seriamente di cedere la Fininvest ai miei cinque figli ... vendere la Fininvest? Non ci penso nemmeno, il mio incarico può durare un anno o un giorno. E io ho cinque figli»

Il patriota

Memore degli ideali risorgimentali, non dimentico delle gloriose riunioni della Carboneria, fervente ammiratore di Goffredo Mameli e dell'elmo di Scipio, il patriota quando, fonda un partito non può chiamarlo altro che *Forza Italia*; e patria è una delle parole che predilige, ma

spesso, per pudore, la sostituisce con *Paese*, con la *p* rigorosamente maiuscola, anche nel parlare.

«L'Italia è il Paese che amo ... voglio fare cose utili per il mio Paese ... tento di mettermi al servizio del Paese ... mi sento coperto di grandissima responsabilità per dare al mio Paese delle speranze ... il nostro Paese ha bisogno di luce, di speranza, di fiducia»

Il guerriero

Classica figura strettamente connessa con patriota (v.) a cui spesso si sovrappone, mai trascurando di essere un amoroso padre di famiglia (v.), generale o soldato che sia parte all'attacco dell'odioso nemico armato di poche idee e di infinita fiducia in sé:

«Quando il pericolo è grande, c'è una specie di chiamata alle armi ... sto conducendo una guerra per conto del mio Paese ... io come un generale che dice alle truppe "Avanti Savoia!" mentre alcuni soldati sono fermi e c'è chi spara alle spalle ... papà è un soldato in guerra per il suo Paese ... sono deciso e, per fortuna, abituato alle battaglie ... io tiro dritto per la mia strada più che mai deciso: perché l'odore della battaglia mi moltiplica le forze ... le battaglie mi caricano, quindi io sono caricatissimo per andare all'attacco ... sono in guerra con tutti, ma alla fine vinceremo!»

Il rivoluzionario

Intrepido paladino della *libertà*, per la cui difesa è pronto a tutto, anche a sostenere una resistenza a oltranza, rappresenta una forma più avanzata dei già visti patriota e guerriero: novello Pier Capponi, rinnova il significato politico del suono delle campane:

«Perché io sono un rivoluzionario, quando c'è da riconquistare la libertà ... Il 23 aprile suonerà una campana. Il Paese che ha scelto la libertà si farà sentire con un rintocco ... se sarà necessario, daremo vita a una resistenza ... opposizione dura, parleremo in cento su ogni argomento, bloccheremo tutto ... le sedi diplomatiche devono diventare vere e proprie agenzie commerciali, è questa la rivoluzione che vogliamo fare»

L'Uomo della provvidenza

Personaggio già visto sulla scena della storia, ma senza successo nelle precedenti edizioni; depositario dell'infallibilità, può dar luogo a esiti pericolosi per gli altri e per sé:

«Sinceramente, sono l'unico in grado di cambiare le cose ... io sono titolare di una storia fatta di progetti annunciati e realizzati ... la

vera garanzia è la mia coscienza, io sono l'uomo del governo ... senza di me al governo ci sarebbe un vallo temporale acefalo ... credo che le leadership non si creino: uno o ce l'ha o non ce l'ha ... io sono un leone ... sono sicuro di vincere, ho sempre vinto ... ho sempre dimostrato che avevo ragione io, ho sempre vinto ... ancora una volta, mi dispiace doverlo dire, ho avuto ragione ... sono riuscito in un'impresa ineguagliata ... su certe mie prese di posizione c'è stato un plebiscito ... ho intenzione di governare a lungo»

Colleoni 2

È l'esordio sul palcoscenico del replicante di Bartolomeo Colleoni, condottiero quattrocentesco immortalato in un monumento equestre dal Verrocchio: famoso, oltre che per le sue vittorie in battaglia, per una caratteristica anatomica considerata segno di particolare abilità e fortuna:

«Io sono come quel Colleoni che da madre natura ebbe doni tali da abbattere ogni avversità ... mi sono dato tanti traguardi e non ne ho mai mancato uno ... ho fatto bene più di chiunque altro in tutti i settori in cui mi sono cimentato ... la verità è che io sono il più bravo di tutti ... nessuno al mondo ha mai fatto quello che ho fatto io ... io sono ormai un modello per tanti giovani che mi scrivono perché vogliono conoscermi ... ho un complesso di superiorità che devo frenare»

Narciso

In quotidiana ammirazione dell'immagine che vede riflessa nei molti specchi delle sue brame, Narciso scruta con ansia ogni minimo segno di cedimento o di — orrore! — ingrassamento del suo fisico; messo a dura prova da vizi di carattere ereditario, mostra segni che fanno sospettare una crisi di identità (v. gioco delle parti).

«Ogni mattina, davanti allo specchio, io mi guardo e mi ripeto: mi piaccio, mi piaccio ... mi sono guardato allo specchio e ho scoperto che sono gonfio di preoccupazioni che mi crescono dentro e aumento di peso ... mi trovo sempre meno bello e più stanco ... davanti allo specchio ho detto al mio amico: "Gianni, siamo invecchiati di sette anni". E io sono pure aumentato di sette chili ... io mi sento come la zia Marina che a ottant'anni suonati si guarda allo specchio indossando un abito a fiori ... devo mettermi davanti allo specchio per riconoscermi: sono dottor Jekyll e mister Hyde?»

Il giovane povero

Personaggio minore appartenente a un lontano passato, ha significato solo se rapportato al fulgido presente. Perspicace e sveglio, capisce subito quali sono gli esempi da seguire, anche se — a causa di una certa svagatezza nei ricordi storici — rischia di farsi tentare da avventure decisamente sconsigliabili:

«Vengo da una famiglia piccolo-borghese, non appartengo all'establishment dei Cuccia e degli Agnelli ... quando ero studente, da figlio di famiglia ho fatto anche il donnino di casa. Togliavo la polvere e facevo la spesa ... quando avevo qualche anno di meno e cominciavo la mia attività, non tenevo sul comodino la fotografia della Madonna, ma quella di Gianni Agnelli ... anch'io ho le mie radici nella campagna, anch'io ho raccolto patate, ho fatto la mietitura»

Carolina Invernizio

Come nella migliore tradizione teatrale elisabettiana, Berlusconi non disdegna di interpretare anche parti femminili (le donne, si sa, è meglio lasciarle fuori dalle cose di lavoro ...). Quando vuole comunicare al pubblico emozioni particolarmente forti, quando vuole «sbattere la gelatina» ossia, secondo il gergo teatrale del passato, suscitare commozione e turbamento, spavento e paura, allora ama ricorrere a modi stilistici che ricordano le forti tinte usate da Carolina Invernizio, popolare scrittrice fine Ottocento di romanzi d'appendice (titoli più noti, *Il bacio di una morta*, *La sepolta viva*).

«Guardi in che condizioni è il Paese: tribunali intasati, scuole in disfacimento, ospedali tragici ... linciaggi collettivi, gogne pubbliche ... il 23 aprile crolleranno le dighe dell'ipocrisia, la verità dilagherà ... io ho paura, perché vedo uno sfascio e non vedo soluzioni ... in Italia succedono cose gravi, dobbiamo avere paura ... c'è ormai un'atmosfera arrogante, una cappa totalitaria e dispotica ... se questa azienda [la Fininvest] deve morire, allora preferisco che muoia con le armi in pugno, gloriosamente sul campo di battaglia, non attraverso una trattativa che cambia soltanto il modo dell'esecuzione, che invece del plotone che spara contro chi è messo al muro mette a morte il malcapitato per altra via, con del veleno, con un coltello o per impiccagione»

Spettro che si aggira per l'Italia

Unico ruolo non interpretato da Berlusconi, ma da lui scritto e diretto, la sinistra (meglio se

illiberale), ovvero i *comunisti*, è una minacciosa e rovinosa entità all'apparire della quale lo scenario si fa cupo, i costumi di scena diventano miseri e laceri, i visi degli attori pallidi e smunti: mentre nell'aria si diffonde un acuto odore di zolfo (v. Carolina Invernizio):

«Ho visto dietro l'angolo un pericolo: quello che una sinistra illiberale potesse andare al potere ... d'ora in avanti per impedire la formazione di un regime neocomunista bisognerà parlare a tutti gli uomini di buona volontà ... sono sceso in campo per evitare che il Paese cadesse nelle mani dei comunisti ... i nostalgici del comunismo non credono in niente, vorrebbero trasformare il Paese in una piazza urlante che grida, che inveisce, che condanna ... se la sinistra andrà al governo controllerà la carta stampata, la tv e l'economia attraverso i mezzi dei processi, delle prigioni e dell'esilio ... questi signori non hanno ancora tagliato i legami di sangue con i processi di Stalin, con lo sterminio degli anarchici in Spagna e con il genocidio di Pol Pot ... se vincono le sinistre andremo incontro a un futuro a rischio, con un regime senza libertà e senza democrazia.... Oggi in Italia si deve decidere fra libertà e asservimento, fra benessere e miseria.... I comunisti disferanno l'Italia, gli imprenditori veri se ne andranno, non ci sarà più libertà, non si potrà più lavorare ... è un momento grave, drammatico, il Paese sta subendo un agguato ... Il finale sarà un clima terribile, con un governo attuato con i processi, forse la galera e forse l'esilio»

La povera vittima

Personaggio del teatro borghese e di cinema popolare degli anni Cinquanta, dove compare generalmente in abiti femminili, specie se nella variante della «ingiustamente perseguitata»: sul suo capo e sulle sue spalle si abbattono disgrazie e avversità d'ogni tipo, angherie messe in atto da nemici (o ex amici) perfidi e invidiosi: di disgrazia in disgrazia, di angheria in angheria, i mezzi di sostentamento vengono meno, e l'infelice vittima precipita nella più nera indigenza: ma, anche se lei finge di non saperlo (v. finto tonto), alla fine tutto si aggiusta, il Bene trionfa e il Sole splende (v. pubblicità).

«È a me che capitano le figuracce, sono io che mi prendo i motteggi e gli insulti in piazza ... mi piovono addosso fucilate, critiche e cannonate ... le tegole che mi tirano contro ... contro di me viene condotta una battaglia furiosa ... ho mandato giù bocconi amari ... sono vittima di una grande ingiustizia ... i miei collaboratori

sono delle vittime ... li ho sempre avuti tutti contro ... tentano di darmi l'ostracismo ... vorrebbero cacciarmi dalla politica ... la Rai mi è ostile ... giornali e televisioni mi hanno trattato malissimo ... mio fratello ha un'azienda che fabbrica residenze (sic) e nessuno gliela compra ... gli enti pubblici non danno più pubblicità alla mia azienda ... sono diventato povero»

L'Unto del Signore

ovvero

Il ritorno del Messia

Uno dei personaggi più riusciti del teatrino, già assunto a meritata celebrità. Investito della grazia divina, il Messia, chiamati a raccolta gli apostoli, va e predica il suo vangelo. E nei ritagli di tempo, tanto per tenersi in esercizio, compie qualche miracolo.

Chi è scelto dalla gente è come unto dal Signore ... quando si assume un ruolo come questo, la vita cambia. I cattolici la chiamano la grazia dello status. È una cosa che ti fa diventare una persona diversa: neanche te ne accorgi, ma avviene ... noi siamo gli apostoli della verità ... voi dovete diventare dei missionari, anzi degli apostoli ... vi spiegherò il vangelo di Forza Italia, il vangelo secondo Silvio ... nella mia vita ho già compiuto tre miracoli ... l'abitudine ai miracoli mi piacerebbe non perderla ... io sono in continuo collegamento con lassù»

3

IL GIOCO DELLE PARTI

Ma dove il teatrino berlusconiano attinge le più alte vette espressive, ricollegandosi direttamente alle tematiche pirandelliane dell'«uno, nessuno e centomila», è nelle sue tre figure fondamentali, Silvio Berlusconi, Silvio Berlusconi imprenditore, il Presidente del Consiglio: una terna di personaggi (o una trinità, per chi volesse vedervi dei collegamenti con l'Unto del Signore) che agiscono e interagiscono non solo mettendo in discussione l'unità della personalità, come Pirandello insegna, ma decisamente frantumandola.

Ed eccoli a voi (un bell'applauso, per favore).

Silvio Berlusconi

Personaggio alquanto confuso, appare a volte nel ruolo di curatore dell'immagine (*image-builder*) del presidente del Consiglio; anche se, come tutti i subordinati, ogni tanto si lascia prendere dalla tentazione di usare le cose del 'capo', è fondamentalmente un uomo onesto.

«Sono certo di essere Silvio Berlusconi ... Silvio Berlusconi ha dato dimostrazione, nella sua vita, di saperci fare ... questo governo ha un presidente che si chiama Silvio Berlusconi e Silvio Berlusconi è un garante della politica interna e internazionale del governo ... mi piace ricordare che il presidente del Consiglio ha spento 58 candeline tutte d'un soffio ... vi assicuro che molti italiani sono contenti di avere un presidente del Consiglio che può viaggiare sui suoi aerei e sulle sue auto ... il presidente del Consiglio me lo immagino così: una luce accesa a Palazzo Chigi, mentre tutta Roma dorme ... mentre rispondo a questa domanda sono alla scrivania di presidente del Consiglio nell'ufficio di palazzo Chigi ... il presidente del Consiglio guadagna 4 milioni al mese, e io non li ho mai neppure ritirati»

Silvio Berlusconi imprenditore

Giustamente orgoglioso dei risultati raggiunti (v. giovane povero), pronto a salvaguardarli anche a costo di gravi arrabbature, è però eroicamente disposto a rinunciarvi per amore del suo Paese (v. patriota); costretto a difendersi dalle ingiuste accuse di malevoli e maligni (v. povera vittima), ostenta la vittoriosa mitezza di chi sa di aver sempre ragione (v. uomo della provvidenza); affetto anche lui da qualche disturbo della personalità (v. narciso), talvolta parla di sé in terza persona come di un certo «signor Berlusconi» nel quale lui — imprenditore dall'intuito infallibile — ha molta fiducia, tanto da attribuirgli ottime capacità di riuscita anche in politica: ai massimi livelli, s'intende:

«Domani a capo della Fininvest potrebbe non esserci più un Berlusconi, ma cinque Berlusconi ... conoscendo la situazione, credo che all'Italia faccia comodo essere guidata da un imprenditore ... rinuncio al mio ruolo di imprenditore per mettere tutto il mio impegno a disposizione ... il signor Berlusconi mette la sua esperienza totalmente al servizio del Paese ... non ho trovato sui giornali tracce del discorso del signor Berlusconi, del modello di società che propone ... non è vero che io sia entrato in politica per salvare le mie aziende ... la Fininvest ormai è diventata per me una palla al piede ... se i giornalisti facessero l'esegesi di tutte le cose che dice il signor Berlusconi, vedrebbero che ha sempre avuto ragione ... se c'è qualcuno che mi ricorda la mitezza di Gandhi quello è il signor Berlusconi ... c'è una persona in cui ho molta fiducia per la guida del governo: è Silvio Berlusconi ... il fatto che a capo del

governo ci sia il signor Berlusconi è da solo produttivo di una ripresa dell'economia»

Il Presidente del Consiglio

Figura in preda a un continuo dissidio interiore, assillata da insistenti contraddizioni e dai ricordi di un passato che non riesce a dimenticare: soprattutto nelle visite di stato:

«Se fossi ancora l'imprenditore Berlusconi lo firmerei subito, come presidente del Consiglio non è un problema all'ordine del giorno ... il presidente del Consiglio sta lavorando con lo stesso buonsenso che lo ha condotto a fare quel che ha fatto nella sua vita di imprenditore ... oggi è stato un giorno di vacanza per me: non ho mai fatto così poco in vita mia da quando mi ricordo; se penso che 630 persone vengono immolate così per un'intera giornata mi viene l'orticaria ... non ho mai lavorato come adesso, certe volte non riesco nemmeno a preparare i discorsi in macchina ... per me il governo è un tormento ... io sono il presidente del Consiglio e ho rispettato il mio ruolo ... francamente, mai e poi mai avrei immaginato che l'imprenditore Berlusconi avrebbe potuto passare due notti addirittura all'interno del Cremlino ... Centocinquanta milioni di russi! Dobbiamo aiutarli a diventare centocinquanta milioni di consumatori capaci di spendere»

E ora ... pubblicità!

Fra un atto e l'altro del teatrino vanno in scena implacabili, gli spot pubblicitari:

«L'Italia è il paese più libero e bello che si possa immaginare ... l'Italia non è mai andata così bene ... un Paese di lavoratori ... fiducia vuol dire, stabilità vuol dire ... costruire, produrre ... lavorare, non scioperare ... la gente si aspetta dal governo "cose buone" ... ci aspetta un grande futuro ... crederemo un milione di posti di lavoro in due anni ... credo al sole, alla bandiera che sventola, a voi che siete giovani e belli ... portate sempre il sole in tasca!»

Le parti citate tra virgolette, documentate e documentabili, sono tratte dai maggiori quotidiani e periodici italiani «La Repubblica», «Il Corriere della Sera», «La Stampa», «Il Messaggero», «L'Unità», «L'Espresso», «Panorama» relativamente all'anno 1994 e ai primi nove mesi del 1995. Altre citazioni sono da P. Corrias, M. Gramellini, C. Maltese, 1994 *Colpo grosso*, Milano 1994; S. Novelli, G. Urbani, *Parole nuove della Seconda e Terza Repubblica*, Roma 1995; M. Travaglio, *Il pollaio delle libertà*, Firenze 1995.

GLI ULTIMI INGLESI E I PRIMI TEDESCHI

Harro Stammerjohann

305

Concludiamo le puntate inglesi di questa rubrica con alcuni giudizi del Novecento. All'inizio del nostro secolo, lo scrittore Edward Morgan Forster soggiornò in Italia e vi scrisse il suo primo romanzo, *Where Angels Fear to Tread*, del 1905, in cui trova l'italiano «*a bad medium for condescension*» — inadatto ad essere condiscendenti (Forster 1975, p. 104). Usa la diversità delle lingue per caratterizzare i suoi personaggi: «*Philip, at all events, lived, more graciously in Italian, the very phrases of which entice one to be happy and kind*» — le cui frasi allettano uno ad essere felice e gentile. «*It was horrible to think of the English of Harriet, whose every word would be as hard, as distinct and as unfinished as a lump of coal*» — le cui parole inglesi erano come pezzi di carbone (p. 124). L'esperienza italiana torna in *A Room with a View* del 1908, dove Forster ricorre al paragone della lingua italiana come un fiume, già usato dal francese Bouhours, ma non come metafora della leggerezza, bensì della profondità; il Forster scrive: «*Italian in the mouth of Italians is a deep-voiced stream, with unexpected cataracts and boulders to preserve it from monotony*» — un fiume dalla voce profonda con cateratte e scogli inattesi che lo preservano dalla monotonia (1977, p. 62).

In *Twilight in Italy* del 1916 David Herbert Lawrence si ricorda del piacere della sua prima conversazione ad Airolo, nel Ticino: «*Quanto costa l'uva?*» *Were my first words in the south.* — «*Sessanta al chilo*» *said the girl.* — *And it was pleasant as a drink of wine, the Italian*» — ed era gradevole, l'italiano, come una bevuta di vino (Lawrence 1950, p. 163). Rispetto al sardo, che gli sembra «*open and manly and downright*» — aperto e maschile, come scrive in *Sea and Sardinia* del 1921, il siciliano gli sembra «*gluey and evasive, as if the Sicilian didn't want to speak straight to you*» — attaccaticcio ed evasivo, come se non volessero parlarti francamente (p. 80). La lingua, secondo il Lawrence, riflette la mentalità del popolo: «*Never was such a language of sympathy as the Italian*», suggerendo questa simpatia con «*Poverino! Poverino!*» (p. 167).

Sembrano poche, purtroppo, le osservazioni

sulla lingua italiana di James Joyce, che aveva trascorso degli anni a Trieste. «*A beautiful language*» — una bella lingua —, fa dire a Leopold Bloom rivolto a Stephen Dedalus, quando sentono parlare italiano. «*I mean for singing purposes*» — voglio dire per il canto. «*Why do you not write your poetry in that language? Bella Poetria! It is so melodious and full*» — così melodioso e pieno. «*Belladonna. Voglio*» (Joyce 1986, p. 508).

Che la tradizione dei viaggi per l'Italia non sia morta, lo dimostrano autori moderni come Morton e Keates. Fra i molti «viaggi» di Henry V. Morton tre sono sull'Italia: *A Traveller in Rome*, apparso nel 1957, *A Traveller in Italy*, del 1964, e *A Traveller in Southern Italy*, del 1969. L'italiano di Roma, per Morton, «*is a language that demands an accompaniment either of music or gesture; and in the national art of opera there are both*» — una lingua che richiede l'accompagnamento di musica o di gesti; e nell'arte nazionale dell'opera ci sono tutt'e due. Questi gesti li descrive poi in termini musicali come *pianissimo*, *andante*, *robusto*, *fortissimo* o *furioso*, «*which is in the highest class of this art*» — che è la classe più alta di questa arte (Morton 1987, p. 29s.). Il Morton riprende questa metafora riferendosi alla gesticolazione napoletana, affermando che essa è per la conversazione ciò che è l'accompagnamento al pianoforte per una canzone (cf. 1970, p. 264). In confronto, «*The Milanese speak a more measured, less impetuous Italian*» — i milanesi parlano un italiano più misurato, meno impetuoso (1964, p. 16). Ma più che da tutti gli altri dialetti è incantato dal veneziano: «*It is the prettiest, most birdlike chatter. The Italian 'g' becomes 'z' in Venice and the sound of 'c' becomes 'x'. This rippling, liquid dialect goes well with the surrounding water*» — è il chiacchierio, più grazioso, proprio degli uccelli. A Venezia il «g» diventa «z» e il suono della «c» (davanti a «e» o «i», cioè) diventa «x». Questo dialetto ondeggiante, liquido, corrisponde bene all'acqua circostante (ib., p. 333) — e qui abbiamo un'altra volta il confronto della lingua italiana con l'acqua che scorre.

Come tanti prima di lui, Jonathan Keates nei

suoi *Italian Journeys* trova nel linguaggio (e nella cultura) dei piemontesi «*as much French as Italian*» (Keates 1992, p. 82). Trova che «*Pompelmo [...] must always sound so much better than the eternally prosaic and inexact 'grapefruit'*» — deve suonare molto meglio dell'inglese *grapefruit*, eternamente prosaico ed inesatto. «*English ears are perpetually playing irreverent games with Italian words, because the Latinate homogeneity of the language has such a peculiar effect, romanticizing and ennobling the humblest of objects and transforming them into works of art or pieces of music or characters in a lyric drama*» — le orecchie inglesi giocano continuamente in modo irriverente con le parole italiane, che trasformano gli oggetti più umili in opere d'arte o pezzi di musica o personaggi di un dramma lirico e — e dà esempi come «*The Mad Scene from Tortellini's 'Pastina in Brodo', an early work, ascribed to Ravioli*» — la scena folle della 'Pastina in Brodo' di Tortellini, opera giovanile ascritta al Ravioli (p. 115s.). «*For me Pompelmo will always be a character in an eighteenth-century opera seria, the villain whose last-minute repentance allows him to join in the final concerted number. Pompelmo is of course a bass — with a name like that, how could he be anything else? — and in the manner of opera seria basses, is not permitted an independent vocal line in his arias, but has to have the instrumental bass galumphing along at his side like a tame ippopotamus as he sings*» — per me Pompelmo rimarrà sempre un personaggio di un'opera seria settecentesca: il malvagio il cui pentimento gli permette di figurare nel comune numero finale. Chiaro che Pompelmo è un basso — con un nome come questo, come potrebbe essere qualcos'altro? — e alla maniera dei bassi da opera seria non gli è permessa una linea vocale indipendente nelle sue arie ma deve, quando canta, avere accanto a sé i passi pesanti del basso strumentale come un ippopotamo addomesticato (117s.). (Che la sola «soave sonorità della favella italiana» possa entusiasmare proprio gli inglesi, persino quando non capiscono la lingua, risulta anche da un episodio riferito da De Mauro 1986, p. 227).

Fin dall'inizio di questa rubrica abbiamo seguito la tradizione del paragone linguistico. Nell'umanesimo europeo questo paragone si faceva per dimostrare la superiorità del-

la propria lingua vernacolare sulle altre lingue vernacolari, sostenendo la maggiore somiglianza della propria lingua con quelle classiche — ebraico, greco e latino —, se non addirittura la discendenza da una di esse. Per esempio, risale all'inizio del '500 l'affermazione dello storico e teologo luterano svevo Franz Friedlieb (Franciscus Irenicus), secondo la quale il tedesco deriverebbe dal greco e dal latino; esso sarebbe particolarmente vicino al greco, più nobile ancora del latino, e sarebbe in ascesa — diversamente dall'italiano, corrotto dalla mescolanza con altre lingue (cf. Irenicus 1518, f. 38) — è il rimprovero che abbiamo già incontrato nei francesi e negli inglesi e che abbiamo chiamato il rimprovero della decadenza. Infatti, che l'italiano sia «*zu sehr von dem gesezten und vollen Accente ihrer Mutter ins Weiche und Wollüstige ausgeartet*» — troppo degenerato dall'accento forte nel molle e voluttuoso — era ancora il giudizio di Klopstock contenuto nelle esposizioni teoriche del suo *Mesias* (Klopstock 1756, p. 4).

Non era facile provare il primato della propria lingua su un'altra finché quest'ultima era il medium di una cultura superiore. Perciò il poeta Martin Opitz, che si impegnò per la creazione di una letteratura nazionale tedesca, insisteva, nel suo discorso *Aristarchus* del 1617, che la lingua tedesca non era inferiore né alla dignità dello spagnolo né alla bellezza e loquacità del francese né alla «*Italorum decentia*»: alla finezza degli italiani (Opitz 1968, p. 64) — giudizio che si ritrova presso il più grande linguista tedesco del Seicento, Justus Georg Schottel (Schottelius), secondo il quale il tedesco non era inferiore a «*der Spanischen Pracht/der Welschen Zierligkeit/und der Franzosen lieblichen Geschwindigkeit*» — né allo splendore dello spagnolo né alla bellezza dell'italiano né alla gradevole velocità dei francesi (Schottelius 1967, p. 23 [1663]).

Se Schottel era il più grande linguista 'teorico' del suo secolo, Matthias Kramer (Krämer) ne era il più grande linguista 'applicato', fecondo autore di grammatiche e dizionari, anche della lingua italiana. Nel prologo a una sua grammatica italiana per le scuole tedesche egli parla della lingua italiana come di una «*vor andern/vortrefflichen/leicht zu erlernenden/und numehr in allem menschlichen Handel/und Wandel fast unentbehrlichen Sprache*», cioè di una lingua superiore alle altre, facile da imparare e diventata

ormai quasi indispensabile per tutto il commercio umano (1722, *Vorrede* [1674]) — giudizio interessante per due ragioni: perché esprime la convinzione, che incontreremo ancora spesso, specie dai tedeschi, che la lingua italiana sia una lingua facile e che sia una lingua molto diffusa. Meno interessante, ma tipico dell'epoca, è quanto scrive il Kramer nei preliminari al suo dizionario tedesco-italiano rispetto alla lingua italiana: «non s'intende già» scrive in italiano, «il Linguaggio vitioso e corrotto del popolaccio Venetiano, Bergamasco, Bresciano, Bolognese, Genovese, Napolitano, e simili; anzi n'anco quello de Fiorentini e Romani stessi, come tali; ma quello di quei valent'huomini c'ho detto, il quale si chiama *Lingua Toscana*, o *Toscano-Romana*» (Kramer 1982, p. 1 [1700]). Rispetto alla lingua tedesca rimane anche il Kramer nella tradizione del paragone linguistico quando scrive, sempre in italiano: «Ma prima d'entrar in materia, sappia — e suppongasi come verità indubitata, che la vera *Lingua alta-Tedesca*, o *Imperiale* che si chiami, non sia una lingua nata dalla Corrotione di qualche altra, come sono la Francese, Italiana [!], Spagnuola etc.; anzi una *Lingua Originale* [...] come l'*Ebrea* e la *Greca*» (ib.).

Intanto anche molti tedeschi, soprattutto i nobili, intraprendevano la loro *Kavaliersreise* o il *grand tour*, come si diceva in altre lingue, in Italia. Uno di loro era il precettore francone Georg Keyßler, le cui descrizioni di viaggio attraverso diversi paesi europei venivano pubblicate per la

prima volta nel 1740/41. Secondo il Keyßler era a Siena che la lingua italiana si parlava «in ihrer größten Vollkommenheit und Reinigkeit» — nella sua più alta perfezione e purezza (Keyßler 1751, p. 406). In confronto, il piemontese gli sembrava (come a tanti francesi ed inglesi citati nelle puntate precedenti di questa rubrica) «ein Mischmasch von der französischen und italienischen Sprache» — un miscuglio di francese e italiano (ib., p. 240s.). Poi il Keyßler alla domanda «*Warum die italienische Sprache vor anderen zur Vocalmusik bequemer*» — perché la lingua italiana sia così particolarmente cantabile —, trovava la risposta, giusta, condivisa dai cantanti italiani e non italiani, nella «*Menge ihrer Vocabulum, womit sich auch alle ihre Substantiva endigen*», cioè nella solita vocalità, tipica, fra l'altro, delle desinenze dei sostantivi (ib., p. 1095).

Che l'italiano fosse più adatto alla musica delle altre lingue, lo pensava anche Johann Christoph Schwab, professore di filosofia a Stoccarda (padre di Gustav Schwab, famosissimo in Germania per la sua raccolta dei miti greci). L'italiano, affermò nel 1785, sarebbe rimasto «*durch seine Milde und durch die schöne Litteratur der Italiäner, noch lange eine in ganz Europa ausgebreitete, und besonders durch die Italienische Musik allgemein beliebte Sprache*» — per la sua soavità e per la bella letteratura degli italiani una lingua ancora per molto tempo diffusa in tutta l'Europa e specie per la musica italiana amata da tutti (Schwab 1785, p. 104).

FONTI

- T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1986, ('1963)
 E.M. Forster, *Where Angels Fear to Tread*, London, Arnold, 1975 ('1905)
 E.M. Forster, *A Room with a View*, London, Arnold, 1977 ('1908)
 F. Irenicus (F. Friedlieb, *Germaniae exegeseos volumina* 1, Nürnberg, 1518
 J. Joyce, *Ulysses New York*, 1986 ('1922)
 J. Keates, *Italian Journeys*, London, Picauder/Heinemann, 1922 ('1991)
 F.G. Klopstock, *Der Messias*, vol. 2, Halle, 1756
 M. Kramer, *Die /Einig und allein Grund richtig /Vollkommene /Toscanisch und Romanisch /Italianische Grammatica /e /Sintasse reale /welche /almse Liber Classaicus / (Schullehr und Lenr Buch) [...]/eingerichtet [...]* Nürnberg, 1722 ('1674)
 M. Kramer, *Das berrlich-große Teutsch Italienische Dictionarium*, Bd. I, A.L., a cura di G. Insing Hildeshjeim ecc., 1982 ('1700)
 D.H. Lawrence, *Twilight in Italy*, London ecc., Heinemann, 1950 ('1996)
 D.H. Lawrence, *Sea and Sardinia*, London ecc., Heinemann, 1956 ('1921)
 H.V. Morton, *Traveller in Italy*, London, Methuen, 1964
 H.V. Morton, *Wanderungen in Südtalien*, Frankfurt, Societats Verlag, 1970 (traduzione tedesca di: *A. traveller in Southern Italy*, London, Methuen, 1969)
 H.V. Morton, *A Traveller in Rome*, London, Methuen, 1987 ('1957)
 M. Opitz, *Gesammelte Werke*, vol. 1, Stuttgart, 1968
 J.G. Schottelius, *Ausfuhrliche Arbeit von der teutschen Hauptsprache*, Tübingen, 1967 ('1663)
 J.C. Schwab, *Von den Ursachen der Allgemeinheit der Französischen Sprache und der wahrscheinlichen Dauer ihrer Herrschaft, Eine Preisschrift*, Stuttgart, 1785.

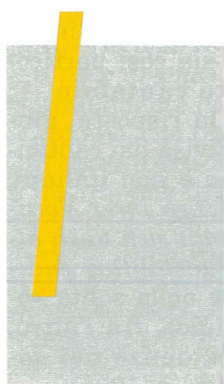
Come inseriamo elementi nuovi nel discorso/2: 'Il caffè lo prendiamo a casa'

MONICA BERRETTA

In cosa consiste il più diffuso ordine 'marcato' delle parti di una frase: quando il tema della frase non è il soggetto ma il complemento

1

SOGGETTO SINTATTICO E NON SINTATTICO



in un intervento precedente (*Italiano e Oltre* 1995/4) avevo accennato al fatto che, nelle lingue del mondo, la distribuzione di gran lunga preferita dei costituenti maggiori di frase vede il soggetto prima dell'oggetto (quindi SVO come in italiano e nelle altre lingue romanze, o in inglese; SOV come in turco o giapponese; più raramente VSO, come

in ebraico biblico e arabo classico). Questa distribuzione sintattica è spiegabile come riflesso della distribuzione dell'informazione: il soggetto è il tema, è ciò di cui si parla, ed è più naturale sia per il parlante che per l'ascoltatore averlo enunciato al primo posto (o il più possibile a sinistra), mentre l'oggetto tende a coincidere con la parte rematica e nuova, o ad essere in essa incluso: e la parte rematica va di preferenza in fine di enunciato, o comunque il più possibile a destra. Nei casi di distribuzione normale dell'informazione, in italiano avremo dunque l'ordine non marcato SVO, eventualmente SVOOI (OI = oggetto indiretto), come negli esempi che seguono (frammenti tratti da la «Repubblica» 14.11.95, pp. 1-2).

- (1) (a) *La bambina più ricca del mondo Athina Onassis Rousse, dieci anni, nipote di Aristotele, ha fatto testamento*; (b) *Ieri Sorge ha inviato una lettera al comune di Monza*; (c) *Pasquino racconta le pene di chi nell'Ulivo deve fare i conti [...]*

soggetto incluso (si tratta dell'inizio di una 'notizia breve'), mentre in (1b) e (1c) il soggetto è noto: si tratta di frammenti non iniziali di articoli, in cui i personaggi citati erano già stati introdotti. In entrambi i casi il soggetto viene costruito come la cosa o persona di cui si parla, a cui la predicazione che segue si applica: la differenza, volendo sottilizzare, è che questa costruzione sembra obbligata (tenendo conto di quanto precede) in (1b) e (1c), mentre in (1a) il soggetto nuovo avrebbe potuto essere posposto, grazie anche alla brevità dell'oggetto; si immagini: *ha fatto testamento la bambina più ricca del mondo ecc.*

Ma di ordini VS (e altri) dovuti allo statuto di informazione 'nuova', rematica, del soggetto abbiamo già parlato. L'argomento di questo intervento è invece il caso, o meglio l'insieme dei casi, in cui non il soggetto, bensì un altro costituente, un oggetto diretto, un dativo, o altro ancora, abbia nell'enunciato statuto di tema. Prendiamo come punto di partenza il tipo più semplice, quello di una risposta a una domanda con ripresa di un elemento, come la seconda battuta in (2), che riprendo da un testo pubblicitario radiofonico (inverno 1994).

- (2) Lui: *Prendiamo un caffè?*

Lei: *No, il caffè - lo prendiamo a casa²*

La battuta che ci interessa contiene una negazione, che ha statuto di frase autonoma (più precisamente: è una profrase), e una frase successiva in cui l'oggetto è anticipato a sinistra e ripreso accanto al verbo da un pronome atono (*lo*). Avrebbe potuto qui il soggetto, e non l'oggetto, comparire al primo posto? No, una frase come *noi prendiamo il caffè a casa* non sarebbe adeguata al contesto citato (sarebbe adeguata nel caso in cui per esempio si volesse mettere a

contrasto un 'noi' rispetto ad un 'voi', in presenza di più interlocutori: 'quanto a noi, ...'). È chiaro invece che il *caffè* rappresenta nell'esempio ciò di cui si parla, il soggetto psicologico anche se non sintattico, noto sulla base dell'intervento precedente, e che la sua posizione iniziale è giustificata dalla medesima regola sintattico-discorsiva generale che prevede al primo posto il soggetto (sintattico) nell'ordine non marcato.

L'ordine marcato esemplificato in (2) va sotto il nome di *dislocazione a sinistra* e sarà oggetto di descrizione poco oltre; nel paragrafo che segue invece ci fermeremo sulla nozione di tema, che, pur senza entrare nella storia del pensiero e nelle infinite discussioni che in merito sono state fatte, richiede almeno un chiarimento.

2

IL TEMA O TOPIC

Il tema (ingl. *theme*, anche *topic* nella linguistica americana, ted. *Thema*) è una nozione insieme intuitiva eppure difficile da definire, sulla quale si sono scritti volumi e volumi. Come si è accennato, a livello di struttura logica della frase è ciò di cui si parla, o l'elemento intorno al quale è costruita la predicazione (o: a cui la predicazione si applica): in sintassi tradizionale si parlava di soggetto psicologico. L'idea si può rendere con l'espressione *quanto a* (in inglese si parla di *aboutness* come caratteristica del *topic* di frase), e effettivamente in varietà alte *quanto a* (in ingl. *as for*, *regarding*) serve da marca esplicita del tema. Si tratta dunque di una nozione semantica, che ha però un corrispettivo sintattico: il tema è di preferenza il costituente collocato in apertura della frase.

In lingue con sintassi rigida, come l'inglese, la corrispondenza fra tema e primo elemento è molto alta, e ha indotto a invertire la definizione, individuando appunto come tema il primo costituente, qualsiasi esso sia (anche, per esempio, un 'soggetto vuoto', come *it* espletivo). Questa definizione sintattica del tema è contenuta per esempio nei lavori di M.A.K. Halliday (1985, e altrove), ed è stata ripresa in Italia da Raffaele Simone (si veda il cap. 11 del

suo ben noto manuale, Simone 1990). A lato, è da ricordare che mentre la definizione semantica ammette implicitamente la possibilità di enunciati senza tema (o tetici: se ne è parlato la volta scorsa), in quest'ultima definizione sintattica un qualche 'tema' (spesso il verbo) viene cercato anche negli enunciati in '*all new mode*'. Ma non è questa la sede per confrontare e discutere analiticamente le due impostazioni; intendo qui semplicemente avvertire il lettore della presenza, nella bibliografia sull'argomento, di definizioni anche assai diverse, e chiarire quale è quella qui adottata: come sarà chiaro, quella semantica e non quella sintattica.

La definizione di tema sopra accennata in tipologia è stata allargata — sulla base di dati relativi a lingue '*topic-prominent*'³ — anche ad una classe un po' diversa di costituenti, quelli che definiscono il quadro (spaziale, temporale o altro) in cui ciò che si dice vale o si applica. Per esempio sono *topics* in questo senso gli avverbiali di tempo o luogo iniziali come in *in montagna sto sempre bene*, *a Natale potremo riposarci*, *a casa nostra vengono spesso amici* e simili. Simon Dik ha cercato di differenziare terminologicamente i due tipi usando *tema* per gli elementi che definiscono il *frame* entro cui si colloca la predicazione, e *topic* per gli elementi di cui si predica qualcosa. Così in *As for Paris, the Eiffel Tower is really spectacular*, *Paris* sarebbe il tema, e *the Eiffel Tower* sarebbe il *topic* (Dik 1978, 132-149).

Entro i limiti di questo lavoro quelli che più ci interessano sono i temi in senso stretto, gli elementi 'di cui si parla' (i *topics* per Dik); notiamo tuttavia che i due tipi possono essere una buona chiave di interpretazione per enunciati apparentemente a doppio tema, del tipo *al mare io mi annoierei*, dove *al mare* delimita il campo d'applicazione di quanto segue, e *io* è tema nel senso tradizionale.

Infine, ancora un *caveat*: la nozione di *topic* di frase non va confusa con quella di *topic* di discorso, con la quale pure è in parziale sovrapposizione. È *topic* di discorso l'elemento di cui si continua a parlare per più enunciati successivi, per esempio il protagonista di un rac-

conto, un oggetto di cui si faccia la descrizione, e simili (Givón 1983). In una normale sequenza testuale il *topic* di discorso viene introdotto una prima volta come elemento rematico, per esempio come oggetto in un normale ordine SVO, o come soggetto in una formula presentativa (*c'è ecc.*) o in un ordine VS; si farà di nuovo riferimento ad esso come tema negli enunciati che seguono (era il caso dei soggetti *Sorge* e *Pasquino* in 1b e 1c citati sopra).

Non è raro che in testi reali l'inserimento di sottoargomenti produca la comparsa di due *topics*, uno anaforico o discorsivo e uno specifico della frase: per esempio un enunciato come *io il caffè lo preferisco senza zucchero* potrebbe comparire in una conversazione nella quale il 'caffè' sia *topic* discorsivo, come intervento che ha come suo tema di frase 'io' o 'per quanto riguarda me' (lo stesso ragionamento è applicabile, come spiegazione alternativa a quella data, a *al mare io mi annoierei*, citato sopra).

Lo statuto particolare del tema di frase produce una serie di conseguenze di natura semantica e sintattica insieme: il tema (soggetto o altro che sia) è il costituente presupposto, che cade fuori dall'ambito di applicazione dell'eventuale negazione o interrogazione (si confrontino: *alla nostra gatta non piace il salmone*; *ma alla vostra gatta che cosa piace?* e simili, in cui l'esistenza di una 'gatta' rispettivamente del parlante e dell'interlocutore non è mai in questione). Inoltre il tema può essere anticipato anche attraverso confini di frase, cioè può essere estratto da una frase subordinata e portato al primo posto di un intero periodo (esempio: *il Pds - mi pare difficile collocarlo in quest'area [liberista]* [interv. a uomo politico, GR2 5.12.94]).

3

LE DISLOCAZIONI A SINISTRA

Torniamo al tipo *il caffè lo prendiamo a casa*: si tratta come s'è detto di una dislocazione a sinistra dell'oggetto (ingl. *left dislocation*, fr. *dislocation à gauche*, ted. *Linksversetzung*), caratterizzata formalmente dalla posizione anticipata dell'oggetto stesso e dalla sua ripresa

con un pronome avverbale. È probabilmente il più noto fra gli ordini marcati dei costituenti in italiano.

Si tratta di una struttura assai diffusa nelle lingue romanze, che hanno un ordine relativamente libero dei costituenti e dispongono di pronomi atoni che, riprendendo l'oggetto, ne segnalano il caso e per così dire lo 'legano' sintatticamente al resto della frase. Qualche altro esempio, di spagnolo (con in più l'accusativo preposizionale) in (3) e di francese in (4).

(3) sp. *A Isaac Rabin lo estuvieron tachando de traidor y nazi durante mas de dos años* [...] 'I. Rabin l'hanno tacciato di traditore e nazista per più di due anni ...' [*«El Pais»* 13.11.95, 4]

(4) fr. (a) *Nancy elle aimerait beaucoup ça* 'N. lei amerebbe molto questo'; (b) *Georges i'veut pas y aller* 'G. lui non vuole andarci'; (c) *mais mes amis, je les choisis* 'ma i miei amici, io li scelgo' [da Barnes 1985, 19, 20, 68]

In francese, come si nota dagli esempi, anche il soggetto può essere dislocato a sinistra, perché la lingua dispone di soggetti pronominali atoni (qui *elle*, *i'* = *il*); anzi, la dislocazione a sinistra del soggetto è di gran lunga il caso più frequente in questa lingua⁴. In italiano e spagnolo invece eventuali soggetti dislocati sarebbero per così dire invisibili, nel senso che si confonderebbero con normali ordini SVO, a meno che siano espressi intonativamente, oppure (ma è caso raro e marcatamente substandard) con ripetizione del soggetto, nome e pronome tonico (esempio: *Mario - è un esperto*, *Mario - lui è un esperto*). A lato, si noti che il tipo con soggetto tematico marcato intonativamente è la probabile fonte delle grafie con virgola interposta fra il soggetto e il resto della frase, che nella mia esperienza sono abbastanza diffuse anche fra studenti universitari (e che io non accetto).

In inglese, a differenza delle lingue romanze, la maggiore rigidità della sintassi rende le dislocazioni, pur presenti, molto rare e marca-

te come colloquiali; il costituente dislocato è ripreso da un pronome tonico (o non distinguibile da un tonico: non vi è una serie atona separata) e sembra esterno alla frase, o almeno più esterno che in italiano. Un solo esempio, da un classico di narrativa gialla (es. 5): un soggetto, *my husband*, è ripreso dal pronome *he*. Non a caso parla l'assassina, il personaggio negativo, tratteggiato come di ceto basso, che in chiusura del racconto tenta di giustificarsi.

- (5) ingl. *I haven't had a happy life sir. My husband, he was a poor lot - an invalid an cross-grained.* lett. 'Non ho avuto una vita felice, signore. Mio marito, lui era un poveretto - un invalido e con un pessimo carattere' [A. Christie, *The Thirteen Problems*, p. 211-212 nell'ed. Berkley, New York 1984 (orig. 1928)]

In italiano invece la dislocazione dell'oggetto è ampiamente diffusa: benché certo più frequente nel parlato, compare spesso anche nello scritto medio, e diventa rara o assente solo in testi di registro alto, come i testi scientifici o legali: è insomma un tratto tipico dell'italiano dell'uso medio o 'neo-standard'. L'alternativa colta alla dislocazione a sinistra dell'oggetto è costituita dal passivo: passivo e dislocazione hanno in comune la promozione dell'oggetto e complementariamente la demozione (abbassamento di importanza) del soggetto. Ma il passivo ottiene questi risultati con mezzi morfosintattici di una certa complessità (cambiamento del caso di paziente e agente; forma verbale speciale), mentre la dislocazione, mantenendo il ruolo originario di ogni costituente e la forma verbale attiva, è senz'altro più semplice (l'unica complessità aggiuntiva è il pronome di ripresa).

Questo già spiega la marginalità statistica del passivo, che non a caso è relativamente più frequente in testi di registro alto, e la maggiore diffusione della dislocazione. Inoltre il passivo non è sempre applicabile: in particolare soggetti di prima e seconda persona mal si prestano a essere demossi a complementi d'agente (si provi

con la nostra frase d'esempio, e si noterà che il risultato è a dir poco infelice: ??*il caffè è / viene preso a casa da noi*). Migliore, caso mai, sarebbe quella sorta di diatesi particolare con *si* (cfr. ora Wehr 1995), sempre difficile da collocare fra il *si* passivante e il *si* soggetto impersonale: *il caffè si prende a casa*, con cancellazione dell'agente.

Ciò non toglie che anche il passivo sia una strategia fra le altre per portare a tema un oggetto: si veda, nel seguente brano (da un monologo espositivo di argomento scientifico, alla radio), un caso di passivo senza agente (è *stato portato*), che permette di mantenere il *topic* discorsivo *questo orologio* anche a tema di frase.

- (6) *si è preso un orologio atomico l'abbiamo messo vicino a cinque confratelli di buone specchiate caratteristiche [...] poi con tutte le cure possibili questo orologio è stato portato [...] nella capanna del Plateau Rosa*

Torniamo alle dislocazioni: quella dell'oggetto in italiano è la più frequente, anche se non mancano dislocazioni di altri tipi di costituenti, come dativi, locativi, oggetti preposizionali e altri (ess. in 7: un dativo in 7a, un locativo astratto in 7b, un predicativo del soggetto — trattato come oggetto, cfr. il pronome *lo* — in 7c).

- (7) (a) *invece alla prima ragazza + le aveva chiesto quando si semplificavano le geminate e lei non lo sapeva* [stud. univ., a proposito di un esame]; (b) *Su quei 4,5 milioni ora ci si pagherà il 12,5%* [laRep 19.9.92, 3]; (c) *Ingegnui, lo eravamo tutti quanti* [laRep 14.2.95, 17]

La differenza fra dislocazioni dell'oggetto e dislocazioni di altri costituenti è data dalla obbligatorietà del pronome di ripresa, che solo con oggetti dislocati non è cancellabile (**il caffè prendiamo a casa*, che diventa possibile solo se l'oggetto non è tematico bensì focale, per esempio contrastivo — se ne riparlerà in altra puntata). Con dativi, locativi ecc. il pronome è invece cancellabile, anzi la sua assenza sembra alzare di livello di registro l'enunciato (si im-

magini: *alla prima ragazza aveva chiesto ...; su quei 4,5 milioni si pagherà ...*).

La distribuzione degli elementi dislocati non è casuale, ma segue grosso modo la generale gerarchia di accesso al ruolo di tema o *topic* (Givón 1976, 152, e altri). Sono più frequenti: (a) gli elementi con referenti animati rispetto agli inanimati; (b) fra le persone, la prima rispetto alla seconda e quest'ultima rispetto alla terza; (c) gli agenti, seguiti dai dativi (esperienti, beneficiari), rispetto ai pazienti; (d) i definiti rispetto agli indefiniti.

I dati sulla frequenza delle dislocazioni non in cifre assolute ma in percentuale sui contesti possibili, confermano queste tendenze: hanno probabilità più alta di essere ripresi i pronomi (nei dati di Koch 1993 — su un *corpus* di parlato —, ripresi al 68,6% — unendo dislocazioni a sinistra e a destra: tipo *a me mi piace / mi piace a me* [per le dislocazioni a destra cfr. qui il par. 5]) e i nomi con referenti umani (22,9% se dativi, tipo *a mio padre gliel'ho detto / gliel'ho detto a mio padre*; 11% se oggetti, tipo *il presidente lo conosco / lo conosco il presidente*).

Contando solo i contesti con oggetti preverbal (cioè le potenziali dislocazioni a sinistra), le percentuali si alzano. Duranti e Ochs (1979) avevano trovato, in un *corpus* di parlato conversazionale raccolto a Roma, che il 100% dei pronomi personali e nomi definiti preverbal (oggetti diretti e dativi) era ripreso da un pronome atono; la percentuale scendeva per costituenti postverbal: al 77% per i pronomi e al 20,6% per i nomi definiti⁵.

Va poi aggiunto fra le variabili che influenzano i dati, oltre alle gerarchie di topicalità citate sopra (che sono basate su fenomeni semantico-pragmatici molto generali), un fenomeno più strettamente linguistico, la solidarietà che in italiano si ha fra alcuni verbi e il pronome atono che rinvia all'oggetto (diretto o no). Verbi come *saperlo*, *tenerci*, *derivarne*, *pensarci*, *ricavarne* e simili costituiscono delle unità sintagmatiche così salde che il pronome compare quasi automaticamente anche in presenza dell'oggetto espresso con nomi o pronomi, e il fenomeno è meno sensibile a differenze

di registro (quindi *questo lo so*, da ciò ne deriva che ..., ecc.). Riporto in (8) un esempio autentico, che a lato vale anche a mostrare come il costituente dislocato possa essere non solo un pronome o un nome, ma anche una frase (a tracciarne il profilo economico).

(8) *Un settore [la cultura], dunque, che è anche un business e a tracciarne il profilo economico ci ha pensato, per la prima volta, la corposa ricerca «Rapporto sull'economia della cultura Italia 1980-1990» [laRep AffeF 27.2.95, 8]*

La dislocazione a sinistra è chiaramente in diffusione nell'italiano contemporaneo, sia per quanto riguarda la frequenza di occorrenze, sia per i contesti in cui appare. In quest'ultima dimensione sono da segnalare come cruciali casi di dislocazione di oggetti indefiniti, con statuto tematico assai dubbio (come *una propensione ...* in 9), tanto che il pronome di ripresa sembra cancellabile senza problemi.

(9) *Al Nord - lo si sta vedendo in questi giorni i temporali nel pomeriggio sono la norma, mentre una propensione più accentuata verso l'assenza di piogge, sembrano mostrarla la Sicilia e la Sardegna [previsioni del tempo, laRep 7.7.95, 51]*

Esempi di questo genere, che trovo abbastanza di frequente in testi giornalistici come in tesi e tesine di studenti, sembrano mostrare una preferenza per l'uso del clitico ogni qual volta l'oggetto sia preposto, senza che lo status di tema dell'oggetto stesso vi abbia più un ruolo chiave. Più in generale, la diffusione delle dislocazioni (a sinistra come a destra) sembra configurare in italiano (come in spagnolo, o in francese colloquiale) qualche traccia di coniugazione oggettiva, nel senso che il pronome — se, appunto, molto diffuso — potrebbe essere interpretato come una sorta di marca di accordo del verbo con suoi complementi — oltre che con il soggetto (ma è argomento molto discusso: cfr. Koch 1993 e la bibliografia ivi citata).

4

TEMI LIBERI

Da quanto si è detto sopra sarà chiaro che la dislocazione a sinistra non è altro che una strategia morfosintattica per integrare nella frase un tema diverso dal soggetto. Esistono però anche veri temi liberi (gli anacoluti della sintassi scolastica), legati alla frase che segue solo semanticamente ma non sintatticamente. Ne conseguono strutture superficialmente frammentate, perfettamente comprensibili ma non del tutto grammaticali nelle nostre lingue, che compaiono tipicamente nel parlato non sorvegliato (e più spesso presso parlanti incolti o semicolti). Ne sono esempi in (10): *io* 'per me', ancora *io* 'quanto a me'; *le mele* 'per le mele' o 'di mele', *le medie* 'alle/nelle (scuole) medie'.

- (10) (a) *lo so che costano care, ma io - perder la memoria - è un incubo* [conv. inf., parlante semicolta: parla di medicine]; (b) *io le mie gambe han già fatto quattro flebiti* [conv. inf., parlante semicolta]; (c) *eh, le mele, non è mica stagione, adesso* [conv. inf., parlante colto]; (d) *adesso son seguiti bene; le medie - poi sarà probabilmente un altro discorso* [conv. inf.: una giovane donna, colta, parla delle scuole dei figli]

La costruzione a tema libero (o *nominativus pendens*; ted. *freies Thema*, ingl. *hanging topic*) rispecchia probabilmente una tendenza universale del parlato, cui alcune lingue assegnano status di norma sintattica (cinese, altre lingue 'topic-prominent') e altre invece - come l'italiano - relegano alle varietà meno sorvegliate, salvo recuperi letterari (ricordate *io la mia patria or è dove si vive*, in Pascoli? il possessore *io* è a tema, in modo del tutto analogo a 13b, di parlato 'basso').

Un caso intermedio fra i temi liberi e le dislocazioni a sinistra è dato da temi non marcati per caso dalla preposizione adeguata (deve trattarsi ovviamente di elementi diversi da oggetti diretti: per esempio dativi, locativi, ma anche partitivi) e poi però ripresi, all'interno

della frase, dai soliti pronomi atoni, che per così dire integrano a posteriori nella struttura frasale l'elemento prima libero. Il fenomeno è assai frequente (e accettato) con i partitivi (si immagini: *pane ne mangio molto, libri ne compro parecchi*), più marcato come colloquiale con altri costituenti (per esempio *ma questa ce ne parlerà il nostro Mioni* [monologo: frammento 'a parte' in relazione congressuale]). Possiamo chiamare semilibri questi temi solo parzialmente legati alla frase.

5

DISLOCAZIONI A DESTRA

Si è insistito sin dal titolo di questo lavoro sul fatto che la sequenza normale dell'informazione vuole al primo posto il tema; eppure, come si è anticipato riferendo percentuali di occorrenza di dislocazioni, si trovano anche temi dislocati a destra. Dal punto strutturale la dislocazione a destra è il perfetto complemento della dislocazione a sinistra: l'oggetto, o altro complemento, è al margine destro della frase, ed è anticipato dal pronome atono vicino al verbo (si immagini, riprendendo il nostro esempio iniziale: *lo prendiamo a casa, il caffè*). Rimane da spiegare il perché di questa sequenza che apparentemente viola il principio generale del 'tema al primo posto'.

Occorre partire dalla natura solitamente nota del tema: di norma il tema è un elemento noto in base al cotesto (come in 2), o al contesto situazionale, o ancora in base alle conoscenze condivise da parlante e interlocutore. Potrebbe perciò in molti casi essere omesso, ovvero richiamato col solo pronome (ancora rispetto a 2: *lo prendiamo a casa*). Su questa base è comprensibile che a una frase in cui il tema è omesso si faccia seguire un suo richiamo in forma piena, come aggiunta deenfatica (infatti Lambrecht 1981 ne parla come *antitopic*), a scopo per esempio di chiarezza.

E infatti le dislocazioni a destra sono, più di quelle a sinistra, ristrette a elementi noti, a base anaforica (es. 11a) o deittica (riferimento alla situazione, come *biglietti* detto tra viaggiatori in treno, es. 11b) o ancora di conoscenze condi-

vise (così negli ess. 11c-d, *mamma* 'tua madre', *il moroso* 'il fidanzato').

- (11) (a) [...] *i soldati stranieri ci lascerebbero la pelle*, in *Bosnia* [GR3, 17.5.93; si stava parlando di possibili interventi in Bosnia];
 (b) *li hai tu i biglietti, vero?* [conv. inf. una coppia di viaggiatori in treno]; (c) *diglielo a mamma che la chiamo io* [conv. inf. fra parenti];

- (d) *ce l'ha il moroso?* [conv. fra studentesse, a proposito di un'amica].

Si osservi come talora - come in (11a) - vi sia una cesura intonativa prima dell'elemento dislocato, che mostra lo status di aggiunta di ripensamento di quest'ultimo. Spesso però questa cesura manca, come qui negli esempi conversazionali, dove l'elemento dislocato è in realtà del tutto integrato nella struttura frasale. Un'altra caratteristica che mostra questa integrazione è l'assenza (o quasi) di casi in cui l'elemento dislocato non abbia segnacaso (preposizione), mentre la mancanza di preposizione non è rara nelle dislocazioni a sinistra (meglio: temi semilibri).

Come si nota da alcuni degli esempi riportati (11b-d), le dislocazioni a destra (comunque più rare di quelle a sinistra)⁶, tendono a comparire in conversazioni informali, o comunque in situazioni comunicative in cui c'è maggior probabilità di condivisione di conoscenze fra parlante e interlocutore. Il ricorrere in questo tipo di testo spiega uno sviluppo importante della dislocazione a destra: ne ha fatto un colloquialismo di per sé, che può comparire anche senza che l'elemento posposto sia tematico e noto (*così che la chiamo io* in 11c, anticipato dal - *lo di diglielo*: come se *diglielo* fosse semplicemente la variante colloquiale per 'di'). I bambini, il cui stile conversazionale è fortemente legato alla situazione, usano piuttosto spesso la dislocazione a destra, e la loro varietà

ricostruita ad esempio nei testi pubblicitari ne è una testimonianza indiretta (si rilegga in questo senso un frammento dalla pubblicità di una marca di pasta, comparsa in più settimanali italiani nel 1987: *Mi ricordo - ero bambino - che chiesi a nonno Nicola: Nonno, ma perché gli danno tante botte, a Pulcinella?*).

Una conseguenza collaterale della situazione d'uso descritta è anche l'uso della dislocazione a destra come marca di cortesia, o come tentativo di coinvolgimento dell'interlocutore: poiché si tratta di struttura usuale in conversazioni all'interno di gruppi, diventa marca di appartenenza al gruppo, di solidarietà, o di invito in questo senso. E forse si può dire che i colloquialismi in genere tendano ad assumere statuto pragmatico di marca di 'confidenzialità'. Si spiegano così gli usi 'fatici' citati da Berruto (1986, 65), del tipo *Lo vuole un caffè?* (da un titolo di giornale) o *Gustatelo qui il croissant caldo* (scritta sulla porta di un bar)⁷.

La gamma di usi che abbiamo passato in rassegna mostra che entrambi i tipi di dislocazione, a sinistra e a destra, stanno in parte (e lentamente) perdendo la loro originaria natura marcata, ovvero la loro motivazione iniziale legata alla tematizzazione di un costituente. Da un lato allargano la loro possibilità di occorrenza sino a diventare potenziali concorrenti della sequenza non marcata, dall'altro assumono valori stilistici nuovi, che le rendono varianti sì marcate rispetto alla forma base della frase (in particolare per registro), ma secondo dimensioni diverse da quella d'origine.

Le due costruzioni rimangono diverse per distribuzione: chiaramente più enfatica la dislocazione a sinistra, che può essere usata anche per richiamare antecedenti lontani nel testo (Givón 1983) o per inserire nella conversazione temi nuovi (Duranti / Ochs 1979), nettamente meno enfatica la dislocazione a destra, che nella varietà colloquiale più si avvicina per funzione all'ordine non marcato.

BIBLIOGRAFIA

- Barnes, Betsy K, *The Pragmatics of Left Detachment in Spoken Standard French*. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1985.
- Berruto, Gaetano, "Le dislocazioni a destra in italiano", in H. Stammerjohann (ed.), *Tema-Re-ma in Italiano*, Narr, Tübingen, 1986, 55-69.
- Dik, Simon, *Functional Grammar*, North-Holland, Amsterdam, 1978.
- Duranti, Alessandro / Ochs, Elinor, "Left-dislocation in Italian conversation", in T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics*, vol. 12: *Discourse and Syntax*, Academic Press, New York, 1979, 377-416.
- Givón, Talmy (ed.), *Topic Continuity in Discourse: Quantitative Cross-Language Studies*; Benjamins, Amsterdam, 1983.
- Givón, Talmy, "Topic, pronoun and grammatical agreement", in Li (ed.) 1976, 149-188.
- Halliday, M. A. K., *An Introduction to Functional Grammar*, Arnold, London, 1985.

- Koch, Peter, "Le 'chinook' roman face à l'empirie. Y a-t-il une conjugaison objective en français, en italien et en espagnol et une conjugaison subjective prédeterminante en français?", in: G. Hilty (éd.), *Actes du XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes* (Université de Zurich, 6-11 avril 1992), Tome III., Section IV, *Typologie des langues romanes*, Tübingen, Francke, 1993, 169-190.
- Lambrecht, Knud, *Topic, Antitopic and Verb Agreement In Non-Standard French*, Benjamins, Amsterdam, 1981.
- Li, Charles N. (ed.), *Subject and Topic*, Academic Press, New York, 1976.
- Li, Charles N./Thompson Sandra A., "Subject and topic: A new typology of language", in Li (ed.) 1976, 457-489.
- Simone, Raffaele, *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Wehr, Barbara, *SE-Diathese im Italienischen*, Narr Tübingen, 1995.

⁴ In realtà a rigore (1a) sarebbe un enunciato tetrico, o 'all new mode' (come s'era spiegato nell'intervento precedente, in «IeO» 1995/4), e quindi senza tema. Tuttavia l'enunciato - per la sua struttura SVO - è ambiguo, e si presta bene anche a una interpretazione come quella data qui (che è anche la più usuale), con il soggetto a tema.

² Il trattino non spaziato indica una lieve cesura intonativa con intonazione sospensiva, tipicamente 'da topic'.

³ Nelle lingue dette 'a topic' o 'topic-prominent' (in contrapposizione alle lingue 'a soggetto'), i periodi sono costruiti enunciando il topic e proseguendo poi per una o più unità rematiche senza segnalare sintatticamente la relazione fra le parti in ciascun nucleo proposizionale (come nelle nostre strutture a tema libero) e senza riprendere il topic (né con pronomi né con marche sul verbo) nei nuclei frasali successivi al primo, ovvero usando anafora zero. L'esempio più noto di lingua a topic è il cinese (Li/Thompson 1976).

⁴ Un cenno anche ai dialetti italiani. Il piemontese assieme ad altri dialetti italiani settentrionali, ha una situazione superficialmente simile a quella del francese, perché dispone anche di pronomi atoni soggetto, per cui sono possibili dislocazioni di tutti i costituenti di frase. Tuttavia la ripresa del soggetto (nome o pronome tonico) è obbligatoria, e pertanto le sequenze apparentemente parallele a dislocazioni del soggetto in francese vanno in realtà considerate forme non marcate dell'enunciato. Qualche esempio di piemontese

valsesiano: *e la barunössa la gava! dudas sarvëjnti!* 'e la baronessa (lei) aveva dodici serve': *mi i sô mia al parkë* 'io (io) non so il perché'; *finkë ti t-eri pitta* 'finché tu (tu) eri piccola...'

⁵ Le percentuali globali (dislocazioni a sinistra e a destra) riportate da Duranti / Ochs (1979, 387) erano comunque più alte di quelle trovate da Koch (1993): 87,9% di riprese per i pronomi e 41,2% per i nomi (definiti). La differenza può essere dovuta al caso (il corpus in effetti non era ampio) o più probabilmente a differenze di validità regionale: nella varietà centro-meridionale le dislocazioni paiono un po' più frequenti che in quella settentrionale.

⁶ La differenza è di circa tre a uno a favore delle dislocazioni a sinistra, con una differenza lievemente minore (due a uno) nella conversazione informale.

⁷ Simile alla dislocazione a destra è la posposizione al verbo di un soggetto noto. Diversamente dal caso di VS con S rematico (il tipo è *arrivato un bastimento!*) visto nella puntata precedente, in questo caso il soggetto è tematico. Un es.: *era forte come un macigno, mio nonno [...]* *era bravissimo a guidare, mio nonno* [sempre conv. inf., frammento narrativo]. In pratica si tratta di una dislocazione a destra del soggetto, formalmente invisibile perché in italiano non vi sono pronomi atoni soggetto (ma cfr. in francese il tipo *Ils sont fous, ces Romains!*, noto *Leitmotiv* dei fumetti di Asterix, da Lambrecht 1981, 1).

Raffaella Petrilli

LEMMI PRESI IN PRESTITO (e che mai restituiremo)

G. Mini, *Parole senza Frontiere. Dizionario delle parole straniere in uso nella lingua italiana*, Zanichelli - La Galiverna, Bologna 1994. pp. VIII-328, L.

Risale al 1990 *L'italiano integrato* (La Galiverna, Battaglia Terme), raccolta di parole straniere in uso nell'italiano contemporaneo fatta da Guido Mini, economista e viaggiatore per professione ma antico studioso di filologia e appassionato di lessicografia. L'editore Zanichelli lo ripubblica ora, senza apparenti o dichiarate trasformazioni, col titolo *Parole senza frontiere*. Il dizionario si affianca a altre raccolte di forestierismi apparse di recente, nuova testimonianza dell'interesse editoriale e di pubblico per un argomento particolarmente attuale.

Sono molte, infatti, le parole straniere correntemente usate oggi in italiano, provenienti da lingue diverse, sia europee come l'inglese, il francese, il tedesco, le lingue slave ecc., sia non europee, dal cinese all'arabo, al turco, all'indiano, al tupi ecc.: parole che inoltre sono diffuse a vari livelli del lessico italiano, e cioè sia nella lingua standard che nei diversi linguaggi specifici e tecnici. Non è certo un fenomeno recente. L'uso di parole straniere in italiano ha una storia antica e è stato legato, nei secoli, a fattori e a modalità di diffusione diversi. Nell'antichità, è toccato al latino recepire vocaboli orientali, legati soprattutto alle attività commerciali o a eventi storici come la diffusione del cristianesimo, passandoli poi all'ita-

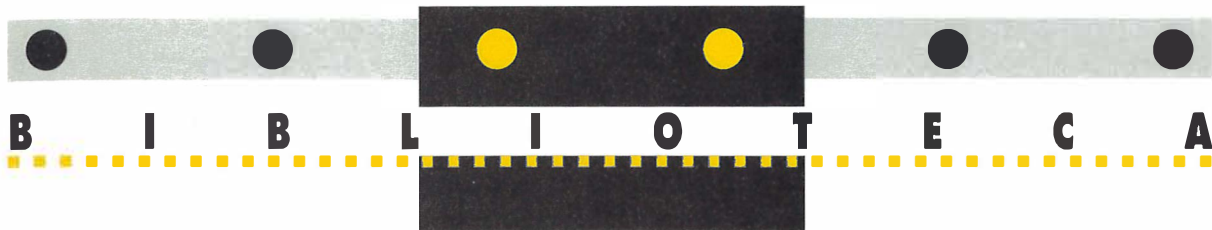
liano. Per tutto il medioevo e fino all'età moderna l'afflusso di parole straniere è stato la conseguenza del diffondersi della letteratura scientifica soprattutto araba e poi degli sviluppi del commercio e dei viaggi, dell'evangelizzazione di terre remote, fino allo sviluppo della stampa che inizia l'epoca delle comunicazioni più intense e rapide. Oggi, l'introduzione di parole straniere, germanismi, anglicismi, slavismi, orientismi, in una parola: forestierismi ha subito senz'altro una decisa accelerazione, che va di pari passo con la diffusione delle nuove tecniche della comunicazione, stampa, radio e televisione, e con le nuove abitudini sociali, come la diffusione della lettura o i viaggi in paesi una volta irraggiungibili.

Il dizionario di Mini intende così raccogliere e offrire al lettore un'ampia scelta di termini dalla provenienza più varia e appartenenti a settori diversi del lessico, con l'esclusione, per esplicita avvertenza dell'autore, della «terminologia specialistica delle varie discipline tecnico-scientifiche, come quella dell'informatica e della telematica, della borsa, della pubblicità, del marketing, delle tecnologie produttive, della medicina e dei vari rami delle scienze», mantenendo però tutti quei termini del linguaggio specialistico «che hanno una certa diffusione nel nostro linguaggio 'comune' e di ogni giorno».

(*Introduzione*, IV). Le fonti utilizzate, anzi la fonte essenziale è «la carta stampata circolante in Italia... generalmente alla portata di una grossa fetta di pubblico, nonché le trasmissioni radio-televisive» (ib.). Si ottiene così un ricco insieme di lemmi, nel quale, se la parte del leone è svolta dagli anglicismi, sono tuttavia ben rappresentati forestierismi di ogni provenienza, da quelli latini («che, comunque, appartengono ad una lingua che non è più la nostra», p. III) agli esotismi orientali. Non si tratta evidentemente di una sem-

plice lista di parole: intento dell'autore è fornire ogni voce oltre che della definizione anche di altre indicazioni: lingua di provenienza, pronunzia nella lingua d'origine e in italiano «quando quest'ultima si differenzia dalla prima», categoria grammaticale propria alla parola nella lingua d'origine e nell'uso italiano, settore di appartenenza, locuzioni in cui il lemma può figurare, infine etimologia.

Il risultato rispetta senz'altro l'obiettivo di Mini, offrire «agli utenti comuni», non specialisti, uno strumento «che possa rendere più meditato e scorrevole l'approccio ai media, senza dover necessariamente ricorrere a vocabolari specialistici e settoriali o ai dizionari di lingua straniera» (ib.). Qualche problema sorge però nella trattazione dei lemmi dove i criteri enunciati nell'introduzione non sono sempre rispettati, col rischio di ingenerare qualche dubbio o confusione nel lettore. È il caso della doppia trascrizione della pronunzia e delle indicazioni grammaticali. La doppia trascrizione dovrebbe figurare quando come si è visto, la pronunzia originale sia diversa da quella italiana corrente: così alla voce inglese *parity* «parità» si trova sia/paeriti/sia páriti/, che marca opportunamente l'adattamento alla fonologia dell'italiano. La stessa cosa non accade invece, e senza spiegazioni, in altri casi come *paramount* la cui pronuncia inglese/páera-maunt/non coincide certo con quella italianizzata corrente; o come *parking* (ingl.), *pardon* (fr.) i *algol* (ingl.) e così via. Nel caso delle trascrizioni, inoltre, risultano opinabili alcune scelte, per esempio quella di usare il segno/n/non solo per la consonante velare nasale dell'ingl. (es. *song*), ma anche come segno di nasalità per le vocali del francese al posto del più corrente circonflesso - (si trovano così le trascrizioni: *fran-boise/franbuás/enchanté/enfanté/ecc.*); o ancora la scelta di



usare, nelle trascrizioni della pronuncia originale, l'unico segno /r/ per i diversi suoni corrispondenti, per esempio, alla lettera *r* dell'italiano e del francese e alla *r* prevocalica dell'inglese.

Altro problema di mancato rispetto dei criteri dichiarati riguarda le marche grammaticali. Si trovano trattamenti diversificati del numero grammaticale, non illustrati preventivamente, come nei casi seguenti: «*street* "strada" s. ingl. (pl.-s) in it. s.f.»; «*trader* "commerciante" s.ingl. (pl.-s), in it. s.m. anche inv.» «*strass* "brillante di imitazione" s.m. ted., in it. inv.» «*type* "tipo" s. ingl., in it. s.m. inv.» «*tupamaro* "guerrigliero" s.m. sp. (pl.-s)», che resta senza classificazione per l'italiano.

Qualche osservazione, infine, sulle etimologie e sulle grafie delle parole straniere, specialmente quelle provenienti da lingue meno note, esotiche o orientali. Le scelte grafiche riflettono non tanto, o non sempre «la forma italianizzata più comune» (p. IV) quanto le convenzioni tipiche delle fonti lessicografiche inglesi o francesi: così per esempio la grafia di *ukase* dal russo *ukáz* («editto imperiale» e poi per estensione «decisione imposta d'autorità») con la -e finale si giustifica solo rispetto alle norme grafiche del francese, da cui il termine è passato poi all'italiano; lo stesso accade con *souk* «mercato» per l'arabo *sūq*. Quanto alle etimologie, vi si trovano varie imprecisioni, anche se per questo aspetto le *Parole senza frontiere* non fanno che ripetere le tradizionali mancanze dei repertori di forestierismi già disponibili (cfr. M. Mancini, *L'esotismo nel lessico italiano*, Viterbo 1992).

Miriam Voghera

QUALI PAROLE SCRIVONO E LEGGONO I BAMBINI

L. Marconi et alii. *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*. Zanichelli - Bologna 1994. pp. 447. L. 60.000

Il *Lessico elementare* è uno strumento conoscitivo utile e interessante per tutti coloro che si occupano di linguaggio e di bambini: studiosi, educatori, autori di testi e, perché no, genitori. Esso presenta le parole più usate nei testi scritti dai e per i bambini delle scuole elementari. Il corpus da cui è tratto il lessico ha un'estensione complessiva di un milione di parole ed è costituito per metà da 5000 temi di bambini di scuola elementare di tutte le regioni italiane e per metà da 300 brani estratti da libri di testo e di lettura, fumetti e giornaletti per bambini della stessa età.

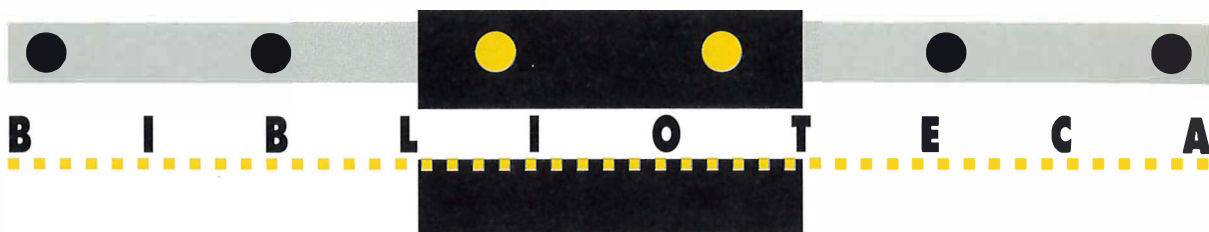
Il volume contiene tre liste di frequenza: la prima, che gli autori chiamano *lessico elementare* presenta le parole più usate nell'intero corpus; la seconda, il *lessico di scrittura*, presenta i lemmi più usati nella metà del corpus costituito dai temi dei bambini. A queste liste se ne aggiunge una quarta che presenta il lessico elementare in ordine alfabetico. Sono esclusi dai lessici di frequenza i nomi propri che sono presentati in ordine alfabetico separatamente. Vi sono inoltre elenchi separati per i sostantivi, i verbi e gli aggettivi più frequenti nei lessici di scrittura e lettura.

Le tre liste di frequenza contengono tutti i lemmi che nei corpora di riferimento hanno una frequenza d'uso superiore a 3.98 e per ogni

lemma riportano la categoria grammaticale, la frequenza d'uso e il rango. Nei lessici di scrittura e lettura viene segnalato inoltre se il lemma è presente solo in uno di essi e se rientra nel lessico elementare. Ciò permette un confronto puntuale tra le liste di frequenza.

Ed è proprio il confronto tra il materiale usato che suggerisce qualche riflessione sulla nozione stessa di «lessico elementare». Il termine *lessico elementare* può infatti essere ingannevole, in quanto suggerisce l'idea che le parole che più frequentemente si trovano nei temi dei bambini e nelle letture per bambini costituiscano lo strato primario, elementare appunto, della competenza lessicale. Ciò non è ovviamente vero per varie ragioni. Innanzitutto, come tengono a precisare gli autori stessi, il lessico elementare si basa solo su testi scritti e in quanto tale rappresenta già un lessico, per dir così, colto. Fin dalla prima elementare i bambini sanno che non tutto ciò che si dice si può scrivere (tanto più in un tema scolastico), e ciò vale sia per i significati da esprimere sia per il modo in cui essi sono espressi. Del resto solitamente non si parla di tutto ciò di cui si scrive. Ciò spiega perché troviamo tra le prime 500 parole, *re*, *principe* e *castello* e tra le prime 1000 *fata* e *strega*, mentre non vi è traccia di *cacca*, *coccola*, *sedere* o *sederino* che occorrono invece più di frequente nei nostri discorsi. La *pipì*, del resto, è solo al posto 5325 in ordine di frequenza, molto più in basso di *drago* o *cavaliere*, che sono tra le prime 2000 parole.

Inoltre il fatto che il lessico elementare includa sia quello prodotto dai bambini sia quello prodotto per i bambini non garantisce che si tratti di parole che i bambini conoscono e capiscono. Se possiamo supporre che i bambini padroneggino la maggior parte del lessico che usano per scrivere a scuola, non abbiamo alcuna certezza del fatto che conoscano e comprendano tutte le parole lette in un libro o in



un giornaleto. Da ciò risulta che il lessico elementare è costituito da parole che non solo possono occupare posti molto diversi nella competenza lessicale dei bambini delle scuole elementari, ma potrebbero addirittura non farne parte.

Più interessante ci pare la comparazione dei lessici di scrittura e di lettura come due insiemi distinti. Ciò permette per esempio di avere un'idea della diversa rilevanza che le parole possono avere nei temi dei bambini e nei testi per i bambini. Già a una prima occhiata balza agli occhi che anche per parole molto comuni vi sono forti disparità di rango tra i due lessici. Alcune differenze sembrano clamorose: *telegiornale* ha rango 939 nei temi, mentre è del tutto assente nelle letture, *televisione* è tra le prime 200 parole usate nei temi, ma è solo al posto 1201 nelle letture; *computer* ha rango 747 nei temi, ma 1856 nelle letture; *moto-*

rino ha rango 1365 nei temi, ma 8345 nelle letture, *telecomando* ha rango 1961 nei temi, ma 10199 nelle letture. Ma le disparità tra i due lessici non riguardano solo la realtà, per così dire, tecnologica dei bambini, come indicano gli ordini di frequenza, rispettivamente nei temi e nelle letture, delle parole seguenti: *bar* (568 vs. 3167); *palestra* (619 vs. 3439), *pasta* (669 vs. 2465), *patatina* (698 vs. 5612), *panino* (733 vs. 2340), *merenda* (772 vs. 2219), *piscina* (895 vs. 3115), *pattinare* (922 vs. 5294), *condominio* (2143 vs. 14752). Insomma si ricava l'impressione generale che gran parte della realtà quotidiana dei bambini sia marginale, se non ignorata, nei testi scritti per loro.

Molte sono le utilizzazioni possibili di questi dati. Pensiamo innanzitutto all'uso da parte degli insegnanti, non solo delle elementari, che possono utilizzare il lessico sia di scrittura sia di lettura come materiale per costruire eserci-

zi per l'arricchimento del vocabolario. È auspicabile inoltre che proprio gli insegnanti intraprendano test di verifica della comprensione del lessico di lettura che permetterebbero di avere una fotografia della competenza lessicale scritta attiva e passiva dei bambini. Pensiamo inoltre che il lessico di scrittura potrebbe essere usato per costruire prove d'esame omogenee all'interno di una scuola o addirittura a livello nazionale: ricordiamo che sono stati analizzati gli elaborati di 5000 bambini di tutte le regioni italiane. Le utilizzazioni da parte degli autori di testi per bambini sono persino troppo ovvie per essere citate. Prezioso è infine soprattutto il lessico di scrittura per gli studiosi del linguaggio: il confronto con gli altri lessici di frequenza esistenti basati su corpora scritti e orali permetterà di aver un'idea più precisa dell'evoluzione dello sviluppo lessicale.

N O T I Z I E

Come parla la didattica linguistica

Convegno Nazionale LEND
Modena 29 febbraio, 1-2 marzo 1996
(aula magna Barozzi).

DIDATTICA DELLE LINGUE E DISCORSI DIDATTICI

Aperto al personale ispettivo, direttivo e docente della scuola elementare e media di 1° e 2° grado.
Esonero Ministeriale N. 3303/24 del 2 agosto 1995

Giovedì 29 febbraio: I discorsi della formazione

Venerdì 1 marzo: I discorsi della/nella classe

Sabato 2 marzo: I discorsi specialistici

Nei giorni 1 e 2 marzo è previsto un Convegno a latere per la scuola elementare. Al Convegno, cui collaborano il British Council, il Goethe Institute, il Bureau Linguistique, la Consejería de España, l'USIS, interverranno relatori italiani e stranieri.

Nel pomeriggio saranno attivati 60 laboratori rivolti a docenti di Francese, Inglese, Italiano, Spagnolo e Tedesco.

Per le iscrizioni ci si può rivolgere ai gruppi locali LEND o direttamente a MODENATUR, V.le Sigonio 44 Modena tel. 059/220022 Fax: 059/221050.

Indice per autore

- A. Arato, *La lingua nel diario*, pp. 289-293
- M. Argilli, *Fantastico contemporaneo*, pp. 47-49.
- M. G. Baruffaldi, *Memorie di guerra*, pp. 198-203.
- C. Bazzanella - G. Pozzo, *Le metafore dette dai bambini*, pp. 204-210.
- M. Berretta, *Come inseriamo elementi nuovi nel discorso/1: 'C'è il gatto che ha fame'*, pp. 212-217.
- M. Berretta, *Come inseriamo elementi nuovi nel discorso/2: 'Il caffè lo prendiamo a casa'*, pp. 308-315.
- D. Bertocchi, *Poesia per...*, pp. 31-34.
- D. Bertocchi, *Il dialogo, il finto dialogo e il monologo*, pp. 97-101.
- D. Bertocchi, *"Integra in italiano?"*, pp. 222-225.
- P. Boero, *Una fiaba 'socialista'*, pp. 50-53.
- E. Caffarelli - A. Ricci - S. Telve, *Nulla finisce, o tutto nelle parole di Paolo Conte*, pp. 146-149.
- F. Casadei, *Frase fatta capo ha*, pp. 276-281.
- M. S. Casula, *Italiano regionale della Sardegna: dove si parla e dove se ne parla*, pp. 116-118.
- S. Ceruti, *Lasciate che i bambini siano poeti*, pp. 29-31.
- F. Cimatti, *La mente vista dai dodicenni*, pp. 169-175.
- D. Corno, *Leopardi sono io*, pp. 34-37.
- D. Corno, *Parla come leggi*, pp. 102-105.
- D. Corno, *Bene, grazie e Lei*, pp. 285-289.
- M. A. Cortelazzo, *Tratti veneti*, pp. 160-165.
- P. D'Achille, *L'italiano de Roma*, pp. 38-43.
- W. D'Addio Colosimo, *Cammin facendo*, pp. 57-60.
- L. Danesi - L. Maggini, *Riflettere sui significati*, pp. 267-273.
- C. De Luca, *I talismani di Gozzano*, pp. 53-56.
- C. De Luca, *Dal diario di Giannino Stoppa*, pp. 150-153.
- C. De Luca, *Le parole delle 'storiette'. Intervista a Luigi Malerba*, pp. 298-299.
- R. Degl'Innocenti - M. Ferraris, *Versionsi complicate*, p. 61.
- R. Degl'Innocenti - M. Ferraris, *Il telecomando di Nicolò*, p. 119.
- R. Degl'Innocenti - M. Ferraris, *Dona la tua voce alla scienza*, p. 159.
- R. Degl'Innocenti - M. Ferraris, *Il gergo in linea*, p. 230.
- S. Di Giuliomaria, *Italiano e lingua straniera: fatti per incontrarsi/1*, pp. 120-123.
- S. Di Giuliomaria, *Italiano e lingua straniera: fatti per incontrarsi/2*, pp. 179-183.
- S. Ferreri, *Italiano regionale della Sicilia: dove si parla e dove se ne parla*, pp. 244-245.
- P. Fiormonte, *Varianti elettroniche*, pp. 87-94.
- N. Flocchini, *Elogio del breve e del denso*, pp. 226-230.
- A. Forconi, *"Ti scrissi colla maggior libertà possibile"*, p. 154-158.
- A. Forconi, *Angeli e tradimenti*, p. 184-185.
- A. Forconi, *Normali e sereni*, p. 246.
- A. Forconi, *"Lasciatemi lavorare"*, pp. 300-304.
- S. Gensini, *Piccolo elogio della civil conversazione*, pp. 18-22.
- S. Gensini, *Quei 'manualetti' pensati e poi scomparsi*, pp. 231-240.
- V. Lo Cascio, *Le regole della buona conversazione*, pp. 12-17.
- M. G. Lo Duca, *Sono due o tre i tipi di articolo?*, pp. 25-27.
- M. G. Lo Duca, *Quell'avversione è irregolare*, pp. 166-168.
- I. Loi Corvetto, *Gli italiani della Sardegna*, pp. 111-115.
- M. Longobardi, *Il chialo, la sbərbola e il labirinto*, pp. 262-266.
- L. Lumbelli, *Mirare al processo*, pp. 219-221.
- A. Maggi, *Ubi scripta volant*, pp. 76-80.
- R. A. Morani, *La storia di Arcagia la Malvagia e Ciripilla*, pp. 70-75.
- A. Perissinotto, *Un piano per il parlato*, pp. 105-109.
- M. T. Romanello, *L'italiano dei piccoli albanesi*, pp. 134-137.
- M. T. Romanello, *Violeta farà carriera*, pp. 274-275.
- L. Rovida, *Di consegna in consegna*, pp. 293-296.
- E. Sanguineti, *Le parole della fiaba*, pp. 46-47.
- R. Simone, *Amaro stil novo*, pp. 4-5.
- R. Simone, *La pazienza di Giobbe*, pp. 68-69.
- R. Simone, *Cubismo in caserma*, pp. 132-133.
- R. Simone, *Il morbo del Viali*, pp. 196-197.

- 2 R. Simone, *Dieci anni dopo*, pp. 260-261.
 3 A. A. Sobrero, *Ciò che fa la differenza*, p. 24.
 A. A. Sobrero, *Sulla lingua dei politici (con lieve palinodia)*, p. 95.
 A. A. Sobrero, *Consumo, immagine e lealtà*, p. 145.
 A. A. Sobrero, *Ci siamo persi il diavolo*, p. 211.
 R. Solarino, *Ripetizioni dubbie*, pp. 282-283.
 S. Spina, *La linguistica in rete*, pp. 81-86.
 H. Stammerjohann, *Lodi alla bellezza fonica e lingua dei laputiani*, pp. 176-178.
 H. Stammerjohann, *Gli ultimi inglesi e i primi tedeschi*, pp. 305-307.
 A. Stefinlongo, *Italiano regionale del Lazio: dove si parla e dove se ne parla*, p. 43-45.
 S. Vecchio, *Sicilia centilingue*, p. 241-244.
 L. Vitali, *Per scrivere è meglio Topolino*, pp. 6-11.
 R. Zuccherini, *I linguaggi per i bambini arrivati da poco*, pp. 138-143.

Indice per soggetto

Certificazione dell'italiano

- W. D'Addio Colosimo, *Cammin facendo*, pp. 57-60.

Commenti

- R. Simone, *Amaro stil novo*, pp. 4-5.
 R. Simone, *La pazienza di Giobbe*, pp. 68-69.
 R. Simone, *Cubismo in caserma*, pp. 132-133.
 R. Simone, *Il morbo del Viali*, pp. 196-197.
 R. Simone, *Dieci anni dopo*, pp. 260-261.

Esperimenti grammaticali

- M. G. Lo Duca, *Sono due o tre i tipi di articolo?*, pp. 25-27.
 M. G. Lo Duca, *Quell'avversione è irregolare*, pp. 166-168.

Intervista

- C. De Luca, *Le parole delle 'storiette'. Intervista a Luigi Malerba*, pp. 298-299.

Italiani regionali

- M. S. Casula, *Italiano regionale della Sardegna: dove si parla e dove se ne parla*, pp. 116-118.
 M. A. Cortelazzo, *Tratti veneti*, pp. 160-165.
 P. D'Achille, *L'italiano de Roma*, pp. 38-43.

- S. Ferreri, *Italiano regionale della Sicilia: dove si parla e dove se ne parla*, pp. 43-45.
 I. Loi Corvetto, *Gli italiani della Sardegna*, pp. 111-115.
 A. Stefinlongo, *Italiano regionale del Lazio. Dove si parla e dove se ne parla*, pp. 43-45.
 S. Vecchio, *Sicilia centilingue*, pp. 241-244.

Italiano alfanumerico

- R. Degl'Innocenti - M. Ferraris, *Versioni complicate*, p. 61.
 R. Degl'Innocenti - M. Ferraris, *Il telecomando di Nicolò*, p. 119.
 R. Degl'Innocenti - M. Ferraris, *Dona la tua voce alla scienza*, p. 159.
 R. Degl'Innocenti - M. Ferraris, *Il gergo in linea*, p. 230.

Italiano cantato

- E. Caffarelli - A. Ricci - S. Telve, *Nulla finisce, o tutto nelle parole di Paolo Conte*, pp. 146-149.

Italiano degli immigrati

- M. T. Romanello, *L'italiano dei piccoli albanesi*, pp. 134-137.
 R. Zuccherini, *I linguaggi per i bambini arrivati da poco*, pp. 138-143.
 M. T. Romanello, *Violetta farà carriera*, pp. 274-275.

Italiano e lingue straniere

- S. Di Giuliomaria, *Italiano e lingua straniera: fatti per incontrarsi / 1*, pp. 120-123.
S. Di Giuliomaria, *Italiano e lingua straniera: fatti per incontrarsi / 2*, pp. 179-183.

Italiano giudicato

- H. Stammerjohann, *Lodi alla bellezza fonica e lingua dei laputiani*, pp. 176-178.
H. Stammerjohann, *Gli ultimi inglesi e i primi tedeschi*, pp. 305-307.

Lessico d'autore

- A. Forconi, *"Ti scrissi colla maggior libertà possibile"*, pp. 154-158.

Letteratura per i ragazzi

- C. De Luca, *Dal diario di Giannino Stoppa-
ni*, pp. 150-153.
M. Argilli, *Fantastico contemporaneo*, pp.
47-49.
P. Boero, *Una fiaba 'socialista'*, pp. 50-53.
C. De Luca, *I talismani di Gozzano*, pp. 53-
56.
E. Sanguineti, *Le parole della fiaba*, pp. 46-
47.

Linguaggio e cognizione

- C. Bazzanella - G. Pozzo, *Le metafore dette
dai bambini*, pp. 204-210.
F. Cimatti, *La mente vista dai dodicenni*, pp.
169-175.

Linguaggio politico

- A. Forconi, *"Lasciatemi lavorare"*, pp. 300-
304.

Linguaggio telematico

- D. Fiormonte, *Varianti elettroniche*, pp. 87-
94.
A. Maggi, *Ubi scripta volant*, pp. 76-80.
S. Spina, *La linguistica in rete*, pp. 81-86.

Parlando parlando

- A. A. Sobrero, *Ciò che fa la differenza*, p. 24.
A. A. Sobrero, *Sulla lingua dei politici (con
lieve palinodia)*, p. 95.
A. A. Sobrero, *Consumo, immagine e lealtà*,
p. 145.
A. A. Sobrero, *Ci siamo persi il diavolo*, p.
211.

Parole in corso

- A. Forconi, *Angeli e tradimenti*, pp. 184-185.
A. Forconi, *Normali e sereni*, p. 246.

Retorica

- S. Gensini, *Piccolo elogio della civil conver-
sazione*, pp. 18-22.
V. Lo Cascio, *Le regole della buona conversa-
zione*, pp. 12-17.

Sbagliando s'impara

- R. Solarino, *Ripetizioni dubbie*, pp. 282-283.

Scrittura

- M. G. Baruffaldi, *Memorie di guerra*, pp.
198-203.
M. Longobardi, *Il chialo, la sbərbola e il la-
birinto*, pp. 262-266.
L. Vitali, *Per scrivere è meglio Topolino*, pp.
6-11.
R. A. Morani, *La storia di Arcagia la Malva-
gia e Ciripilla*, pp. 70-75.

Semantica

- F. Casadei, *Frase fatta capo ha*, pp. 276-281.
L. Danesi - L. Maggini, *Riflettere sui signifi-
cati*, pp. 267-273.

Speciale scuola

- A. Arato, *La lingua nel diario*, pp. 289-293.
D. Bertocchi, *Poesia, per...*, pp. 31-34.
D. Bertocchi, *Il dialogo, il finto dialogo e il
monologo*, pp. 97-101.

- D. Bertocchi, *"Integra in italiano?"*, pp. 222-225.
 S. Ceruti, *Lasciate che i bambini siano poeti*, pp. 29-31.
 D. Corno, *Leopardi sono io*, pp. 34-37.
 D. Corno, *Parla come leggi*, pp. 102-105.
 D. Corno, *Bene, grazie e Lei?*, pp. 285-289.
 N. Flocchini, *Elogio del breve e del denso*, pp. 226-230.
 L. Lumbelli, *Mirare al processo*, pp. 219-221.
 A. Perissinotto, *Un piano per il parlato*, pp. 105-109.
 L. Rovida, *Di consegna in consegna*, pp. 293-296.

Storia dell'EL

- S. Gensini, *Quei 'manualetti' pensati e poi scomparsi*, pp. 231-240.

Strutture linguistiche

- M. Berretta, *Come inseriamo elementi nuovi nel discorso/1: 'C'è il gatto che ha fame'*, pp. 212-217.
 M. Berretta, *Come inseriamo elementi nuovi nel discorso/2: 'Il caffè lo prendiamo a casa'*, pp. 308-315.

Recensioni

- P. Albani - B. Buonarroti, *Aga magera difura. Dizionario delle lingue immaginarie*, Zanichelli, Bologna 1994 (rec. di S. Vecchio), pp. 186-187.
- G. L. Beccaria (a cura di), *Dizionario di linguistica (e di filologia, metrica, retorica)*, Einaudi, Torino 1994 (rec. di P. Silvestri), pp. 248-249.
- G. Berruto, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari 1995 (rec. di E. Banfi), pp. 247-248.
- F. Catenazzi, *L'italiano di Svevo*, Olschki, Firenze 1994; N. Cacciaglia, L. Fava Guzzetta (a cura di), *Italo Svevo scrittore europeo*, Olschki, Firenze 1994 (rec. di V. Maistrello), pp. 187-188.
- R. De Simone (a cura di), *Fiabe campane. I novantanove racconti delle dieci notti*, Einaudi, Torino 1994 (rec. di C. De Luca), pp. 50-51.
- A. Duro (a cura di), *Vocabolario della lingua italiana*, Istituto della Enciclopedia Italia-
- na, Roma 1986-1994 (rec. di S. C. Sgroi), pp. 249-251.
- E. Manzotti - A. Ferrari (a cura di), *Insegnare italiano*, La Scuola, Brescia 1994 (rec. di V. Deon), pp. 252-253.
- L. Marconi, *et alii*, *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*, Zanichelli, Bologna 1994 (rec. di M. Voghera), pp. 317-318.
- G. Mini, *Parole senza frontiere. Dizionario delle parole straniere in uso nella lingua italiana*, Zanichelli-La Faliverna, Bologna 1994 (rec. di R. Petrilli), pp. 316-317.
- L. Serianni - P. Trifone (a cura di), *Scritto e parlato*, vol. II della *Storia della lingua italiana* diretta da A. Asor Rosa, Einaudi, Torino 1994 (rec. di F. Dovetto), pp. 124-1265.
- L. Serianni - P. Trifone (a cura di), *Scritto e parlato*, vol. II della *Storia della lingua italiana* diretta da A. Asor Rosa, Einaudi, Torino 1994 (rec. di R. Simone), pp. 124-125.

Il certificato DITALS

Fra le numerose iniziative varate dall'Università per Stranieri di Siena negli ultimi anni, la DITALS (Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri) riveste un ruolo particolare, sia per la sua novità, sia per la ricaduta che potrà avere in futuro. Si tratta di una certificazione che valuta, sulla base di varie prove scritte, la preparazione teorico-pratica nel campo dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri: non un esame di lingua, quindi, ma di didattica della lingua. La sua validità legale in Italia e all'estero dipende dagli ordinamenti dei singoli Stati e delle singole istituzioni: in molti casi è già considerata un prerequisito per il reclutamento degli insegnanti di italiano a stranieri, mentre alcune università americane tengono conto del punteggio riportato nella DITALS per il conseguimento del Master in Italiano.

Le prove, che hanno una durata complessiva di cinque ore, si articolano in tre sezioni: nella prima si valuta la capacità di analizzare materiali didattici di italiano per stranieri; la seconda si basa sulla costruzione di materiali didattici; la terza è costituita da 20 domande riguardanti le conoscenze teoriche sui fondamenti e i metodi dell'insegnamento dell'Italiano a stranieri.

Sezione A: Analisi di materiali didattici.

Tempo previsto per la prova: 2 ore.

Punteggio massimo: 30 punti.

Questa sezione è suddivisa in due sottosezioni (A1 e A2) dedicate all'analisi di alcune pagine tratte da due manuali: uno per i livelli elementari (A1) e uno per quelli intermedi o avanzato o di microlingue settoriali (A2). Le pagine selezionate sono accompagnate da una serie di domande a scelta multipla o aperte, che possono richiedere sia una diretta valutazione degli interventi proposti dal manuale, sia la formulazione di ipotesi alternative.

Sezione B: Costruzione di materiali didattici

Tempo previsto per la prova: 2 ore.

Punteggio massimo: 30 punti.

Sono previste qui tre sottosezioni (B1, B2 e B3) che hanno lo scopo di verificare la capacità del candidato di progettare un'unità didattica su un tema dato (B1), di descrivere l'utilizzo didattico di un testo dato (B2) e di costruire una prova di verifica (B3).

Sezione C: Conoscenze glottodidattiche

Tempo previsto per la prova: 1 ora.

Punteggio Massimo: 40 punti.

Si tratta di un questionario di 20 voci relative a fondamenti e metodi della didattica delle lingue moderne, con particolare riferimento all'italiano a stranieri e ai più recenti contributi scientifici dedicati a questa materia. Per conseguire la Certificazione DITALS occorre superare i 18 punti nella sezione A e B e i 30 punti nella sezione C: il totale dei punteggi non dovrà quindi essere inferiore a 66 punti. Chi ottiene un punteggio da 90 a 100 punti riceve la Certificazione DITALS con lode.

Ideata e resa operativa nel 1994 da Paolo Balboni, che dal 1992 al 1995 è stato direttore del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena, in poco più di un anno la DITALS è stata somministrata a 128 candidati a Siena e a un centinaio di candidati in sedi straniere, a conclusione di vari corsi di formazione tenuti negli Stati Uniti, in Canada e in Argentina (New York, New Jersey, Washington, Montreal, Vancouver, e Mar del Plata). L'esame può essere infatti sostenuto da cittadini italiani e stranieri, sia presso l'Università per Stranieri di Siena nelle due sessioni annuali di giugno e dicembre, sia presso istituzioni italiane o straniere convenzionate.

Informazioni sulla DITALS si possono avere dal Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena, piazzetta Grassi 2, 53100 Siena (tel. 0577/240303 fax 0577/42112).



TUTORSHIP E APPRENDIMENTO

**Nuove competenze
dei docenti nella scuola
che cambia**

Ornella Scandella

È possibile un rinnovamento della scuola italiana che tuteli le centralità dei soggetti, consenta di controllare il processo di apprendimento, arricchisca la didattica e innovi le metodologie?

Una riflessione su come collegare innovazione didattica e innovazione organizzativa; una proposta sulla funzione di tutor come opportunità per arricchire e sviluppare le competenze dei docenti e la loro professionalità.

Lire 25.000



GESTIRE UNA SCUOLA

**Formazione dei dirigenti
scolastici alla
valorizzazione delle risorse**

a cura di
S. Basalisco, C. Massioni,
L. Tosi

Un'esperienza pilota di formazione dei dirigenti scolastici imperniata sulla produzione e la sperimentazione di strumenti destinati all'analisi di un circolo didattico o di un istituto con il proposito di individuare le risorse umane e strutturali presenti nella scuola, di analizzare il loro stato attuale, di tradurle in indicatori monitorabili, di valorizzare e di stabilire un equilibrio tra le ragioni dell'organizzazione e delle persone che a qualsiasi titolo ne fanno parte.

Lire 25.000



AVERE SUCCESSO A SCUOLA

**Programmazione
e didattica delle attività
di recupero e di sostegno**

Giorgio Franchi,
Tiziana Segantini

Come e quando si valuta l'insuccesso individuale da mandare in recupero? Come si avvia lo studente al recupero e si valuta il recupero individuale? Il recupero disciplinare; il metodo di studio; il potenziamento cognitivo; l'organizzazione degli spazi e dei tempi.

Lire 15.000

La Nuova Italia