

Italica 2023, vol. 14 (2)

Wratislaviensia

Edited by

Ruska Ivanovska-Naskova

Daniel Słapek



wydawnictwo
adam marszałek

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Justyna Łukaszewicz

Associate Editors

Katarzyna Biernacka-Licznar – Literature

Daniel Słapek – Linguistics

Editorial Secretary

Katarzyna Biernacka-Licznar

Language Editors

Serafina Santoliquido – Italian

Christina Vani – English

Editorial Advisory Board

Sonia Maura Barillari (Università di Genova, Italy)

Marnie Campagnaro (Università degli Studi di Padova, Italy)

Ilde Consales (Università degli Studi Roma Tre, Italy)

Valeria Della Valle (Sapienza Università di Roma, Italy)

Clorinda Donato (California State University, USA)

Giacomo Ferrari (Università degli Studi di Piemonte Orientale “Amedeo Avogadro”, Italy)

Monika Gurgul (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland)

Elżbieta Jamrozik (Uniwersytet Warszawski, Poland)

Barbara Meazzi (Université de Nice – Sophia Antipolis, France)

Jadwiga Miszalska (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland)

Roberta Pederzoli (Università di Bologna, Italy)

Olga Plaszczyńska (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland)

Lucinda Spera (Università per Stranieri di Siena, Italy)

Giovanna Tomassucci (Università di Pisa, Italy)

Monika Woźniak (Sapienza Università di Roma, Italy)

Technical Editor

Dariusz Żulewski / „Dartekst” Studio dtp

Cover Design

Krzysztof Galus

This journal is published under the terms of the non-exclusive Creative Commons Licence and distributed in the electronic Open Access version via the platform of University of Wrocław.



The reference version of the journal is the printed edition.

Publishing collaboration of the Philological Faculty of the University of Wrocław and Wydawnictwo Adam Marszałek

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2023

ISSN 2084-4514, e-ISSN 2450-5943

Editorial Office „Italica Wratislaviensia”

Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego
pl. Bp. Nankiera 4, 50-140 Wrocław

e-mail: italica@uwr.edu.pl, justyna.lukaszewicz@uwr.edu.pl

<http://czasopisma.marszalek.com.pl>

<https://ifr.uwr.edu.pl/czasopisma/italica-wratislaviensia/>

Circulation of 100 copies

VALUTATORI DEL VOLUME / REVIEWERS OF THIS ISSUE

Nevena Ceković, Univerzitet u Beogradu, Serbia

Ilde Consales, Università degli Studi Roma Tre, Italia

Danijela Đorović, Univerzitet u Beogradu, Serbia

Lucyna Gebert, Sapienza Università di Roma, Italia

Anastasija Gjurčinova, Univerzitet “Sv. Kiril i Metodij” vo Skopje,
Macedonia del Nord

Iliana Krapova, Università Ca’ Foscari Venezia, Italia

Iva Grgić Maroević, Sveučilište u Zadru, Croazia

Eliana Moscarda Mirković, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Croazia

Radica Nikodinovska, Univerzitet “Sv. Kiril i Metodij” vo Skopje,
Macedonia del Nord

Beata Nowacka, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polonia

Małgorzata Nowakowska, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie, Polonia

Luca Palmarini, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polonia

Nada Poropat Jeletić, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Croazia

Serafina Santoliquido, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polonia

Roman Sosnowski, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polonia

INDICE

ITALIANO E LINGUE SLAVE

Maciej Durkiewicz

Strutturazione testuale in italiano, in polacco e nell'italiano scritto prodotto da polonofoni: tra stile verbale e stile nominale 11

Robert Grošelj

Il condizionale italiano tra possibilità contrastive e soluzioni traduttive: osservazioni in base a quattro traduzioni slave delle "Favole al telefono" di Gianni Rodari 31

Diana Vargolomova

Complessità del sistema dei tempi passati: italiano e bulgaro a confronto. 51

VARIA

Anna Grochowska-Reiter e Daniel Słapek

Il participio presente nelle grammatiche della lingua italiana: le forme uscenti in *-entel/-iente* 73

Monika Gurgul

La guerra d'Etiopia nei reportage di Aleksander Janta-Pończyński 97

Marta Kaliska

L'utilità del libro di testo nella didattica dell'italiano in presenza e a distanza 121

Eva Klímová

Dalla sintassi alla pragmatica nel linguaggio filmico di generazioni diverse: "Il Gattopardo" e "Perfetti sconosciuti" messi a confronto 137

Anna Kucharska e Annamaria Cacchione	
Conoscenze e opinioni degli studenti neofilologici sull'argomentazione.	153
Michele Rainone	
Usi indotti dal motore di ricerca: l'"iper-pianificazione" nella scrittura in rete	171
Anna Zingaro	
Architettura del regime e apprendimento incidentale dell'italiano: uno studio con la app "Forliviamo"	191
NOTE SUGLI AUTORI	211
PROCEDURA DI VALUTAZIONE.	217

CONTENTS

ITALIAN AND SLAVIC LANGUAGES

Maciej Durkiewicz

Textual Structurization in Italian, Polish, and Italian Written by Native Speakers of Polish: Between Verbal and Nominal Styles. 11

Robert Grošelj

The Italian Conditional Between Contrastive Possibilities and Translation Solutions: Observations Based on Four Slavic Translations of Gianni Rodari's "Favole al telefono" 31

Diana Vargolomova

Complexity of the System of Past Tenses: Comparison of Italian and Bulgarian 51

VARIA

Anna Grochowska-Reiter & Daniel Słapek

The Italian Participio Presente in Grammar Books: Verb Forms Ending in *-ente* and *-iente* 73

Monika Gurgul

The Second Italo-Ethiopian War in Aleksander Janta-Pończyński's Reportages. 97

Marta Kaliska

The Usefulness of the Textbook in the Teaching of Italian in In-Person and Remote Contexts 121

Eva Klímová

From Syntax to Pragmalinguistics: Comparing the Language of Film across Generations in “The Leopard” and “Perfect Strangers” 137

Anna Kucharska & Annamaria Cacchione

Neophilological Students’ knowledge and opinions on argumentation 153

Michele Rainone

Uses Induced by the Search Engine: “Hyper-Planning” in Web Writing 171

Anna Zingaro

Architecture of the Regime and Incidental Learning of Italian: A Study with the “Forliviamo” App 191

NOTES ON THE AUTHORS 211

PEER REVIEW PROCEDURE 217

Italiano e lingue slave

Italian and slavic languages

How to reference this article

Durkiewicz, M. (2023). Strutturazione testuale in italiano, in polacco e nell'italiano scritto prodotto da polonofoni: tra stile verbale e stile nominale. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 11–30.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.01>

Maciej Durkiewicz
Uniwersytet Warszawski
m.durkiewicz@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-7749-944X

STRUTTURAZIONE TESTUALE IN ITALIANO, IN POLACCO E NELL'ITALIANO SCRITTO PRODOTTO DA POLONOFONI: TRA STILE VERBALE E STILE NOMINALE

TEXTUAL STRUCTURIZATION IN ITALIAN, POLISH, AND ITALIAN WRITTEN BY NATIVE SPEAKERS OF POLISH: BETWEEN VERBAL AND NOMINAL STYLES

Abstract: This paper presents some results of a comparison of a sample of Italian texts produced by native speakers of Italian with the following: 1) a parallel sample of written productions of native speakers of Polish; 2) a sample of parallel texts produced in Italian by a group of Polish learners of Italian as a foreign language. The way of textualizing the narrative macro-act elicited with a short comic movie of *Mr. Bean* that was proposed to the informants in the course of an experiment is investigated. The proposed analyses show that texts produced by Italians have textuality definable in terms of nominal style, while Polish texts and Italian texts produced by Polish informants tend toward verbal style. The results obtained are commented in the light of contrastive-typological considerations aimed to place Italian and Polish within the distinction between endo- and exocentric languages.

Keywords: text linguistics, contrastive linguistics, Italian as foreign language, verbal/nominal style

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo si colloca nell'ambito della linguistica testuale contrastiva applicata allo studio della produzione scritta in italiano da parte dei non nativi, nella fattispecie dei polonofoni. Trattandosi di una ricerca esplorativa, vengono presentati alcuni risultati di una prima ricognizione, ancora in fieri, che consiste nella comparazione di un campione di testi italiani, ovvero prodotti da informatori di madrelingua italiana, con: 1) da un lato un campione parallelo di produzioni scritte da parlanti nativi del polacco; 2) dall'altro lato un campione di testi paralleli prodotti in italiano da un gruppo di madrelingua polacchi che apprendono l'italiano come LS. Il punto di partenza è dato dall'interrogativo sulle modalità in cui avviene la testualizzazione di uno stesso contenuto nelle due lingue messe a confronto, l'italiano e il polacco. Tale interrogativo si colloca a monte di un problema ulteriore, che è quello di come le produzioni italiane dei madrelingua polacchi differiscano dalle produzioni degli italofoeni in termini di gestione del lessico verbale, in particolare delle forme dei cosiddetti modi indefiniti, e delle nominalizzazioni. Come già accennato, la prospettiva è quella testuale, con il conseguente focus sulle forme verbali, che però non sono viste esclusivamente come un fatto di morfologia, bensì alla luce del loro essere spie di un certo tipo di testualità che può essere definita piuttosto tendente allo stile verbale oppure piuttosto tendente allo stile nominale. I risultati ottenuti vengono commentati a partire da una cornice interpretativa costruita attorno alle considerazioni tipologico-contrastive volte a collocare l'italiano e il polacco all'interno della distinzione tra le lingue endo- ed esocentriche.

2. CONSIDERAZIONI TIPOLOGICO-COMPARATIVE SULL'ITALIANO E IL POLACCO

La distinzione tra lingue esocentriche ed endocentriche solleva la questione di come le lingue storico-naturali differiscano nel selezionare tra le possibili componenti semantiche quelle da lessicalizzare nei verbi e nei nomi. L'ipotesi che tali divergenze possano presentare una sistematicità nasce da una serie di confronti tra le lingue romanze (tipo eso-

centrico) e germaniche (tipo endocentrico), in particolare tra l'italiano e il danese. In seguito alle comparazioni si è arrivati a individuare per le principali categorie grammaticali, nomi e verbi, la complementarità nella distribuzione dell'informazione illustrata sotto.

Tabella 1: Specificità lessicale (Korzen, 2005, p. 128)

	Lingue endocentriche (per es. il danese)	Lingue esocentriche (per es. l'italiano)
Verbi	+	-
Nomi	-	+
	+ "ricchezza"; - "povertà"	

2.1. I verbi

Nelle lingue endocentriche si ravvisa una tendenza a una maggiore concentrazione informazionale nei verbi (ovvero nei nuclei di frase), che risultano pertanto specifici e concreti, caratteristica riscontrabile con massima evidenza, ad esempio, nei verbi di movimento (che rimangono il settore del lessico verbale più studiato fino ad adesso nella prospettiva qui discussa): tali verbi, infatti, esplicitano tipicamente anche la componente semantica MANIERA.¹ Le lingue esocentriche, dal canto loro, risultano caratterizzate da una minore specificità lessicale dei verbi, definibili più generici e astratti: i verbi di movimento, infatti, si limitano a lessicalizzare solo la componente DIREZIONE. A conferma di questo stato di cose viene riportato sotto l'esempio del verbo italiano 'entrare', messo a confronto con i suoi traducenti danesi (confronto tratto da Korzen, 2005, p. 125) e polacchi (confronto tratto da Durkiewicz, 2022, p. 83).

¹ Le donominazioni delle componenti semantiche sono traduzioni italiane dei termini proposti da Talmy (1985).

Tabella 2: Specificità dei verbi (Korzen, 2005, p. 125; Durkiewicz, 2022, p. 83)

Italiano		Danese	Polacco
Il cane	entra	Hunden gar ind	Pies wchodzi
Il pesce		Fisken svommer ind	Ryba wpływa
L'uccello		Fuglen flyver ind	Ptak wlatuje
L'automobile		Bilen korer ind	Smochód wjeżdża
La nave		Skibet sejler ind	Statek wpływa

Gli esempi proposti mostrano come i traduttori danesi di ‘entrare’ siano più specifici indicando al contempo più selettivamente l’argomento nominale. Anche i verbi polacchi risultano da questo primo confronto notevolmente più specifici di quelli italiani e specifici quasi al pari di quelli danesi: il polacco ricorre due volte al verbo ‘wpływać’ (*entrare per via acquatica*) visto che non dispone di verbi che lessicalizzino ulteriormente la maniera distinguendo tra entrare a nuoto ed entrare con un’imbarcazione.

2.2. I nomi

Conformemente all’ipotesi della complementarità esposta nella Tabella 1 la proposta di tipologia lessicale in esame prevede che nelle lingue esocentriche, caratterizzate da verbi generici e astratti, i nomi (designanti oggetti concreti, artefatti) siano concreti e, specularmente, che nelle lingue endocentriche, caratterizzate da verbi concreti e specifici, i nomi siano astratti e generali. La spiegazione di tale stato di cose va ricercata nel fatto che nelle lingue esocentriche la componente lessicalizzata sia FIGURA, mentre in quelle endocentriche la componente FUNZIONE. La prima lessicalizzazione (tipica delle lingue romanze), più concreta, si basa sugli aspetti esterni e visibili degli oggetti, mentre la seconda (tipica delle lingue germaniche) risulta più generica in virtù del fatto che “vari oggetti, anche se divergono quanto alla loro forma o configurazione, possono svolgere (più o meno) la stessa funzione” (Korzen 2005, p. 126).

Una buona illustrazione delle divergenze tra le lingue endo- ed esocentriche limitatamente ai nomi è quella che ci offre Korzen (2005, p. 126) citando due sostantivi danesi ‘vogn’ e ‘stol’, rispettivamente un

mezzo di trasporto e un oggetto su cui si sta seduti o in piedi; l'illustrazione è stata completata con esempi polacchi (aggiunti in Durkiewicz, 2022, p. 87).

Tabella 3: Specificità dei nomi (Korzen, 2005, p. 126; Durkiewicz, 2022, p. 87)

Italiano	Danese	Polacco
automobile (macchina) camion furgone autogrù	vogn	samochód ciężarówka furgonetka dźwig
sedia poltrona sdraio trono, seggio stallo da coro pulpito, pergamo podio	stol	krzesło fotel leżak tron stalla, ławka pulpit podium, podest

Come si evince dagli esempi riportati sopra, non è possibile tradurre i due lessemi danesi né in italiano né in polacco senza ricorrere agli iponimi: sia l'italiano che il polacco si profilano come lingue caratterizzate da nomi specifici. Tutto questo non toglie che anche il danese possa raggiungere lo stesso grado di specificità ricorrendo alla composizione, ovvero a livello di lessicalizzazione secondaria (cf. Korzen, 2005, p. 126: 'personalbil', 'lastbil', 'varebil', 'kranbil'), fermo restando che in danese esplicitare la specificazione è facoltativo, mentre in italiano e in polacco è d'obbligo.

Per fare il punto delle strategie di lessicalizzazione dei due tipi, endo- ed eso-centrico, occorre sottolineare che il danese tende a "testualizzare un'azione o una situazione verbale come una relazione specifica tra argomenti generici, mentre l'italiano la testualizza come una relazione astratta tra argomenti relativamente specifici" (Korzen, 2005, p. 127). Il polacco si distingue invece per un comportamento ancora diverso, collocandosi a metà strada tra i due tipi: testualizza un'azione come una relazione specifica (attraverso verbi tendenzialmente ricchi informativamente) tra argomenti specifici (nomi, anch'essi, tendenzialmente ricchi informativamente).

2.3. La flessione verbale

La proposta di tipologia lessicale qui discussa prevede – sulla falsariga dei lavori di Korzen (2005, 2005b, 2007) e Herslund (2000, 2010) – un’ulteriore complementarità nei due tipi: nelle lingue esocentriche, come illustrato nella Tabella 4, la “povertà” lessicale dei verbi è correlata a una “ricchezza” flessiva, mentre le lingue endcentriche, specularmente, tendono a una maggiore specificità lessicale nei verbi, quindi “ricchezza”, cui corrisponde una povertà flessiva.

Tabella 4: Il sistema verbale (Korzen, 2005, p. 128)

	Lingue endocentriche	Lingue esocentriche
Lessico	+	–
Flessione	–	+

+ “ricchezza”; – “povertà”

Si noti a tal proposito che, mentre il paradigma flessivo del verbo italiano contempla ben 48 forme sintetiche, quello del verbo danese ne contempla solo 9; il polacco ha una collocazione intermedia con le 24 forme sintetiche del paradigma flessivo del verbo imperfettivo e le 17 di quello dei verbi perfettivi.² La tabella sotto dà una sinossi delle somiglianze e delle differenze tra le tre lingue in questione pertinenti a quanto scritto sopra.

Tabella 5: La flessione verbale (Korzen, 2005, p. 128; Durkiewicz, 2022, p. 89)

		Danese	Italiano	Polacco
a)	Persona	–	1., 2., 3. / singolare, plurale	1., 2., 3. / singolare, plurale
b)	Tempo/ aspetto	presente, preterito	presente, imperfetto, passato remoto, futuro	presente*, passato imperfetto/perfetto**, futuro***

² Sia in italiano che in polacco sono state escluse dal computo le varie forme dei participi in quanto ricadono nel dominio della flessione nominale e non verbale.

Tabella 5 continuazione

		Danese	Italiano	Polacco
b)	Modo	indicativo, imperativo	indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo	indicativo, condizionale, imperativo
d)	Infinitezza	infinito, participio presente, participio passato	infinito, participio presente, participio passato, gerundio	infinito, participio presente, participio passato, gerundio presente, gerundio passato sintetico ****
	* il presente dei soli verbi imperfettivi ** il passato imperfetto solo dei verbi imperfettivi, il passato perfetto solo dei verbi imperfettivi *** il futuro sintetico solo dei verbi perfettivi **** il gerundio passato sintetico solo dei verbi perfettivi			

Come evidenziato nelle note sotto la tabella, i verbi polacchi mancano di una serie di forme a seconda che si tratti di un verbo imperfettivo o perfettivo; tuttavia, anche nell'ipotesi in cui i verbi delle coppie aspettuali fossero trattati come un'unica entrata lessicale, e quindi venissero sommate le forme dei due paradigmi, si arriverebbe comunque a un numero inferiore (41 forme) a quello relativa al verbo italiano (48 forme).

2.4. Testualità: stile verbale e stile nominale

Le differenze tipologiche tra le lingue eso- ed endocentriche, nell'ipotesi formulata dagli studiosi danesi, in particolare da Korzen (2007), oltre che a livello lessicale si manifestano anche a livello morfo-sintattico e testuale:

alla specificità lessicale dei verbi germanici tende a corrispondere anche una specificità grammaticale, cioè i verbi germanici tendono ad apparire in forme morfologiche che esplicitano più tratti grammatico-semantiche possibili, vale a dire in forme finite. Viceversa alla genericità o sottospecificazione lessicale dei verbi romanzi tende a corrispondere una genericità e sottospecificazione anche grammaticale, cioè questi verbi tendono ad apparire molto più frequentemente in forme che non esplicitano tanti tratti grammatico-semantiche,

vale a dire in forme non finite o nominalizzate incorporate in un'altra proposizione matrice (Korzeń, 2007, p. 213).

Una correlazione analoga sarebbe da ravvisare anche in riferimento ai nomi: quelli germanici, essendo generici, tendono a comparire in sintagmi senza determinante, e quindi sottospecificati dal punto di vista dell'informazione sulla determinazione; i nomi italiani, più specifici, compaiono tendenzialmente in sintagmi provvisti di determinante, e quindi più specifici.

Sul piano della testualità ci sarebbe da individuare, sulla falsariga delle ipotesi di Hopper e Thompson (1980, 1984), una correlazione tra l'individuazione di un costituente semantico e la sua valenza testuale: i costituenti ricchi semanticamente tendono a essere percepiti come distinti dal loro *background* e di conseguenza tendono a presentarsi nel discorso nella loro "funzione testuale prototipica" (cf. Hopper & Thompson, 1984, p. 708). I verbi, prototipicamente, hanno la funzione di

istanziare indipendentemente una "occorrenza" della classe, cioè un evento, un'attività od uno stato, funzione che richiede la forma verbale finita, mentre la funzione testuale prototipica dei sostantivi consiste nell'istanziare un'entità (del primo, del secondo o del terzo ordine nella terminologia di Lyons, 1977, p. 442), il che richiede l'esplicitazione dei tratti espressi da un determinante (Korzen, 2007, p. 213).

Le ipotesi di Hopper e Thompson, anche se erano state formulate monolingusticamente, ovvero a partire dall'inglese, risultano pertinenti – come emerge dalle ricerche contrastive sul danese e sull'italiano (cf. i lavori di Korzen citati in bibliografia) – anche per la distinzione tipologica tra le lingue endo- ed eso-linguistiche. Le prime, il danese *in primis*, tenderebbero a promuovere testualmente i costituenti verbali, più specifici di quelli delle lingue esocentriche, mentre le seconde, l'italiano *in primis*, sarebbero caratterizzate da una preferenza a relegare i costituenti verbali a un *background* testuale, spesso incorporandoli all'interno di un'altra struttura (frase matrice), a maggior ragione se deverbalizzati, ovvero realizzati con verbi di modo indefinito e nomi deverbali (cf. *infra*). Vale il contrario per i nomi: nelle lingue romanze tendereb-

bero ad avere più rilievo testuale presentandosi nel discorso in sintagmi provvisori di determinante, mentre nelle lingue germaniche comparirebbero preferibilmente in un *background* testuale, spesso incorporati in un'altra struttura. In ultima analisi si tratterebbe di una predisposizione allo stile nominale, più frequente nelle lingue romanze, in opposizione allo stile verbale, preferito dalle lingue germaniche.

Il polacco, a guardare i meccanismi dell'infinitivezza (cf. la sezione *d* della Tabella 5), a livello sistemico dispone di un numero di risorse linguistiche deverbizzate – e quindi atte a produrre una testualità definibile in termini di stile nominale – paragonabile a quanto offre l'italiano; occorre, tuttavia, precisare alcune differenze. I participi e i gerundi polacchi non accettano il costrutto assoluto del tipo:

- (1) **Finita** la lezione, siamo andati tutti a casa.
- (2) Non **essendoci** più domande, possiamo andare tutti quanti a casa.

L'italiano, invece, possiede nel suo repertorio di forme verbali il participio presente, ma ne fa un uso diverso rispetto al polacco in un duplice senso: sia in termini di frequenza che di funzione. L'italiano, infatti, usa questa forma verbale tendenzialmente non in funzione predicativa, bensì referenziale. I participi presenti, in virtù del processo della lessicalizzazione, risultano il più delle volte completamente deverbizzati e figurano nel lessico italiano come nomi; basti citare a titolo di esempio i lessemi “parlante”, “scrivente”, “conducente” ecc.

Fatte le dovute precisazioni sulle differenze sistemiche, rimane ora da verificare empiricamente, cosa che ci proponiamo di fare a partire dai dati ottenuti in seguito all'analisi del corpus predisposto ai fini del presente studio, se gli utenti polacchi facciano uso delle risorse deverbizzate tanto spesso quanto gli utenti dell'italiano.

3. NOTE METODOLOGICHE

Il presente studio segue la metodologia collaudata all'interno della ricerca contrastiva italo-danese, denominata in più sedi con il nome “Mr. Bean in danese e in italiano”, elaborata a partire dalla metà degli

anni '90 in poi da un'equipe di studiosi danesi di lingue romanze (cf. *in primis* Skytte *et al.*, 1999). Tra le ispirazioni a monte dell'approccio metodologico di quella ricerca c'era la grammatica cognitiva di Langacker (1987, 1990) e la psicologia testuale di Coirer *et al.* (1996). Per quanto riguarda il procedimento empirico, raccogliendo ispirazioni provenienti da Chafe (1980), Tomlin (1987) e di Folman e Sarig (1990), l'equipe danese aveva deciso di creare una collezione di testi secondo il metodo dei testi paralleli: "cioè testi autentici, prodotti in situazioni indipendenti ma simili nelle due comunità linguistiche e con un contenuto equivalente" (Korzen, 2007, p. 209). Nella costruzione del corpus italo-danese erano stati usati due *input* extralinguistici sotto forma di film muti con il personaggio di Mr. Bean interpretato da Rowan Atkinson: il primo, "Il presepio" (della durata di 3 minuti) e il secondo, "La biblioteca" (di 9 minuti), commentati sia per iscritto che oralmente da un gruppo di studenti italiani e danesi.

Per gli scopi della presente ricerca è stata presa a prestito dal corpus "Mr. Bean in danese e in italiano" la parte con i testi scritti in italiano relativi a "La biblioteca" (d'ora in poi Campione_IT). Successivamente, e sempre sulla falsariga del metodo del gruppo di ricerca danese, sono stati aggiunti altri due campioni comparabili e quindi prodotti in seguito alla visione de "La biblioteca": 1) i testi di madrelingua polacchi che studiano italiano a livello universitario, nella fattispecie 14 studenti del primo anno del corso di laurea specialistica in linguistica applicata presso la Facoltà di Linguistica Applicata dell'Università di Varsavia, quindi con una conoscenza dell'italiano a livello B2/C1 (d'ora in poi Campione_IT_PL); 2) l'altro campione aggiunto consiste in testi scritti in polacco da madrelingua polacchi, sempre studenti presso la stessa Facoltà, solo che di anni diversi (d'ora in poi Campione_PL). Le operazioni di raccolta del materiale hanno portato in definitiva a un corpus comparabile costituito, come evidenziato sotto, da tre sottocampioni:

- Campione_IT: 14 testi prodotti in italiano da madrelingua italiani per un totale di 3942 parole grafiche;
- Campione_PL: 14 testi prodotti in polacco da madrelingua polacchi per un totale di 2965 parole grafiche;

- Campione_IT_PL: 14 testi prodotti in italiano da madrelingua polacchi per un totale di 3423 parole grafiche.

I tre campioni sono stati successivamente caricati sulla piattaforma Sketch Engine e tokenizzati, lemmatizzati e taggati per parti del discorso dal software incorporato nella piattaforma. In un secondo momento i campioni aggiunti (Campione_IT_PL e Campione_PL) sono stati sottoposti a un'analisi manuale proposizione per proposizione (operazione compiuta per il Campione_IT da Korzen e di cui esistono i risultati numerici citati in Korzen (2007), con il relativo *tagging* manuale, ai fini del computo delle forme deverbizzate.

L'analisi proposta segue due piste comparative:

1. quella che mette a confronto l'italiano e il polacco alla luce della distinzione tra le lingue endo- ed esocentriche; si citano pertanto anche i dati relativi al danese che funge da esempio di lingua endocentrica;
2. quella che mette a confronto l'italiano degli apprendenti polonofoni con l'italiano e il polacco.

4. ANALISI: DATI, ESEMPI E COMMENTO

Conformemente al proposito formulato in § 2, occorre iniziare il sunto dei risultati ottenuti dall'analisi del corpus esaminato dal confronto interlinguistico atto a collocare il polacco alla luce della distinzione tra le lingue endo- ed esocentriche e tra gli stili testuali, nominale (messo in atto con i mezzi della deverbizzazione) e verbale, ivi associati.

Per deverbizzazione bisogna intendere tutti quei casi in cui una proposizione è stata realizzata senza verbo finito: o con un verbo in uno dei modi indefiniti (come in (3) e (4)) o con una nominalizzazione (come in (5) e (6)).

- (3) **Arrivato** al tavolo, apre la sua borsa per prendere delle cose che a quanto pare gli serviranno
- (4) Zachowanie Jasia Fasoli przyciąga uwagę mężczyzny **siedzącego** obok.
- (5) Si accorge dell'*arrivo del bibliotecario*, quindi per non farsi scoprire in un certo senso, chiude il libro.

- (6) W celu **pozbycia** się odgłosu wydawanego przez suwak, Jaś Fasola smaruje go klejem.
(esempi tratti da Campione_IT e Campione_PL)

4.1. Campione_IT vs Campione_PL

Come emerge dalla Tabella, che riporta le percentuali medie calcolate su tutte le proposizioni dei tre Campioni in questione, nel complesso le produzioni polacche risultano spostate notevolmente verso l'uso delle risorse deverbalizzate rispetto al danese, senza però raggiungere i valori registrati per il campione italiano.

Tabella 6: Proposizioni realizzate con forme deverbalizzate/nominalizzazioni nei campioni DK, IT e PL

	Campione_DK	Campione_IT	Campione_PL
Proposizioni realizzate con:			
Infiniti	12,02	23,98	8,47
Gerundi	–	14,39	4,23
Participi	0,01	5,77	8,33
Nominalizzazioni	0,01	2,97	9,32
Totale	12,04	47,11	30,35

Per illustrare la differenza che emerge dal confronto tra i valori riportati nella Tabella 6 è utile citare i due esempi più estremi, (7) e (8).

- (7) Nel filmato un noto comico inglese **si reca** nella sala di lettura di una biblioteca *richiedendo*^{-GER} un testo antico in visione. Nel silenzio assoluto che qui **regna**, **inizia** i suoi preparativi *infastidendo*^{-GER} il vicino, nonostante i suoi maldestri *tentativi*^{-NOM} di evitare qualsiasi rumore. Proprio a causa delle *occhiate*^{-NOM} torve dell'altro lettore, **si distrae** *macchiando*^{-GER} irrimediabilmente il libro. Ogni suo *espediente*^{-NOM} per risolvere la situazione risulta controproducente. **Decide**, infine, di strappare le pagine *rovinare*^{-PP}, ma *rendendosi*^{-GER} conto di *averne staccate* molte più del previsto, **sostituisce** il suo testo con quello del vicino momentaneamente *distratto*^{-PP}. **Riesce** così a consegnare al bibliotecario un libro integro, ma

rivela la sua colpevolezza *tornando*^{-GER} per recuperare^{-INF} il suo segnalibro *dimenticato*^{-PP} nell'opera *danneggiata*^{-PP}.

- (8) Jaś Fasola **wchodzi** do biblioteki i **wskazuje** bibliotekarzowi nazwę książki, którą **chciałby** wypożyczyć i przeczytać na miejscu. **Stara** się jak najciszej podejść do stolika, jednak nie **wychodzi** mu to najlepiej. **Okazuje** się, że przy stole **siedzi** już pewien mężczyzna *czytający*^{-PPRES} książkę. Jaś Fasola **siada** zatem przy stoliku i **wyjmuje** notes oraz piórnik. Nagle bohater **dostaje** czkawki. Aby ją *powstrzymać*^{-INF}, **bierze** głęboki wdech. W tej właśnie chwili bibliotekarz **przynosi** mu książkę, o którą bohater **prosił** przy wejściu. Jaś Fasola **zakłada** więc białe rękawiczki, aby jej nie *zniszczyć*^{-INF} i **zabiera** się za przeglądanie. Po *zaznaczeniu*^{-NOM} jednej ze stron zakładką, **znajduje** w książce ilustrację, którą **decyduje** się przekalkować przez bibułkę. Przez swoją nieuwagę **zaczyna** rysować kredką po książce.

L'esempio (7), che contiene un testo per intero e allo stesso tempo quello più breve tra i testi del Campione_{IT}, offre una buona illustrazione dello stile nominale: su 20 proposizioni 12, pari al 40%, vengono realizzate con verbi di modo indefinito o con nominalizzazioni. Ne risulta una testualità ricca di sfondi testuali. Le sequenze contenenti proposizioni deverbalizzate sono infatti da interpretare in termini di secondi piani testuali (o anche sfondi oppure *background*), mentre quelle costituite dalle predicazioni affidate ai verbi in forma flessa si configurano discorsivamente come rilievi (o anche primi piani oppure *foreground*), e ciò in virtù del fatto che una maggiore specificità grammaticale delle forme verbali flesse (le forme deverbalizzate mancano di una serie di tratti grammatico-semantici, quali tempo, modo, aspetto e persona) le rende strumenti in grado di svolgere appieno la funzione prototipica dei verbi che è quella di "istanziare indipendentemente un evento verbale in un testo" (Korzen, 2007, p. 216) e in ultima analisi in grado di esplicitare i tratti necessari per l'interpretazione testuale.

L'esempio (8) contiene 22 predicati, quattro dei quali (pari al 18%) realizzati con verbi di modo indefinito. Il testo polacco offre quindi una testualità meno articolata, specialmente nella prima parte, che contiene un accumulo di verbi di modo finito con il conseguente appiattimento delle prospettive su un'unica dimensione discorsiva, quella dei rilievi.

Tutto ciò non toglie che ci sia una certa escursione all'interno dei due campioni, almeno localmente; così, ad es., nell'esempio (9), che riporta una parte di un altro testo polacco, si arriva a 9 proposizioni realizzate con modi indefiniti su un totale di 22 proposizioni (pari al 40,9%). Il testo, infatti, risulta dotato di una testualità notevolmente più articolata in primi piani e sfondi rispetto a (8) senza arrivare tuttavia ai livelli dell'esempio italiano citato in (7).

- (9) Jaś Fasola **wchodzi** do biblioteki. Po *rozmowie*^{-NOM} z bibliotekarzem **dowiaduje** się, że **powinien** być cicho, ale nie **udaje** mu się to. **Nadeptuje** na *skrzypiącą*^{-PPRES} podłogę, **odsuwa** krzesło bardzo przy tym *szurając*^{-GER}, a jego zabawny piórnik podczas *odsuwania*^{-NOM} **wydaje** głośne dźwięki. W celu *pozbycia*^{-NOM} się odgłosu *wydawanego*^{-PP} przez suwak, Jaś Fasola **smaruje** go klejem. Niestety nawet to nie **sprawia**, że Jaś Fasola **staje** się cichym użytkownikiem biblioteki, ponieważ **zaczyna** mu się czkawka, co **stara** się poskromić *wstrzymując*^{-GER} powietrze. *Uporawszy*^{-PPANT} się z dokuczliwą czkawką **zakłada** rękawiczki, aby bezgłośnie *przejrzeć*^{-INF} książkę.

A completare il confronto tra l'italiano e il polacco occorre mettere in evidenza che le produzioni scritte dei polacchi, pur risultando nel complesso meno aperte alle soluzioni deverbalizzate, registrano valori superiori a quelli ottenuti per l'italiano nella categoria dei participi e delle nominalizzazioni. Il primo valore è superiore per le occorrenze del participio presente di cui, come accennato in § 2.4., il polacco fa un uso molto più frequente rispetto all'italiano; il secondo valore è dovuto alla facilità con cui il polacco ricorre ai nomi deverbali uscenti in *-anie*, *-enie*. Per trarre delle conclusioni dai confronti proposti, rimane da ribadire che ancora una volta il polacco trova una collocazione intermedia tra l'italiano e il danese.

4.2. Campione IT vs Campione_PL vs Campione_IT_PL

Al confronto tra l'italiano e il polacco segue quello relativo al Campione_IT_PL, contenente testi prodotti in italiano da apprendenti polonofoni. Come risulta dalla Tabella 7, che riprende i valori già citati per l'italiano e il polacco aggiungendo quelli relativi all'italiano dei polac-

chi, nei testi in questione si ricorre ai mezzi della deverbalizzazione in misura decisamente minore non solo rispetto all'italiano ma anche al polacco. In tutte le categorie considerate i valori sono infatti inferiori a quelli del Campione_PL con una sola eccezione, quella relativa all'uso degli infiniti.

Tabella 7: Proposizioni realizzate con forme deverbalizzate/nominalizzazioni nei campioni IT, PL e IT_PL

	Campione_IT	Campione_PL	Campione_IT_PL
Proposizioni realizzate con:			
Infiniti (cf. es ())	23,98	8,47	10,20
Gerundi	14,39	4,23	4,21
Participi	5,77	8,33	5,42
Nominalizzazioni	2,97	9,32	0,60
Totale	47,11	30,35	20,43

Una buona illustrazione dello stato delle cose che emerge dall'esame dei valori numerici medi è offerta dall'esempio dato sotto.

- (10) Il filmato **racconta** una storia del uomo che **entra** in una biblioteca. Lui **aproccia** un impiegato della biblioteca e gli **mostra** una lettera in cui probabilmente **chiede** di qualche libro che **vorrebbe** leggere. L'impiegato **mostra** dove l'uomo **può** sedersi però *facendo*^{-GER} un gesto di *star*^{-INF} zitto. L'uomo lo **prende** molto al cuore – questo **risulta** in molte situazioni risibili quando, per esempio, lui **olia** il suo astuccio affinché non **faccia** rumore oppure quando **comincia** a singhiozzare che **disturba** un altro uomo **seduto**^{-PP} vicino. Finalmente l'impiegato gli **porta** un libro molto vecchio e così il protagonista **indossa** le guancie bianche per non *sporcarlo*^{-INF}. Però il uomo non **legge** ma solo **guarda** gli immagini.

Il testo comprende 22 proposizioni di cui solo 4, pari al 18,18%, contengono un verbo di forma non finita, discostandosi nettamente dallo stile nominale tipico dell'italiano. Tra le possibili ipotesi esplicative non può mancare quella dell'influenza della L1, ovvero del polacco,

lingua che fa un uso di risorse deverbalizzate nettamente meno frequente rispetto all'italiano. Tale ipotesi sarebbe avvalorata ulteriormente da un maggiore allineamento nei valori numerici tra il Campione_IT_PL e il Campione_PL; lo scarto tra i due campioni è invece di 10 punti percentuali abbondanti. Un'altra spia di una possibile influenza esercitata sugli scriventi da parte del polacco sarebbe da ricercare in occorrenze di participi presenti (del tipo "uomo sedente", sul modello del polacco "siedzący mężczyzna", in luogo di "uomo seduto" e di nominalizzazioni del tipo "dopo l'uscita dalla biblioteca" sul modello di "po wyjściu z biblioteki"), che però mancano. Occorre pertanto avanzare anche l'ipotesi di una più generale difficoltà nel gestire lo stile nominale, tanto più che esso risulta più oneroso dello stile verbale anche per i madrelingua. Si tratta di uno stile meno spontaneo e perciò difficilmente praticabile nella comunicazione orale; si pensi a tal proposito ai manuali di scrittura rivolti a italofoeni che propongono attività volte a sviluppare le competenze necessarie per produrre una testualità compatta e quindi ricca di meccanismi di deverbalizzazione: cf. a tal proposito ad es. il manuale di Serafini (1992), che offre tutto un capitolo dedicato agli esercizi sui meccanismi da usare nel passaggio dallo stile frammentato allo stile coeso. Come dimostrato da diversi studi sulla variazione intralinguistica lungo l'asse diamesico, la comunicazione parlata è caratterizzata da una sintassi definibile poco concatenativa, ovvero una sintassi che predilige la giustapposizione, invece per quanto riguarda la subordinazione ricorre prevalentemente alle subordinate con modi finiti, quindi meno integrate di quelle con modi non finiti, e che a livello interclausale risulta meno densa³ per uno scarso uso di nominalizzazioni.⁴

³ La poca densità della sintassi dei testi parlati è riconducibile sia alle ridotte possibilità di programmazione a lungo raggio sia alle ragioni di facilitazione interpretativa, che discendono dal principio, discusso ad es. da Berruto (1985) e Cresti (2000), 'un'informazione importante alla volta', ovvero un enunciato autonomo per ogni informazione comunicativamente decisiva. Nello scritto, di contro, grazie al ritmo di produzione meno accelerato, vi sono maggiori possibilità di includere più concetti all'interno di una stessa unità informativa.

⁴ Un'ulteriore conferma empirica della predilezione dello scritto per l'uso di risorse subordinative deverbali è ricavabile dallo studio di Fiorentino (2007, p. 111),

A quanto pare, gli scriventi polacchi alle prese con il compito di raccontare per iscritto il filmato oggetto dell'esperimento ricorrono a quella che risulta una strategia di testualizzazione facile e alla loro portata. La facilità è ovviamente relativa e dipende sia dalla conoscenza delle risorse sistemiche di una lingua sia dalla destrezza nel farne uso all'atto di testualizzare un messaggio. Presumibilmente tutti gli autori dei testi del Campione_IT_PL, studenti di livello B2/C1, al momento di partecipare all'esperimento possedevano le informazioni sui meccanismi di deverbizzazione, cosa che non presuppone che ne sapessero fare uso all'occorrenza.

Non bisogna, infine, sottovalutare il tipo di macroatto impiegato nella testualizzazione: il racconto di una storia è infatti un macroatto narrativo che prescrive in un certo senso lo stile verbale. Gli scriventi polacchi vi aderiscono più strettamente degli informatori italiani, i quali hanno ritenuto opportuno arricchire la narrazione di spiegazioni e interpretazioni, necessità non sentita in pari misura dai polacchi; basti dire a tal proposito che l'aggettivo "comico", l'uso del quale implica appunto una valutazione/interpretazione, ricorre nei testi italiani 8 volte, mentre nei testi polacchi i suoi possibili traducanti ('komiczny', 'śmieszny', 'zabawny') solo 4 volte, e nei testi italiani dei polacchi solo una volta.

5. CONCLUSIONI

Conformemente a quanto proposto nelle premesse al presente studio, l'analisi dei campioni presi in esame ha permesso di offrire un confronto tra l'italiano, il polacco e l'italiano dei polacchi volto a mettere in evidenza le eventuali divergenze nell'uso dei meccanismi della deverbizzazione associabile a una diversa gestione dei rilievi e degli sfondi testuali.

che presenta a questo proposito i seguenti dati: per raccogliere 100 nomi d'azione ci è voluto un campione di parlato per il numero totale di 17687 occorrenze, mentre per lo scritto ci sono volute 5980 occorrenze (campione di saggi sull'architettura) e 3959 occorrenze (campione di lingua giuridica).

A parità di condizioni di produzione – sia i madrelingua italiani che i polonofoni avevano lo stesso tempo a disposizione, inclusa la possibilità di fare una revisione alla fine della stesura del testo – gli scriventi polacchi si dimostrano decisamente più propensi a ricorrere alle strategie facili di costruzione del discorso – con il conseguente appiattimento tra rilievi e sfondi testuali – riassumibili in termini di stile verbale, senza tuttavia arrivare ai livelli del danese, utile punto di riferimento nel tentativo di collocare il polacco all'interno della proposta tipologica che distingue tra le lingue endo- ed esocentriche. Dai confronti proposti, il polacco risulta avere una collocazione intermedia sfuggendo alle correlazioni dicotomiche individuate nella letteratura sull'argomento per l'italiano e il danese.

La già accennata propensione degli scriventi polacchi allo stile verbale emerge in misura ancora maggiore nei testi del Campione_IT_PL e dipende probabilmente da un lato da una minore prontezza dei polacchi a usare le forme deverbalizzate, più onerose cognitivamente nel processamento della lingua, al che si aggiunge infine il loro *background* di fruitori di testi concepiti e testualizzati in polacco e quindi, a livello discorsivo, tendenti a uno stile più verbale rispetto all'italiano. Le ipotesi in gioco richiedono studi ulteriori: sarebbe infatti opportuno a questo punto mettere a confronto campioni italiani e polacchi differenziati sull'asse diamesico nonché cercare conferme riguardo a una maggiore predilezione dell'italiano per lo stile nominale rispetto al polacco a partire da un esame di corpora più estesi e più variegati in termini di tipologie testuali.

BIBLIOGRAFIA

- Berruto, G. (1985). Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?. In G. Holtus & E. Radtke (Eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 154–184). Tübingen: Narr.
- Chafe, W. L. (1980). *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood (N.J.): Ablex Pub. Corp.
- Coirer, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.

- Cresti, E. (2000). *Corpus di italiano parlato*, 2 voll. Firenze: Accademia della Crusca.
- Cresti, E. (2005), Brevi note sulle principali strategie lessicali e strutturali del parlato di quattro lingue romanze (italiano, francese, portoghese e spagnolo): dati dal corpus C-Oral-Rom». In I. Korzen (Eds.), *Lingua, cultura e intercultura: l'italiano e le altre lingue*. Atti del VIII Convegno SILFI (Copenaghen, 22–26 giugno 2004) (pp. 163–176). Capenaghen: Samfundslitteratur Press.
- Durkiewicz, M. (2022). L'italiano e il polacco alla luce dell'opposizione lingue eso- /endo-centriche. *Forum Filologiczne Ateneum*, 10, 81–96.
- Fiorentino, G. (2007), Complessità sintattica e subordinazione non finita tra scritto e parlato. In A.-M. De Cesare & A. Ferrari (Eds.), *Lessico, grammatica, testualità. ARBA 18* (Acta Romanica Basiliensia) (pp. 97–125). Basilea: Università di Basilea.
- Folman, S., & Sarig, G. (1990). Intercultural Rhetorical Differences in Meaning Construction. *Communication and Cognition*, 23, 45–92.
- Herslund, M. (2000). Tipologia grammaticale e tipologia lessicale. In I. Korzen & C. Marelli (Eds.), *Argomenti per una linguistica della traduzione, Gli argomenti umani 4* (pp. 11–18). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Herslund, M. (2010). Predicati e sostantivi complessi: complementarità e isomorfismo. In E. Cresti & I. Korzen (Eds.), *Language, Cognition and Identity* (pp. 1–8). Firenze: Firenze University Press.
- Korzen, I. (2005). Struttura linguistica e schema cognitivo: tipologie a confronto. In I. Korzen (Ed.), *Lingua, cultura e interlingua: l'italiano e le altre lingue* (pp. 123–134). Copenhagen: Samfundslitteratur Press.
- Korzen, I. (2007). Mr. Bean e la linguistica testuale. Considerazioni tipologico-comparative sulle lingue romanze e germaniche. In M. Barbera, E. Corino & C. Onesti (Eds.), *Corpora e linguistica in rete* (pp. 209–224). Perugia: Guerra.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*, Voll. 1–2. Cambridge, London, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Serafini, M. T. (1992). *Come si scrive* (3. Ed). Milano: Bompiani.

- Skytte, G., Korzen, I., Polito, P., Strudsholm, E. (Eds.) (1999). *Strutturazione testuale in italiano e in danese. Risultati di una indagine comparativa*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description III* (pp. 57–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlin, R. S. (1987). Linguistic Reflections of Cognitive Events. In R. S. Tomlin, *Coherence and Grounding in Discourse: Outcome of a Symposium, Eugene, Oregon, June 1984* (pp. 455–479). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Riassunto: Il presente contributo presenta alcuni risultati di una comparazione di un campione di testi italiani, ovvero prodotti da informatori di madrelingua italiana con: 1) da un lato un campione parallelo di produzioni scritte di parlanti nativi del polacco; 2) dall'altro lato un campione di testi paralleli prodotti in italiano da un gruppo di apprendenti di italiano come LS madrelingua polacchi. Viene indagato il modo di testualizzare il macroatto narrativo a partire da un input extralinguistico (breve filmato comico di Mr. Bean) proposto agli informatori nel corso di un esperimento. Dalle analisi proposte emerge che i testi italiani hanno una testualità definibile in termini di stile nominale, mentre i testi polacchi e i testi italiani prodotti dagli informatori polacchi tendono verso lo stile verbale. I risultati ottenuti vengono commentati a partire da una cornice interpretativa costruita attorno alle considerazioni tipologico-contrastive volte a collocare l'italiano e il polacco rispetto alla distinzione tra le lingue endo- ed esocentriche.

Parole chiave: linguistica testuale, linguistica contrastiva, tipologia linguistica, italiano LS, stile verbale/nominale

How to reference this article

Grošelj, R. (2023). Il condizionale italiano tra possibilità contrastive e soluzioni traduttive: osservazioni in base a quattro traduzioni slave delle “Favole al telefono” di Gianni Rodari. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 31–50.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.02>

Robert Grošelj
Univerza v Ljubljani
robert.groselj@ff.uni-lj.si
ORCID: 0000-0002-4105-2013

IL CONDIZIONALE ITALIANO TRA POSSIBILITÀ CONTRASTIVE E SOLUZIONI TRADUTTIVE: OSSERVAZIONI IN BASE A QUATTRO TRADUZIONI SLAVE DELLE “FAVOLE AL TELEFONO” DI GIANNI RODARI

THE ITALIAN CONDITIONAL BETWEEN CONTRASTIVE POSSIBILITIES AND TRANSLATION SOLUTIONS: OBSERVATIONS BASED ON FOUR SLAVIC TRANSLATIONS OF GIANNI RODARI’S “FAVOLE AL TELEFONO”

Abstract: This article analyses the functions of the Italian present and past conditional; the grammatical equivalents in Slovenian, Croatian, Macedonian, and Polish; and the equivalents in translations of Gianni Rodari’s *Favole al telefono*.

In the case of the Italian *present conditional of eventuality*, the “standard” equivalents prevail in all the translations: the Slovenian present conditional; the Croatian first conditional; the Macedonian conditional and future; and the Polish potential conditional. With other translation solutions (the present tense, past tenses), the modality is frequently expressed by other linguistic—mainly lexical—means. The translation equivalent of the Italian *present conditional of unconfirmed information* in all translations is the present tense. The Italian *past conditional of eventuality* was translated in most cases by its “standard” translation equivalents: the Slovenian present conditional; the Croatian first and second conditional; the Macedonian conditional, future, future in the past, and reported future; and the Polish potential conditional. When the translators decided to depart from translation solutions temporally or modally close to the source verb form (by choosing, for example, the present tense or

one of the past tenses), they frequently preserved or introduced other modal elements. The translation equivalents of the Italian *past conditional of the future-in-the-past* are the future or the present tense with future meaning.

Slovenian, Croatian, Macedonian, and Polish translations of Gianni Rodari's *Favole al telefono* include, on the one hand, different grammatical equivalents that, in the languages analysed, "ideally" correspond to the two Italian conditionals (the most specific equivalents in the languages analysed include, for example, Macedonian future tenses and the Croatian second conditional), and, on the other hand, alternative translation equivalents (the present tense; past tenses; adverbial and prepositional expressions; omissions), which indicate different stylistic preferences of the translators.

1. INTRODUZIONE¹

Lo scopo dell'articolo è quello di analizzare le funzioni del condizionale presente e del condizionale passato italiani, i loro equivalenti grammaticali nelle lingue slovena, croata, macedone e polacca, nonché i loro equivalenti traduttivi sloveni, croati, macedoni e polacchi nelle traduzioni delle *Favole al telefono* di Gianni Rodari. In questo modo si cerca di dimostrare – in base a un corpus limitato – le differenze tra gli equivalenti grammaticali astratti e le soluzioni traduttive concrete, nonché le differenze tra le lingue e le traduzioni slave analizzate.

2. CORPUS E METODOLOGIA

La ricerca si basa su quattro traduzioni slave delle *Favole al telefono* di Gianni Rodari: la traduzione slovena *Pravljice po telefonu* (1974), trad. di Evelina Umek; la traduzione croata *Telefonske priče* (1967), trad. di Dušanka Orlandi; la traduzione macedone *Приказни по телефон* (1988), trad. di Vidoe Podgorec; la traduzione polacca *Bajki przez telefon* (2012), trad. di Ewa Nicewicz-Staszowska. Il corpus traduttivo parallelo è piuttosto omogeneo (per esempio la funzione dei testi di partenza e d'arrivo è uguale; le traduzioni, pur essendo state pubblicate in un arco di più di 40 anni, vengono lette tuttora dagli allievi delle scuole

¹ Il presente contributo è stato realizzato nell'ambito del programma di ricerca "Lingua slovena – studi di base, contrastivi e applicativi" (P6–0215), finanziato dall'Agenzia pubblica per l'attività di ricerca della Repubblica di Slovenia (ARRS).

elementari), ma purtroppo limitato perché si tratta di una raccolta di racconti relativamente breve (cfr. inoltre la traduzione macedone ridotta).

La ricerca è articolata in più parti. Nella prima parte vengono presentate le funzioni dei due condizionali italiani e i loro equivalenti grammaticali nelle lingue slave analizzate (questa parte della ricerca si basa su diversi studi grammaticali). Nella seconda parte vengono analizzate e interpretate le occorrenze dei due condizionali italiani nelle *Favole al telefono* e dei loro traducenti (soprattutto dal punto di vista morfologico e temporale-modale). Nella parte conclusiva dell'articolo si cerca di determinare il rapporto tra gli equivalenti grammaticali e i traducenti concreti dei due condizionali italiani, mettendo in luce anche le differenze tra le traduzioni analizzate.

3. IL CONDIZIONALE ITALIANO E LE LINGUE SLAVE: UNA PANORAMICA CONTRASTIVA-TRADUTTIVA

Il **condizionale** italiano ha due tempi, il **presente** e il **passato**, ad es. *canterei vs avrei cantato* (Dardano e Trifone, 1995, p. 357). Riassumendo, il **condizionale presente** si usa per esprimere: affermazioni attenuate, ad es. *Direi che questa volta l'hai fatto meglio*; azioni eventuali (nella frase principale del periodo ipotetico per il non-passato), ad es. *Se avessi il giornale potresti informami sugli spettacoli*; il distanziamento riguardante azioni non-passate, ad es. *Secondo la stessa agenzia le truppe si troverebbero già al ponte*. In generale, il **condizionale passato** esprime: azioni posteriori nel passato, ad es. *Disse che il giorno dopo sarebbe ripartito presto*; azioni eventuali, ma non realizzate (nel periodo ipotetico), ad es. *Ieri saremmo usciti se avesse fatto bel tempo*; distanziamento riguardante azioni passate o anteriori, ad es. *Secondo questo studioso il pittore sarebbe nato nel 1213* (Miklič, 2000a, pp. 109–111). Per il condizionale passato, G. B. Moretti (2006, p. 247) aggiunge inoltre la disponibilità impedita – fatti desiderati per il reale futuro, che non si possono realizzare: *So che domani vai a Roma. Ci sarei venuto anch'io, ma ho da fare*.

Lo **sloveno**, come l'italiano, conosce due tipi di **condizionale** (*po-gojnik*): il **condizionale presente** (*sedanji p.*), formato con la particella

bi e il participio in *-l*, e quello **passato** (*pretekli p.*), formato con il condizionale presente del verbo *biti* ‘essere’ e il participio in *-l*, ad es. *bi kupil* ‘comprerei’ vs *bi bil kupil* ‘avrei comprato’ (Toporišič, 2000, p. 388). Il condizionale sloveno si usa per esprimere affermazioni attenuate, ad es. *Rekla bi, da je prav* ‘direi che sia giusto’, e azioni eventuali (im) possibili, ad es. *Če ne bi deževalo, bi igrali tenis* ‘se non piovesse (avesse piovuto) giocheremmo (avremmo giocato) a tennis’. Il condizionale con la particella modale *naj* indica invece il distanziamento, ad es. *X naj bi bili že na meji* ‘X sarebbero già alla frontiera’ (Miklič, 2000b, pp. 226–232; per un’analisi più dettagliata si vedano Toporišič, 2000, pp. 394–396). Nello sloveno parlato, il condizionale passato, usato per esprimere azioni desiderate o previste, ma incompiute nel passato, è considerato letterario ed è spesso sostituito dal condizionale presente. In sloveno, per il distanziamento, al condizionale italiano corrisponde anche l’indicativo (presente o passato) con la particella epistemica *baje* ‘presumibilmente’, ad es. *Baje so že na meji* ‘sarebbero già alla frontiera’; per la posteriorità nel passato lo sloveno usa il futuro, ad es. *Vprašal je, kdaj se boste vrnili* ‘chiese quando sareste tornati’ (Miklič, 2000b, pp. 215, 221, 223).

Anche in **croato** esistono due tipi di **condizionale** (*kondicional*): il **condizionale primo** (*k. prvi*), formato con l’aoristo dell’ausiliare *biti* ‘essere’ e il participio passato attivo, e il **condizionale secondo** (*k. drugi*), formato con il condizionale primo di *biti* e il participio passato attivo, ad es. *kupio bih* ‘comprerei’ vs *bio bih kupio* ‘avrei comprato’. Il condizionale primo può indicare il desiderio o la possibilità, ad es. *Rado bih pošao s vama, ali nemam vremena* ‘verrei volentieri con voi, ma non ho tempo’ (uso assoluto), e la condizione – solo nelle dipendenti, soprattutto in quelle condizionali, ad es. *Došli bismo, kad bismo imali vremena* ‘verremmo, se avessimo tempo’ (uso relativo).² Il condizionale primo può essere usato anche per esprimere azioni passate ripetute (abituale), ad es. *Što bi danju zarađivao, to bi noću trošio* ‘quello che guadagnava di giorno, spendeva di notte’. Il condizionale secondo in-

² La prima forma condizionale *došli bismo* ‘verremmo’ indica la possibile conseguenza della condizione.

dica invece la condizione e la possibilità nel passato; si usa raramente, soprattutto nei periodi ipotetici dell'irrealtà: *Kad bi bio učio, naučio bi* 'se (tu) avessi studiato, avresti imparato' (condizione); *Bio bih vam se javio da sam imao vremena* 'vi avrei contattato, se avessi avuto tempo' (conseguenza impossibile; Silić e Pranjković, 2005, pp. 92–93, 195).³

J. Jernej (1993, pp. 145–146) indica alcune corrispondenze italo-croate: frasi principali dei periodi ipotetici (anche quando la condizione è semplicemente presupposta), ad es. *Qualora lo volesse riuscirebbe = Kad bi (on) htio, uspio bi* (condizionale primo); *Se non avessi corso non saresti caduto = Da nisi trčao, ne bi bio pao* (condizionale secondo); ma anche *Avrei potuto anche dirglielo subito = Mogao sam mu to i odmah reći* (perfetto); *Se tu avessi accettato le condizioni, avresti potuto ottenere il posto = Da si prihvatio uvežete, mogao si dobiti to mjesto* (perfetto; Jernej, 1993, p. 146); desiderio e cordialità, ad es. *Potrei telefonare? = Mogu li (da li bih mogao) telefonirati?* 'posso (potrei) ...' (indicativo presente e condizionale); distanziamento, ad es. *Il ministro sarebbe tornato = Ministar se navodno vratio* 'è presumibilmente tornato' (indicativo perfetto e avverbio epistemico *navodno* 'presumibilmente'); posteriorità nel passato, ad es. *Credevo che saresti venuto = Mislio sam da ćeš doći* (futuro).

Il macedone conosce un tipo di **condizionale** (*потенцијал, можен начин*), formato con la particella *би* e *л*-forma, ad es. *јас би читал* 'leggerei', che indica azioni possibili, desiderate, ma non realizzate (in diversi costrutti sintattici): *Да може детето да зборува би ти рекло* 'se il bambino potesse parlare ti direbbe'; *Би сакал да го видам* 'vorrei vederlo' (Minova-Āurkova, 2009, pp. 168, 280). In macedone, le azioni condizionate possono essere espresse inoltre dal futuro (*идно време*) o dal futuro nel passato (*минато-идно време*), formati con la particella *ќе* + presente e imperfetto, rispettivamente: *Ако ме поканите, ќе*

³ Il condizionale secondo può essere sostituito dal condizionale primo. Inoltre, oggi, le dipendenti condizionali, introdotte da *ako* o *kad* 'se (quando)' e contenenti il condizionale secondo, sono sempre più spesso sostituite dalle frasi condizionali con la congiunzione *da* 'se' e il perfetto o, più raramente, il trapassato: *Da si (bio) učio, naučio bi* 'se (tu) avessi studiato, avresti imparato' (Silić e Pranjković, 2005, pp. 93, 195).

дојдам ‘se mi invitate verrò’; *Ако дојдеше, ќе се видеаме* ‘se fosse venuto ci saremmo visti’ (Minova-Ćurkova, 2009, pp. 158, 160, 262, 266).⁴ Per la posteriorità nel passato il macedone usa il futuro, ad es. *Тренда се надеваше (...) дека скоро ќе си дојде и тој* ‘Trenda sperava che presto sarebbe venuto anche lui’, e il futuro nel passato, ad es. *Се збираа, ќе одеа во град* ‘si riunivano per andare in città’; quest’ultimo si usa anche per le supposizioni, ad es. *Човекот ќе имаше околу педесет години* ‘l’uomo avrebbe avuto circa cinquant’anni’, azioni ripetute nel passato, ad es. *А кога ќе заминеа другарите ... сеќаваше празнина* ‘quando partivano gli amici ... sentiva un vuoto’, a cui bisogna aggiungere la funzione del condizionale di attesa irreali (anche nel presente), ad es. *Ќе дојдеше* ‘sarebbero venuti’ (ma non sono venuti, non verranno); Minova-Ćurkova, 2009, pp. 265–266; cfr. anche Friedman, 1993, p. 270).

Per quel che riguarda gli equivalenti grammaticali macedoni dei due condizionali italiani, N. Kitanovski e M. Maca (1998, pp. 141–142) menzionano le seguenti possibilità: eventualità nel presente e passato, ad es. *Se studiasse di più supererebbe l’esame* = *Да учи повеќе, би го положил испитот* (condizionale); *Se avesse avuto il coraggio gli avrebbe detto la verità* = *Да имаше смелост, ќе му ја кажеше вистината* (futuro nel passato); dubbio, ad es. *Che cosa dovrei pensare?* = *Што би требало да помислам* (condizionale); *Come avrei dovuto procedere?!* = *Како ќе требааше да постанам?!* (futuro nel passato); desiderio, ad es. *Vorrei bere qualcosa* = *Би сакал да се напијам нешто* (condizionale); *Avrei voluto dire qualcosa* = *Ќе сакав*

⁴ V. Friedman (1993, p. 271) distingue perfino il **condizionale ipotetico** (reale e irreali), con la particella *би*, dal **condizionale di attesa**, coincidente con il futuro (reale) o il futuro nel passato (irreali): (1) *ако ми се јавите, ќе дојдам* ‘se mi telefonate verrò’ (attesa reale); (2) *ако ми се јавите, би дошол* ‘se mi telefonaste verrei’ (ipotesi reale); (3) *ако ми се јавевте, ќе дојдев* ‘se mi aveste telefonato sarei venuto’ (attesa irreali); (4) *да може бебето да прозборува, би ти рекло* ‘se il bambino potesse parlare ti direbbe’ (ipotesi irreali). Sui tempi e i modi nei costrutti condizionali macedoni si veda anche Ivanovska-Naskova, 2020, pp. 98–99. Secondo V. Friedman (1993, p. 271), nello stile formale colto in costrutti di attesa irreali *би* sta espandendosi a scapito di *ќе* (sotto l’influsso del serbocroato), mentre nello stile colto colloquiale in costrutti ipotetici irreali sta succedendo proprio l’opposto.

да кажам нешто (futuro nel passato); opinione personale, ad es. *Mi sembrerebbe ingiusto non avvertirla* = *Чинам би било неправедно да не биде предупредена* (condizionale); avvertimento cortese, ad es. *Non avresti dovuto dirlo* = *Не ќе требааше тоа да го кажеш* (futuro nel passato); richiesta cortese, ad es. *Mi faresti un favore* = *Би ми направил ли услуга* (condizionale); *Mi avresti fatto un favore se te lo avessi chiesto?* = *Ќе ми направеше ли услуга, ако ти ја побарав?* (futuro nel passato); distanziamento, ad es. *Il colpevole sarebbe un noto imprenditore* = *Виновен би бил (ќе биде) некој познат претприемач* (condizionale o futuro); posteriorità nel passato, ad es. *Ha detto che sarebbe venuto* = *Рече дека ќе дојде* (futuro; cfr. anche Negrievska, 2017, p. 430).⁵

Nella **lingua polacca** esistono due tipi di modo **condizionale** (*tryb przypuszczający*): il modo **potenziale** (*tryb potencjalny*), formato con il tempo passato e l'elemento *by* con le desinenze personali (*by* è mobile), e il modo **irreale** (*tryb nierzeczywisty*), formato con il tempo passato e la forma potenziale del verbo *być* 'essere', ad es. *wysłałbym – bym wysłał* 'manderei' vs *byłbym wysłał* 'avrei mandato'. Il primo esprime azioni possibili ancora realizzabili, il secondo, appartenente al passato, esprime azioni irrealizzabili, ad es. *Byłbym to wczoraj wysłał, gdybyś mi zostawił instrukcje* 'avrei mandato questo ieri, se mi avessi lasciato le istruzioni' (Nagórko, 2012, p. 150). Per il distanziamento il polacco usa l'indicativo con la particella *podobno* 'presumibilmente', ad es. *Jan podobno przyjechał* 'Jan sarebbe arrivato', per la posteriorità nel passato si usa invece il futuro, ad es. *Jan wiedział, że ojciec przyjedzie* 'Jan sapeva che il padre sarebbe arrivato' (Grzegorzyczkowa, 1996, pp. 44, 112–113).

Negli studi contrastivi italo-polacchi, i due condizionali italiani vengono uniti alle seguenti possibilità grammaticali polacche: eventualità nel presente e nel passato, ad es. *Verrei al cinema con voi, ma non*

⁵ Nella traduzione macedone del romanzo *Canone inverso*, N. Negrievska (2017, pp. 431–435) ha riscontrato i seguenti equivalenti traduttivi per i due tipi del condizionale italiano: il condizionale presente è stato tradotto in macedone con il futuro, il condizionale e il presente; il condizionale passato ha come equivalenti traduttivi macedoni il presente, il futuro, il futuro nel passato, il condizionale, il futuro riportato, il perfetto, l'imperfetto e l'aoristo.

posso = **Poszedlbym** z wami do kina, ale nie mogę (condizionale potenziale), **Sarei venuto** al cinema con voi, ma non potevo = **Bylbym poszedł** z wami do kina, ale nie mogłem (condizionale irreali; cfr. anche *Ti avrei potuto aiutare* = **Mogłem** ci pomóc con il passato; Kwapisz-Osadnik, 2012, p. 79); affermazioni attenuate, ad es. *Stasera potremmo andare al cinema* = **Dziś wieczorem moglibyśmy pójść do kina** (condizionale potenziale); distanziamento (parere personale), ad es. *Secondo la PAP i due presidenti si sarebbero incontrati ieri sera* = **Zdaniem agencji PAP dwaj prezidenci spotkali się** wczoraj wieczorem (passato, senza una particella modale); posteriorità nel passato, ad es. *Credevo che sarebbe andata a Roma* = **Myślała, że pojedzie do Rzymu** (futuro; Zawadzka, 1993, pp. 247–254).

4. IL CONDIZIONALE ITALIANO NELLE *FAVOLE AL TELEFONO*: IL TESTO DI PARTENZA E LE TRADUZIONI

Nelle *Favole al telefono* i due condizionali italiani appaiono 59 volte: il **condizionale semplice** appare 29 volte, mentre il **condizionale composto** viene usato 30 volte.

4.1. I traduttori slavi del condizionale semplice

Nelle *Favole al telefono* il condizionale semplice appare con due funzioni: 28 volte esprime l'**eventualità nel presente** (in un caso il condizionale semplice appare con valore di locuzione fissa, cfr. *ci mancherebbe*), mentre solo una volta indica il **distanziamento**. Per tutti i traduttori del condizionale semplice nelle traduzioni analizzate delle *Favole al telefono* di G. Rodari si veda la Tabella 1.⁶

⁶ Nella Tabella 1 la cifra senza lettere soprascritte corrisponde al numero totale dei traduttori del condizionale dell'eventualità, mentre la cifra con la D soprascritta indica il traduttore del condizionale del distanziamento. La cifra con la L soprascritta rappresenta il traduttore della locuzione fissa *ci mancherebbe*.

Tabella 1: I traducenti del condizionale semplice nelle traduzioni slave analizzate

	sloveno	croato	macedone	polacco
condizionale	18	20 + 1 ^L	4	20 + 1 ^L
futuro	2	5	11	1
presente	5 + 1 ^D	2 + 1 ^D	3 + 1 ^D	4 + 1 ^D
perfetto			1	
passato				1
avverbi et sim.	1 ^L			
omissione	1			
esempi mancanti	1		8 + 1 ^L	1
totale	29	29	29	29

Tra i traducenti **sloveni** del *condizionale semplice con valore di eventualità* prevale – con 18 occorrenze – il condizionale (es. 1),⁷ seguito da cinque forme verbali del presente (es. 2); nell’ultimo caso la modalità è spesso espressa lessicalmente o sintatticamente (due volte con la particella modale *lahko*, che sostituisce il verbo *potere* in sloveno, una volta con la particella *naj* indicante congettura e una domanda). Le altre possibilità traduttive includono due forme futurali (es. 3; con valore di incertezza, probabilità; Toporišič, 2000, p. 398) e un’omissione (es. 4), mentre il nesso avverbio + particella *kje pa* ‘macché’ (smentita decisa) sostituisce la locuzione italiana *ci mancherebbe* con valore di rammarico o disappunto (es. 5). Nella traduzione slovena manca un traducente del condizionale semplice di partenza.

(1) Sn (...) *smejali bi se mi in rekli* (...) = It Forse *riderebbero alle mie spalle e mi direbbero* (...)

(2) Sn (...) *rdeč kozarec mu lahko povzroči zobobol*. = It (...) *i bicchieri rossi gli farebbero venire il mal di denti*.

⁷ Le versioni italiane vengono citate solo una volta, accanto alla prima versione traduttiva; le soluzioni traduttive successive sono invece accompagnate dai rimandi all’esempio con la versione italiana corrispondente, ad es. It nell’es. 8.

- (3) Sn *Apolonija, mi boste skuhali marmelado?* = It *Apollonia, me la fareste la marmellata?*
- (4) Sn *Ø Žal nam je, čeprav ne vemo, kakšno je bilo to vaše poslanstvo.* = It *Potremmo dirle che ci dispiace, ma non sappiamo di che missione si trattava.*
- (5) Sn *Kje pa! Sreda prihodnjega meseca.* = It *Ci mancherebbe! Mercoledì del mese venturo.*

Nella traduzione **croata** domina il condizionale primo con 21 occorrenze (es. 6), anche come traducete della locuzione italiana *ci mancherebbe* (es. 7); nel testo appaiono inoltre cinque forme verbali del futuro primo (es. 8; indicante attenuazione, insicurezza; Silić e Pranjković, 2006, p. 193–194) e due del presente (es. 9; una volta la modalità fa parte del verbo modale *moći* ‘potere’).

- (6) Cr *Možda bi mi se ljudi smijali iza leđa i još bi mi rekli (...)* = It nell’es. 1.
- (7) Cr *Još bi i to trebalo! Srijeda u idućem mjesecu.* = It nell’es. 5.
- (8) Cr *Nećete mi vjerovati, ali djeca se svejedno jogune.* = It *Ci credereste? Fanno i capricci lo stesso.*
- (9) Cr *Imam siguran lijek.* = It *Io un rimedio sicuro ce l’avrei.*

La traduzione **macedone** include 11 esempi del futuro (es. 10), quattro del condizionale (es. 11), tre del presente (es. 12; una volta il traduttore ha cercato di mantenere la prospettiva modale con il verbo *треба* ‘bisogna’ e la forma interrogativa, un’altra con un’esclamazione) nonché un esempio del perfetto (es. 13; accompagnato dalla modalità dell’operatore comparativo ipotetico *небаре* ‘come se’; Petroska, 2017). Nella traduzione macedone mancano nove traducenti delle forme del condizionale semplice di partenza.

- (10) Mc *Ако ме разбереа, сега сите ќе знаеја да летаат.* = It *Se mi avessero capito, ora tutti saprebbero volare.*
- (11) Mc *Вие што би направиле на негово место?* = It *Voi cosa fareste al suo posto?*
- (12) Mc *Еден стар пензионер, сосем сам, зошто воопшто децата треба да погледнуваат кон мене?* = It *Un vecchio pensionato, tutto solo, perché mai i ragazzi dovrebbero guardarlo?*

- (13) Mc (...) *одговорил чуварот толку учтиво, небаре зборовите што ги изговарал биле напишани со големи букви.* = It (...) *rispose la guardia, con tanta gentilezza che le sue parole si dovrebbero scrivere tutte con la lettera maiuscola.*

Come traduttore del *condizionale semplice dell'eventualità*, la traduttrice **polacca** ha scelto 21 volte il condizionale potenziale (es. 14); di questo gruppo fa parte anche il traduttore della locuzione *ci mancherebbe* (es. 15). Le altre possibilità traduttive includono quattro forme del presente (es. 16), una forma del futuro (es. 17; indicante possibilità; Nagórko, 2012, p. 138) e del passato (es. 18); nel caso del presente e passato la modalità è espressa lessicalmente quattro volte (con *mieć pomysł* 'avere un'idea', *móc* 'potere', *powinien* 'dovrebbe', *wydawać się* 'sembrare'). Nella traduzione polacca manca un traduttore del *condizionale semplice di partenza*.

- (14) Pl *Ktoś mógłby zacząć się śmiać za moimi plecami i powiedzieć mi (...)*
= It nell'es. 1.
- (15) Pl *Tego by jeszcze brakowało! Środa przyszłego miesiąca.* = It nell'es. 5.
- (16) Pl *Mam pomysł, jak rozwiązać ten problem.* = It nell'es. 9.
- (17) Pl *Nie uwierzycie mi. I tak kapryszą.* = It nell'es. 8.
- (18) Pl (...) *odpowiedział policjant z taką uprzejmością, że wszystkie wypowiedane przez niego słowa wydawały się zaczynać wielką literą.*
= It nell'es. 13.

All'esempio del *condizionale del distanziamento*, in tutte le traduzioni corrisponde il presente (es. 19); la modalità (incertezza) fa parte della forma interrogativa.

- (19) Sn *Ti si tista miš, ki je mačke?* = Cr *Onda, ti si taj miš koji jede mačke?*
= Mc *Tu li cu zlušecom što jede mačku?* = Pl *To ty jesteś tą myszą, która zjada koty?* = It *Tu saresti il topo che mangia i gatti?*

4.2. I traducenti slavi del condizionale composto

Come già menzionato, nelle *Favole al telefono* il condizionale composto viene usato 30 volte: in 26 casi indica l'*eventualità nel passato*, nei rimanenti quattro la *posteriorità nel passato*. Per tutti i traducenti del condizionale composto nelle traduzioni analizzate delle *Favole al telefono* di G. Rodari si veda la Tabella 2.⁸

Tabella 2: I traducenti del condizionale composto nelle traduzioni slave analizzate

	sloveno	croato	macedone	polacco
condizionale	22	15	5	18
condizionale secondo		3		
futuro	4 ^{FP}	3 ^{FP}	2 + 1 ^{FP}	4 ^{FP}
futuro nel passato			1	
futuro riportato			1	
presente	1	1 + 1 ^{FP}	2 + 2 ^{FP}	1
perfetto		6	3	
passato	1			5
altro		1		1
omissione	2		1	1
esempi mancanti			11 + 1 ^{FP}	
totale	30	30	30	30

Al *condizionale composto dell'eventualità* nella traduzione **slovena** corrispondono 22 forme del condizionale (es. 20), due omissioni (es. 21), una forma del passato e presente (es. 22–23) con la modalità

⁸ Nella tabella 2 la cifra senza lettere soprascritte corrisponde al numero totale dei traducenti del condizionale composto dell'eventualità, mentre la cifra con FP soprascritto indica il numero dei traducenti del condizionale composto della posteriorità nel passato.

di partenza neutralizzata. Il **condizionale della posteriorità nel passato** è stato tradotto con quattro forme del futuro (es. 24).

- (20) Sn *Gagarin bi medtem prišel na Luno.* = It *Al posto tuo Gagarin sarebbe già arrivato sulla Luna.*
- (21) Sn (...) *naenkrat so postali nežni in lahki kot metulji. Ø* = It (...) *di colpo erano diventati delicati e leggeri come farfalle e avreste potuto farli giocare al calcio su un campo di bicchieri di cristallo che non ne avrebbero scheggiato uno solo.*
- (22) Sn *S svojim smehljajem je bil podoben možicu iz surovega masla, ki je peljal Ostržka v deželo igrač.* = It (...) *con quel sorriso avrebbe potuto benissimo essere l'omino di burro che portava Pinocchio al Paese dei Balocchi.*
- (23) Sn *Jože je pomeril, pritisnil na petelina (...)* Tako **streljajo** otroci s svojimi lesenimi puškami. = It *Giuseppe prese la mira, tirò il grilletto (...), come avrebbe fatto un bambino col suo fucile di legno.*
- (24) Sn (...) *mu bodo odrezali glavo s krono vred, če bo dal Apoloniji odsekati roke.* = It (...) *se lui faceva tagliare le mani all'Apollonia loro gli avrebbero tagliato la corona con tutta la testa (...)*

Nella traduzione **croata** per il **condizionale composto dell'eventualità** italiano prevalgono i due condizionali: il primo appare 15 volte, il secondo tre (es. 25–26); nel caso delle sei occorrenze del perfetto, la modalità viene espressa tre volte da un verbo (e.g. *željeti* 'volere') e una volta dalla costruzione riflessiva-impersonale *ide mi se* lett. 'mi si va' (es. 27), che indica un'azione involontaria (Jernej, 1978, p. 154). Una volta la traduttrice ha scelto il sintagma preposizionale *na + accusativo* (es. 28) e il presente (es. 29) in una frase consecutiva avversativa introdotta da *a da* 'ma' (Vukojević, 2005).

- (25) Cr *Na tvom mjestu Gagarin bi već bio na Mjesecu!* = It nell'es. 20.
- (26) Cr *Jer je ta žena Apolonija imala zlatne i srebrne ruke i bila bi skuhalo marmeladu i od kamenja.* = It *Perché l'Apollonia, quella donnina, aveva le mani d'oro e d'argento, e avrebbe fatto la marmellata anche con i sassi.*
- (27) Cr *Uvijek je nešto prigovarao, bilo da mu se za vrijeme predstave išlo u šetnju, bilo da mu je gazda dodijelio komičnu ulogu, kad je on želio nešto dramatično.* = It *Aveva sempre da protestare, o perché all'ora della recita avrebbe preferito andare a spasso, o perché il burattinaio*

gli assegnava una parte buffa, mentre lui avrebbe preferito una parte drammatica.

- (28) Cr (...) *već je počeo pomišljati na povratak, kad ugleda nekog psa.* = It (...) *già cominciava a pensare che avrebbe fatto bene a tornarsene indietro quando vide un cane.*
- (29) Cr (...) *biste im mogli dopustiti da igraju nogomet na igralištu punom kristalnih čaša, a da ne otkrhnu niti jednu.* = It nell'es. 21.

Nel testo croato al **condizionale della posteriorità nel passato** corrispondono invece tre forme del futuro (es. 30) e una del presente (di un verbo perfettivo) con il valore della posteriorità nel passato (es. 31; Silić e Pranjković, 2005, pp. 190–191).

- (30) Cr (...) *ako on odreže Apoloniji ruke, oni će njemu odrezati krunu skupa s glavom* (...) = It nell'es. 24.
- (31) Cr (...) *je (...) odlučio da drugi put donese vode u kabliču.* = It (...) *decise che un'altra volta avrebbe portato l'acqua col secchio.*

Il testo macedone presenta per il **condizionale composto dell'eventualità** cinque esempi del condizionale (es. 32), tre del perfetto (es. 33; due volte con il verbo modale *сакa* 'volere'; un perfetto appare dopo l'operatore comparativo virtuale *како да* 'come se'), due del futuro (es. 34) e del presente (una volta con il verbo modale *треба* 'bisogna'; es. 35), un esempio del futuro nel passato (es. 36; supposizione), del futuro riportato (es. 37; cfr. conseguenza in un periodo ipotetico; Minova-Ćurkova, 2009, p. 272) e un'omissione (es. 38).

- (32) Mc (...) *со мака навлекувал големи ракавици, кои дури и за хипопотам би биле широки.* = It (...) *si infilava a fatica certi guantoni che sarebbero andati larghi a un ippopotamo.*
- (33) Mc (...) *благо рекол чуварот како да било човечулето од масло* (...) = It nell'es. 22.
- (34) Mc (...) *веќе почнал да да си мисли дека ќе биде подобро да се врати, но тогаш видел куче.* = It nell'es. 28.
- (35) Mc *Но зар не ти се чини дека малку треба да се поучуваш и од реалноста?* = It *Ma non ti pare che avresti dovuto studiare un pochino anche dal vero?*
- (36) Mc *Можеби подобро ќе беше да ја украдам куполата на Свети Петар?* = It *Forse avrei fatto meglio a rubare la cupola di San Pietro?*

(37) Mc (...) *ако детето не се фрлело во една каллива дупка, сигурно ќе умрело* среди пламењата. = It (...) *se il bambino non fosse stato svelto a tuffarsi in un fosso certamente sarebbe morto* tra le fiamme.

(38) Mc (...) *не му недостигала ниедна ситница: Ø небаре некој комарец со своите ножиња се обидел да го урнува.* = It (...) *non gli mancava un arco: non sarebbe stato più intero di così se una zanzara avesse lavorato a demolirlo con le sue zampette.*

Al **condizionale composto della posteriorità nel passato** corrispondono due forme del presente (es. 39), indicanti la posteriorità nel passato (Minova-Ćurkova, 2009, p. 261), e una del futuro (es. 40). Nella traduzione macedone mancano dodici traducenti del condizionale composto di partenza.

(39) Mc (...) *решил другат да носи вода со кофата.* = It nell'es. 31.

(40) Mc (...) *ако ѝ ги пресечат рацете на Апологија, тие ќе му ја пресечат круната заедно со главата (...)* = It nell'es. 24.

Nella traduzione **polacca** al **condizionale composto dell'eventualità** corrispondono 18 occorrenze del condizionale (es. 41), cinque del passato (es. 42; la modalità è normalmente espressa lessicalmente, ad es. *powinien* 'dovrebbe (obbligato)', *mieć ochotę* 'avere voglia'), una forma del presente con valore onnitemporale (es. 43; Nagórko, 2012, p. 136), un aggettivo e un'omissione (es. 44–45). Per il **condizionale composto della posteriorità nel passato** la traduttrice polacca ha scelto tutte e quattro le volte il futuro (es. 46).

(41) Pl *Gagarin zdążyłby w tym czasie dolecieć na Księżyc.* = It nell'es. 20.

(42) Pl *Może powinienem był ukraść kopułę Bazyliki Świętego Piotra?* = It nell'es. 36.

(43) Pl *Giuseppe wycelowal, pociągnął za spust, jak dziecko, które bawi się drewnianą pukawką.* = It nell'es. 23.

(44) Pl (...) *powiedział policjant, z uśmiechem godnym okrągłutkiego woźnicy (...)* = It nell'es. 22.

(45) Pl *Starzec właśnie to zrozumiał i Ø zapragnął nauczyć dziecko mówić »nasze« (...)* = It *Il vecchio, adesso, lo capiva, e avrebbe voluto dirlo al bambino, avrebbe voluto insegnargli a dire "nostro" (...)*

- (46) Pl (...) *ješli on obetnie dlonie Apollonii, oni utnq mu koronę wraz z calq głowq (...)* = It nell'es. 24.

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONE

Dal punto di vista **grammaticale-contrastivo** le lingue slave analizzate, per quel che riguarda gli equivalenti dei due condizionali italiani, si comportano in modo analogo, ma con alcune differenze. Per l'**eventualità** in tutte e quattro le lingue si può usare il condizionale "semplice" (presente, primo e simili), mentre quello "composto" è in disuso (il macedone non ce l'ha); in macedone si usano, inoltre, il futuro, il futuro nel passato e il futuro riportato. Per il **distanziamento** le lingue analizzate usano spesso mezzi lessicali particolari (avverbi, particelle modali) con l'indicativo presente o passato ecc; in sloveno il distanziamento può essere indicato con il condizionale e la particella *naj*. Per la **posteriorità nel passato** tutte le lingue analizzate usano il futuro, il macedone anche il futuro nel passato.

Per il **condizionale semplice dell'eventualità** in tutte le traduzioni analizzate prevalgono gli equivalenti "standard": il condizionale presente sloveno (67 %), il condizionale primo croato (74 %), il condizionale e il futuro macedoni (21 % e 58 % rispettivamente) e il condizionale potenziale polacco (77 %); cfr. anche la modalità (incertezza) del futuro sloveno, croato e polacco. Nel caso delle altre soluzioni traduttive (cioè il presente in tutte le traduzioni, il perfetto macedone, il passato polacco), la modalità è spesso espressa con un altro mezzo linguistico, soprattutto lessicale, solo raramente è invece completamente neutralizzata. Per il condizionale semplice del **distanziamento** (un esempio) tutti i traduttori hanno scelto il presente (la modalità è limitata alla forma sintattica della domanda).

Anche al **condizionale composto dell'eventualità** in tutte le traduzioni, nella maggioranza dei casi, corrispondono gli equivalenti "standard": il condizionale presente sloveno (85 %), i condizionali primo e secondo croati (58 % e 11 % rispettivamente), il condizionale (33 %), il futuro (13 %), il futuro nel passato e il futuro riportato macedoni (13 %), il condizionale potenziale polacco (69 %). Per gli altri traducenti

(innanzitutto il presente in tutte le lingue, il perfetto croato e macedone, il passato sloveno e polacco) è valida l'osservazione di sopra: quando i traduttori si allontanano dalla soluzione traduttiva vicina dal punto di vista modale-temporale al modo verbale di partenza, spesso mantengono o introducono un altro mezzo linguistico modale (un'espressione modale, la forma sintattica interrogativa o esclamativa). Solo in pochi casi i traduttori neutralizzano completamente la modalità. Il ***condizionale composto della posteriorità nel passato*** è stato tradotto con il futuro (in sloveno e polacco) o con il futuro e il presente con valore "futurale" (in croato e macedone).

Le traduzioni slovena, croata, macedone e polacca delle *Favole al telefono* di Gianni Rodari includono dunque da una parte le diverse possibilità grammaticali "ideali" che nelle lingue analizzate corrispondono ai due condizionali italiani (tra le forme verbali più specifiche possiamo menzionare ad es. i tempi futurali in macedone, il condizionale secondo in croato) e i traducenti alternativi (il presente indicativo, i tempi passati dell'indicativo, diverse espressioni avverbiali e preposizionali, omissioni). Dall'altra parte, le traduzioni alludono anche a preferenze stilistiche individuali dei traduttori.

La presente analisi ha messo in luce le similitudini e le differenze tra gli equivalenti grammaticali e traduttivi dei due condizionali italiani in quattro traduzioni slave delle *Favole al telefono*. L'analisi ha dimostrato che i traduttori possono essere più o meno spontanei nella loro scelta dei traducenti, ma che spesso decidono – pur allontanandosi dagli equivalenti più vicini dal punto di vista modale-temporale al modo verbale di partenza – di conservare o introdurre qualche componente modale. I risultati ottenuti, certo, non possono essere generalizzati – l'analisi si basa su un corpus limitato, ma nonostante questo il presente studio può rappresentare un possibile punto di partenza per una ricerca contrastivo-traduttiva più ampia.

BIBLIOGRAFIA

Fonti

- Rodari, G. (1967). *Telefonske priče*. Trad. D. Orlandi. Zagreb: Mladost. (Cr)
- Rodari, G. (1974). *Pravljice po telefonu*. Trad. E. Umek. Ljubljana: Mladinska knjiga. (Sn)
- Rodari, G. (1988). *Приказни по телефон*. Trad. V. Podgorec. Skopje: Detska radost. (Mc)
- Rodari, G. (1995). *Favole al telefono*. Trieste: Edizioni EL. (It)
- Rodari, G. (2012). *Bajki przez telefon*. Trad. E. Nicewicz-Staszowska. Kraków: Wydawnictwo Bona. (Pl)

Bibliografia di riferimento

- Dardano, M., & Trifone, P. (1995). *Grammatica italiana. Con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Friedman, V. A. (1993). Macedonian. In B. Comrie, & G. G. Corbett (Eds.), *The Slavonic Languages* (pp. 249–305). London, New York: Routledge.
- Grzegorzczkova, R. (1996). *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa: PWN.
- Ivanovska-Naskova, R. (2020). *I costrutti condizionali in italiano e in macedone. Implicazioni didattiche di un'analisi contrastiva su un corpus parallelo*. Bari, Skopje: Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Università Ss. Cirillo e Metodjo.
- Jernej, J. (1978). I costrutti impersonali riflessivi nel serbocroato. *Filologija*, 8, 153–157.
- Jernej, J. (1993). *Talijanska gramatika za svakoga. Grammatica italiana per tutti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kitanovski, N., & Maca, M. (1998). *Италијанска граматика*. Skopje: Euroklient.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2012). *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i włoskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Miklič, T. (2000a). Raba italijanskih glagolskih oblik. In V. Stanovnik (Ed.), *Italijanski jezik: slovnične strukture, besedje, kontrastiranje* (pp. 96–115). Ljubljana: DIC.

- Miklič, T. (2000b). Primerjanje rab slovenskih glagolskih oblik z italijanskimi. In V. Stanovnik (Ed.), *Italijanski jezik: slovnične strukture, besedje, kontrastiranje* (pp. 211–232). Ljubljana: DIC.
- Minova-Āurkova, L. (2006). *Граматика на македонскиот стандарден јазик за странци*. Štip: 2-ri Avgust S.
- Moretti, G. B. (2006). *L'italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate*. Perugia: Guerra.
- Nagórko, A. (2012). *Podręczna gramatyka języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Negrievska, N. (2017). Контрастивна анализа на можниот начин во италијанскиот и македонскиот јазик врз примери ексцерпирани од романот *Canone inverso* од авторот Паоло Мауренсиг и преводот на македонски. In D. Kuzmanovska (Ed.), *Сборник статей. Вторая международная научная конференция, Воронеж, 10–12 мая 2017* (pp. 427–436). Štip: Univerzitet Goce Delčev.
- Silić, J., & Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Toporišič, J. (2004). *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- Vukojević, L. (2005). Vezničke skupine pa da, a da, e da u rečenicama posljedične semantike. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 31(1), 401–428.
- Zawadzka, D. (1993). *Gramatyka języka włoskiego*. Warszawa: PWN.

Riassunto: Lo scopo dell'articolo è quello di analizzare le funzioni del condizionale presente e del condizionale passato italiani, i loro equivalenti grammaticali nelle lingue slovena, croata, macedone e polacca, nonché i loro traduttori sloveni, croati, macedoni e polacchi nelle traduzioni delle *Favole al telefono* di Gianni Rodari.

Per il *condizionale semplice dell'eventualità* in tutte le traduzioni analizzate prevalgono gli equivalenti "standard": il condizionale presente sloveno, il condizionale primo croato, il condizionale e il futuro macedoni, nonché il condizionale potenziale polacco. Nel caso delle altre soluzioni traduttive (ad es. presente, tempi passati), la modalità è spesso espressa con un altro mezzo linguistico, soprattutto lessicale. Come traduttore del condizionale semplice del *distanziamento* in tutte le traduzioni appare il presente. Anche al *condizionale composto dell'eventualità*, nella maggioranza dei casi, corrispondono i traduttori "standard": il condizionale presente sloveno, i condizionali primo e secondo croati, il condizionale, il futuro, il futuro nel passato e il futuro riportato macedoni, il condizionale potenziale polacco. Quando i traduttori, invece, si allontanano dalle possibilità traduttive vicine dal punto di vista modale-temporale al modo verbale di partenza (scegliendo ad es. il presente o un tempo passato), spesso conservano o introducono qualche altro mezzo modale. Il *condizionale composto della posteriorità nel passato* è stato tradotto con il futuro o con il presente con valore "futurale".

Le traduzioni slovena, croata, macedone e polacca delle *Favole al telefono* di Gianni Rodari includono da una parte le diverse possibilità grammaticali “ideali” che nelle lingue analizzate corrispondono ai due condizionali italiani (tra le forme verbali più specifiche possiamo menzionare ad es. i tempi futurali macedoni e il condizionale secondo croato) e i traducanti alternativi (il presente, tempi passati, espressioni avverbiali e preposizionali, omissioni) dall'altra, che alludono anche alle diverse preferenze stilistiche dei traduttori.

Parole chiave: condizionale, analisi contrastiva-traduttiva, traducente, italiano, lingue slave

How to reference this article

Vargolomova, D. (2023). Complessità del sistema dei tempi passati: italiano e bulgaro a confronto. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 51–69.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.03>

Diana Vargolomova
Sofijski Universitet “Sv. Kliment Ohridski”
d.vargolomova@uni-sofia.bg
ORCID: 0000-0001-8507-5973

COMPLESSITÀ DEL SISTEMA DEI TEMPI PASSATI: ITALIANO E BULGARO A CONFRONTO

COMPLEXITY OF THE SYSTEM OF PAST TENSES: COMPARISON OF ITALIAN AND BULGARIAN

Abstract: Comparative studies of complexity have recently provoked the growing interest of linguists. In this paper, we compare the grammatical structures for the expression of past actions in Italian and in Bulgarian, based on the theories of linguistic complexity. The linguistic structures' complexity is generally examined from two main points of view: 1) absolute complexity and 2) user or relative complexity. The research on absolute complexity aims to measure linguistic structures with objective criteria, while the studies based on the second meaning of the term investigate the subjective perception of individuals speaking or studying one or more languages; this latter approach is related primarily to language teaching. Even if each individual study generally favours only one of the two perspectives, we believe the correlations between the degree of structural complexity and the difficulties for the user should be considered and measured. The proposed analysis, consequently, is based on the comparison between the grammatical structures for the expression of the past but also involves an empirical study on the translation work from Italian into Bulgarian. Contrastive work consists in the isolation and measurement of units, such as the number of tenses, modes, and rules in the two languages, and is based on the students' translation practices in Italian philology at Sofia University St. Kliment Ohridski and the difficulties they experience when translating the past tenses.

Keywords: complexity, past tenses, Bulgarian, Italian

1. INTRODUZIONE

Recentemente la teoria dei sistemi complessi si profila sempre più come un paradigma promettente per concettualizzare le nostre conoscenze non solo nelle scienze naturali come la fisica e la chimica, ma anche nelle scienze umane. L'idea chiave di questa teoria è che una buona parte dei fenomeni naturali e sociali si possano spiegare e modellare accettando che siano intrecciati in un sistema complesso in cui tanti elementi interagiscono tra di loro. Come conseguenza delle interazioni tra gli elementi, i sistemi complessi hanno delle proprietà differenti rispetto alle proprietà delle parti che li compongono. Inoltre, questi sistemi si adattano, possono creare spontaneamente ordine al loro interno, cioè dei modelli o *patterns*, tramite un processo di autoorganizzazione, e possono dar luogo a comportamenti emergenti dai quali vengono creati nuovi livelli del sistema. Infine, i sistemi complessi sono dei sistemi non lineari e, quindi, il loro comportamento è molto difficile da prevedere a partire dalle condizioni iniziali degli elementi.

In diverse pubblicazioni degli ultimi 15 anni anche il linguaggio umano è stato esaminato come particolare tipo di sistema complesso. Con il testo emblematico di Becker *et al.* (2009), e poi con diverse altre pubblicazioni tra le quali Mufwene (2013), Miestamo (2008), Andrason (2014), Patriarca *et al.* (2020), il campo degli studi dei sistemi complessi si fa strada anche nella linguistica. Come uno dei punti basilari di interesse in questi studi, si profila lo studio della complessità linguistica, ed eventualmente, la sua misurazione e il confronto (cf. McWhorter, 2001). In questi modelli si accetta che siano le interazioni tra i parlanti a produrre nel sistema dei livelli ulteriori di organizzazione linguistica che noi solitamente definiamo come regole o grammatica. Così, la teoria dei sistemi complessi si contrappone alla linguistica generativa trasformazionale di profilo chomskiano, che vede la struttura linguistica come antecedente rispetto all'interazione comunicativa e la comunicazione stessa come un aspetto secondario che viene dopo la sua capacità di concettualizzare la realtà.

2. PARAMETRI E DISEGNO DELLA RICERCA

Il presente intervento, con una ricerca circoscritta, proverà ad applicare e discutere sull'applicabilità del concetto di complessità nel campo della linguistica, basandosi sia sui ragionamenti teorici che sull'analisi di dati empirici riguardo i tempi passati in italiano e in bulgaro. La ricerca si divide, così, in due parti. La parte teorica riguarda la modellizzazione dei due sistemi dei tempi passati, in italiano e in bulgaro, secondo la teoria dei sistemi complessi, compreso il concetto controverso di quanto sia misurabile la complessità. La parte empirica, poi, orienta la ricerca in direzione pratica cercando modestamente di contribuire a conoscere meglio un punto problematico nel lavoro di traduzione con studenti italianisti: sono state analizzate sette varianti di quattro brani, tradotti dall'italiano in bulgaro da studenti universitari, come forma di esercitazione nelle ore di didattica della traduzione. La selezione dei testi da analizzare parte dagli scopi della ricerca: sono state scelte due coppie di brani con diversità relative all'uso dei tempi passati. In due dei testi la difficoltà principale consisteva proprio nell'identificare e nel riprodurre correttamente il senso e le sfumature dei tempi passati. Anche se i tempi nel testo italiano sembravano facili (passato prossimo, trapassato prossimo), l'operazione richiedeva l'uso nella traduzione di diversi modi marcati in bulgaro, in particolare nelle parti in cui si riferivano delle informazioni non testimoniali. Negli altri due brani da tradurre non comparivano punti particolarmente difficili specificamente legati all'alternanza dei tempi passati.

L'idea della ricerca nasce da un'osservazione fatta nelle ore di traduzione che persiste negli anni: quando nel testo italiano di partenza compaiono delle forme verbali che in bulgaro devono essere tradotte con modi marcati, soggettivi e non evidenziali, gli studenti considerano le traduzioni più difficili e i voti finali sono più bassi. Si è pensato, perciò, di usare le traduzioni degli studenti come base per indagare le dinamiche della *complessità* e il rapporto con il concetto, contingente ma non identico, della *difficoltà*.

Ipotesi della ricerca

Prima della ricerca, e durante la selezione dei testi, è stata formulata la seguente ipotesi: l'elevata **complessità strutturale** o **assoluta** dei tempi passati in bulgaro rispetto all'italiano presenta anche un'elevata **complessità relativa** o **difficoltà** per gli studenti che si traduce in errori nella traduzione.

Questa correlazione, a prima vista ovvia, non è scontata perché nel campo delle ricerche della complessità i due concetti rimangono divisi. Inoltre, precedenti ricerche hanno dimostrato che quando si parla di complessità multimodale, per esempio, l'elevato numero delle modalità coinvolte nel messaggio e i rapporti più complessi tra le modalità implicano una relativa semplicità nell'interpretazione del messaggio multimodale combinato (cf. Vargolomova, 2019).

A questo scopo, prima si farà una breve presentazione delle teorie linguistiche sulla complessità, poi si introdurranno i sistemi dei tempi passati in italiano e in bulgaro e alla fine si farà anche un'analisi degli errori presenti nei compiti degli studenti.

Il concetto di complessità linguistica

La linguistica si avvicina all'analisi teorica ed empirica della complessità in due modi: distinguendo tra la complessità **relativa** e la complessità **assoluta** (a proposito della teorizzazione dei due tipi di complessità, vedi Fiorentino, 2019). La complessità relativa è collegata con la percezione soggettiva dell'individuo ed è strettamente legata al concetto di trasparenza del messaggio per il recipiente. In italiano è stata chiamata anche **complessità per l'utente** (Fiorentino, 2019) e in inglese, oltre a "relative", compare il termine "**agent-related**" (Forker, 2021). Queste due varianti terminologiche, in realtà, dimostrano bene come per i linguisti quest'accezione del concetto è legata, non al sistema, ma piuttosto all'individuo. Generalmente, di complessità relativa si occupano ricercatori interessati all'acquisizione di lingue straniere e all'individuazione dei possibili punti di difficoltà per gli apprendenti. L'altro tipo di complessità chiamata assoluta o **per il sistema** si orienta maggiormente verso ricerche teoriche e assume che si possano isolare delle proprie-

tà oggettive, tramite le quali sia possibile individuare, modellizzare e, infine, proprio misurare e confrontare la complessità di un messaggio, di un elemento del sistema, o addirittura di diverse lingue. (vedi per es. Miestamo, 2009) oppure che sia possibile misurare le nostre conoscenze degli stessi (complessità di Kolmogorov).

Ovviamente, si potrebbe obiettare che nel caso della complessità relativa possiamo semplicemente sostituire il termine *complessità relativa* con quello di *difficoltà* o *complicatezza*, invece di sovraccaricare un concetto con due indirizzi di ricerca. Partendo però dalla teoria dei sistemi complessi, le ricerche sull'apprendimento delle lingue straniere si ricollegano anche all'altro indirizzo di indagine, rimanendo allo stesso tempo aperte a fare legami e cercare correlazioni (come si fa anche qui) tra i due tipi di complessità.

Si può misurare e confrontare la complessità linguistica?

Anche se il presente intervento si basa sul presupposto di una risposta positiva a questa domanda, va riconosciuto che la questione di quanto sia misurabile la complessità è controversa.

Quantificare e confrontare la complessità linguistica in uno studio richiede generalmente l'identificazione di determinati criteri di giudizio come il numero delle unità coinvolte, le proprietà degli elementi, le loro interazioni, le regole, la marcatezza degli elementi ecc. Questi parametri sono stati chiamati in inglese "patterns" da Dahl (2017, p. 40) e Mufwene (2013, p. 212) che in italiano si potrebbe rendere come "modelli", "configurazioni" o "strutture".¹ I suddetti modelli, o *patterns*, codificati sono stati studiati a diversi livelli. In morfologia, per esempio, l'elevata complessità è spesso associata alla morfologia flessiva (Dahl, 2017). Dahl (2009), infatti, considera un'indicazione di maggiore complessità per il sistema dei verbi in una lingua l'elevato numero di tempi e modi nel sistema, l'espressione con mezzi grammaticali della persona e del numero, la presenza del passivo.

¹ A proposito della traduzione del termine inglese, è interessante la spiegazione dell'Accademia della Crusca, si veda Lombardi Vallauri (2022).

Per fare un esempio, almeno in teoria, il sistema verbale del cinese sarebbe relativamente più semplice perché i tempi non sono grammaticalizzati ma si esprimono tramite modificatori lessicali, come “ieri” o “domani”; mentre il bulgaro sarebbe più complesso perché presenta mezzi grammaticali per esprimere molti casi concreti di collocazione sull’asse temporale e di atteggiamenti del parlante.

La misurazione della complessità, ovviamente, non si esaurisce con la morfologia. Anche se la complessità sintattica non è facile da descrivere, la complessità elevata in sintassi può essere suggerita dall’elevato numero di regole (la presenza di più regole dimostra che sono state grammaticalizzate le sfumature più fini del linguaggio), oppure dalla prevalenza dell’ipotassi rispetto alla paratassi (cf. Fiorentino, 2019). Non mancano delle ricerche anche sulla complessità fonologica: uno studio del 2020 (Pimental, 2020) presenta dei metodi quantitativi per misurare la complessità fonotattica tra le lingue misurando bit per fonema in diverse lingue. Anche in fonetica, infine, si parla della marcatezza come segno della complessità.

Le ricerche sulla complessità linguistica procedono non solo ad un livello specifico della lingua (che sia morfologico, sintattico o fonetico). Esistono anche delle voci in sostegno all’approccio globale o totale, ossia, il paragone tra sistemi. A proposito del confronto tra intere lingue, qui accettiamo che il conetto dell’equicomplessità o ALEC (All Languages are Equally Complex “tutte le lingue sono ugualmente complesse”) sia superata (ci atteniamo a quanto sostenuto da Burov, 2019). Secondo questa posizione, la complessità di tutte le lingue del mondo sarebbe uguale e, se anche in un determinato elemento del sistema potessimo vedere dei segni di complessità elevata, vengono controbilanciati da altri elementi più semplici. Quest’ipotesi, in sintonia anche con l’universalismo chomskiano che ha pervaso la linguistica del secondo Novecento, è piuttosto nel contesto di una corrente di correttezza politica e risulta superata.

All’inizio del nuovo millennio quest’atteggiamento cambia. Particolarmente interessante e decisiva per gli studi sulla complessità è la posizione di McWhorter che nel suo lavoro del 2001 insiste che le lingue

creole abbiano le grammatiche più semplici nel mondo, opinione che riapre la questione della complessità globale delle lingue.

Anche se la proposta di McWhorter si considera una pietra miliare, essa rimane piuttosto uno sforzo isolato e recentemente la complessità è esaminata attraverso lo studio e il confronto di particolari fatti, sistemi o elementi linguistici nella fonologia, morfologia, sintassi.

Come in ogni campo in sviluppo, anche lo studio della complessità cerca ancora i parametri con cui operare le proprie analisi. Nelle scienze computazionali, la misurazione della complessità spesso parte dal livello che Forker (2021) chiama “epistemologico” e altrove si potrebbe incontrare come complessità di Kolmogorov, cercando di quantificare le nostre conoscenze della complessità, tramite la descrizione delle unità in gioco. La complessità in questo contesto è misurata dalla lunghezza della sua descrizione più breve possibile. Così, nei sistemi dove regolarmente si ripetono degli elementi, la descrizione è più breve, rispetto ai sistemi nei quali abbondano l’irregolarità e i casi marcati. Aggiungendo altri due termini, questa volta in inglese, il suddetto approccio si riscontra anche come “constitutional complexity” o “bit complexity” e si orienta verso la quantificazione delle regole (come, ad esempio avviene in sintassi), oppure degli elementi marcati e meno frequenti (in fonetica).

Qui è il momento di riconoscere che esiste un filone di ricerca che si rifiuta di quantificare la complessità linguistica, così come viene calcolata nelle scienze naturali, suggerendo che essa non va misurata, ma solo modellata. Mufwene, per esempio, parlando del linguaggio come di un sistema complesso dinamico, dice che il sistema è composto da agenti che interagiscono tra di loro, insistendo che si debba parlare di *complessità interazionale* o *dinamica*; mentre Patriarca (2020) la chiama *complessità comunale*.

Di conseguenza, noi accetteremo come metriche della complessità: il numero degli elementi nel sistema (i tempi verbali nel passato) e il numero delle regole (come si sceglie un tempo piuttosto che un altro). Come abbiamo chiarito, in una ricerca del genere che sarà anche in rapporto con lo studio empirico senza isolarsi nel campo del sistema,

è fondamentale includere anche il concetto di complessità relativa. Da una parte accetteremo che si tratti non solo di due aspetti di uno stesso termine, ma di due orientamenti scientifici abbastanza distinti; dall'altra, però, ammetteremo anche che tra i due tipi di complessità ci potrebbe essere una correlazione. Si cercherà dunque di capire qual è il rapporto tra il grado di complessità dei tempi verbali a livello di sistema e la difficoltà per l'utente (sul compromesso per quale approccio scegliere in un lavoro empirico, cf. Miestamo, 2008 p. 27). L'approccio già segnalato e scelto sarà quello di isolare un caso particolare e misurare il numero delle unità, il numero delle regole e il tipo di regole per poi andare a misurare anche la complessità relativa per gli studenti di lingua italiana.

3. I DUE SISTEMI A CONFRONTO

I tempi passati in italiano

Il sistema temporale dell'italiano dispone di cinque tempi passati all'indicativo: **Imperfetto, Passato Prossimo, Passato Remoto, Trapassato Prossimo, Trapassato Remoto**, e tre tempi passati al congiuntivo: **Congiuntivo Passato, Congiuntivo Imperfetto, Congiuntivo Trapassato**. In totale, le azioni passate sono regolate in italiano da otto tempi verbali. In questa sede le modalità di composizione delle diverse forme e l'uso dei tempi verbali passati in italiano non necessita di un approfondimento. Tuttavia, per omologare il sistema terminologico e facilitare l'orientamento, adotteremo per l'indicativo non il sistema tradizionale delle denominazioni presente nei manuali, che combina tratti formali e pragmatici, ma i termini usati per esempio in Bertinetto (1996) e in Cortelazzo (1997); in particolare, ci atterremo ai termini proposti da Bertinetto (1986, p. 18).

Tabella 1: Terminologia relativa ai tempi passato dell'italiano

Passato Remoto	Perfetto Semplice
Passato Prossimo	Perfetto Composto
Trapassato Prossimo	Piucheperfetto I
Trapassato Remoto	Piucheperfetto II

- A proposito delle regole che guidano la scelta del tempo verbale:
- la scelta dipende dal posizionamento del tempo verbale sull'asse temporale, rispetto al momento di riferimento (passato o trapassato);
 - la scelta tra il tempo perfettivo o non perfettivo (l'azione è perfettiva o imperfettiva);
 - la scelta se il tempo è perfettivo dell'indicativo, la scelta tra il Perfetto Semplice e il Perfetto Composto dipende da fattori pragmatici (il rapporto personale del parlante rispetto all'azione, la provenienza geografica);
 - per il modo, la scelta dipende dalla funzione sintattica nella frase (compare in una principale o in una subordinata e se compare in una subordinata, dipende dal tipo di verbo nella reggente).

I tempi passati in bulgaro

La situazione in bulgaro si presenta più complicata a causa del numero maggiore di modi e di conseguenza anche di tempi. Pertanto al sistema dei tempi passati nel bulgaro daremo più spazio.

Innanzitutto dobbiamo precisare che la descrizione tradotta in italiano si basa su una modellizzazione del bulgaro relativamente recente (Nitsolova, 2008), che si distacca dalle tradizionali grammatiche normative bulgare che individuano solo un modo della narrazione indiretta. Il problema di come descrivere le modalità non testimoniali per facilitare l'apprendimento del bulgaro è stato ben evidenziato da Radanova (1995) in un contesto di studenti italofofoni. Particolarmente interessanti sono anche i cenni sulle lacune nella descrizione tradizionale dei tempi passati e delle modalità non testimoniali in bulgaro. Quindi, si propone la traduzione della terminologia di Nitsolova (2008) che appare formalmente più corretta ed esauriente.

L'indicativo dispone di: **Imperfetto** ovvero *Минало несвършено време* che per sommi capi corrisponde all'imperfetto dell'italiano: *четà – четях, нося – носех*; **Aoristo**, *Минало свършено време* che ha una composizione di forme abbastanza complicata, possedendo per ciascuna delle tre coniugazioni diversi modelli per la formazione, sette per la prima, tre per la seconda e due per la terza, spesso con alter-

nanza del lessema: *четà – четох, нося – носих*; **Perfetto Composto**, *Минало неопределено време*, con forme analitiche: *четà – чел съм, нося – носил съм*; **Piuccheperfetto**, *Минало предварително време*: *четà – бях чел*.

Fino a questo punto, il sistema si presenta anche semplificato rispetto all'italiano. Ci sono, però, altri tre modi che hanno mezzi grammaticali per l'espressione di tempi passati: il modo **Conclusivo**, il modo **Renarrativo** e il modo **Dubitativo** (*Конклузив, Ренаратив, Дубитатив*). Passiamoli in rassegna.

Il modo **Conclusivo** (*Конклузив*) si usa per riferire un'informazione ottenuta per conclusione e di cui il parlante non è stato direttamente testimone. L'informazione potrebbe essere l'opinione personale del parlante, una conclusione, oppure può testimoniare delle sue conoscenze, sempre con il presupposto che sia proprio il parlante ad essere arrivato a questa conclusione.

Per esemplificare, nella frase seguente la forma verbale evidenziata in neretto dovrebbe essere al modo Conclusivo: “Antonio non c'è da nessuna parte, probabilmente **è andato via**”. In questo caso il parlante trae una conclusione proprio in base ai fatti oggettivi della realtà, ma non è stato testimone diretto dell'evento narrato.

Il modo **Renarrativo** (*Преизказно наклонение*) si usa per riferire un enunciato fatto da un'altra persona. Mentre l'indicativo e il conclusivo riferiscono un'informazione propria, il Renarrativo insieme al Dubitativo riproducono un'informazione proveniente da un'altra fonte. Il Renarrativo, però, si posiziona come neutrale rispetto all'informazione riferita che non è sottoposta a nessun tipo di giudizio. Mentre, in linea di principio, in letteratura per un romanzo si preferirebbe il passato dell'indicativo, il Renarrativo è il modo per eccellenza delle favole.

Un esempio di questo modo sarebbe la traduzione in bulgaro della frase: “Antonio **è andato via**, così dice Maria”. Il verbo in neretto deve essere messo al modo Renarrativo.

Il **Dubitativo** (*Дубитатив*), invece, che pure riferisce un'informazione proveniente da parole altrui ne aggiunge ulteriormente un dubbio.

Riprendendo l'esempio già proposto: “Antonio **è andato via**, così dice Maria”. La frase sarebbe al modo Renarrativo se il parlante credesse

se nelle parole riferite da Maria. Sarebbe però al Dubitativo se il parlante avesse dei dubbi riguardo alle parole che riferisce. Secondo il parlante, per essere chiari, è molto probabile che Antonio non sia andato via e che Maria menta.

Vogliamo qui evidenziare che, anche se ci sono a livello superficiale delle somiglianze con il modo congiuntivo, mentre in italiano un dubbio per l'azione della subordinata potrebbe essere contenuto nel soggetto della principale, in bulgaro il dubbio riguarda il parlante che non crede nell'informazione che lui stesso riferisce. In bulgaro, inoltre, si può usare solo la frase non subordinata: “Antonio è andato via” al modo Dubitativo lasciando sottintendere sia che l'informazione è riferita, sia che esiste un dubbio.

I modi in bulgaro, quindi, propongono una serie di sfumature grammaticalizzate che potrebbero rendere la scelta del tempo difficile. Inoltre, ciascun modo in teoria ha gli stessi tempi dell'indicativo: imperfetto, aoristo, perfetto composto, piuccheperfetto. Tuttavia, a causa di un sincretismo spiccato delle forme, in alcuni casi queste forme coincidono.

Gli esempi si propongono alla terza persona singolare, perché solo alla terza persona sono evidenziate le differenze tra il Conclusivo e il Renarrativo dell'imperfetto e dell'aoristo,²

Tabella 2: I tempi passati del bulgaro (trad. da Nitsolova, 2008, pp. 338–340)

Indicativo	Conclusivo	Renarrativo	Dubitativo
<i>Imperfetto</i>			
носеше	носел е	носел	бил носел
<i>Perfetto</i>	<i>Perfetto/piuccheperfetto</i>		
носил е	бил е носил	бил носил	бил носил

² Un fatto facilmente comprensibile perché i modi di cui si parla si usano nell'88% dei casi nella lingua letteraria e la letteratura usa quasi sempre la terza persona singolare e plurale per riferire di fatti che riguardano terzi (Kutsarov, 1984, p. 7; cf. Nitsolova, 2008, p. 363).

Tabella 2 continuazione

Indicativo	Conclusivo	Renarrativo	Dubitativo
<i>Piucheberfetto</i>			
бях носил			
<i>Aoristo</i>			
носи	носил е	носил	бил носил

La composizione delle forme dei quattro modi al passato del bulgaro è sintetizzata nella Tabella 2, con l'esempio del verbo “нося”, portare, terza persona singolare. Si vede dalla tabella che i tempi dei quattro modi sono 16. Tuttavia, ci sono delle complicazioni: le forme a volte sono sincretiche e valgono per alcuni modi (come nel caso perfetto/piucheberfetto), inoltre esiste la regola che il verbo ausiliare non può essere ripetuto due volte e quindi forme del passivo in italiano come “sono stato eletto” o i tempi complessi in inglese del tipo “I have had enough” sono impossibili. Di conseguenza, le forme reali che si usano si restringono a 12. Fatto però che non aiuta, ma aggrava ulteriormente la situazione per i traduttori, specialmente quelli che hanno il bulgaro come seconda lingua oppure sono bilingui.

Arrivando alle regole per la scelta dei tempi verbali, li possiamo elencare in questo modo:

- il posizionamento del tempo sull'asse temporale rispetto al momento di riferimento (passato o trapassato);
- se il tempo è perfettivo o non perfettivo (l'azione è perfettiva o imperfettiva);
- se il parlante è stato osservatore diretto dell'azione (indicativo o uno dei modi non testimoniali);
- se il parlante riferisce una conclusione fatta in base all'esperienza personale;
- se il parlante riferisce l'informazione avuta da un'altra persona;
- se il parlante rimane neutrale rispetto all'informazione nelle parole riferite o ne dubita.

Gli elementi del sistema italiano sono 8 e le regole sono 4, mentre nel sistema bulgaro gli elementi sono 16 e le regole sono 6 (Tabella 3).

Potremmo concludere che il sistema bulgaro presenta più segni di complessità, almeno a livello quantitativo. Il problema proposto di conseguenza è se nella pratica della traduzione i tempi verbali del bulgaro presentano delle complessità per i giovani traduttori bulgari. Ovviamente si tratta non di un ragionamento assoluto in termini di bulgaro – complesso, italiano – semplice, ma di un confronto relativo a una determinata unità.

4. LA RICERCA DELLA COMPLESSITÀ RELATIVA

Contesto della ricerca

Generalmente, quando si traduce un'opera letteraria, il traduttore, se non è bilingue, è madrelingua della lingua nella quale traduce, mentre la lingua fonte è per lui una lingua straniera. Dunque, facendo una traduzione dall'italiano in bulgaro per i giovani traduttori, studenti di filologia italiana all'Università di Sofia, molto spesso uno dei problemi di traduzione è quello di decifrare il testo originale, mentre raramente sperimentano delle difficoltà con la lingua nativa. Eppure, quando i testi proposti per esercitarsi richiedono di usare in modo più particolare il sistema dei tempi passati, gli studenti, anche se di madrelingua bulgara, hanno difficoltà a posizionare l'azione nelle modalità a disposizione e a scegliere tra i tempi dei diversi modi. Quindi, quando hanno bisogno di tradurre un tempo passato non con l'indicativo, ma con un altro modo, fanno più errori. Per evidenziare e quantificare questo fenomeno è stata condotta una ricerca sugli errori totali e gli errori legati all'uso dei tempi in due testi di esercitazione tradotti con il quarto anno di filologia italiana, cioè con studenti che si trovano verso la fine del loro percorso universitario in italianistica.

Risultati della ricerca

Studente:	1	2	3	4	5	6	7
N. totale di errori	3	17	16	20	7	6	19
Errori nei tempi passati	0	12	4	12	1	3	14

Studente:	1	2	3	4	5	6	7
N. totale di errori	4	25	14	22	4	9	17
Errori nei tempi passati	0	11	7	14	0	3	13

Studente:	1	2	3	4	5	6	7
N. totale di errori	2	7	11	13	8	15	12
Errori nei tempi passati	0	2	3	5	4	6	4

Studente:	1	2	3	4	5	6	7
N. totale di errori	2	6	14	19	5	20	14
Errori nei tempi passati	0	1	5	7	0	6	7

Ripetiamo qui che nei primi due testi gli studenti dovevano applicare nella traduzione in bulgaro non solo l'indicativo, ma anche i modi marcati per esprimere un'informazione non testimoniale, mentre nella seconda coppia di testi la traduzione richiedeva solo l'uso dell'indicativo bulgaro.

Come si evince dalla Tabella 4, il primo testo che conteneva delle difficoltà legate ai tempi passati presenta un totale di 88 errori, 46 sono legati all'uso scorretto dei tempi verbali passati e soprattutto alla scelta del modo. Nel secondo testo gli errori di questo tipo sono 48 su 95. Mentre per gli altri due brani il totale è rispettivamente: 24 su 68 e 26 su 80. Nel primo caso la percentuale di errori legati ai tempi verbali è del 51%, nel secondo caso il 33,7%. Il numero totale di errori nei primi due brani tradotti è 183 e negli altri due 148.

Si delineano chiaramente due tendenze: 1) più errori sono presenti laddove compaiono i modi non testimoniali, 2) il numero totale di errori è molto più alto quando sono presenti i modi non testimoniali.

5. DISCUSSIONE

L'analisi di per sé ha dei limiti. Un primo limite è legato alla dimensione ridotta della ricerca e al numero ristretto di partecipanti. Inoltre, è sempre presente il problema della misurabilità della complessità linguistica che, a livello teorico, è già stato discusso. E infine, nel campo della complessità esiste la questione della soggettività dell'osservazione: spesso i risultati dipendono dalla metodologia scelta dal ricercatore stesso.

Aggiungendo dei dettagli, va rilevato che si trattava di testi selezionati e non scelti casualmente. Quindi, è effettivamente possibile che la scelta stessa dei brani o il livello di preparazione degli studenti abbia influenzato i risultati, nonostante il tentativo di scegliere testi comparabili come livello. Tuttavia, i risultati sono stati conformi con quelli delle esercitazioni fatte negli anni precedenti e fatte con altri testi e, dunque, possiamo accettare che siano verosimili.

Affrontando il problema della soggettività, diremo che scelta dei parametri della ricerca è stata operata in base ad altre ricerche e in base all'approccio tradizionale per lo studio della complessità: più elementi equivale a maggiore marcatezza e più regole significano maggiore relativa complessità; mentre meno irregolarità, regole ed elementi che interagiscono, testimoniano un sistema relativamente più semplice. Infatti, il problema dei parametri è stato ben delineato recentemente in Joseph (2021) e in Ehret *et al.* (2021), dove si evidenzia come i ricercatori della complessità devono lavorare senza norme auree generalmente accettate. Inoltre, Ehret *et al.* (*ibid.*), sottolineano come gli studi della complessità vengono influenzati dal fatto che la misurazione della complessità assoluta viene usata per provare delle teorie della complessità relativa.

Il limite collegato alla soggettività del ricercatore è, infatti, un tema tradizionale nelle scienze umane, soprattutto dopo il classico studio di James Clifford e George Marcus *Writing cultures* del 1986 ("Scrivere le culture", 2016) e la consapevolezza del pregiudizio dell'osservatore.

Di conseguenza, rendendosi conto dei limiti rappresentati dalla soggettività dell'osservazione, il ricercatore dovrebbe riconoscerli apertamente e procedere con l'analisi individuandoli ed esplicitandoli. Il limite legato alla soggettività del ricercatore, quindi, richiede altre ricerche contrastive che ne confermino o smentiscano le posizioni.

Ovviamente, una ricerca tanto limitata non potrebbe presentare tutte le sfumature della complessità dell'esperienza traduttiva ma si potrebbe fare un tentativo di isolare un nucleo problematico, legato all'influenza della lingua italiana su quella bulgara nel lavoro di traduzione. Nonostante i limiti, si profila una forte tendenza. Quando la traduzione richiede l'alternanza dei modi nel passato, gli errori di traduzione aumentano sostanzialmente.

6. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

La presente ricerca ha cercato di analizzare il rapporto tra la complessità del sistema e la complessità per l'utente in un caso particolare legato alla pratica di traduzione dei tempi passati dall'italiano in bulgaro da parte di studenti universitari che lavorano su brani di testi letterari. È stata proposta l'ipotesi che l'elevata complessità oggettiva sia collegata con un'elevata complessità relativa.

Per quanto riguarda il lavoro contrastivo, si propone un confronto tra i due sistemi dei tempi passati nell'ottica della teoria dei sistemi complessi che si potrebbe approfondire e affinare tracciando anche dei confronti con altri tempi e modi. Abbiamo proposto un metro per misurare la complessità oggettiva basata sul numero dei costituenti e sul numero delle regole per il loro funzionamento. È stata proposta anche una traduzione della terminologia bulgara in italiano.

Alla fine della ricerca l'ipotesi iniziale è stata confermata e i risultati hanno anche dato un valore numerico alle conclusioni. I risultati legati alla complessità relativa si possono usare per approfondire la preparazione dei futuri traduttori su determinati aspetti della lingua madre. Va segnalato che la preparazione grammaticale e teorica sulla lingua madre nel corso degli studi di filologia italiana è generalmente trascurata

e questa prospettiva potrebbe dare un orientamento concreto per futuri approfondimenti.

BIBLIOGRAFIA

- Andrason, A. (2014). Language Complexity: An Insight from Complex-system Theory. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(2), 74–89.
- Beckner, C., Bybee, R., Ellis, N. C., Blythe, R., Holland, J., Christiansen, M. H., Larsen-Freeman, D., Croft, W., & Shoenemann, T. (2009). Language is a complex adaptive system: A position paper. *Language Learning*, 59(1), 1–26.
- Bertinetto, P. M. (1986). *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Bertinetto, P. M., & Squartini, M. (1996). La distribuzione del Perfetto Semplice e del Perfetto Composto nelle diverse varietà di italiano. *Romance Philology*, 49(4), 383–419.
- Clifford, J., & Marcus, G.E. (2016). *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Meltelmi.
- Cortelazzo, M. (1997). Perfetto semplice e perfetto composto in italiano. In T. Torsello (Ed.), *Grammatica. Studi Interlinguistici* (pp. 199–208). Padova: Unipress.
- Dahl, O. (2004). *The growth and maintenance of linguistic complexity*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Dahl, O. (2009). Testing the assumption of complexity invariance: The case of Elfadian and Swedish. In D. G. Sampson & P. Trudgill (Eds.), *Language complexity as an evolving variable* (pp. 50–63). Oxford: Oxford University Press.
- Ehret, K., Blumenthal-Drame, A., Bentz, C., & Berdicevskis, A. (2021). Meaning and Measures: Interpreting and Evaluating Complexity Metrics. *Frontiers in Communication*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.640510>.
- Fiorentino, G. (2019). Complessità e semplicità come qualità di un Sistema linguistico: codici artificiali e codici naturali a confronto. In G. Fiorentino & I. Burov, I. (Eds.), *Complexité des structures et des systèmes linguistiques: le cas des langues romanes* (pp. 37–59). Sofia: Sofia University, EU Romanistika.

- Forker, D. (2021). Complexity and Its Relation to Variation. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.632468>.
- Joseph, J. E. (2021). Why Does Language Complexity Resist Measurement? *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.624855>.
- Lombardi Vallauri, E. (2022). Possiamo tradurre pattern? *Consulenza linguistica – Accademia della Crusca*. Retrieved from <https://accademiadel-lacrusca.it/it/consulenza/possiamo-tradurre-pattern/22211>.
- Mc Whorter, J. H. (2001). The world's simplest grammars are creole grammars. *Linguistic Typology*, 5, 125–166. <http://dx.doi.org/10.1515/lity.2001.001>.
- Miestamo, M. (2008). Grammatical complexity in a cross-linguistic perspective. In M. Miestamo, K. Sinnemäki & F. Karlsson (Eds.), *Language Complexity. Typology, contact, change* (pp. 23–41). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Mufwene, S. (2013). The Emergence of Complexity in Language: An Evolutionary Perspective. In A. Massip-Bonet & A. Bastardas-Boada (Eds.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (pp. 197–218). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mufwene, S., Pellegrino, F., & Coupe, C. (2017). Complexity in Language: a Multifaceted Phenomenon. In *idem* (Eds.), *Complexity in language. Developmental and Evolutionary Perspectives* (pp. 1–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nitsolova, R. (2008). *Balgarska gramatika*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”.
- Patriarca, M., Heinsalu, E., & Leonard, J. L. (2020). *Languages in Space and Time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pimental, T., Roark, B., & Cotterell, R. (2020). Phonotactic Complexity and Its Trade-offs. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 8, 1–18.
- Radanova, N. (1995). Il problema dell'espressione della modalità verbale nel bulgaro appreso da italiani come seconda lingua. In A. Giacalone Ramat & G. C. Galeas (Eds.), *From Pragmatics to Syntax: Modality in Second Language Acquisition* (pp. 83–95). Tübingen: Gunter Narr.
- Vargolomova, D. (2019). Complessità del linguaggio multimodale in rete. La migrazione dai blog alle reti sociali. In I. Burov & G. Fiorentino (Eds.), *Complexité des structures et des systèmes linguistiques: le cas des langues romanes* (pp. 58–75). Sofia: CU Romanistika.

Riassunto: Gli studi comparativi sulla complessità negli ultimi tempi suscitano sempre di più l'interesse anche dei linguisti. Nel presente intervento si cerca di confrontare i mezzi grammaticali per l'espressione di azioni passate in italiano e in bulgaro, partendo proprio dalle teorie sulla complessità linguistica. La complessità delle strutture linguistiche generalmente viene esaminata da due principali punti di vista: 1) complessità assoluta o complessità delle strutture; e 2) complessità per l'utente o relativa. La ricerca sulla complessità assoluta si propone l'obiettivo di misurare strutture linguistiche con criteri oggettivi, mentre lo studio che parte dalla seconda accezione del termine indaga la percezione soggettiva di chi parla o studia una o più lingue riguardo le dette strutture, approccio legato soprattutto alla glottodidattica. Anche se generalmente ogni studio concreto predilige solo una delle due prospettive, noi riteniamo che le correlazioni tra il grado di complessità strutturale e le difficoltà per l'utente debbano essere analizzate e misurate. L'analisi proposta, di conseguenza, parte dal confronto tra le strutture per l'espressione del passato e si concretizza nel lavoro di traduzione dall'italiano in bulgaro. Il lavoro contrastivo isola e misura unità come il numero dei tempi e dei modi nelle due lingue, il numero delle regole, ecc. La parte sulla complessità relativa si basa sulle ore di traduzione per gli studenti di filologia italiana presso l'Università di Sofia "San Clemente d'Ocrida" e sulle difficoltà che loro sperimentano nella resa dei tempi passati.

Parole chiave: complessità, tempi passati, informazione non testimoniale, bulgaro, italiano

Varia

How to reference this article

Grochowska-Reiter, A., & Słapek, D. (2023). Il participio presente nelle grammatiche della lingua italiana: le forme uscenti in *-ente/-iente*. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 73–95.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.04>

Anna Grochowska-Reiter

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

anna.grochowska@amu.edu.pl

ORCID: 0000-0002-8085-8706

Daniel Słapek

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

daniel.slapek@uj.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3755-9778

IL PARTICIPIO PRESENTE NELLE GRAMMATICHE DELLA LINGUA ITALIANA: LE FORME USCENTI IN *-ENTE/-IENTE*

THE ITALIAN *PARTICIPIO PRESENTE* IN GRAMMAR BOOKS: VERB FORMS ENDING IN *-ENTE* AND *-IENTE*

Abstract: This article aims to examine how Italian-language grammar books deal with the morphology of the *participio presente* (PP), with particular attention to verb forms of the third inflexional paradigm ending in *-iente* (e.g., *conveniente*) or that alternate the endings *-iente* and *-ente* (e.g., *dormiente/dormente*). In total, more than 60 grammar books were analysed and divided into three categories: 1) volumes published between the 16th and 19th centuries (it is a diachronic perspective on the issue of the PP); 2) volumes published in the 20th and 21st centuries; 3) grammar books for foreign language learners. The analyses reveal that the authors of the grammar books taken into consideration demonstrate little interest in the morphology of the PP, especially regarding the forms ending in *-ientel-ente*, which are less prominent over the centuries to give space to issues related to the function of the PP. Grammar books for foreigners are even less attentive, often completely neglecting the PP or providing a summary and incomplete information.

Keywords: *participio presente*, verbal inflexion, overabundant verbs, Italian grammaticography

1. INTRODUZIONE

Il participio presente (per brevità, d'ora in poi PP), detto anche participio di simultaneità (Tekavčić, 1972, p. 430), dal punto di vista morfologico è una categoria poco complessa: “le forme della coniugazione in *a* e in *e* (-*ante*, -*ente*) sono notevolmente fedeli a quelle latine; nella coniugazione in *i*, invece, -*iente* si conserva soltanto in pochi resti” (Rohlf, 1968, p. 366; cf. Maiden, 1995, p. 134). Infatti, le grammatiche italiane, nei capitoli dedicati al PP, si concentrano più sulla sua funzione che sulla morfologia, sottolineando soprattutto il valore aggettivale e nominale che esso assume nell'italiano contemporaneo: “Il participio presente è raramente adoperato con funzione verbale, a differenza di quel che accadeva nell'italiano antico [...]. Estraneo al parlato quotidiano, quest'uso ricorre soprattutto nella lingua giuridica o burocratica [...], ma anche nella lingua letteraria” (Serianni, 1988, p. 405; cf. p. es. D'Achille, 2003, p. 120: “Il participio presente ha ormai valore pienamente aggettivale o nominale”).¹

È particolarmente interessante invece – a nostro avviso – anche la morfologia del PP in quanto nella terza coniugazione in -*ire* coesistono due morfemi grammaticali: -*ente* (p. es. *sequire* > *segunte*) e -*iente* (p. es. *provenire* > *proveniente*) che, per di più, possono accompagnare una stessa radice verbale (p. es. *dormire* > *dormente* / *dormiente*). Nell'ultimo caso si tratta di verbi sovrabbondanti in senso lato, vale a dire verbi nel cui paradigma flessivo “una stessa cella contiene più di una forma” (Thornton, 2016, p. 290; cf. *eadem*, 2011, p. 360).

Con il nostro contributo vogliamo esaminare come viene trattata la morfologia del PP nelle grammatiche della lingua italiana, con particolare riguardo alle forme uscenti in -*iente*. Per una maggiore chiarezza dell'analisi, abbiamo diviso il corpus in tre categorie: 1) grammatiche

¹ Come hanno dimostrato Verne Egerland e Michela Cennamo, anche nell'italiano antico il PP conserva la funzione verbale solo in maniera marginale: “In genere compare infatti negli stessi contesti in cui viene usato anche in it. mod., e cioè nominalizzato, aggettivizzato o anche in funzione avverbiale” (2010, p. 898; a questo proposito cf. anche Rohlf, 1968, p. 366). Per uno studio più ampio sulla funzione del PP nelle lingue romanze si veda L'yer (1934).

pubblicate prima del 1900: offriremo quindi uno sguardo diacronico sulla questione del PP nella grammaticografia italiana; abbiamo scelto un insieme, a nostro avviso rappresentativo, di 20 volumi pubblicati nell'arco di quattro secoli, a cominciare dalle *Prose della volgar lingua* di Pietro Bembo (1525),² per finire con la *Grammatica italiana* di Luigi Morandi e Giulio Cappuccini (1895) (si veda la sezione 2 della Bibliografia finale); 2) grammatiche pubblicate nel XX e XXI secolo: prendiamo in considerazione i volumi elencati da Luca Serianni nel suo saggio dedicato alle grammatiche italiane (2016) nonché tutte le grammatiche di consultazione pubblicate a partire dal 1988, anno cruciale della grammaticografia italiana dei nostri giorni (cf. Demartini, 2014, p. 156),³ indicato tradizionalmente come linea di demarcazione negli studi grammaticali contemporanei (cf. Patota, 2011, 2022, p. 148); in totale sono 21 volumi (si veda la sezione 3 della BF); 3) grammatiche didattiche per stranieri che dovrebbero essere più attente – visto il pubblico cui si riferiscono – alle regole relative alla formazione delle voci verbali in generale; nella nostra analisi entrano i volumi pubblicati dagli editori più noti nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua non materna (Alma, Edilingua, Guerra, Loescher e altre) che si attengono al QCER, cioè pubblicati a partire dal 2001 (in totale sono 23 volumi; cf. sez. 4 della BF).

Per motivi di spazio, in questa sede ci limiteremo a un'esposizione puramente grammaticografica (quindi intesa come studio delle grammatiche; cf. Renzi, 2001, p. 359; Swiggers, 2015), che ci consentirà – crediamo – di individuare le eventuali lacune o incongruenze nel trattamento del PP. L'uso effettivo delle forme alternative uscenti in *-ente/-iente* nell'italiano contemporaneo verrà approfondito a parte.

² Citeremo l'edizione delle *Prose...* del 1966 a cura di Carlo Dionisotti.

³ Detto addirittura *annus mirabilis* (Lubello, 2018); ciò per la pubblicazione di tre importanti opere grammaticali (Renzi, 1988; Schwarze, 1988; Serianni, 1988) “che rendono la lingua italiana, in un colpo solo, la lingua meglio descritta del mondo” (Stammerjohann, 1989, p. 32).

2. UNO SGUARDO DIACRONICO

Il PP viene contemplato in sede teorica sin dalle prime opere grammaticali e gli autori si appuntano sui suoi lati diversi. Ci troviamo costretti a tralasciare le riflessioni riguardanti il suo statuto in quanto parte del discorso a sé stante (a questo proposito si veda p. es. Ghizzi, 2018, pp. 313–316) per porre mente, come accennato prima, ai suoi aspetti morfologici.

Anche se le prime menzioni in merito si trovano già a partire dalle *Prose della volgar lingua* [1966(1525), p. 169], Pietro Bembo non si sofferma in particolar modo sulla morfologia del PP, bensì si limita a esemplificarlo con le voci *amante*, *tenente*, *leggente* e *ubbidiente* e avvisa che esso si forma dal gerundio. Il primo a fornire le desinenze concrete del PP, ovvero *-ante* per la prima “maniera” ed *-ente* per la seconda, è Lodovico Castelvetro (1563, p. 82). In questo quadro appaiono tanto più notevoli le riflessioni di Girolamo Ruscelli (1581; § 39 Del participio), il quale dà più spazio all’argomento e, a differenza dei suoi predecessori, afferma che il PP si forma “universalmente dalla terza persona presente del verbo suo” (ivi, p. 332), cui si aggiunge la sillaba *-nte*. A conferma di quanto proposto, Ruscelli (*ibid.*) si prodiga per testimoniare il fenomeno con abbondanza di esempi, includendo eccezioni, come *sapiente* o *finiente*, indicazioni sulle forme preferenziali (*sagliente* e non *salente*, *obediente* e non *obediscente*, *consentiente* e non *consentente*) e forme polimorfiche (*venente* e *vegnente*). Inoltre, già Ruscelli (ivi, p. 334) attira l’attenzione sul fatto che le forme del PP sono di raro uso e soprattutto con determinati verbi, negli altri casi egli preferisce “scioglierle” o sostituirle con il gerundio.

Nel Seicento, da un lato l’interesse con cui si guarda il PP è esiguo, ma dall’altro ci si sofferma su alcuni punti mai affrontati prima. Mentre Giacomo Pergamini (1613, p. 231) si contenta di riportare le terminazioni del PP, già Benedetto Buonmattei (1643, p. 273) avverte il bisogno di trattare l’argomento in modo più dettagliato. In ispecie egli indugia sul fatto che per formare il PP nella prima e nella seconda coniugazione la terminazione *-re* dell’infinito va sostituita con *-nte*, mentre nella terza coniugazione, a suo dire la meno regolare, le tre ultime lettere dell’infinito

nito (-ire) si sostituiscono con *-ente*. A Buonmattei, inoltre, spetta il merito di aver riflettuto concretamente sulle forme in *-iente*: “Ma in alcuni Verbi non caccia via il predetto I, ma in quello ritenuto vi aggiunge nello stesso modo ENTE, come *Sentiente*, benché da noi si pronunzi *Senziente*, *Largiente*, *Dormiente*” (ivi, p. 273). Francesco Cionacci (1679, p. 33), pur senza esaminare l’argomento in maniera sistematica, indica accanto ad *amante* e *vendente* la doppia forma del participio *finiente* e *finente*. In questo panorama è quindi importante l’innovazione portata dalla riflessione secentesca, seppur modesta, che mette a fuoco due questioni chiave, vale a dire le forme del PP con l’uscita in *-iente* e le forme polimorfiche con doppia uscita in *-iente* ed *-ente*, argomenti che dovranno aspettare l’Ottocento per essere nuovamente valutati.

Infatti, nel Settecento i grammatici si limitano a osservazioni di natura morfologica che si possono compendiare in due angolature: Benedetto Rogacci (1711, p. 134–135) e Jacopo Angelo Nelli (1744, p. 49) per esplicitare la formazione del PP optano per l’uscita in *-nte* da applicare alle forme della terza persona singolare dell’indicativo presente. Sulla stessa linea si trova anche Salvatore Corticelli (1745, p. 144–145), secondo il quale, però, le suddette forme si formano dall’infinito. D’altro canto, Girolamo Gigli (1721, p. 207–208) e Francesco Soave (1771, p. 98) continuano la strada inaugurata due secoli prima da Castelvetro (*vide supra*), indicando *-ante* come l’uscita per i verbi della prima coniugazione ed *-ente* per quelli delle altre. Solamente nel repertorio dei verbi di Marco Mastrofini (1814a, p. 10) riaffiorerà l’eco di Buonmattei e verrà nuovamente registrata l’uscita in *-iente* per alcuni PP con gli esempi seguenti: *moriente* e *morente* da *morire*, *preveniente* da *prevenire*, *obbediente* da *obbedire*. Alla luce di queste premesse Mastrofini includerà negli specchietti morfologici di numerosi verbi da lui analizzati non solo i PP in *-iente*, che, a suo dire, “non sono pochi” (dalla sua opera abbiamo reperito: *consenziente*, *dissenziente*, *compiente*, *paziente*, *sapiente*, *scegliente*, *sciogliente*, *togliente*), ma anche quelli che dispongono di forme polimorfiche (cf. Tabella 1). Inoltre, egli si sente tenuto a fornire ragguagli sull’impiego di entrambe le forme o avvertire della loro eventuale arcaicità. E così, alcune forme con la radice in palatale come *bogliente*, *sagliente* e *vogliente*, nonché *vegnente* vengono classi-

ficcate come antiche, mentre le forme sovrabbondanti di *aprire*, *dolere* o *morire* vengono registrate come comuni, entrambe in uso; *aperiente*, addirittura, pare più frequente (ivi, p. 117), mentre *dolente* “più naturale” (ivi, p. 349).

Nell’Ottocento le istruzioni su come formare il PP continuano a non coincidere e i grammatici propongono approcci diversi: Giacomo Roster (1826, pp. 94–95) consiglia di sostituire la terminazione *-re* dell’infinito in *-nte* nella prima e nella seconda coniugazione e *-ire* in *-ente* nella terza; Vincenzo Nannucci (1843, p. 370) opta per la desinenza *-ante* per i verbi della prima coniugazione ed *-ente* per quelli della seconda e terza; Basilio Puoti (1856, p. 113) si limita a indicare *-nte* come terminazione del PP senza entrare nei particolari reattivi alla sua formazione. C’è anche chi, come Policarpo Petrocchi (1887) o Luigi Morandi e Giulio Cappuccini (1895), sorvola sulla questione. Tuttavia, nelle grammatiche di questo periodo troviamo considerazioni anche approfondite sugli aspetti di nostro interesse, vale a dire le forme del PP in *-iente* e il polimorfismo. Le forme in *-iente* sono oggetto di riflessione nei testi di Mastrofini (1814), Roster (1826), Compagnoni (1834), Nannucci (1843) e Fornaciari (1882). Così Mastrofini, riflettendo sulla coppia *apparente/appariscente* e legittimando solo la prima variante, si sofferma sul fatto che nella terza coniugazione la terminazione *-re* si trasforma in *-ente* “in modo che l’I precedente talvolta si conservi, e per lo più sia cacciato dalla prima E di Ente” (1814a, p. 10); più avanti, di fronte alle forme *morente/moriente* aggiungerà che i verbi della terza coniugazione che presentano la *i* nei loro participi non sono affatto pochi (1814b, p. 373). Nannucci precisa che si tratta di una desinenza frequentemente usata dagli antichi “alla maniera dei participi latini della quarta *audientem, sentientem*” (1843, p. 378) e numerose di quelle forme permangono nell’uso.

Questo aspetto della morfologia del PP si ricollega al polimorfismo notato sempre da Mastrofini, Roster, Compagnoni, Nannucci e Fornaciari. Nella Tabella 1 presentiamo i PP uscenti in *-iente* (parte *a*) insieme

alle coppie suppletive identificate nelle loro trattazioni (parte b).⁴ Con il segno + segnaliamo la presenza di una data forma/coppia flessa.

Tabella 1: I participi presenti in *-iente* in alcune grammatiche ottocentesche

	Mastrofini 1814	Roster 1826	Compagnoni 1834	Nannucci 1843	Fornaciari 1882
a) PP in <i>-iente</i>					
aperiente				+	+
cogliente			+		
compiente	+	+	+		
conveniente		+			
empiente		+			
finiente				+	+
impediente			+		+
moriente				+	
nutriente				+	
paziente	+				+
proveniente		+			
sapiente	+				
scegliente	+		+		
sciogliente	+		+		
togliente	+		+		
inoltre, solo in Fornaciari:	ambiente, ammoliente, balbuziente, esordiente, espediente, inserviente, leniente, partoriente, progrediente, puniente, senziente, seviente (poet.), spendiente (antiquato)				

⁴ In alcuni casi i polimorfismi osservabili sono corredati di ulteriori precisazioni sull'uso; p. es. in quello di *apparente* e *appariscnte*, Mastrofini (1814a, p. 10) indica il primo come "vero participio", mentre il secondo come falso, pur trattandosi di una "bella e grata voce usata dal Boccaccio più volte".

Tabella 1 continuazione

	Mastrofini 1814	Roster 1826	Compagnoni 1834	Nannucci 1843	Fornaciari 1882
b) PP in -ente/-iente					
apparente/appariscente	+	+			
aprente/aperiente	+	+	+		
bollente/bogliente	+	+	+		solo bollente
consentente/consenziente		+			
convenente/conveniente		+			
disubbdiente/-diente		+			
dolente/dogliente	+				
dormente/dormiente		+			+
morente/moriente			+		+
nutrente/nutriente					+
obbediente/obbedente	+				
possedente/possidente					
pungente/pugnente		+			
risplendente/-ndiente		+			
salente/sagliente	+				
sapiente/saccente	+		+		
sopravenente/-vegnente		+			
venente (-gnente)/-niente		+	+		+
volente/vogliente	+				

*“Così i suoi composti *adempiere, riempiere*” (ivi, p. 95).

3. IL PARTICIPIO PRESENTE NELLE GRAMMATICHE D’ITALIANO DEI SECOLI XX E XXI

Nelle grammatiche pubblicate negli ultimi cent’anni da noi consultate è raro rinvenire informazioni sulla formazione del PP o riflessioni sulle forme in *-iente* e sul loro polimorfismo. Ci sono i volumi in cui si parla –

com'è di norma in questo caso – soltanto della funzione del PP (Prandi & De Santis, 2011, p. 446: stupisce la mancata attenzione alla struttura del PP in un capitolo dedicato a “La morfologia del verbo”; similmente in Andorno, 1999, p. 128; 2003, p. 83:⁵ il capitolo “Le forme” insieme al sotto-capitolo “Forme semiverbali e perifrasi verbali” sono purtroppo privi di informazioni relative alle dichiarate forme, per l'appunto, del PP; si vedano inoltre Trabalza & Allodoli, 1955, p. 224; Renzi, Salvi & Cardinaletti, 2021,⁶ pp. 604–609) o addirittura i volumi che non trattano affatto questa categoria grammaticale (Ferrari & Zampese, 2016: i due autori, parlando delle forme verbali, tra i modi indefiniti annoverano solo il participio passato e l'infinito; ivi: 39; cf. anche Lo Duca & Solarino, 2004, dove l'unica traccia del PP si trova in una scheda di coniugazione in cui però, nella flessione di *sentire*, la casella relativa al PP riporta un trattino, come se questa forma verbale non esistesse proprio; ivi, p. 66).

Fortunatamente, in alcuni volumi vengono presentati i morfemi che servono a formare il PP, sia con dei soliti schemi di coniugazione, p. es. “Il participio ha due forme temporali vive: / I. -ante, -(i)ente: p. presente; / II. -ato, -uto, -ito [...]” (Regula & Jernej, 1975, p. 236),⁷ “III coniug. BT-(i)ènte/-i ad. es. [...] tartènte/-i, dormiènte/-i” (Salvi & Vanelli, 2004, p. 97)⁸ sia con dei semplici commenti *a)* relativi a tutto il paradigma flessivo in *-ire*, p. es. “Il participio presente dei verbi della 3^a coniu-

⁵ Il lettore potrebbe invece aspettarsi di trovare informazioni sulla forma del verbo in un capitolo introdotto nel modo seguente: “In questo capitolo ci occuperemo invece della struttura interna delle parole, delle variazioni sistematiche di questa struttura e del significato associato a queste variazioni. Questo tipo di analisi costituisce l'ambito di lavoro della morfologia flessiva e derivativa” (Andorno, 2003, p. 83).

⁶ Il capitolo dedicato interamente al PP è di Paola Benincà e Guglielmo Cinque (2021); essendo in linea con i presupposti metodologici della *Grande grammatica...*, anche questi autori non si soffermano sulla morfologia della parte del discorso che trattano.

⁷ In questo volume leggiamo inoltre: “Nota 1: La forma *abbiente*, parallela di *avente*, viene usata come aggettivo: *le classi abbienti*, e come sostantivo: *gli abbienti*. / Nota 2: *Ente* si usa solo come sostantivo: *ente giuridico, morale, supremo*” (*ibid.*).

⁸ Accompagna lo schema flessivo una nota aggiuntiva: “Nella III coniug. alternano due terminazioni: *-ente* e *-iente*. Alcuni verbi hanno solo la forma in *-ente* (*partente*,

gazione [...] presenta la desinenza *-ente*: *fuggente, partente, seguente*. Molti verbi, però, presentano il participio presente in *-iente*: *nutriente, obbediente, proveniente* [...]” (Sensini, 1997, p. 303), o *b*) relativi a un unico problema flessivo, p. es. “come forma del participio presente di *sentire* abbiamo dato *sentente*, perché la desinenza *ente* è la più comune per i verbi della terza coniugazione, ma *sentire* preferisce *senziente* (dalla forma latina *sentientem*) con desinenza *iente* [...]” (Battaglia & Pernicone, 1957, p. 310). Nel caso delle schede di coniugazione l’alternanza tra le desinenze *-ente/-iente* non è del tutto chiara e il lettore (incluso un apprendente di lingua italiana) potrebbe capire che si tratta di scelte alternative ed equivalenti.

Interessante è anche la proposta di Christoph Schwarze, il quale espone le forme del PP nel capitolo intitolato “Gli altri aggettivi deverbali” (e non nella parte dedicata al verbo), dove accetta soltanto le desinenze *-ante* e *-ente*. Come scrive, “I due suffissi sono in distribuzione complementare: *-ánt-* si unisce a temi della coniugazione *-a*, *-ént* alle altre coniugazioni [...]” (2009, p. 400). L’autore aggiunge anche una nota di natura storica: “questa derivazione risale alla flessione: i suffissi sono quelli del participio presente. Per questo c’è un gran numero di derivati lessicalizzati la cui base non esiste più come verbo, p. es. *eminente*, o che recano ancora tracce dell’antica flessione, p. es. *sapiente*” (*ibid.*).

Spiccano su tutti in particolare i testi di Anna e Giulio Lepschy (1981) e di Maurizio Dardano e Pietro Trifone (1983). Nella prima grammatica rinveniamo un breve paragrafo intitolato “Participi presenti in *-ente* e *-iente*”, in cui si segnalano le forme alternative *dormente/dormiente* e *salente/saliente*, come anche altre che presentano solamente quelle in *-iente*, p. es. *esordiente, nutriente, ubbidiente, veniente* (Lepschy & Lepschy, 1981, p. 132). In Dardano e Trifone, invece, si rintracciano alcune informazioni sulle forme del PP negli specchietti verbali dei verbi irregolari.⁹ E così, in *-iente* si reperiscono *sapiente* con il valo-

seguinte, uscente), altri solo quella in *-iente* (*nutriente, ubbidiente, veniente*)” (ivi, p. 97).

⁹ Il commento esplicito al PP dei verbi uscenti in *-ente* è: “Alcuni verbi della terza coniugazione hanno due forme di participio presente, una regolare in *-ente* e una

re di aggettivo o sostantivo, *cogliente*, *sciogliente* e *veniente*. Tra le forme polimorfiche gli autori citano solamente *udente* e *udiente*, entrambe etichettate come rare. Non più polimorfico risulterebbe il PP di *morire* (*morente*), mentre mancherebbero del tutto le forme del PP di *aprire* e *salire* (cf. anche Dardano & Trifone, 1985, 1997; lo stesso approccio e perfino le stesse indicazioni si trovano nelle grammatiche di Serianni del 1988 e del 1997).¹⁰

Anche nei compendi grammaticali pubblicati dopo il 2000 la riflessione sul PP perde sempre più terreno e si trascurano sia le forme in *-iente* sia eventuali forme polimorfiche ancora in uso. Infatti, l'interesse degli autori si accentra altrove: Pietro Trifone e Massimo Palermo, ad esempio, preferiscono analizzare i participi privi di un verbo corrispondente nell'italiano contemporaneo (riportano addirittura 50 esempi, tra i quali – quanto alle forme uscenti in *-iente* – “*ambiente* dal latino *ambīre*, ‘stare intorno’ / *balbuziente* dal latino *balbutīre*, ‘balbettare’ / *capiente* ‘che ha capacità di contenere’, dal latino *capĕre* / *ingrediente* dal latino *īngredi*, ‘entrare’; *oriente* ‘est’, dal latino *orīri*, ‘nascere’, ‘sorgere’ / *recipiente* ‘contenitore’, dal latino *recīpere*”; 2000, pp. 144–145) e i participi che hanno un valore autonomo (10 esempi, tra cui – in *-iente* – “*abbiente* ‘agiato’, ‘ricco’, da *avere* sulla base del congiuntivo *abbia*; / *sapiente* ‘saggio’, da *sapere*”; ivi, p. 145).

Un caso del tutto particolare, per non dire isolato, è la *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo* di Giuseppe Patota dove, nel capitolo dedicato alla flessione dei “Verbi di terza coniugazione”, troviamo un vero elenco, anche se non esaustivo, di verbi uscenti solo in

in *-iente*: *dormente* e *dormiente*. Altri solo la forma in *-iente*: *obbediente*” (Dardano & Trifone, 1983, p. 224).

¹⁰ In Serianni troviamo anche un commento dettagliato relativo ai PP del terzo paradigma flessivo: “Nel participio presente sopravvive in alcuni casi la desinenza latineggiante *-iente* (latino *-IENS*, *-IENTIS*). Così, accanto a *dormente* si usa *dormiente* [...] Solo *-iente* presentano i participi di *convenire*, *obbedire* e *sentire* (*senziente*, con base modificata, secondo la pronuncia scolastica del latino *SENTIĒNTEM*). [...] Più frequente la desinenza *-iente* in participi cristallizzati, usati come aggettivi o sostantivi, in cui il rapporto col verbo si è attenuato (*partorire* – *partoriente*) o non è più percepibile (*patire* – *paziente*, *salire* – *saliente*, ecc.)” (1988, p. 354).

-iente e di quelli che alternano le due desinenze: “Alcuni verbi, però, al participio presentano l’uscita in *-iente* anziché *-ente*: *consentire* > *consenziente* [...; in totale 10 esempi; cf. Tabella 2], infine, alcuni verbi hanno sia l’uscita in *-ente* che l’uscita in *-iente* (molto più rara): *dormire* > *dormente* / *dormiente* [...; in totale 3 esempi]” (2006, p. 130). All’estremo opposto si colloca invece la *Grammaire critique de l’italien* di Jacqueline Brunet (il volume sul verbo è del 2000), che dedica addirittura un intero sotto-capitolo a una sola forma participiale: *Un participe présent : dorm(i)ente* (ivi, pp. 156–157), in cui si parla della prevalenza della voce *dormiente*. Altre forme del PP non vi vengono trattate.

4. IL PARTICIPIO PRESENTE NELLE GRAMMATICHE PER STRANIERI: UN APPROCCIO DIDATTICO

Le grammatiche per stranieri sono ancora meno attente alle forme del PP rispetto alle grammatiche per italofoeni. Ci sono, infatti, grammatiche che non trattano la formazione del PP, in cui, invece, *a*) troviamo un capitolo dedicato esclusivamente al PP dove si parla del suo uso e non della morfologia flessiva (Duso, 2019, pp. 191–192); *b*) troviamo diversi capitoli dedicati alle forme implicite, dove mancano tuttavia informazioni relative al PP (Debetto, 2016, pp. 114–118;¹¹ Fragai, Fratter & Jafrancesco, 2022, pp. 72–78;¹² Iacovini, Persiani & Fiorentino, 2009, pp. 267–275;¹³ Nocchi, 2011, pp. 241–246;¹⁴ Nocchi & Tartaglione, 2006, pp. 84–91, 189–193¹⁵); o addirittura *c*) non vi si trova alcun capitolo a parte dedicato ai modi indefiniti (Gatti & Peyronell, 2006;

¹¹ Il capitolo al riguardo s’intitola “I modi indefiniti” ed è diviso in “Il modo infinito” e “Il modo gerundio” (*ibid.*).

¹² I capitoli: “Infinito semplice/presente” e “Gerundio semplice/presente” (*ibid.*).

¹³ Il capitolo “Usi dell’infinito e del gerundio” (*ibid.*).

¹⁴ Il capitolo “Forme implicite” si divide in paragrafi dedicati rispettivamente alle seguenti strutture: gerundio presente e gerundio passato, infinito passato, participio passato (*ibid.*).

¹⁵ Ci sono due capitoli relativi alle forme implicite: “Infinito” e “Gerundio” (*ibid.*).

Guida & Pepe, 2006; Pona & Questa, 2020; Troncarelli & La Grassa, 2017¹⁶).

Tra le grammatiche che, invece, illustrano la formazione del PP, ci sono i volumi che presentano soltanto le desinenze *-ante/-ente*, senza alcun riferimento alla variante *-iente* per i verbi della terza coniugazione [ciò viene fatto con la tipica tabella delle desinenze (Berettini & Pistelli, 2022, p. 222;¹⁷ Chiuchiù & Chiuchiù, 2015, p. 251; Landriani, 2012, p. 248;¹⁸ Ricci, 2011, p. 265) o con un semplice commento (“Il participio presente finisce di solito con *-ante* e con *-ente* (parlante, vedente)”;¹⁹ Tartaglione & Benincasa, 2015, p. 140)] e quelli che fortunatamente si ricordano anche del morfema *-iente*. Nel secondo caso:

- 1) possiamo ritrovare diversi commenti piuttosto imprecisi quanto alla scelta tra *-ente* e *-iente*, p. es. “Alcuni verbi in *-ire* hanno il participio presente in *-iente* al posto di *-ente*: *dormire* → *dormiente*” (Colombo, 2006, p. 192); “Alcuni verbi in *-ire* hanno il participio presente in *-iente* / *dormire* *dormiente* / *convenire* *conveniente*” (Esposito & Rosa, 2007, p. 249); “Vi sono diversi verbi in *-ire* con il participio presente in *-iente* / *ubbidire* → *ubbidiente* / *convenire* → *conveniente*” (Mezzadri, 2003, p. 181; Mezzadri, 2016, p. 156);
- 2) la desinenza *-iente* viene presentata come regolare e alternativa alla desinenza *-ente*, p. es. “*-ire, -ente, -iente*” (Ercolino & Pel-

¹⁶ La *Grammatica Avanzata* è un testo molto particolare: si concentra soprattutto sul significato e – come risulta dall’introduzione – “si pone come principale obiettivo quello di fornire una descrizione dei fatti linguistici dell’italiano contemporaneo a partire dallo scopo comunicativo che le strutture linguistiche svolgono per esprimere determinati significati” (ivi, p. 3). I problemi della morfologia flessiva non sono stati trattati dagli autori.

¹⁷ La grammatica *ELI* è l’unica a notare *expressis verbis* che il PP in funzione aggettivale ha i gradi “come aggettivo, può avere il comparativo e il superlativo: Questa barzelletta è *divertentissima!* – Il rosso è un colore *più brillante* del rosa” (*ibid.*).

¹⁸ Nel caso di *Grammatica attiva* va notato che nella tabella cumulativa dedicata a tutte le forme implicite soltanto il PP non trova alcun esempio; i verbi in *-ire* vengono quindi esemplificati come segue: “*partire, essere partito, partendo, essendo partito, -ente, partito*” (*ibid.*).

¹⁹ Il commento risulta poco preciso (“di solito”); inoltre, non si fa alcun riferimento ai verbi uscenti in *-ire*.

legrino, 2012, p. 78; dove troviamo soltanto le desinenze riportate in una tabella cumulativa; non ci sono esempi né commenti); “Il participio si forma aggiungendo le terminazioni *-ante*, *-ente*, *-ente* o *-iente* al tema del verbo” (Celi, Medaglia & Giarratana, 2019, p. 208; gli esempi riportati nella tabella sono: *amante*, *vedente*, *morente*, *dormiente*); “La sua forma regolare si ottiene cambiando le desinenza (sic!) dell’infinito come segue: [...] *-ire -ente*, *seguire* → *seguinte* / *-iente*, *convenire* → *conveniente*” (Petri, Laneri & Bernardoni, 2015, p. 120); “*divertire/dormire* / *divertente/dormiente* / *-ente/-iente*” (Pasqui Egli & Carraio, 2015, p. 77; riportiamo qui la parte della tabella relativa alle desinenze del PP);

- 3) le forme in *-iente* sono considerate irregolari; in tal caso *a*) vengono presentate come le uniche forme irregolari del PP: “Verbi con participio presente irregolare / *convenire convenienteli* / *provenire provenientili* / *ubbidire ubbidienteli*” (Sanzio & Della Croce, 2016, p. 133) o *b*) si trovano esposte tra altri verbi irregolari: “Alcuni verbi irregolari: (*fare*) *facente*, (*dire*) *dicente*, (*essere*) *ente*, (*avere*) *abbiente* [sic!], (*dormire*) *dormiente*, (*produrre*) *producente*” (Latino & Muscolino, 2014, p. 124).²⁰

²⁰ I commenti relativi ai verbi irregolari al PP, vale a dire quelli che conservano la radice latina e i loro derivati (*-durre*, *bere*, *dire*, *fare*, *porre*, *trarre*) sono pochi (6 volumi) e sempre incompleti: “I verbi che presentano forme irregolari all’indicativo imperfetto, hanno forme irregolari anche per il participio presente: / *fare* (*facevo*) → *facente* [*bere*, *dire*, *trarre*, *proporre*, *tradurre*]” (Colombo, 2006, p. 192); “I verbi *fare*, *dire* e i verbi in *-arre*, *-orre*, *-urre* formano il participio presente dall’infinito latino / *fare* *facere* *facente* [*estrarre*, *comporre*, *produrre*]” (Esposito & Rosa, 2007, p. 249); “Alcune forme irregolari: / *bevente*, *conducente*, *dicente*, *facente*, *ponente*, *traente*” (Mezzadri, 2003, pp. 181, Mezzadri, 2016, p. 156); “Alcuni participi presenti sono irregolari perché usano una radice diversa da quella dell’infinito: *bere* → *bevente* [*fare*, *condurre*, *porre*]” (Petri, Laneri & Bernardoni, 2015, p. 120); “I verbi irregolari al participio presente sono pochi / *fare* – *facente*” (Ricci, 2011, p. 265). L’unica grammatica in cui si parla inoltre dei verbi sovrabbondanti a dittongo mobile è quella di Colombo (2006, p. 192): “Altri verbi che presentano il dittongo *-uo-* nella radice del verbo trasformano tale dittongo in *-o-* al participio presente: *muovere* → *movente*; *cuocere* → *cocente*”. Infatti, nell’uso effettivo la maggior parte di questi verbi – cui bisognerebbe aggiungere i verbi che alternano il dittongo *-ie/-e-* – preferisce le forme monottongate (p. es. *cocente*, *commovente*, *movente*, *nocente*, *possedente*, *sedente*,

Tra i pochi esempi dei verbi uscenti al PP in *-iente* troviamo: *a) avere > abbiente* (1 volume su 23); *b) convenire > conveniente* (6 volumi); *c) dormire > dormiente* (5 volumi); *d) provenire > proveniente* (1 volume); *e) ubbidire > ubbidiente* (4 volumi) (cf. Tabella 2).

Tabella 2: I participi presenti in *-iente* in alcune grammatiche del XX e XXI secolo (1) e nelle grammatiche didattiche per stranieri (2)

	1											2										
	Battaglia & Permicone, 1957	Brunet, 2000	Dardano & Trifone, 1983, 1985, 1997	Lepschy & Lepschy, 1981	Patota, 2006	Salvi & Vanelli, 2004	Schwarze, 2009	Sensini, 1997	Serianni, 1988	Trifone & Palermo, 2000	Celi, Medaglia & Giarratana, 2019	Colombo, 2006	Esposito & Rosa, 2007	Latino & Muscolino, 2014	Mezzadri, 2003, 2016	Pasqui Egi & Carraio, 2015	Petri, Laneri & Bernardoni, 2015	Sanzio & Della Croce, 2016				
a) PP in <i>-iente</i>																						
consenziente					+																	
conveniente					+				+				+		+	+	+	+				
dissenziente					+																	
disubbidiente					+																	
dormiente						+					+	+	+	+		+						
esordiente				+	+																	
nutriente	+			+	+	+		+														
obbediente			+					+	+													

smovente, sonante), ma non mancano verbi che invece mantengono il dittongo (anche se la percentuale delle loro forme monotongate rimane sempre alta; p. es. *percuotente, presiedente, promuovente, rimuovente, riscuotente*); l'unico verbo di questo gruppo che – nel corpus – ha una netta prevalenza di forme dittongate (il 95,1%) è *scuotere* (Słapek, 2024).

Tabella 2 continuazione

	1								2									
partoriente					+				+									
paziente									+	+								
proveniente									+									+
saliente										+								
sapiente								+										
sconveniente					+													
senziente					+					+								
ubbidiente	+			+	+	+									+	+		+
veniente				+	+													
b) PP in -ente/-iente																		
dormente/dormiente		+	+	+	+					+								
morente/moriente					+													
salente/saliente				+	+													
sentente/senziente	+								+									

5. CONCLUSIONI

Lo scopo che ci siamo prefissati era quello di tracciare un abbozzo grammaticografico della morfologia del PP, con particolare riguardo ai suoi due aspetti: le forme uscenti in *-iente* e le forme polimorfiche in *-ente/-iente*. Il nostro studio si inserisce quindi nel filone più ampio delle ricerche sui verbi sovrabbondanti (si vedano soprattutto le analisi di Anna Maria Thornton, p. es. 2011, 2012, ma anche Grochowska-Reiter, 2023; Słapek 2020), con uno sguardo forse meno frequente, quello sulla questione del polimorfismo verbale nelle grammatiche per stranieri (cf. p. es. anche Grochowska-Reiter & Słapek, 2021).

Come emerge dal panorama delineato, nell'illustrazione del PP si è sempre privilegiata la sua funzione a scapito della formazione, la qua-

le ha occupato un posto tangenziale nella trattazione grammaticale. Ma è solo a partire dal Novecento che si è ravvisata una spiccata tendenza a prestare sempre meno attenzione alla questione in riguardo fino a ostracizzarla. Questo progressivo affievolimento dell'interesse nei confronti della morfologia del PP è del tutto palese. Come abbiamo visto, le meno attente al problema risultano essere le grammatiche dedicate ai parlanti non nativi: che sia una scelta contenutistica e/o metodologica quella di assegnare un posto marginale al fenomeno? La risposta potrebbe essere affermativa (ma non necessariamente soddisfacente), considerando che – sorprendentemente – i sillabi di italiano L2 prevedono l'introduzione degli usi del PP solo al livello C2: “usi aggettivali e nominali (*brillante, insegnante* [...]), usi verbali (*i proventi derivanti dalle tasse* [...])” (Lo Duca, 2006, p. 130), ma si tratta sempre di usi, per l'appunto, e non delle sue forme flesse.

L'ottica che abbiamo adottato per l'analisi del PP resta strettamente intrecciata al concetto del polimorfismo. Tenendo a mente che i cambiamenti in morfologia vengono spesso intesi come mutamento che va dall'irregolarità verso la regolarità (Fertig, 2016), non siamo particolarmente sorpresi dal fatto che con il passare del tempo il polimorfismo del PP registra una graduale diminuzione. D'altronde, si tratta di una caratteristica inevitabile in un sistema linguistico instabile come quello italiano. Infatti, stando alle grammatiche più recenti le uniche forme alternative sarebbero *dormente/dormiente, morente/moriente, salente/saliente, sentente/senziente*.

In conclusione, è doveroso rimarcare che nel presente contributo ci siamo limitati al discorso grammaticografico sul PP, contemperando diverse impostazioni di metodologia e caratteristiche specifiche di ciascun tipo delle grammatiche analizzate. Da questi rilievi sembra evidente che per presentare una panoramica esauriente del problema occorrerà andare oltre e quindi proseguire con un esame delle opere lessicografiche contemporanee per poi abbinarlo a un'indagine sui corpora. Speriamo che un simile approccio, in cui non solo si giudicheranno le forme, ma anche gli usi linguistici effettivi, permetta di inserire il tassello mancante nella discussione sul participio presente.

BIBLIOGRAFIA

1) Saggi

- Benincà, P., & Cinque, G. (2001). Particípio presente. In L. Renzi, S. Giampolo & A. Cardinaletti (Eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione. Voll. II* (pp. 604–609). Bologna: il Mulino.
- Demartini, S. (2014). *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento*. Firenze: Cesati.
- Egerland, V., & Cennamo, M. (2010). Frasi subordinate al participio. In G. Salvi & L. Renzi (Eds.), *Grammatica dell'italiano antico* (pp. 881–901). Bologna: il Mulino.
- Fertig, D. (2016). Mechanisms of paradigm leveling and the role of universal preferences in morphophonological change. *Diachronica*, 33/4. 423–460.
- Ghizzi, C. (2018). Il verbo. In G. Antonelli, M. Motolese & L. Tomasin (Eds.), *Storia dell'italiano scritto. Vol. IV. Le grammatiche* (pp. 293–322). Roma: Carocci.
- Grochowska-Reiter, A. (2023). L'infisso -sc- e il doppio paradigma verbale nella grammaticografia italiana dal Cinquecento al Settecento. *Moderna Språk*, 117/3, 56–76.
- Grochowska-Reiter, A., & Słapek, D. (2021). La questione del doppio ausiliare nelle grammatiche italiane per stranieri. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 68/1, 89–109.
- Lo Duca, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Lýer, S. (1934). *Syntaxe du gérondif et du participe présent dans les langues romanes*. Paris: E. Droz.
- Maiden, M. (1995). *Storia linguistica dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Patota, G. (2011). Le nuove grammatiche italiane nella lingua aggrovigliata. *Lingua italiana*. Retrieved from www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/grammatica/Patota1.html.
- Patota, G. (2022). *Lezioni di italiano*. Bologna: il Mulino.
- Renzi, L. (2001). Grammatiche antiche e recenti. *Lingua e stile*, 36/2, 359–366.
- Rohlf, G. (1968). *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Morfologia*. Torino: Einaudi.
- Serianni, L. (2016). La grammaticografia. In S. Lubello (Ed.), *Manuale di linguistica italiana* (pp. 536–552). Berlin: De Gruyter.

- Ślapek, D. (2020). Doppia coniugazione regolare del passato remoto in italiano contemporaneo: La (falsa?) alternanza tra le forme verbali uscenti in *-ei, -é, -erono* ed *-etti, -ette, -ettero*. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 136/1, 246–262.
- Ślapek, D. (2024, to appear). I verbi sovrabbondanti a dittongo mobile (del tipo *nuociamo / nociamo*): norme grammaticali e uso nei corpora. In I. Consales, R. Sosnowski & D. Ślapek (Eds.), *Le grammatiche italiane e la realtà linguistica*. Firenze: Franco Cesati.
- Stammerjohann, H (1989). Habemus grammaticam. *Italiano e oltre*, 4/1, 32–33.
- Swiggers, P. (2015). Grammaticographie. In C. Polzin-Haumann & W. Schweickard (Eds.), *Manuel de linguistique française* (pp. 525–555). Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Tekavčić, P. (1972). *Grammatica storica dell'italiano. Volume II: Morfosintassi*. Bologna: il Mulino.
- Thornton, A.M. (2011). Overabundance (multiple forms realizing the same cell): a non-canonical phenomenon in Italian verb morphology”. In M. Maiden, J. C. Smith, M. Goldbach & M-O. Hinzelin (Eds.), *Morphological Autonomy: Perspectives from Romance Inflectional Morphology* (pp. 358–381). Oxford: Oxford University Press.
- Thornton, A. M. (2012). Reduction and maintenance of overabundance. A case study on Italian verb paradigms. *Word Structure*, 5/2, 183–207.
- Thornton, A.M. (2016). Un capitolo di storia della terminologia grammaticale italiana: il termine sovrabbondante. In F. Dedè (Ed.), *Categorie grammaticali e classi di parole. Statuto e riflessi metalinguistici* (pp. 289–309). Roma: Il Calamo.

2) Grammatiche italiane pubblicate prima del 1900

- Bembo, P. (1966 [1525]). *Prose della volgar lingua. Gli Asolani. Rime*. Torino: Utet.
- Buonmattei, B. (1643). *Della lingua toscana*. Firenze: per Zanobi Pignoni.
- Castelvetro, L. (1563). *Giunta fatta al ragionamento degli articoli et de verbi di Messer Pietro Bembo*. Modona: per gli heredi di Cornelio Gadaldino.
- Cionacci, F. (1679). *Il sunto è l saggio della favellatoria*. Firenze: l'Antore.
- Compagnoni, G. (1834). *Teorica dei verbi italiani regolari, anomali, diffettivi e mal noti compilata sulle opere del Cinonio, del Pistolesi, del Mastrofini e d'altri più illustri grammatici*. Parma: Dai Torchi di P. Fiaccadori.

- Corticelli, S. (1745). *Regole ed osservazioni della lingua toscana*. Bologna: nella stamperia di Lelio dalla Volpe.
- Fornaciari, R. (1879). *Grammatica italiana dell'uso moderno: scrittura e pronunzia, parti del discorso e flessioni, formazione delle parole, metrica*. Firenze: Sansoni.
- Gigli, G. (1721). *Regole per la toscana favella: dichiarate per la piu stretta, e piu larga osservanza in dialogo tra maestro, e scolare*. Roma: nella stamperia di Antonio de' Rossi.
- Mastrofini, M. (1814a). *Teoria e prospetto ossia dizionario critico de' verbi italiani conjugati specialmente degli anomali e malnoti nelle cadenze*. Vol. 1. Roma: nella stamperia De Romanis.
- Mastrofini, M. (1814b). *Teoria e prospetto ossia dizionario critico de' verbi italiani conjugati specialmente degli anomali e malnoti nelle cadenze*. Vol. 2. Roma: nella stamperia De Romanis.
- Morandi, L., Cappuccini, G. (1895). *Grammatica italiana (regole ed esercizi) per uso delle scuole ginnasiali, tecniche e normali*. Torino, Roma, Milano, Firenze, Napoli: Ditta G. B. Paravia e comp.
- Nannucci, V. (1843). *Analisi critica dei verbi italiani investigati nella loro primitiva origine*. Firenze: Felice Le Monnier Tipografo-Editore.
- Nelli, J. A. (1744). *Grammatica italiana per uso de' giovanetti*. Torino: Stamperia Reale.
- Pergamini, G. (1613). *Trattato della lingua del signor Giacomo Pergamini da Fossombrone: nel quale con una piena e distinta instruzione si dichiarano tutte le regole & i fondamenti della fauella italiana*. Per Bernardo Giunta, Gio. Battista Ciotti & compagni.
- Petrocchi, P. (1887). *Grammatica della lingua italiana: per le scuole ginnasiali, tecniche, militari, ecc.* Milano: Fratelli Treves.
- Puoti B. (1856). *Regole elementari della lingua italiana*. Milano: Dallo Stab. Tipografico del Dott. Boniotti.
- Rogacci, B. (1720). *Pratica, e compendiosa istruzione a' principianti, circa l'uso emendato & elegante della lingua italiana*. Venezia: Nicolò Pezzana.
- Roster, G. (1826). *Osservazioni grammaticali intorno alla lingua italiana*. Firenze: nella stamperia Ronchi e C.
- Ruscelli, G. (1581). *De' commentarii della lingua italiana del sig. Girolamo Ruscelli viterbese libri sette*. Venezia: Damian Zenaro.
- Soave, F. (1771). *Grammatica ragionata della lingua italiana*. Venezia: Presso Paulo Santini.

3) Grammatiche italiane pubblicate dopo il 1900

- Andorno, C. (1999). *Dalla grammatica alla linguistica. Basi per uno studio dell'italiano*. Torino: Paravia.
- Andorno, C. (2003). *La grammatica italiana*. Milano: Mondadori.
- Battaglia, S., & Pernicone, V. (1957). *La grammatica italiana. Seconda edizione migliorata*. Torino: Loescher.
- Brunet, J. (2000). *Grammaire critique de l'italien 13. Le verbe 1. Miettes morphologiques*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Dardano, M., & Pietro, T. (1983). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Dardano, M., & Pietro, T. (1985). *La lingua italiana*. Milano: Zanichelli;
- Dardano, M., & Trifone, P. (1997). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli
- Ferrari, A., & Zampese, L. (2016). *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Lepschy, A. L., & Lepschy, G. (1981). *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*. Milano: Bompiani.
- Lo Duca, M. G., & Rosaria, S. (2004). *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*. Padova: Unipress.
- Patota, G. (2006). *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*. Novara: De Agostini Scuola – Garzanti Linguistica.
- Prandi, M., & De Sanctis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Regula, M., & Jernej, J. (1975). *Grammatica italiana descrittiva su basi storiche e psicologiche*. Bern, München: Francke.
- Renzi, L., Giampaolo, S., & Cardinaletti, A. (2001). *Grande grammatica italiana di consultazione. Voll. II: I sintagmi verbale, aggettivale, avverbale. La subordinazione*. Bologna: il Mulino.
- Salvi, G., & Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino.
- Sensini, M. con la collaborazione di F. Roncoroni (1997). *La grammatica della lingua italiana*. Milano: Mondadori.
- Serianni, L., con la collaborazione di A. Castelvechi (1988). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*. Torino: UTET.
- Serianni, L. con la collaborazione di A. Castelvechi; glossario di G. Patota (1997). *Italiano*. Milano: Garzanti.

- Schwarze, C. (1988). *Grammatik der italienischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarze, C. (2009). *Grammatica italiana*. Edizione italiana interamente riveduta dall'autore a cura di A. Colombo con la collaborazione di E. Manzotti. Roma: Carocci.
- Trabalza, C., & Allodoli, E. (1934). *La grammatica degl'Italiani*. Firenze: Le Monnier.
- Trifone, P., & Massimo, P. (2000). *Grammatica italiana di base*. Bologna: Zanichelli.

4) Grammatiche didattiche per stranieri

- Berettini, L., & Pistelli, G. (2022). *Grammatica Italiana ELi [A2-B2]*. Recanati: ELI.
- Celi, M., Medaglia, C., & Giarratana, M. (2019). *Grammatica d'uso della lingua italiana. Teoria ed esercizi [A1-B2]*. Milano: Hoepli.
- Chiuchiù, A., & Chiuchiù, G. (2015). *Comunicare in italiano. Grammatica per stranieri [A1-C1]*. Milano: Hoepli.
- Colombo, F. (2006). *Grammatica e pratica della lingua italiana per studenti stranieri [A1-B1]*. Recanati: ELI.
- Debetto, G. (2016). *La lingua italiana e le sue regole. Grammatica con esercizi [A1-B2]*. Torino: Loescher.
- Duso, M. E. (2019). *Grammatica dell'italiano L2 [A1-C2]*. Roma: Carocci.
- Ercolino, E., & Pellegrino, T. A. (2012). *L'utile e dilettevole 2. Esercizi e regole per comunicare [B2-C2]*. Torino: Loescher.
- Esposito, A., & Rosa, E. (2007). *Grammatica di base. Risorse e grammatica italiana per stranieri [A1-B2]*. Perugia: Guerra.
- Fragai, E., Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2022). *Obiettivo grammatica 2. Teoria, esercizi e test di lingua italiana [B1-B2⁺]*. Atene: Ornimi.
- Gatti, F., & Peyronell, S. (2006). *Grammatica in contesto. Strutture e temi di italiano per stranieri [A1-B1]*. Torino: Loescher.
- Guida, P., & Pepe, M. (2006). *Esercitarsi con la grammatica [B1-B2]*. Perugia: Guerra.
- Iacovini, G., Persiani, N., & Fiorentino, B. (2009). *Gramm.it. Grammatica italiana per stranieri con esercizi e testi autentici [A1-C1]*. Formello: Bonacci.
- Landriani, M. R. (2012). *Grammatica attiva. Italino per stranieri [A1-B2⁺]*. Milano: Le Monnier.

- Mezzadri, M. (2003). *L'italiano essenziale. Testo di grammatica per studenti dal livello principianti (A1) al livello intermedio-alto (B2)*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. (2016). *GP. Grammatica pratica della lingua italiana [A1-C1]*. Torino: Loescher, Bonacci.
- Nocchi, S. (2011). *Nuova grammatica pratica della lingua italiana [A1-B2]*. Firenze: Alma.
- Nocchi, S., & Tartaglione, R. (2006). *Grammatica Avanzata delle lingua italiana [B1-C1]*. Firenze: Alma.
- Pasqui Egli, A., & Carraio, T. (2015). *Nuovo Espresso. Grammatica [A1-B1]*. Firenze: Alma.
- Petri, A., Laneri, M., & Bernardoni, A. (2015). *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano [A1-B1]*. Barcellona: Casa delle lingue, Difusión.
- Pona, A., & Questa, F. (2020). *Il nuovo fare grammatica. Quaderni di italiano L2 dal livello A1 al C1*. Bergamo: Sestante.
- Ricci, M. (2011). *Via della Grammatica [A1-B2]*. Roma: Edilingua.
- Tartaglione, R., & Benincasa, A. (2015). *Grammatica della lingua italiana Per Stranieri [B1-B2]*. Firenze: Alma.
- Troncarelli, D., & La Grassa, M. (2017). *Grammatica Avanzata. Esprimersi con le frasi: funzioni, forme e attività [B2+/C2]*. Roma: Edilingua.

Riassunto: Il presente articolo si propone di esaminare come le grammatiche della lingua italiana trattano la morfologia del participio presente (PP) con particolare riguardo alle forme verbali del terzo paradigma flessivo che prendono la desinenza *-iente* (p. es. *conveniente*) o che alternano le desinenze *-iente* e *-ente* (p. es. *dormiente/dormente*). In totale sono state analizzate più di 60 grammatiche divise in tre categorie: 1) volumi pubblicati tra il Cinque e l'Ottocento: è uno sguardo diacronico sulla questione del PP; 2) volumi pubblicati nei secoli XX e XXI; 3) grammatiche didattiche per stranieri. Dall'analisi risulta che gli autori dei testi grammaticali presi in esame dimostrano poco interesse alla morfologia del PP, soprattutto riguardo alle forme uscenti in *-iente/ente*, interesse che sembra diminuire addirittura nel corso dei secoli per dare spazio alle questioni relative alla funzione del PP. Le grammatiche didattiche per stranieri sono ancora meno attente, spesso trascurando completamente la questione del PP o fornendo informazioni sommarie e non complete.

Parole chiave: participio presente, flessione verbale, verbi sovrabbondanti, grammaticografia italiana

How to reference this article

Gurgul, M. (2023). La guerra d’Etiopia nei reportage di Aleksander Janta-Półczyński. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 97–119.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.05>

Monika Gurgul
Uniwersytet Jagielloński
monika.gurgul@uj.edu.pl
ORCID: 0000-0002-5823-9247

LA GUERRA D’ETIOPIA NEI REPORTAGE DI ALEKSANDER JANTA-PÓLCZYŃSKI

THE SECOND ITALO-ETHIOPIAN WAR IN ALEKSANDER JANTA-PÓLCZYŃSKI’S REPORTAGES

Abstract: The article is dedicated to a series of war reports from Ethiopia published between 1935 and 1936 in one of the most important Polish newspapers, *Gazeta Polska*. Although the author was one of the most prolific and respected Polish reporters, his text was never published in book form for various reasons. However, it deserves to be remembered, not least because it stands out from other Polish reports of this war. The author had the opportunity to participate in the events of both sides of the conflict, which enriched his perception of the reality described and led to the evolution of his opinions from objectivity to clear pro-Italian sympathies.

Keywords: Aleksander Janta-Półczyński, the second Italo-Ethiopian war, Italian colonialism, fascism, Polish reportage

L'invazione dell'Abissinia, lanciata dall'Italia fascista il 3 ottobre 1935, divenne un importante evento mediatico in tutta Europa. Ciò fu dovuto all'interesse per l'ascesa del fascismo e la convinzione che il conflitto fosse il preludio di un altro confronto internazionale.¹ I giornalisti raggiungevano l'Etiopia seguendo due percorsi: il primo conduceva dall'Italia alla colonia italiana dell'Eritrea, attraverso il porto di Massaua e la capitale Asmara, fino alla provincia nord-orientale del Tigrè attaccata dalle truppe italiane. Con il secondo – attraverso il porto di Gibuti nella Somalia francese – si raggiungeva Addis Abeba. Le circostanze permisero a Janta² di percorrere entrambe le vie, cominciando dalla seconda.³

¹ “Se la questione italo-abissina occupa oggi fino a tal punto l'opinione pubblica addirittura nei Balcani o sul Baltico, è anche perché istintivamente viene considerata una prova generale per quegli eventi che un giorno, forse presto, potrebbero sorprendere l'Europa già sul suo stesso suolo europeo” (“Jeżeli sprawa włosko-abisyńska tak głęboko zajmuje dzisiaj opinię nawet na Bałkanach lub nad Bałtykiem, to i dlatego, iż instynktownie odczuwa się w niej próbę generalną tych zdarzeń, które mogą kiedyś, może już rychło, zaskoczyć Europę już na jej własnym, europejskim gruncie”) (B.K., 1935). Questa e tutte le traduzioni successive dal polacco sono mie.

² Quando partì per l'Abissinia come corrispondente di “Gazeta Polska”, Aleksander Janta-Połczyński (1908-1974) era già ben noto nell'ambiente giornalistico e letterario polacco. Aveva collaborato con prestigiose riviste culturali (“Wiadomości Literackie”, “Kultura”), pubblicato volumi di poesie e racconti. Come reporter aveva visitato gli Stati Uniti (1931, 1934), la Russia sovietica (1932) e molti Paesi asiatici (1933) e i suoi viaggi avevano fruttato numerosi servizi di stampa, edizioni di reportage, raccolti in un volume, e una serie di conferenze. Fu uno dei più importanti reporter polacchi del periodo tra le due guerre, apprezzato per la qualità giornalistica e letteraria dei suoi testi (cf. Kwiatkowski, 1974; Krzyżanowski, 1982; Pałowski, 1990; Janta, 1998; Folega, 2014).

³ Il viaggio in Africa avvenne all'improvviso. La redazione vi aveva già inviato Bogdan Richter che – afflitto da una malattia – “era scomparso” dopo essere sbarcato nel porto di Gibuti. Janta, impegnato nei preparativi per un viaggio in Estremo Oriente, fu incaricato di trovare il collega e assicurare al giornale materiali da pubblicare. Richter (1891-1980) è stato un orientalista (cf. Pałasz-Rutkowska, n.d.); i suoi reportage dall'Etiopia, stampati irregolarmente in “Gazeta Polska” dal 6 novembre 1935 (n. 308) al 6 settembre 1936 (n. 248), costituiscono un'ottima lettura grazie alla sua vasta conoscenza, curiosità e apertura mentale nei confronti del territorio africano, il senso dell'umorismo e lo spirito di avventura. Inoltre, dall'inizio del conflitto, ol-

Il suo primo contatto con l'Africa non fu positivo. La città portuale di Gibuti, prospera sotto Menelik, aveva perso la sua importanza a favore dei porti controllati dagli inglesi e ora reagiva lentamente al conflitto imminente. Appariva come uno spazio astorico, dipendente quasi esclusivamente dall'imprenditoria dell'uomo bianco, come una terra misteriosa, impenetrabile e sinistra. Il giornalista ricordava le persone che dormivano per strada, sfinite dal caldo. Vederle giacere lì, che sembravano morte, pervase di ansia il nuovo arrivato. Osservò in quell'occasione: "In Europa il sonno sembra diverso dalla morte, qui, almeno a prima vista, non c'è differenza. L'Africa sembra malvagia e pericolosa alla luce di questa prima impressione. Attrae, inospitale e ampia, alletta con pericolo e tradimento".⁴

AD ADDIS ABEBA

Il primo reportage di Janta fu pubblicato il 7 novembre 1935. La guerra era già in corso da più di un mese (gli italiani stavano lanciando un'offensiva a Macallè), ma ad Addis Abeba sembrava ancora molto lontana. Ottenere informazioni sull'andamento dei combattimenti rappresentava il miracolo, anche l'invio della corrispondenza causava problemi (cf. anche Richter, 1935 e 1936a). Ai reporter non rimaneva che redigere rapporti sulla vita quotidiana nella capitale.⁵ Tuttavia, il crescente clima di sfiducia nei confronti dei bianchi non aiutava a muoversi per

tre ai rapporti dell'agenzia, nelle pagine del giornale venivano regolarmente stampate corrispondenze da Roma e altri articoli (relativi alla situazione economica e politica dell'Italia, il clima sociale intorno alla guerra, le conseguenze delle sanzioni imposte all'Italia dalla Società delle Nazioni o il potenziale economico delle colonie africane). Senza dubbio, tutti questi fattori resero più difficile il lavoro di Janta e sicuramente influenzarono la tematica e il carattere dei suoi reportage.

⁴ "W Europie sen wygląda inaczej niż śmierć, tu, przynajmniej na oko, nie ma żadnej różnicy. Zła i groźna zdaje się Afryka w świetle tego pierwszego wrażenia. Ciągnie ku sobie, niegościnna a szeroka, niebezpieczeństwem i zdradą zapraszająca" (GP 309).

⁵ Molti si recavano a Harrar – la città più vicina al fronte meridionale, o facevano visite a padre Marie-Élie Jarosseau (1858-1941), sacerdotessa francese, dal 1882 missionario e dal 1900 vescovo di Harrar. Jarosseau in passato era stato tutore dell'imperatore Hailé Selassié, ma i giornalisti erano interessati soprattutto alla sua conoscenza

la città, sebbene la popolazione, obbediente alle raccomandazioni imperiali, controllasse ancora le emozioni. Ciò non è sfuggito all'attenzione del relatore, che si chiede: "C'è in Europa una capitale in cui un simile fenomeno di moderazione da parte delle masse nei giorni di eccitazione bellica sarebbe ancora possibile?"⁶ Non mancano comunque prove di antipatia verso gli estranei e Janta le sperimenta più d'una volta; per esempio quando cerca di raggiungere il palazzo imperiale per dare un'occhiata più da vicino alla cerimonia che vi si svolge. La folla spinge contro le guardie che usano volentieri il bastone. Spinto da una guardia, il giornalista finisce a terra, provocando un'allegria generale "in uno spirito di solidarietà – contro i bianchi" (GP 316). Ancora peggio finiscono le visite al tribunale (GP 317) e al campo delle truppe indigene (benchè i giornalisti siano accompagnati da un funzionario del Ministero della Guerra è difficile parlare di un'accoglienza ospitale, GP 318). Janta non ha dubbi sul fatto che i bianchi si siano guadagnati questa diffidenza. Scrive tra l'altro: "Gli abissini hanno visto la condotta dei bianchi, la loro economia saccheggiatrice, le loro pratiche fraudolente, che sono state coperte di frasi sull'amicizia per questo Paese [...]. Nessuno qui oggi sarà colpito o persuaso dall'affermazione di una qualche superiorità dell'uomo bianco".⁷

Il giornalista sottolinea di voler riflettere oggettivamente su ciò che vede, descrivendo con cura la realtà circostante.⁸ I suoi ricchi e vividi resoconti avevano già attirato l'attenzione dei lettori e ora conferma di essere un grande osservatore e di avere una buona penna. Tuttavia, non si può evitare l'impressione che ogni giorno le immagini catturate per-

con Arthur Rimbaud, nel periodo in cui il poeta era un mercante d'armi in Africa (cf. Catholic Hierarchy, 2022).

⁶ "Gdzież jest w Europie stolica, w której podobne zjawisko umiaru ze strony mas w dniach wojennego podniecenia byłoby jeszcze możliwe?" (GP 316).

⁷ "Napatrzyli się Abisyńczycy postępowania białych ludzi, rabunkowej ich gospodarce, procederom oszukańczym, które pokrywano frazesami o przyjaźni dla tego kraju [...]. Już dzisiaj nikogo tutaj nie weźmie ani nie przekona twierdzenie o jakiegokolwiek wyższości białego człowieka" (GP 319).

⁸ Janta sottolinea più volte quanto sia importante per lui l'obiettività delle sue relazioni, sebbene il clima culturale e politico di allora sembri incoraggiare al soggettivismo e aperte dichiarazioni ideologiche (cf. Sobczak, 2015, p. 231).

dano sempre più il loro carattere complesso, ricco di sfumature. Mentre Addis Abeba, incontrata all'inizio dell'avventura etiopica, può "passare con successo come illustrazione di storie di tempi molto antichi" (GP 312), dopo pochi giorni diventa una città di "case scadenti" (GP 323) e un esempio di "patetica modernità" (GP 324). Allo stesso modo, le prime caratteristiche degli abitanti danno l'impressione di essere ponderate. L'aspetto delle persone, il loro abbigliamento, il modo di costruire relazioni con gli altri sono descritti con obiettività e umorismo. Tuttavia, a breve termine, già nel Tigrè, questo tono verrà chiaramente modificato.

Nel reportage di Janta da Addis Abeba non troveremo protagonisti etiopi. Gli unici personaggi che spiccano leggermente sulla popolazione locale sono l'imperatore Hailé Selassié⁹ e uno dei capi militari, *degiasmacc* Nasibù, organizzatore della rassegna delle truppe ad Harrar. Nasibù ha un volto giovane e nobile, uno sguardo acuto e penetrante. Capisce bene la gravità della situazione e ora sta facendo il possibile per "impressionare con ordine e composizione", ma dispone di un esercito superficialmente europeizzato, addestrato dai belgi e armato da diversi Paesi europei. Questo è probabilmente il motivo per cui la parata sembra un'imitazione di modelli alieni e "come ogni cattiva imitazione" dà l'impressione di essere "piuttosto patetica" (GP 331).

Non c'è dubbio che l'europeizzazione dell'esercito abbia avvantaggiato i trafficanti di armi europee più degli etiopi che difendono la loro terra. Pertanto, nell'opinione popolare che Janta riporta, non dovrebbero combattere battaglie regolari, ma dovrebbero scommettere sui loro punti di forza tradizionali: condurre una guerriglia usando la conoscenza delle specificità del terreno e l'elemento sorpresa. "La migliore arma nelle loro mani saranno sempre le armi corte. Il modo migliore per combattere – corpo a corpo".¹⁰ Usando una tale strategia, nonostante l'enorme vantaggio delle truppe italiane, potranno difendersi, tanto più

⁹ Janta gli dedicherà un testo intero, destinato a "Dziennik Poznański" (cf. Janta, 1935a).

¹⁰ "Najlepszą bronią w ich rękę będzie zawsze broń krótka. Najlepszym sposobem walki spotkanie wręcz" (GP 332).

che le truppe di colore al servizio degli italiani possono rivelarsi sleali (GP 336).

SUL FRONTE SETTENTRIONALE. PRIME IMPRESSIONI

Durante il primo periodo delle ostilità, nei territori occupati dagli italiani i giornalisti avevano goduto di una libertà che i loro colleghi ad Addis Abeba potevano solo sognare. Tuttavia, la situazione cambiò quando il generale Emilio de Bono, favorevole alla stampa, perse il comando che fu assunto dal maresciallo Pietro Badoglio. Questo accadde ufficialmente il 17 dicembre 1935, pochi giorni prima che Janta lasciasse Addis Abeba e arrivasse nella capitale dell'Eritrea, Asmara. Il reporter si ritrovò di nuovo in un folto gruppo di giornalisti condannati a rapporti militari censurati e limitate opportunità di andare sul campo, annoiati dalla stagnante situazione al fronte e alla disperata ricerca di uno *scoop* (GP 9).

Il corrispondente polacco non si lamenta, tuttavia, sperando che la fredda accoglienza sia seguita da “libertà di guardare e giudicare non ostacolata da un falso senso di gratitudine verso chiunque”.¹¹ Il suo scopo – annuncia – è quello di annotare impressioni, sempre oneste e obiettive, non gravate dall’obbligo di riferire i movimenti delle truppe e delle battaglie e di trarre conclusioni sintetiche, mostrate “senza discutere una ragione o l’altra, ma sottolineando argomentazioni italiane e commenti che [...] le cose viste e vissute su entrambi i lati del fronte suscitano”.¹²

Le prime osservazioni sul comportamento degli italiani in Africa sono fatte da Janta durante il viaggio per mare verso l’Eritrea. I compagni di viaggio italiani non nascondono l’entusiasmo per il governo fascista e le sue conquiste: il canto e gli applausi in lode del Duce sembrano riflettere bene il loro stato d’animo: ardore, fede, senso di unità. Per ora il giornalista reagisce cautamente a queste esplosioni di patriottismo:

¹¹ “wolność patrzenia i sądzenia nieskrępowana fałszywym poczuciem wdzięczności dla kogokolwiek” (GP 9).

¹² “[...] bez dyskusowania racji takiej czy innej, ale z podkreśleniem argumentów włoskich i komentarzy, jakie [...] na ich temat nasuwają rzeczy widziane i przeżyte po obu stronach frontu” (GP 9).

Ci sono riflessi, specialmente quelli collettivi, per i quali si può avere non tanto comprensione quanto indulgenza. Questo da solo è sufficiente per trattarli senza odio, anche se sono ostili ai nostri sentimenti e al nostro pensiero. Questo è l'aspetto di ogni nazionalismo, giudicato attraverso gli occhi di uno straniero che pure può essere un nazionalista.¹³

Ancora una volta sentirà cantare gli italiani, ad Asmara, nella Casa del Fascio adibita senza particolari cure a centro stampa. Questa volta, sotto la guida dello stesso ministro della propaganda, i giornalisti italiani cantano, manifestando orgoglio nazionale e sostegno alla guerra. È tempo di modificare le nozioni stereotipate, perché gli italiani stanno subendo una chiara metamorfosi: “tutto ciò che [...] nel loro canto e nella loro vita abbiamo persino amato, come manifestazioni pure e disinteressate di lirismo, come espressione della fantasia di un'individualità incondizionata, un capriccio libero, indomabile – finisce qui, nelle difficoltà e nelle esperienze di questa spedizione africana, probabilmente in maniera irrimediabile”.¹⁴

Questa volta Janta si sente intimidito dall'espressione collettiva del nazionalismo, vedendo in essa semi di un' “intolleranza insensata” e di “mancanza di ogni controllo”. In questi casi, scrive, “mi ritiro [...] come una tartaruga nel suo guscio e osservo, liberandomi raramente di questa contrazione interiore, che è come un freno e che automaticamente mi esclude dalla partecipazione emotiva alla commozione della folla”.¹⁵

¹³ “Są odruchy, zbiorowe zwłaszcza, dla których można mieć nie tyle zrozumienie, ile wyrozumiałość. Już to wystarczy aby je traktować bez nienawiści, choćby były nawet wrogi naszymu uczuciu i myśleniu. Tak wygląda każdy nacjonalizm, sądzony oczami obcego, który także może być nacjonalistą” (GP 10).

¹⁴ “wszystko to, cośmy [...] w ich śpiewie i życiu kochali nawet, jako czyste, bezinteresowne objawy liryzmu, jako wyraz fantazji indywidualności, niczym nieskrępowanej, kaprysu swobodnego, nieugiętego w żadne karby życia – kończy się tutaj, w trudach i próbach tej ekspedycji afrykańskiej, bezpowrotnie zapewne” (GP 10).

¹⁵ “Cofam się [...] niby żółw w skorupę i obserwuję, rzadko kiedy mogąc pozbyć się tego wewnętrznego skurczu, który jest niby hamulcem i wyłącza mnie automatycznie od udziału uczuciowego we wzruszeniach tłumu” (GP 10). Tuttavia, presto il reporter soccomberà al fascino delle canzoni coloniali (cf. GP 12).

MACALLÈ

Il viaggio a Macallè, occupata ormai dalle truppe italiane, consente di fare diverse osservazioni, ad esempio sulle condizioni delle strade locali. Janta non rifugge dall'ironia: l'Eritrea è "una testimonianza eloquente e veramente convincente che l'Italia non voleva la guerra",¹⁶ altrimenti le condizioni delle strade nella colonia di lunga proprietà dovrebbero essere molto migliori. Tuttavia, la costruzione dell'infrastruttura, appena intrapresa, e lo sforzo di migliaia di lavoratori e soldati italiani meritano il suo rispetto. Il movimento dei camion porta la vita in questo vuoto selvaggio, immerso in un'immobilità storica, suscitando la domanda "dove sono gli abitanti di questa vastità?" e dando agli sforzi italiani un significato quasi religioso.¹⁷

Questo è l'inizio di un cambiamento nell'atteggiamento di Janta nei confronti della realtà descritta. E il primo passo verso di esso è la visita al campo militare, in cui il generale Pirzio Biroli¹⁸ è di stanza con i suoi ascari e ora invita gli ospiti per un pasto. Un comune tavolo da soldato, conversazioni e un simile senso dell'umorismo avvicinano i commensali: "Trascinato in una conversazione con gli ufficiali, penetro lentamente nel loro modo di pensare e di sentire"¹⁹ – confessa il reporter.

L'opportunità di dare un'occhiata più da vicino agli ascari non è una cosa da poco (GP 14), così come una gita sul campo che consente di guardarsi intorno nella zona. La destinazione più importante del viaggio del reporter, tuttavia, è proprio Macallè. La città "immersa nella povertà

¹⁶ "[jest to] wymownym i naprawdę przekonywującym świadectwem, że Włochy nie chciały wojny" (GP 11).

¹⁷ "Attraverso il paese che dura come in un sogno, quasi senza sentimento, passivo e senza speranza, che appena appena si aggrappava alla vita, sono state improvvisamente tracciate strade, come un flusso di luce penetrante nelle profondità del paese". "Przez kraj trwający jak we śnie, prawie bez czucia, bierny i beznadziejny, w którym się ledwie jakieś życie tliło, przecięto nagle drogi, jak strumień światła puszczony do głębi kraju" (GP 11).

¹⁸ Alessandro Pirzio Biroli (1877-1962) sarà nominato a breve Governatore di Asmara (1936-1937).

¹⁹ "Wciągnięty w rozmowę z oficerami wnikam powoli w sposób ich myślenia i czucia" (GP 12).

e nell'arretratezza" non offre molte attrazioni, quindi l'attenzione è catturata dalla vivace piazza del mercato. Nel *Politburo* appena creato, è stata nominata una commissione speciale per risarcire la popolazione locale per i danni causati dai militari. L'interesse è enorme.

È probabilmente la prima volta nella storia di questo paese che il potere non solo non opprime, ma addirittura paga. Enormi somme di denaro passano attraverso l'ufficio politico alla popolazione come compensazione. [...] Ciò significa che queste persone, che vivono in uno stato di abbandono definitivo, vengono sollevate materialmente, sollevate dalla povertà e riempite di fede nei nuovi tempi che verranno con il nuovo potere. Finora, ogni autorità, civile o ecclesiastica, li aveva depredati senza pietà.²⁰

Il reporter è invitato a partecipare al lavoro della commissione. La comunicazione con gli indigeni avviene tramite un interprete che traduce "le chiacchiere lacerate e rauche di un contadino abissino vestito di stracci sporchi e consumati [...] in suono trasparente, chiaro e limpido delle parole della lingua italiana".²¹ La Commissione è generosa. Al contadino in piedi di fronte ad essa dà centottanta talleri.

Gli occhi del contadino si sono illuminati [...]. Stava lì, brutto, indifferente, riservato e molto chiaramente, per me, per esempio, falso. Non crederei a queste persone. Sono scoraggiato da loro, qui nel sud del Tigre ancor più che nel nord, dalla loro bruttezza e sporcizia, dalla loro pigrizia e astuzia, coperte da una maschera di indifferenza. È una razza visibilmente degenerata, già in declino, nell'abbandono, solo Dio sa quante centinaia di anni essa vive

²⁰ "Pierwszy to raz zapewne z dziejach tego kraju, iż władza nie tylko nie gnębi i nie uciska, ale na dobitkę nawet płaci. Ogromne sumy przechodzą via biuro polityczne do rąk ludności tytułem odszkodowań. [...] To znaczy, że się tych ludzi, żyjących w stanie ostatecznego zaniedbania, próbuje podźwignąć materialnie, podnieść z nędzy i napoić wiarą w nadchodzące razem z nową władzą, nowe czasy. Dotychczas każda władza, świecka czy kościelna, żerowała na nich bez litości..." (GP 16).

²¹ "[...] rwaną, charczącą paplaninę abisyńskiego wieśniaka w szarych od brudu i starości łachach [...] na przejrzyste, jasne i czyste brzmienie słów włoskiego języka" (GP 16).

senza cambiamenti. Razza viziata. Eppure l'abissino può essere molto bello, anche se quasi nessuno è un tipo veramente puro.²²

Un attento lettore di "Gazeta Polska" può ancora ricordare la dichiarazione del reporter, che ha voluto descrivere fedelmente gli eventi di cui è stato testimone, sottolineando – ora che si trova tra gli italiani – il loro punto di vista. Tuttavia, questa procedura non facilita la lettura: è sempre più difficile identificare chiaramente il soggetto parlante ed evitare l'impressione che i giudizi espressi suonino in perfetta sintonia con il punto di vista dell'autore. Così i tigrini stanno davanti a noi in tutta la loro inadeguatezza: sono poveri, brutti, avidi, il loro parlare fa male all'orecchio europeo. Nessuno chiede loro un'opinione (in quale lingua lo farebbe?), ma chi scrive conosce e cita liberamente i loro pensieri più intimi.

I COSTI DELLA GUERRA

I talleri destinati ad asciugare le lacrime e conquistare i cuori sono un'ottima strategia, ma anche un affare costoso (GP 19). Tuttavia, questo non è nulla in confronto agli altri costi che gli italiani stanno sostenendo in questa guerra. Janta osserva colonne di camion pieni di munizioni, cibo o benzina: il loro carico, il passaggio a destinazione e lo scarico devono costare una fortuna, per non parlare del trasporto marittimo, della paga per l'esercito o del costo della costruzione delle strade. Ciò solleva l'inevitabile questione della redditività del progetto (GP 11).

Gli italiani si sono impegnati a realizzare un compito che spettava agli indigeni, così Janta si chiede "dov'è la prova evidente della proprie-

²² "Chłopu [...] rozpromieniły się oczy, ale nie dał po sobie poznać nic więcej. Stał nadal brzydki, obojętny, skryty i bardzo wyraziście, dla mnie na przykład, fałszywy. Nic bym tym ludziom nie wierzył. Zniechęca mnie do nich, tu właśnie na południu Tigrai bardziej jeszcze niż na północy, ich brzydota i brud, ich lenistwo i przebiegłość, pokrywana maską obojętności. Jest to rasa widomie jakby zdegenerowana, znajdująca się już u schyłku, w upadku, w zaniedbaniu, żyjąca Bóg wie ile setek lat bez zmian. Rasa popsuta. A przecież Abisyńczyk potrafi być bardzo piękny, choć mało który jest typem rasy naprawdę czystej" (GP 19).

tà di questa terra [...] che a occhio dà l’impressione di essere di nessuno, completamente abbandonata, dimenticata da Dio e dagli uomini”.²³ Questa vasta area – come scrive – non promette nulla, non invita, non incoraggia, è minacciosa e selvaggia, stupefacente e cupa, sembra di vedere delle “decorazioni impressionistiche a certe scene dell’epopea di Dante”.²⁴

La determinazione dei colonizzatori impressiona Janta, eppure il reporter non crede che porti profitto. Riflette sulle reali risorse naturali dell’Etiopia e se sia effettivamente conveniente estrarle. Valuta anche freddamente le possibilità dell’agricoltura locale. Dopo tutto, ogni pezzo di terra, fertile e adatto alla coltivazione, è ora proprietà di qualcuno (GP 23). Si chiede, scettico, per quanto tempo sarà sufficiente l’ardore degli agricoltori. Le sue conversazioni con coloro che avevano già legato il loro destino alle terre dell’Eritrea hanno mostrato il lato negativo della presenza dei coloni:

le persone spinte qui, in Africa, dall’ordine e dallo zelo patriottico, dopo averla assaggiata a loro piacimento e sature di essa, dopo aver bruciato il loro ardore, la loro giovinezza e il loro entusiasmo [...], producono una sorta di odio per l’Africa, una sorta di forte desiderio sopra ogni altra cosa, che li respinge, [...] un contadino e un operaio su due, spinto in questa direzione dalle circostanze attuali, preferisce morire a casa in Italia, piuttosto che vivere qui.²⁵

Se, invece, gli italiani fossero costretti a stabilirvisi, lo spirito di avventura lascerebbe posto alla paura e l’Abissinia diventerebbe ciò che

²³ “gdzież jest dowód widomy posiadania, własności tej ziemi, tego centkowanego pustkowie, które na oko robi wrażenie niczyje, opuszczone zupełnie, zapomniane przez Boga i ludzi” (GP 11).

²⁴ “impresjonistyczne dekoracje do scen z epepei Dantego” (GP 11).

²⁵ “ludzie przygnani tutaj, do Afryki, rozkazem i zapałem patriotycznym, skosztowawszy jej do syta i przesyleni nią, wypaliwszy w sobie zapał, młodość i entuzjazm [...], wytwarzają w sobie coś w rodzaju nienawiści do Afryki, coś w rodzaju tęsknoty nad wszystko silnej, która ich gna z powrotem, [...] co drugi chłop i robotnik, obecnymi okolicznościami w tę stronę zapędzony, woli raczej zdychać u siebie w kraju – we Włoszech, niż tu żyć” (GP 23).

la Siberia era diventata nella coscienza polacca in passato: un luogo di lavoro massacrante e di esilio forzato.²⁶

L'opinione di Janta sembra coincidere con il punto di vista di Afework Guebre Jesus.²⁷ L'Italia ha sbagliato i calcoli, sia sognando grandi giacimenti di materie prime (GP 22)²⁸ sia contando su una calorosa accoglienza da parte della popolazione locale. I coloni avrebbero dovuto dominare l'Abissinia in numero per ricavarne beni e mantenere l'ordine nelle aree conquistate.

Considerazioni sulla redditività delle aspirazioni coloniali dell'Italia sono riprese in quel momento da numerosi commentatori della stampa. Oltre agli approcci ideologici alla questione (dove si parla di una guerra intrapresa non per profitto, ma per ragioni spirituali e morali; cf. Chrzanowski, 1936, p. 14), ci sono analisi fattuali, prive di enfasi ideologica, che sicuramente corrispondono meglio allo scetticismo del giornalista.²⁹

²⁶ Janta valutò la situazione accuratamente: degli oltre 4 milioni di emigrati che avevano lasciato l'Italia nel periodo 1916-1942 solo il 3%, cioè circa 120.000, si stabilirono in Africa (v. Natilli Articoli, 2008). Secondo Franco Pittau (2019), nel 1939 in Etiopia c'erano meno di 35.500 italiani. D'altra parte, però, non si può tacere l'attaccamento a questa terra e la dolorosa nostalgia (*mal d'Africa*) di molti emigranti italiani costretti a lasciare questa e altre ex colonie dopo aver perso la guerra.

²⁷ Lo scrittore Afework Gebre Gesù (1868-1947) è l'unico interlocutore etiope di Janta presente sulle pagine del reportage. Per anni legato all'Italia (negli anni 1887-90 studiò pittura a Milano, dopodiché divenne *chargé d'affaire* etiope a Roma), fu sostenitore della dominazione italiana nel suo Paese.

²⁸ Infatti, l'estrazione di giacimenti (ad es. di oro o platino) non portò ai risultati attesi (cf. Fadda, 2017); per quanto riguarda la situazione attuale, vedi Valera (2000) e infoMercatiEsteri (n.d.).

²⁹ Cf. per es. PAT (1936): "Havas riferisce da Roma che la campagna dell'Africa orientale ha portato dal 20 giugno dell'anno scorso spese pari a 7 miliardi e 120 milioni di lire. Di questa somma, 3 miliardi e 280 milioni di lire andarono al fabbisogno del Ministero della Guerra, 755 milioni alla marina e 850 milioni all'aviazione. Il Ministero delle Colonie ha utilizzato 2 miliardi e 100 milioni, il Ministero dell'Interno 164 milioni, gli Affari Esteri 350 milioni". Viene riportato anche il numero dei soldati: 450.000 "soldati bianchi con operai" su entrambi i fronti, senza contare le truppe indigene.

VALUTAZIONE DELLE TRUPPE ITALIANE ED ETIOPI³⁰

I corrispondenti di guerra in Etiopia non avevano praticamente la possibilità di partecipare alla guerra in prima linea. Tuttavia, ogni tanto potevano avvicinarsi alle truppe coinvolte nel conflitto. Ancora durante la sua permanenza ad Addis Abeba e ad Harrar, Janta aveva partecipato a due parate delle forze armate etiopi, traendone impressioni piuttosto negative. Già dalla parte italiana, trascorse alcuni giorni nel campo vicino a Macallè, tra i soldati del generale Birolo. Egli stesso evitò di valutare le truppe italiane, limitandosi a citare le opinioni dei suoi interlocutori, tra cui l'ambasciatore francese a Roma, Henry de Jouvenel. L'incontro con il diplomatico aveva avuto luogo tre anni prima, ma anche allora il clima politico era favorevole alle divagazioni sul valore di combattimento dell'esercito italiano. De Jouvenel, allora ufficiale, aveva seguito l'esercito italiano durante la prima guerra mondiale e anni dopo, in piena epoca fascista, respinse gli stereotipi decisamente dannosi sul coraggio di questi soldati, considerandoli come modello di patriottismo e coraggio e sottolineando un'altra enorme risorsa: il senso di unità.

Per l'Italia è arrivato [...] un momento di prova, un momento eccezionale. [...] Ed ecco gli italiani [...] che hanno mostrato al mondo intero come si fa. Dimostrano ammirevole uniformità [...], deludono coloro che da Addis Abeba, confidando nell'invincibilità delle montagne, delle strade, del clima, hanno predetto agli eserciti italiani l'insopportabilità, la malattia, la debolezza fisica, l'incapacità di marciare veloci e carichi. Come per dispetto, sono resistenti e ambiziosi, vogliono combattere, credono che la guerra sia bella, che sia un grande valore nella loro vita. Sono stanchi della banalità e la gloria, anche dopo la morte, vale ogni sacrificio. Vanno avanti sorridenti e allegri.³¹

³⁰ Le questioni militari etiopi furono presentate meticolosamente da Richter (1936b, 1936c, 1936d, 1936e).

³¹ "Dla Włoch nastąpiła [...] chwila próby, chwila wyjątkowa. [...] I oto Włosi [...] pokazali całemu światu, jak się to robi. Demonstrują podziwu godną jednolitość [...], sprawiają rozczarowanie tym, którzy z Addis Abeby, ufając w niezwykłość gór, dróg, klimatu, przepowiadali wojskom włoskim niewytrzymałość, choroby, słabość fizyczną, niezdolność do marszów szybkich i obciążonych. Jak gdyby na złość są wytrzymali i ambitni, chcą się bić, wierzą, że wojna jest piękna, że to jest wielka

Anche Janta cede a questo fascino e, di conseguenza, cambia radicalmente il suo parere sul valore delle truppe della parte opposta.

Ricordo come, proprio all'inizio della mia permanenza sul versante italiano, dove ero venuto dall'Abissinia, fui irritato dal disprezzo mostrato per le forze nemiche non solo dagli italiani stessi, ma anche dai giornalisti stranieri, che "avevano fatto" un'offensiva con gli italiani su Macallè e, sulla base della loro esperienza del tutto imparziale, giunsero alla conclusione che l'altra parte abissina non era degna di essere definita un serio avversario.³²

Ora condivide l'opinione che "questa è una guerra militarmente insignificante".³³ L'offensiva italiana, sebbene rallentata dalla specificità del terreno, portò alla conquista del Tigri, "un'area di decine di migliaia di chilometri quadrati, quasi senza battaglia, senza alcuna resistenza armata da parte delle truppe abissine".³⁴ Tale affermazione è molto incauta. Era vero che, nei primi giorni dell'invasione, l'esercito abissino, agli ordini del negus, aveva lasciato indifesa una striscia di terra di diversi chilometri. Era anche vero che fino alla fine avrebbe evitato il combattimento aperto (cosa che lo stesso giornalista ha recentemente considerato una strategia ragionevole), motivo per cui l'impressione della superiorità degli italiani era perpetuata sia dagli aggressori che dagli osservatori. Tuttavia, non era assolutamente vero che gli etiopi non combattessero, né che tutta la vasta provincia fosse in mani italiane.³⁵ Poiché entrambe le parti facevano propaganda trasmettendo rapporti dal fronte parecchio

wartość w ich własnym życiu. Sprzykrzyła im się powszedniość, a chwala, choćby po śmierci, warta jest każdej ofiary. Idą naprzód uśmiechnięci i weseli" (GP 24).

³² "Pamiętam, jak mnie na samym początku pobytu mego po włoskiej stronie, na którą przybyłem przecież z Abisynii, drażniło lekceważenie, okazywane siłom nieprzyjacielskim już nie tylko przez samych Włochów, ale przez dziennikarzy zagranicznych, którzy z Włochami „robili” ofensywę na Makalle i na podstawie własnych, najzupełniej zresztą bezstronnych doświadczeń, doszli do przekonania, że tamta, abisyńska strona nie jest godna miana poważnego przeciwnika”.

³³ "to wojna niegodna uwagi pod względem militarnym" (GP 16).

³⁴ "[...] obszaru kilkudziesięciu tysięcy kilometrów kwadratowych, prawie bez bitwy, nie spotykając zbrojnego oporu ze strony wojsk abisyńskich" (GP 16).

³⁵ Quando Janta preparava le sue relazioni, "Gazeta Polska" pubblicava numerosi servizi di agenzia e commenti dal fronte che lo confermavano, per es. *Ogólny obraz*

diversi nel contenuto, era ovvio che la verità differiva anche dai comunicati ufficiali della parte italiana.³⁶ Sarebbe difficile al giorno d'oggi valutare fino a che punto Janta, limitato ai materiali di propaganda redatti dal comando generale italiano, conoscesse la situazione sul fronte. In ogni caso questo mostra che un reportage scritto ai margini del teatro degli eventi può essere fonte di conoscenza piuttosto limitata.

NUOVO ORDINE ITALIANO

L'immagine dell'invasore agli occhi della nazione attaccata doveva inevitabilmente essere negativa, ma le ragioni dell'ostilità furono più complesse del solito: uno dei motivi fu il fatto che i bianchi, lavorando accanto agli indigeni, dettero loro troppa confidenza e, addirittura, diventarono una concorrenza per la popolazione locale rischiando di perderne il rispetto.

Non più una mancanza di rispetto, ma lo stupore, e anche la paura che questo uomo bianco lo soppianti dai luoghi che finora non gli sono stati negati, perché c'è sempre meno spazio e non ce ne sarà abbastanza per bianchi e neri insieme. Non solo l'esercito, ma anche i lavoratori sono venuti in Eritrea. Asmara, e soprattutto Massaua, è una città di bianchi. Bianchi che fanno tutto, ogni lavoro. E lo fanno meglio dei neri. Sulle strade dell'Eritrea stanno seduti fianco a fianco nativi dalla pelle scura e soldati dalla pelle bianca che lavorano le stesse pietre. [...] I neri chiamano i soldati: schiavi bianchi. Perché i neri non li costringe nessuno a lavorare.³⁷

sytuacji (Anonymous, 1936) o Romeyko (1936). Sulla censura italiana in Abissinia cf. Mancosu (2017).

³⁶ La discrepanza più spettacolare riguardava l'uso di gas da combattimento. I gas furono usati dal dicembre 1935, ma gli italiani negarono con veemenza questo fatto allora e per molti decenni dopo la guerra.

³⁷ "Już nie brak szacunku, ale zdziwienie, a za zdziwieniem nawet strach, że wyprze go ten biały człowiek z miejsc, dotąd niezaprzeczonych, bo miejsca jest coraz mniej i nie będzie go dosyć dla białych i czarnych razem. Do Erytrei napłynęły masy nie tylko wojska, ale i robotników, Asmara, a zwłaszcza Massaua jest miastem ludzi białych. Białych, którzy robią wszystko, każdą robotę. I robią lepiej niż czarni. Na drogach Erytrei siedzą jeden przy drugim ciemnoskórzy tubylcy i białoskórzy żołnierze

L'ostilità della popolazione locale sembra sorprendere e indignare gli aggressori, che si aspettano piuttosto gratitudine, che si meritava almeno il primo comandante dell'esercito italiano in questa guerra, il generale de Bono. L'anziano signore aveva lasciato agli abissini il diritto di portare armi, così fondamentale nella cultura locale, ma la sua "politica di tolleranza e persino di idealismo" non ha portato i risultati sperati: è stata sottovalutata e persino considerata una debolezza. Perciò il nuovo comandante, Badoglio, ha firmato l'ordine di disarmare la popolazione e ha inaugurato una nuova fase nelle relazioni reciproche. Janta è scettico su una tale strategia "pacifica" nei confronti degli etiopi e cita come esempio la politica coloniale inglese.

A quanto pare [gli inglesi] devono avere qualche segreto per dominare sui nativi, per mantenere questo principio molto comodo e difficile di superiorità della razza bianca sugli altri colori della pelle. È noto che un buon trattamento, tolleranza e altri modi umani non sono sufficienti, che si tratta di un sistema di psicologia pratica sviluppato nel corso di decenni, studiato tra persone di colore, non sempre strettamente coerente o eccessivamente morale, una miscela non specificata di indifferenza e gentilezza, di requisiti molto severi e giustizia molto rigorosa, di una rigida separazione della vita e dello spazio nel paese in cui vivono entrambe le razze, lasciando agli indigeni di solito completa libertà nel luogo una volta concesso.³⁸

Obrabiają te same kamienie. [...] Czarni mówią o żołnierzach: biali niewolnicy. Czarnych bowiem nikt nie przymusza do pracy" (GP 31).

³⁸ "Muszą mieć najwidoczniej jakiś sekret panowania nad tubylcami, utrzymywania tej jakże wygodnej i jak trudnej zasady wyższości rasy białej nad innymi kolorami skóry. Wiadomo tylko, że nie wystarcza dobre traktowanie, tolerancja i t. p. humanitarne sposoby, że jest to wykształcony w ciągu dziesiątek lat system praktycznej psychologii, studiowanej wśród kolorowych nie zawsze ściśle konsekwentny ani nazbyt moralny, niesprecyzowana mieszanina obojętności i dobroci, wymagań bardzo surowych i bardzo surowej sprawiedliwości, ścisłego rozdziału życia i miejsca w kraju, w którym obie rasy mieszkają, zostawiając tubylcom najczęściej zupełną wolność na raz przyznanym miejscu" (GP 31).

CON L'OCCHIO DEL REPORTER – CONFRONTI E CONCLUSIONI

Il metodo di Janta di descrivere la realtà all'arrivo nella zona "italiana" deve sollevare sempre più dubbi tra i lettori: si tratta ancora solo di citare gli argomenti della parte italiana, o il giornalista sta già parlando con la propria voce? Tuttavia, il reportage, pubblicato il 1° febbraio 1936 con il titolo *Mania di paragoni*, non lascia dubbi che le simpatie del giornalista si sono chiaramente cristallizzate. In esso, Janta fa un confronto tra l'Etiopia e la Cina, che aveva visitato nel 1933 e dove sarebbe tornato nel 1936. Le somiglianze non mancano, ma sono le differenze che spiccano: mentre la Cina dà un contributo significativo allo sviluppo della cultura, l'Etiopia si è congelata come lava in una fase iniziale di sviluppo e non le apporta alcun valore.

[...] è stato solo conoscendo l'Etiopia che ho imparato ad apprezzare appieno il valore del mio affetto e la mia ammirazione per la Cina, il fascino della sua influenza, l'autostima del suo popolo. Infatti, se confrontiamo questi due paesi dal punto di vista del valore che hanno portato alla vita del mondo, cosa rimane all'Abissinia?³⁹

Continuando, il reporter "schiaccia" la letteratura etiopica (che si limita a copiare testi evangelici), la musica (praticata su tre strumenti poveri), l'architettura (il suo unico "risultato" è una capanna di fango simile a un fungo chiamata *tukul*) e il lavoro degli artisti locali ("Ogni scalpellino sarà scultore in Abissinia. Ogni copista e pittore di stanze rappresenta la pittura"⁴⁰). Solo la chiesa mostra un certo interesse per l'arte, ma è un "elemento isolante", che blocca qualsiasi sviluppo della popolazione. Le persone mancano d'immaginazione creativa e solo la casta guerriera, l'unica a sostenere le tradizioni, ha un certo tocco di fan-

³⁹ "dopiero poznanie Etiopii pozwoliło mi docenić w całej pełni wartość mojego uczucia i mojej admiracji dla Chin, uroku, jakim ogarnia ich wpływ, poczucia własnej godności, jaka cechuje ich ludzi. Jeśli bowiem porównać oba te kraje z punktu widzenia wartości, jaką w życie świata wniosły, z czymże zostaje Abisynia?" (GP 32).

⁴⁰ "Každy kamieniarz będzie w Abisynii rzeźbiarzem. Každy kopista i malarz pokojowy reprezentuje malarstwo" (GP 32).

tasia. Il paese è privo di ogni segno di stile a causa della chiusura e della riluttanza al progresso. L'arretratezza della civiltà etiope è potente e colpevole, quindi è tempo di intervenire adempiendo alla "secolare legge naturale della sostituzione di valori usati".⁴¹

Fin dall'inizio della sua permanenza nella regione del Tigre conquistata, Janta evita una valutazione morale degli italiani. Osserva la realtà della guerra come se fosse una sorta di gioco o lavoro da eseguire, e non un atto di aggressione politica e fisica. Ma non è l'unico caso in cui l'autore agisce in questo modo. Nel suo resoconto dell'amata Cina, quando si tratta dell'aggressione giapponese sul territorio cinese, leggeremo:

Non c'è dubbio che questo paese in difesa potrebbe essere paragonato all'Abissinia, che sarebbe necessario un notevole sforzo militare per conquistarlo. E sapendo che le truppe giapponesi lo hanno occupato in un mese, quasi senza combattere, questo fatto può essere trattato dal punto di vista degli interessi cinesi come uno scandalo, illustrando bene l'inerzia e l'impotenza [...]. I giapponesi sapevano cosa stavano facendo quando sono partiti per conquistare questo paese.⁴²

Questo passaggio illustra bene l'atteggiamento del reporter: la conquista è un'azione naturale. Vince lo stratega migliore, e il compito del commentatore è quello di riferire gli eventi in modo appassionato.⁴³

⁴¹ "odwieczne, przyrodnicze prawo wymiany zużytych wartości" (GP 32).

⁴² "Nie ma wątpliwości, że kraj ten w obronie mógł się równać co najmniej z Abisynią, że znaczny wysiłek wojskowy byłby potrzebny do jego zdobycia. A wiedząc, że wojska japońskie zajęły go niemal bez walki w ciągu miesiąca, można fakt ten z punktu widzenia interesów chińskich potraktować jako skandal, niezłe ilustrujący bezwład i bezradność [...]. Japończycy wiedzieli co robią, kiedy wybrali się na podbój tego kraju" (Janta, 1939).

⁴³ Ci si può porre la domanda se la specificità di "Gazeta Polska", "giornale governativo semi-ufficiale" (Paczkowski, 1972, p. 156) abbia influenzato il tono dei testi di Janta. Anche se la posizione finale del reporter sembra armonizzarsi bene con la politica filo-italiana della Polonia del tempo, è difficile sospettarlo di voler fare propaganda politica. L'evoluzione delle sue opinioni sembra essere il risultato delle sue esperienze e osservazioni. Certamente, però, le pagine del giornale hanno influenzato lo stile e il tono della sua narrazione e lo si nota chiaramente quando confrontiamo la serie dei reportage qui pubblicati con le relazioni destinate al liberale "Wiadomości

EPILOGO

Il testo di Janta svolse certamente bene il suo ruolo informativo. L'autore affrontò diversi temi importanti, andando oltre il ristretto contesto del conflitto militare. Allo stesso tempo trasmise accuratamente le sue impressioni a contatto con la realtà di questa guerra. Rispetto ad altri reportage polacchi dall'Etiopia (Fajans, 1936; Richter, 1936; Romański, 1936), il testo si distingue per l'evoluzione dell'atteggiamento dell'autore. Mentre Richter e Fajans dalle prime alle ultime pagine mantennero obiettività e rispetto per la diversità della cultura africana, e Romański divenne noto come esponente di un'ideologia semplificata del colonialismo, nel caso di Janta, con il passare dei giorni, la bilancia della simpatia e dell'antipatia pende chiaramente a favore degli italiani. Dal punto di vista odierno, il testo può essere accusato di mancanza di una microscala: i personaggi coinvolti nel conflitto costituiscono una massa, i loro volti si fondono, uno sguardo da lontano non consente di registrare persone, sentimenti, dettagli. Eppure "il fatto e il commento si sgretolano", mentre al lettore tocca più profondamente proprio "ciò che riguarda l'uomo" (Szczygieł, 2022, pp. 231–232).⁴⁴

Come la maggior parte dei corrispondenti, Janta lasciò l'Etiopia alla fine di gennaio del 1936.⁴⁵ La guerra era ancora in corso, e sebbene gli italiani fossero riusciti a prendere Adigrat e Adua, Axum e Macallè, la loro ulteriore offensiva si fermò senza i risultati attesi. La politica della mitezza si trasformò in politica della spietatezza, che raggiunse il suo

Literackie" (Janta, 1935b, 1961), che consentiva forme di espressione più libere, umoristiche e favorevoli alle vittime della violenza coloniale.

⁴⁴ Le differenze culturali non rendevano facile ai reporter questo compito, ma ad esempio Roman Fajans durante una visita ad Axum riuscì ad entrare in contatto con una famiglia etiope e riportò nel dettaglio le ore passate in sua compagnia (Fajans, 1936, pp. 86–104).

⁴⁵ I reportage dall'Etiopia non sono stati pubblicati in un volume. Apparentemente, l'autore aveva pianificato di pubblicarli, ma lo scoppio della guerra lo impedì, dopodiché il dattiloscritto cadde nelle mani della Gestapo nel 1940 durante la perquisizione del suo appartamento parigino (Kowalik, 1982; Janta, 1958, p. 41). Il testo doveva essere intitolato *Na frontach Abisynii (Sui fronti dell'Abissinia)*. Nel 1936 con questo titolo fu pubblicato il reportage di Fajans.

apogeo nel 1937 dopo l'attentato contro il viceré d'Etiopia, Rodolfo Graziani (Del Boca, 2005, pp. 205–227, Labanca 2015, pp. 151–159), mostrando una verità completamente diversa sulla conquista italiana. Le conseguenze di questi cambiamenti non raggiunsero immediatamente il pubblico. A causa della rigida censura, l'accesso alle informazioni nei mesi successivi fu praticamente impossibile. Inoltre, dopo la presa di Addis Abeba (5 maggio 1936), i reporter stessi persero interesse per l'Abissinia “conquistata”, spostando la loro attenzione tra l'altro alla Spagna inghiottita dalla guerra civile. Per conoscere il complesso quadro dell'aggressione italiana contro l'Etiopia, si dovranno attendere gli anni '90 del Novecento e l'inizio del nuovo secolo, quando non più i reporter, ma gli storici raccontano il vero volto di questa guerra e del dominio italiano sul suolo etiope.⁴⁶

BIBLIOGRAFIA

- Janta-Półczyński, A. (1935). *Listy z Abisynii* [Lettere dall'Abissinia], *Gazeta Polska*: abbr. GP + n.
 309 (7.11), 5: *Afryka milczy* [L'Africa tace]
 310 (8.11), 5: *Noc w Diredaua* [Una notte a Diredaua]
 311 (9.11), 5: *W drodze do Addis Abeba* [Sulla strada per Addis Abeba]
 312 (10.11), 10: *Stolica i ludzie na co dzień* [La capitale e la gente ogni giorno]
 316 (14.11), 5: *Przygody w Addis-Abeba* [Avventure ad Addis-Abeba]
 317 (15.11), 5: *Przygody w Addis-Abeba*
 318 (16.11), 5: *Biali w Abisynii* [Bianchi in Abissinia]
 319 (17.11), 5: *Biali w Abisynii*
 323 (21.11), 5: *Szlak na Południu* [Un sentiero nel Sud]
 324 (22.11), 5: *Miasto czerwonego krzyża. Harrar* [Città della Croce Rossa. Harrar]
 325 (23.11), 9: *Miasto czerwonego krzyża. Harrar*
 330 (28.11), 8: *Wstęp do parady. Harrar* [Introduzione alla parata. Harrar]
 331 (29.11), 5: *Poświęcenie sztandaru. Harrar* [Consacrazione dello stendardo. Harrar]
 332 (30.11), 5: *Pozegnanie wojsk. Harrar* [Addio alle truppe. Harrar]

⁴⁶ Sulla difficile resa dei conti con il passato coloniale e le atrocità commesse in Etiopia, si veda per es.: Del Boca, 2005; Labanca, 2015; Rochat, 2005.

- Janta-Polczyński, A. (1936). *W głównej kwaterze włoskiej* [Al quartier generale italiano], *Gazeta Polska*:
9 (9.01), 5: *Asmara w styczniu* [Asmara a gennaio].
10 (10.01), 5: *Pieśń i praca* [Canto e lavoro].
11 (11.01), 5: *Drogi dobra i zła* [Vie del bene e del male].
12 (12.01), 5: *Główna kwatera dowodzenia* [Il quartier generale].
14 (14.01), 5: *Na pierwszych liniach* [Sulle prime linee].
15 (15.01), 5: *Z Włochami w Makalle* [Con gli italiani a Makalle].
16 (16.01), 5: *Polityka i talary* [Politica e talleri].
19 (19.01), 5: *Rozprawa* [Processo].
22 (22.01), 5: *Co to kosztuje?* [Quanto costa?].
23 (23.01), 5: *Kto to zapłaci?* [Chi lo pagherà?].
24 (24.01), 5: *Duch wojska* [Spirito dell’esercito].
25 (25.01), 5: *Niepewność i pewność siebie* [Insicurezza e fiducia in se stessi].
31 (31.01), 5: *Rzeczywistość i abstrakcje* [Realtà e astrazioni].
32 (1.02), 5: *Mania porównań* [Mania di confronti].
33 (2.02), 5: *W cieniu kwatery głównej* [All’ombra del quartier generale].

Bibliografia di riferimento

- Anonymous (1936). Ogólny obraz sytuacji. *Gazeta Polska*, 19 (19.01.1936), 4.
- B.K. (1935). Jarosze wobec mięsożernych. *Kurier Warszawski*, 241 (1.09.1935), 7.
- Catholic Hierarchy (2022). *Bishop André-Marie-Elie Jarosseau, O.F.M. Cap. †*. Retrieved from <http://www.catholic-hierarchy.org/bishop/bjaros.html>.
- Chrzanowski, F. (1936). Perspektywy długiej wojny. *Gazeta Polska*, 14 (14.01.1936), 3.
- Del Boca, A. (2005). *Italiani, brava gente. Un mito duro a morire*. Vicenza: Neri Pozza.
- Fadda, A. (2017). *L’Africa di mio Padre – 10 anni di lavoro, guerra e prigionia fra Africa e India. 1936–1946*. Assemini (CA): TIEMME Officine Grafiche.
- Fajans, R. (1935–1936). Na frontach Abisynii. *Kurier Warszawski*, 254 (10.09.1935) – 12 (13.01.1936). Published in: *idem* (1936). *Na frontach Abisynii*. Warszawa: Biblioteka Polska.
- Folega, M. (2014). *Życie na świat otwarte. Aleksander Janta-Polczyński*. Tuchola: Meander.
- InfoMercatiEsteri (n.d.). *Disponibilità materie prime (ETIOPIA)*. Retrieved from [#](http://www.infomercatiesteri.it/materie_prime.php?id_paesi=11).

- Janta-Połczyński, A. (1935a). Król królów widziany z bliska (Haile Selassie). *Dziennik Poznański*, 298, VI.
- Janta-Połczyński, A. (1935b). Plotki z Addis Abeba. *Wiadomości Literackie*, 48, 1–2.
- Janta-Połczyński, A. (1939). *Na kresach Azji*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze Rój.
- Janta-Połczyński, A. (1958). *Znak tożsamości*. New York: Polish Book Importing Co.
- Janta, A. (1961). *Podobno jest wojna*. In *Losy i ludzie. Spotkania – Przygody – Studia 1931–1960* (pp. 17–33). London: „Wiadomości”, New York: Polski Instytut Narodowy w Ameryce.
- Janta-Połczyński, A. (1998). *Duch niespokojny*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Kowalik, J. (1982). *Bibliografia druków zwartych Aleksandra Janty-Połczyńskiego*. In J. R. Krzyżanowski (Ed.), *Janta. Człowiek i pisarz* (p. 347). London: Polska Fundacja Kulturalna.
- Krzyżanowski, J. R. (Ed.). (1982). *Janta. Człowiek i pisarz*. London: Polska Fundacja Kulturalna.
- Kwiatkowski, S. (1974). Nazywali go Rejem polskiego reportażu. *Ilustrowany Kurier Polski*, 199, no date, 4.
- Labanca, N. (2015). *La guerra d’Etiopia 1935–1941*. Bologna: il Mulino.
- Mancosu, G. (2017). *Broadcasting The Fascist Empire to Non-Italian Audiences (Ethiopia 1935)*. In P. Bertella Farnetti & C. Dau Novelli (Eds.), *Images of Colonialism and Decolonisation in the Italian Media* (pp. 40–56). Newcastle upon Tyne: Lady Stephenson Library.
- Natilli Articoli, D. (2008). *Per una storia dell’emigrazione italiana in Africa*. A.S.E.I.: Archivio Storico dell’Emigrazione Italiana. Retrieved from www.asei.eu/it/2008/10/per-una-storia-dellemigrazione-italiana-in-africa.
- Paczkowski, A. (1972). *Prasa polska w latach 1918–1939*. Warszawa: PAN, IBL, Pracownia Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego XIX i XX wieku.
- Palowski, F. (1990). *Aleksander Janta-Połczyński. Ballada o wiecznym szukaniu*. Warszawa, Kraków: PWN.
- Pałasz-Rutkowska, E. (n.d.). *Japonistyka na UW – historia*. Retrieved from <http://japonistyka.orient.uw.edu.pl/katedra/historia>.
- PAT (1936). Koszta wyprawy afrykańskiej. Korespondencja z Paryża 31.03. *Gazeta Polska*, 92 (1.04.1936), 2.

- Pittau, F. (2019). Emigrazione e colonizzazione italiana in Africa nel periodo fascista. *Dialoghi Mediterranei*, 37. Retrieved from www.istitutoeuroarabo.it/DM/emigrazione-e-colonizzazione-italiana-in-africa-nel-periodo-fascista.
- Richter, B. (1935). Niedole dziennikarza w Abisynii. *Gazeta Polska*, 313 (11.11.1935), 5.
- Richter, B. (1936a). Jedziemy... (Gondar w styczniu). *Gazeta Polska*, 45 (14.02.1936), 5.
- Richter, B. (1936b). Prawda o armii etiopskiej. Podział taktyczny. *Gazeta Polska*, 2 (2.01.1936), 6.
- Richter, B. (1936c). Prawda o armii etiopskiej. Umundurowanie. *Gazeta Polska*, 4 (4.01.1936), 5.
- Richter, B. (1936d). Prawda o armii etiopskiej. Uzbrojenie. *Gazeta Polska*, 7 (7.01.1936), 6.
- Richter, B. (1936e). Prawda o armii etiopskiej. Żołd. *Gazeta Polska*, 8 (8.01.1936), 5.
- Rochat, G. (2005). *Le guerre italiane 1935–1943. Dall'impero d'Etiopia alla disfatta*. Torino: Einaudi.
- Romański, M. (1936). *Najazd cywilizacji*. Warszawa: Dom Książki Polskiej.
- Romeyko, M. (1936). Przygotowanie do ofensywy włoskiej. *Gazeta Polska*, 38 (7.02.1936), 3.
- Sobczak, P. M. (2015). *Polscy pisarze wobec faszyzmu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczygieł, M. (2022). *Fakty muszą zatańczyć*. Warszawa: Dowody na istnienie.
- Valera, P. (2000). *Sviluppo sostenibile e risorse naturali in Etiopia* [PhD thesis]. Retrieved from www.openstarts.units.it/entities/publication/c45ba795-6d4b-43f4-9e01-a12bf95289bb/details.

Riassunto: L'articolo è dedicato a una serie di reportage di guerra dall'Etiopia pubblicati a cavallo tra il 1935 e il 1936 su uno dei più importanti quotidiani polacchi, "Gazeta Polska". Sebbene l'autore sia stato uno dei reporter polacchi più prolifici e apprezzati, il testo non è mai stato pubblicato in forma di libro per vari motivi. Non solo per questo merita di essere ricordato, anche perché si distingue dagli altri reportage polacchi di questa guerra. L'autore ebbe l'opportunità di partecipare agli eventi da entrambe le parti del conflitto, il che arricchì la sua percezione della realtà descritta e portò all'evoluzione delle sue opinioni dall'obiettività a chiare simpatie filo-italiane.

Parole chiave: Aleksander Janta-Polczyński, guerra d'Etiopia, colonialismo italiano, fascismo, reportage polacco

How to reference this article

Kaliska, M. (2023). L'utilità del libro di testo nella didattica dell'italiano in presenza e a distanza. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 121–136.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.06>

Marta Kaliska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

m_kaliska@umk.pl

ORCID: 0000-0001-9113-4562

L'UTILITÀ DEL LIBRO DI TESTO NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO IN PRESENZA E A DISTANZA

THE USEFULNESS OF THE TEXTBOOK IN THE TEACHING OF ITALIAN IN IN-PERSON AND REMOTE CONTEXTS

Abstract: The present article is aimed at observing the usefulness of the traditional paper textbook for Italian language teaching in two educational contexts: in in-person and remote teaching. Its main research question concerns possible differences and similarities in the use of the textbook in the traditional and virtual classroom. The focus is also put on the specifics of the textbook application, such as the selection of content, types of texts, and activities preferred by teachers. In the first part of the article, the theoretical basis is illustrated and the definition of language textbooks and the specifics of remote teaching during and after the Covid-19 pandemic are highlighted. In the second, analytical part, the data from the survey on the usefulness of the traditional textbook in in-person and remote teaching have been presented. The relevant questionnaire was distributed from March to July 2022 via Google Forms among Italian language teachers working in different European countries, where Italian is taught as a foreign language, and Italy, where Italian is taught as a second language. The survey was aimed at capturing similarities and differences regarding the use of textbooks in these two teaching contexts. The results showed that the textbook still represents an important teaching tool both in person and via the Internet, mostly in the context of teaching Italian as a foreign language—outside the Italian-speaking area.

Keywords: Italian language teaching, remote teaching, in-person teaching, textbook, questionnaire

1. INTRODUZIONE

La pandemia del Covid-19 iniziata nel 2020 ha portato a una forzata trasformazione delle modalità di insegnamento/apprendimento in tutti i contesti didattici, tra cui scuole pubbliche, scuole private di vari livelli e indirizzi, università e altre scuole di istruzione terziaria. Da un giorno all'altro gli insegnanti e gli apprendenti hanno dovuto abbandonare le tradizionali classi didattiche e passare a quelle virtuali senza sapere quando sarebbero ritornati alla didattica frontale e, per di più, senza un'adeguata preparazione a questo tipo di cambiamento. La necessità di utilizzare strumenti elettronici per poter tenere le lezioni ha comportato nuovi rischi, problemi e sfide che dovevano essere affrontati in un breve periodo di tempo e inoltre, in balia di una pandemia globale il cui andamento non era del tutto prevedibile (Póltorak & Gałan, 2020; Gonzales, 2020; Paradowski & Jelińska, 2021). Non solo la pandemia era di carattere globale, ma anche la didattica *online* è divenuta un fenomeno globale di massa, visto che ha coinvolto alunni e studenti di una gran parte del mondo (Gonzales, 2020). Comunque, come sottolineano Reimers e Schleicher (2020), il generale *lockdown* e l'isolamento sociale seguiti alla comparsa del Covid-19 non dovevano interrompere il processo di insegnamento/apprendimento, la cui organizzazione costituisce l'obiettivo primario delle scuole e degli atenei. L'unica soluzione è stato il passaggio alla didattica a distanza che permetteva di osservare i nuovi regolamenti amministrativi e le misure anti Covid-19. L'educazione in ambiente virtuale, da un lato, può replicare i problemi della didattica tradizionale faccia a faccia, dall'altro può influenzare ulteriormente la qualità e l'efficacia del processo didattico alterato dalla mancanza del contatto fisico tra docente e apprendenti. (Paradowski & Jelińska, 2021). Altri problemi che risultano dalla modalità *online* riguardano la disparità di competenze tecnologiche di insegnanti e studenti, la mancanza di supporto da parte delle scuole o di altri enti educativi, nonché problemi economici e familiari relativi all'isolamento, e varie conseguenze psico-affettive, come esperienza di stress, ansia, paura che possono aumentare il senso di fallimento da parte di ambedue i partecipanti al processo didattico (Gonzales, 2020).

Nel presente studio l'obiettivo è quello di osservare come e con quale frequenza i docenti di lingua si avvalgono dei libri di testo nell'insegnamento in presenza e a distanza. Al fine di cogliere maggiori differenze o somiglianze tra il periodo precedente alla pandemia e quello successivo, è stato elaborato un questionario in cui si mettono a confronto questi due contesti didattici. In primo luogo, si è cercato di raccogliere i dati relativi alle funzionalità dei manuali nella classe tradizionale, prima dell'avvento del Covid-19, mentre in secondo luogo, sono state poste delle domande sulle caratteristiche specifiche per la didattica a distanza.

2. LO SFONDO TEORICO

2.1. Manuale di lingua – definizione e caratteristiche

In questo paragrafo si cercherà di definire il manuale di lingua o il libro di testo, nonché di specificare gli ambiti della sua funzionalità nel processo di insegnamento/apprendimento. I manuali di lingua sono stati utilizzati per secoli come indubbiamente il più importante supporto didattico in cui si riflettevano, da un lato, teorie pedagogiche e didattiche considerate giuste ed efficaci in un dato momento storico, dall'altro lo stato di conoscenze attuali. Citando Weninger e Kiss (2015), li si può paragonare a capsule di tempo che offrono campioni di lingua e rappresentazioni culturali specifiche per un'epoca, il che permette di osservare l'evoluzione e la storia della didattica delle lingue: “they are time capsules in that they use texts as representational samples of the language and culture they focus on [...]” (Weninger & Kiss, 2015, p. 66). Inoltre, come sottolineano gli studiosi, il loro contenuto offre uno sguardo sui valori e sulle idee non evidenti a prima vista, ossia sulla dimensione definita “curricolo nascosto” (*hidden curriculum*; McGrath, 2002; Klimczak, 2010; Chao, 2011).

La scelta e le modalità di uso del manuale di lingua dipendono molto spesso dagli autori dei programmi di insegnamento o dai docenti responsabili della loro implementazione. Lo utilizzano sia gli insegnanti per pianificare lo svolgimento del processo didattico che gli apprendenti come materiale di riferimento per un'adeguata revisione delle proprie

conoscenze (Tomlinson, 2012; Andrychowicz-Trojanowska, 2018). Il contenuto del manuale di lingua si compone di vari elementi, tra cui campioni di testi, immagini, grafici, registrazioni audio o ultimamente rinvii alle risorse interattive oppure filmati che insieme determinano il grado della sua efficacia e attrattività (Weninger & Kiss, 2015; Weninger, 2018). I manuali recenti introducono di frequente anche argomenti socioculturali di moda per attirare il più possibile l'attenzione degli apprendenti o dei docenti e, quindi, vendere il maggior numero di copie.

Quanto alla struttura dei manuali, vi si osserva una certa schematicità nella presentazione del contenuto linguistico-culturale che viene suddiviso in unità didattiche composte a loro volta da sezioni dedicate maggiormente ad argomenti come grammatica, lessico, comunicazione, cultura ecc. Nonostante l'impaginazione finale dipenda dalle decisioni personali degli autori o editori, nonché dalle necessità curriculari e dai bisogni degli apprendenti di riferimento, non di rado vi sono molte somiglianze strutturali in pubblicazioni del genere e punti convergenti per cui è possibile circoscriverli nell'ambito di una categoria testuale a sé stante (Cortés Velásquez, Faone & Nuzzo, 2017; Andrychowicz-Trojanowska, 2018).

Riassumendo questa parte, va sottolineato che proprio l'avvento dell'approccio comunicativo ha contribuito alla polarizzazione dell'insegnamento delle lingue e, di conseguenza, all'espansione del mercato manualistico. Per questa ragione pare necessario elaborare, da un lato, adeguati strumenti di valutazione di queste pubblicazioni rispetto alla metodologia didattica adoperata, alla sua efficacia e all'adeguatezza ai livelli di competenza; dall'altro, linee guida per un appropriato sviluppo di tali materiali didattici dedicate ai loro autori ed editori (Tomlinson, 2011). Negli anni della pandemia Covid-19 si è notato un altro problema relativo all'utilità dei tradizionali manuali nella didattica a distanza. A prescindere dalle parti interattive presenti nei manuali da anni, la versione cartacea costituiva spesso il punto di riferimento in classe, mentre ci si pone la domanda sulle modalità del suo utilizzo nella classe virtuale.

2.2. La didattica a distanza nel periodo della pandemia Covid-19

Quanto alle ricerche svolte nel periodo della pandemia sulle implicazioni del passaggio dalla tradizionale modalità faccia a faccia a quella remota, esse si focalizzano soprattutto sugli effetti psicologici dell'insegnamento/apprendimento a distanza o sulla sua efficacia. In linea di massima questo brusco e inaspettato passaggio ha suscitato negli studenti da un lato un senso di insicurezza, vari livelli di stress, solitudine e per di più ansia e depressione (Odriozola-González, Planchuelo-Gómez & Irurtia, 2020), dall'altro, varie paure relative alla loro situazione economica, alla salute messa a rischio dalla comparsa del nuovo virus, nonché alle possibilità di carriera. Inoltre, gli apprendenti di diversi contesti didattici da un giorno all'altro si sono trovati isolati in ambienti non sempre familiari o accoglienti o allestiti in modo appropriato.

A prescindere dagli effetti sociopsicologici e tecnologici, l'introduzione della didattica virtuale in seguito allo scoppio della pandemia del Covid-19 ha costretto gli insegnanti a modificare e adattare la metodologia di insegnamento alla nuova situazione. Ciò che risultava utile ed efficace in classe, non necessariamente funzionava bene nell'ambiente virtuale. Nonostante già prima della pandemia ci fosse stata un'evoluzione della didattica a distanza in forma di *e-learning*, *blended learning* o *webinar*, il passaggio del marzo 2020 è stato globale e complessivo e ha avuto ripercussioni su tutti i contesti educativi, dalle scuole primarie a quelle terziarie. Tale situazione richiedeva una veloce implementazione dei nuovi mezzi e di metodologie appropriate per una didattica collettiva *online* per minimizzare l'area di improvvisazione.

Vi sono vari studi sui cambiamenti metodologici o sugli strumenti adoperati per condurre lezioni *online* (Longo, 2021; Baggio, 2021), valutare gli studenti e il loro livello di competenza (Hampel & Stickler, 2005), nonché per sostenere gli apprendenti più svantaggiati (Bouchev, Gratz & Kurland, 2021). Mancano tuttavia delle analisi che prendano in esame l'efficacia dei manuali tradizionali la cui versione cartacea veniva spesso utilizzata in classe a pari passo con le loro versioni interattive disponibili in Rete da molti anni. Nella didattica delle lingue, come nel caso di altre materie, il manuale o il libro di testo rappresenta un pun-

to di riferimento per l'adeguata realizzazione del programma, e inoltre facilita sia il lavoro didattico dei docenti, offrendo loro testi e attività pronte e predisposte per gli apprendenti di un dato livello formativo, che il processo di apprendimento degli studenti, i quali disponendo delle proprie copie, possono ricorrere a un dato materiale quando ne hanno bisogno. Nel periodo del Covid-19 vengono promossi soprattutto i materiali didattici interattivi e manuali virtuali (Dunn, Brunton & Farrar, 2020) che di sicuro costituiscono un mezzo più adatto all'insegnamento in remoto. Tuttavia, si pone la domanda sulla presente e futura situazione dei manuali di lingua tradizionali che continuano a essere stampati e adoperati in classe a prescindere dalla disponibilità delle loro versioni *online*.

3. METODOLOGIA DI RICERCA

Al fine di rilevare i dati sull'utilizzo dei manuali tradizionali di lingua in classe è stato predisposto un questionario in cui sono state messe a confronto due realtà: prima della pandemia e dopo l'introduzione delle misure di sicurezza, ossia del passaggio alla didattica a distanza. Alle persone intervistate sono state poste le stesse domande relative a questi due periodi, da un lato riguardo alla selezione dei materiali didattici e delle componenti dei manuali, dall'altro, alle modalità di lavoro e collaborazione con gli apprendenti. Il questionario è stato distribuito nel periodo tra marzo e giugno del 2022 tra i docenti di lingua italiana provenienti soprattutto da Paesi come Polonia, Gran Bretagna, Croazia, Italia, i quali svolgono la propria attività professionale in vari contesti educativi, tra cui scuole superiori – università, scuole secondarie, scuole e centri di lingue straniere, lezioni private, insegnando l'italiano come lingua straniera (LS) – 75,3% e lingua seconda (L2) – 24,7%. Come si può osservare, la maggioranza degli intervistati insegna l'italiano all'estero, di cui quasi la metà, il 47,1% nelle università o in altre scuole terziarie, il 44,3% impartisce lezioni private e l'8,6% insegna nelle scuole secondarie. Una delle domande preliminari poste ai docenti ha riguardato anche l'adozione di un libro di testo nel programma di insegnamento dei corsi come supporto didattico obbligatorio. Per il 55,9% dei docenti

il libro di testo costituisce il materiale didattico obbligatorio nel programma dei loro corsi di lingua – mentre per il 44,1% non lo è. Ciò significa che nonostante le preferenze individuali, una lieve maggioranza delle persone interrogate ha dovuto utilizzare il libro di testo, perché previsto nel programma. Tuttavia, il nostro obiettivo è stato apprendere non solo qual è la percentuale dei docenti che preferisce organizzare i propri corsi in base a materiali didattici pronti, ma soprattutto come questi docenti li utilizzano nella classe tradizionale e virtuale, nonché quali parti considerano più importanti delle altre. Inoltre, si intendono indicare le aree di maggiori differenze o somiglianze tra la didattica in presenza e quella a distanza, il che ci permetterà di osservare eventuali nuove tendenze nella prassi dell'insegnamento dell'italiano.

4. RISULTATI

Il primo punto di analisi concerne l'utilizzo dei libri di testo da parte dei docenti nella didattica dell'italiano in due contesti: in presenza, soprattutto riguardo al periodo precedente alla pandemia e a distanza, ossia durante e subito dopo l'introduzione delle misure di sicurezza. Come risulta dalla Tabella 1 nel secondo caso è diminuito quasi del 14% il numero dei docenti che ha dichiarato in modo deciso di utilizzare sempre i libri di testo in classe. Resta pari il risultato concernente la seconda risposta "Sì, spesso, ma non in tutti i corsi", mentre cresce sia il numero degli intervistati che impiegano raramente i libri di testo nella didattica a distanza: il 13,98% vs il 6,45% per la didattica tradizionale, che il numero delle persone, le quali non li utilizzano mai: il 7,53% vs 3,23%. Dunque, la tendenza generale all'uso dei materiali didattici pronti sembra in calo, perciò è possibile presupporre che diminuisca anche il livello della loro utilità nella didattica virtuale.

Tabella 1: Utilizzo dei libri di testo in presenza e a distanza

Possibili risposte	Ha utilizzato libri di testo tradizionali in classe nell'insegnamento...	
	in presenza?	a distanza?
Si, ho sempre utilizzato un libro di testo in classe durante tutti i miei corsi.	44,09%	30,11%
Si, spesso, ma non in tutti i corsi.	46,24%	48,39%
Raramente.	6,45%	13,98%
No, non ho mai utilizzato nessun libro di testo in classe	3,23%	7,53%

Nella Tabella 2 viene presentata la distribuzione dei dati rispetto a due contesti di insegnamento di cui il primo si riferisce alla didattica dell'italiano come lingua seconda (L2), cioè l'italiano insegnato in aree italofone, mentre il secondo all'italiano come lingua straniera (LS) insegnato all'estero. Come si può osservare, l'uso dei manuali è più frequente nella didattica LS – superando quella relativa alla L2 del 12,36% – il che si nota anche nelle risposte alle ultime due domande: il 5,71% degli intervistati utilizza i libri di testo raramente e solo l'1,43% non li adotta mai in classe; invece, nel caso della L2 il ricorso ai materiali pronti si rivela meno regolare o abituale. La propensione all'uso dei libri di testo nel contesto della LS può risultare dal fatto che al di fuori dell'area italoфона sono molto spesso gli insegnanti stranieri a insegnare l'italiano, i quali preferiscono aiutarsi con materiali pronti, perché probabilmente si sentono meno sicuri delle proprie competenze linguistiche rispetto agli italiani stessi.

Tabella 2: La didattica in presenza rispetto a due contesti didattici LS e L2

Ha utilizzato libri di testo tradizionali in classe nell'insegnamento in presenza?	Indichi il contesto educativo in cui insegna l'italiano		Risposte in totale
	Italiano come lingua seconda	Italiano come lingua straniera	
Sì, ho sempre utilizzato un libro di testo in classe durante tutti i miei corsi.	34,78%	47,14%	44,09%
Sì, spesso, ma non in tutti i corsi.	47,83%	45,71%	46,24%
Raramente.	8,70%	5,71%	6,45%
No, non ho mai utilizzato nessun libro di testo in classe.	8,70%	1,43%	3,23%

Una simile tendenza si trasferisce nel campo dell'insegnamento a distanza, in cui la percentuale dei docenti di LS che introduce sempre i manuali in classe virtuale è più alta dell'11,12% rispetto alla L2. Questo gruppo di intervistati si rivela anche meno incline a utilizzare raramente o a non utilizzare affatto materiali pronti nella loro prassi didattica.

Tabella 3: La didattica a distanza rispetto a due contesti didattici LS e L2

Ha utilizzato libri di testo tradizionali in classe nell'insegnamento a distanza?	Indichi il contesto educativo in cui insegna l'italiano		Risposte in totale
	Italiano come lingua seconda	Italiano come lingua straniera	
Sì, ho sempre utilizzato un libro di testo in classe durante tutti i miei corsi.	21,74%	32,86%	30,11%
Sì, spesso, ma non in tutti i corsi.	47,83%	48,57%	48,39%
Raramente.	21,74%	11,43%	13,98%
No, non ho mai utilizzato nessun libro di testo in classe.	8,70%	7,14%	7,53%

Nella Tabella 4 sono stati mostrati i dati relativi al tipo di risposte fornite dai docenti che alla domanda sull'utilizzo dei libri di testo in presenza hanno risposto di utilizzarli sempre o spesso. L'obiettivo era quello di osservare se in seguito al passaggio alla modalità *online* sono cambiate anche le tendenze personali dei docenti abituati a lavorare in classe con materiali didattici pronti. Come si può notare, la maggioranza dei docenti non ha modificato il proprio modo di insegnare, continuando a usare i libri di testo con la stessa frequenza di prima: quanto alla prima risposta il 63,41% e il 67,44%. Tuttavia, si osserva un leggero cambio di rotta verso un meno frequente uso di materiali pronti: il 34,15% dei docenti che aveva l'abitudine di basare le proprie lezioni sui libri di testo ha risposto di impiegarli spesso, ma non sempre nella didattica a distanza e solo il 2,44% ha smesso di usarli; mentre quanto alla seconda risposta il 25,58% dei docenti ha cominciato a usarli raramente o mai – il 2,33%. I dati dimostrano che l'abbandono dei manuali nell'insegnamento *online* non avviene, però il loro utilizzo viene sicuramente sostituito con altri materiali.

Tabella 4: Risposte dei docenti che hanno sempre o spesso utilizzato libri di testo in presenza riguardo alla didattica *online*

Secondo la risposta: Ha utilizzato libri di testo tradizionali nell'insegnamento in presenza?	Ha utilizzato libri di testo tradizionali nell'insegnamento a distanza?			
	Sì, ho sempre utilizzato un libro di testo durante tutti i miei corsi.	Sì, spesso, ma non in tutti i corsi.	Raramente	No, non ho mai utilizzato nessun libro di testo.
Sì, ho sempre utilizzato un libro di testo in classe durante tutti i miei corsi.	63,41%	34,15%	0%	2,44%
Sì, spesso, ma non in tutti i corsi.	4,65%	67,44%	25,58%	2,33%

Quanto al contenuto dei libri di testo e all'utilizzo delle loro date sezioni, i dati rivelano che la maggioranza dei docenti ricorre alle sezioni grammaticali: il 70% nell'insegnamento in presenza e il 77, 91%

a distanza. Al secondo posto si è collocato il lessico, al terzo la comunicazione, la cultura, invece, all'ultima posizione. Sorprendentemente i risultati dell'inchiesta concernenti i due contesti didattici sono abbastanza pareggiati con una lieve prevalenza percentuale a favore della didattica *online* riguardo a tutte e quattro le sezioni dei libri di testo, dove i valori di tutte le sezioni risultano più alti.

Tabella 5: Utilizzo di date sezioni del libro di testo

Possibili risposte (scelta multipla)	Di quali sezioni del libro di testo si è avvalso maggiormente nell'insegnamento...	
	in presenza?	a distanza?
Grammatica	70,00%	77,91%
Lessico	65,56%	67,44%
Comunicazione	62,22%	69,77%
Cultura	42,22%	54,65%

Tuttavia, i maggiori cambiamenti nell'approccio al manuale da parte dei docenti si notano nella Tabella 6, in cui vengono mostrati i dati relativi all'impiego da parte dei docenti dei generi testuali presenti nei libri di testo. Nella didattica a distanza diminuisce soprattutto l'utilizzo dei testi scritti – il 42,22% vs il 27,91%, mentre i valori relativi ai testi audio restano pressappoco sullo stesso livello, il che può dipendere dal fatto che sono facilmente riproducibili mediante vari programmi per l'insegnamento *online*. Cresce visibilmente, invece, il numero dei docenti che ricorrono ai testi multimediali supplementari ai manuali spesso disponibili sui siti delle case editrici. Tali materiali costituiscono di sicuro un importante supporto didattico, rispondendo in modo adeguato alle esigenze dell'insegnamento via Internet.

Tabella 6: Utilizzo dei generi testuali nella didattica in presenza e in quella a distanza

Possibili risposte (una sola)	Quale genere testuale specifico per i libri di testo ha considerato più utile nell'insegnamento...	
	in presenza?	a distanza?
Testi scritti (lettura)	42,22%	27,91%
Testi audio (ascolto)	28,89%	26,74%
Testi multimediali supplementari al libro di testo (video, filmati)	28,89%	45,35%

Nella Tabella 7 sono state presentate attività didattiche implementate con maggiore frequenza nella classe tradizionale e virtuale. Come risulta dai relativi dati, nel secondo contesto diminuiscono i valori relativi sia ai compiti consistenti nel completamento di testi con elementi mancanti: il 39,53% vs il 51,11%, che a quelli che prevedono il lavoro in coppie o gruppi: il 55,81% rispetto al 63,33%, mentre aumentano le percentuali delle attività interattive: il 63,95% rispetto al 54,44% e delle trasformazioni linguistiche: il 46,51% verso il 27,78%; i valori relativi alle domande sul testo restano invariati.

Tabella 7: Attività didattiche utilizzate nell'insegnamento in presenza e a distanza

Possibili risposte (scelta multipla)	Quali tipi di attività didattiche ha utilizzato preferibilmente nell'insegnamento...	
	in presenza?	a distanza?
completare il testo/le frasi con elementi mancanti	51,11%	39,53%
trasformazioni linguistiche di vario tipo	27,78%	46,51%
domande sul testo (chiuse, aperte)	58,89%	58,14%
varie attività in coppia o in piccoli gruppi	63,33%	55,81%
varie attività interattive	54,44%	63,95%

5. CONCLUSIONI

Il libro di testo rappresenta un materiale didattico stabile e inalterabile il cui contenuto riflette le tendenze pedagogiche e quelle linguistiche valide in un dato momento storico. La sua elaborazione è soggetta a processi complessi che coinvolgono vari portatori di interesse: autori, autori dei curricoli, redattori, case editrici, scuole, responsabili ministeriali. Pertanto, appare essenziale, da un lato, continuare ad analizzare il loro contenuto in varie prospettive di ricerca, non prescindendo dagli aspetti storico-ideologici (Curdts-Christiansen & Weninger, 2015; Canale, 2020); dall'altro, osservare da vicino il livello della loro utilità didattica, considerati i cambiamenti tecnologici e sociali. Nonostante l'*e-learning* e il *blended learning* fossero già ben diffusi nella didattica delle lingue, l'avvento della pandemia Covid-19 con le conseguenti misure di sicurezza ha costretto i docenti di lingua al passaggio generale alla modalità di insegnamento a distanza. Molti docenti che prima non avevano esperienza di lavoro in remoto, né un'adeguata formazione professionale, si sono trovati nella situazione di dover tenere le lezioni via internet, il che poteva provocare vari problemi relativi alla metodologia di insegnamento. Una delle questioni incerte riguarda proprio l'utilizzo del libro di testo tradizionale in una classe virtuale, quando pare che i materiali interattivi/multimediali si possano considerare più utili.

L'obiettivo della presente ricerca è stato proprio quello di osservare, sull'esempio della didattica della lingua italiana, quanto utile risulti ancora il manuale cartaceo, con quale frequenza viene usato e quali sue sezioni godano di maggiore interesse. I risultati dell'inchiesta hanno dimostrato che il libro di testo costituisce tuttora uno strumento utile e necessario nella prassi didattica, benché le percentuali relative alla modalità *online* siano lievemente diminuite. Il 30% dei docenti continua a impiegare i libri di testo nella classe virtuale in tutti i corsi e il 48% molto spesso (rispetto al 44% e al 46% in presenza). Il numero dei docenti che non basa la propria didattica sui manuali resta ancora abbastanza limitato: il 7% degli intervistati rispetto al 3% del contesto in presenza. Inoltre, si nota che l'uso di questi strumenti didattici è più alto nella didattica dell'italiano come LS in presenza: il 47% rispetto al quasi

35% per la L2 con una riduzione dei valori nel caso della didattica a distanza: il 33% nel contesto della LS vs il 22% nella L2. Tale differenza può dipendere dal fatto che nella didattica della LS i docenti spesso non sono parlanti nativi per cui preferiscono utilizzare un materiale pronto e verificato dal punto di vista linguistico per evitare eventuali dubbi e incertezze.

Riassumendo, bisogna mettere in evidenza il fatto che nonostante i continui cambiamenti nell'ambito delle tecnologie informatico-comunicative, il libro di testo tradizionale resta un importante strumento didattico. Non di rado il suo contenuto viene arricchito di attività multimediali disponibili nei siti delle case editrici alle quali i docenti ricorrono attualmente con maggiore frequenza (il 45% vs il 29% in presenza). Tuttavia, nei risultati dell'inchiesta si osserva una tendenza discendente nell'uso dei manuali, il che implica domande sul loro futuro e sulla loro reale utilità nella didattica delle lingue.

BIBLIOGRAFIA

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2018). *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura-funkcja-potencjał w świetle badań okulograficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UW IKSI.
- Baggio, T. (2021). La didattica al tempo del coronavirus... e poi? strumenti digitali per insegnare (non solo) italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 13(1), 890–920. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15918>.
- Bouchey, B., Gratz, E., & Kurland, S. (2021). Remote Student Support During COVID-19: Perspectives of Chief Online Officers in Higher Education. *Online Learning Journal*, 25(1), 28–40. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2481>.
- Canale, G. (2020). The language textbook: representation, interaction & learning: conclusions. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 199–206. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797081>.
- Cortés Velásquez, D., Faone, S., & Nuzzo, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 2, 1–74. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>.
- Dunn, P. K., Brunton, E. A., & Farrar, M. B. (2020). Your online textbook is ready: a shareable, interactive online textbook in response to

- COVID-19 lockdowns. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(3), 1–10. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1983051>.
- Gonzales, K. P. (2020). Rising from covid-19: private schools' readiness and response amidst a global pandemic. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 2(2), 81–90. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3637892.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 311–326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>.
- Jelińska, M., & Paradowski, M. B. (2021). Teachers' Perception of Student Coping with Emergency Remote Instruction During the COVID-19 Pandemic: The Relative Impact of Educator Demographics and Professional Adaptation and Adjustment. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648443>.
- Klimczak, A. (2010). Ukryty uniwersytet. Hidden curriculum w dokumentach Procesu Bolońskiego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 35(1–2), 149–159.
- Longo, D. (2021). La fase di passaggio dallo spazio fisico dell'aula alla didattica virtuale. Una proposta teorico-pratica in corsi di italiano L2 formali. *Italiano LinguaDue*, 13(1), 966–974. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15922>.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, A., Iruiria, M. J., & de Luis-García R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>.
- Półtorak, E., & Gałan, B. (2020). Rola nowych technologii w procesie nauczania–uczenia się języków obcych Perspektywa ucznia. In D. Gabryś-Barker & R. Kalamarz (Eds.), *Postrzeżenie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia* (pp. 181–195). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179.
- Weninger, C. (2021). Multimodality in Critical Language Textbook Analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 34, 1–20. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797083>.

Weninger, C., & Kiss, T. (2015). Analyzing Culture in Foreign/Second Language Textbooks: Methodological and Conceptual Issues. In C. Weninger & X. Curdt-Christiansen (Eds.), *Language Ideology and Education. The politics of Textbooks in Language Education* (pp. 50–66). London, New York: Routledge.

Riassunto: Il presente articolo si propone di osservare l'utilità del tradizionale libro di testo dedicato all'insegnamento della lingua italiana in due contesti educativi: nell'insegnamento in presenza e a distanza. La domanda di ricerca più importante riguarda possibili differenze e somiglianze nell'uso del libro di testo nella classe tradizionale e in quella virtuale. L'attenzione è volta anche al carattere dell'applicazione del libro di testo, come la selezione dei contenuti, i tipi di testi e le attività preferite da parte degli insegnanti. Nella prima parte dell'articolo sono state illustrate alcune basi teoriche, con un particolare riguardo alla definizione dello stesso libro di testo e alle specificità dell'insegnamento a distanza durante e dopo la pandemia Covid-19. Nella seconda parte, analitica, sono stati presentati i dati di un'indagine sull'utilità del libro di testo tradizionale nell'insegnamento frontale e a distanza. Il relativo questionario è stato distribuito nel periodo tra marzo e luglio 2022 tramite il modulo Google tra gli insegnanti di lingua italiana che lavorano sia in diversi paesi europei, insegnando l'italiano come lingua straniera, che in Italia, dove l'italiano è insegnato come seconda lingua. L'indagine mirava a cogliere le analogie e le differenze relative all'uso dei libri di testo in questi due contesti didattici. I risultati hanno mostrato che il libro di testo rappresenta ancora un importante strumento didattico sia in presenza che via internet, soprattutto nel contesto dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, ossia al di fuori dell'area italoфона.

Parole chiave: didattica della lingua italiana, insegnamento a distanza, insegnamento in presenza, libro di testo, questionario

How to reference this article

Klímová, E. (2023). Dalla sintassi alla pragmatica nel linguaggio filmico di generazioni diverse: “Il Gattopardo” e “Perfetti sconosciuti” messi a confronto. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 137–151.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.07>

Eva Klímová
Slezská Univerzita v Opavě
eva.klimova@fpf.slu.cz
ORCID: 0000-0001-8101-4831

DALLA SINTASSI ALLA PRAGMATICA NEL LINGUAGGIO FILMICO DI GENERAZIONI DIVERSE: “IL GATTOPARDO” E “PERFETTI SCONOSCIUTI” MESSI A CONFRONTO

FROM SYNTAX TO PRAGMALINGUISTICS: COMPARING THE LANGUAGE OF FILM ACROSS GENERATIONS IN “THE LEOPARD” AND “PERFECT STRANGERS”

Abstract: The paper analyses the language of two Italian films set in different historical and social contexts. *The Leopard (Il Gattopardo)* by Luchino Visconti is set in Sicily in 1860, on the background of contemporary political events, with a language corresponding both with the historical period and the social setting. In the film *Perfect Strangers (Perfetti sconosciuti)* by Paolo Genovese, old friends meet at a dinner table. With their informal talk, the characters’ language strives to be as close as possible to everyday language. The aim of the article is to demonstrate the differences between the language of the first film and the “natural” language of everyday life of the second one. Through comparative analysis, the article demonstrates how the differences in the historical social contexts determine the language of both films. Within the framework of pragmalinguistics, some aspects of the modality and of the information structure of the sentence are taken into consideration.

Keywords: The Leopard, Visconti, Perfect Strangers, Genovese, language of film, context, differences, pragmalinguistics

1. INTRODUZIONE

Il contributo, incentrato sull'analisi del linguaggio di due film appartenenti a due periodi diversi della storia cinematografica italiana, si propone l'obiettivo di dimostrare come si differenzino l'uno dall'altro e quali siano i fattori che determinano le caratteristiche del loro parlato a livello sintattico. A questo proposito, si è deciso a mettere a confronto il film *Il Gattopardo* (1963) di Luchino Visconti, ambientato nella Sicilia del 1861, sullo sfondo degli sconvolgenti eventi politici dell'epoca, in una società prevalentemente aristocratica, e il film *Perfetti sconosciuti* (2016) di Paolo Genovese, che racconta di un incontro informale tra vecchi amici durante una cena, nel quale gli autori della sceneggiatura si sono sforzati di avvicinarsi al massimo alla lingua 'naturale' di oggi. A prima vista si tratta di due film ancorati a contesti storico e sociali notevolmente diversi.

Nel processo di analisi comparativa si cercherà di dimostrare che, così come è diverso il contesto storico e sociale, è diverso il linguaggio dei due film, nel quale si riflettono le differenze nelle strategie comunicative dei parlanti. A questo proposito possiamo porci anche la domanda in quale misura vengano mantenuti o, al contrario, violati i principi vigenti nella conversazione, cioè il principio di cooperazione e il principio di cortesia.¹ I partecipanti al discorso, per garantirne un andamento "normale", dovrebbero accettarli e rispettarli, adattandosi alla situazione comunicativa.

Il confronto della lingua dei due film offre un vasto spazio di considerazioni e la differenza principale che ne risulta è dovuta a due fattori: il primo sta nel fatto che *Il Gattopardo* è stato tratto da un testo letterario, mentre il film *Perfetti sconosciuti* è la realizzazione di una sceneggiatura alla quale ha partecipato il regista stesso; il secondo fattore, addirittura più importante, è il soggetto, la cui scelta deriva dalle intenzioni artistiche e successivamente da quelle comunicative degli autori. Ed è proprio la scelta del soggetto, legato ad un concreto contesto storico,

¹ Per i principi di conversazione e le loro massime cf. Leech (1983, p. 8 e 79) e Grice (1978, pp. 204–206).

sociale e culturale, al quale la trama dei due film è ancorata, a posizionare i film ai due poli opposti. Per quanto riguarda il linguaggio filmico,² si prenderanno in considerazione alcuni aspetti: il periodo di tempo che separa l'uno dall'altro e, prima di tutto, l'ambientazione del soggetto. Analizzando la lingua dei due film di spicco della cinematografia italiana, bisognerà tener presente non solo il contesto nel senso più ampio della parola, ma sarà necessario considerare anche un altro fattore della situazione comunicativa, cioè il rapporto che intercorre tra i protagonisti.

Le osservazioni riguardanti il passaggio dalla sintassi alla pragmatica del parlato dei due film sono concentrati su alcuni aspetti della modalità dell'enunciato, concepita come grammaticalizzazione dell'atteggiamento soggettivo del parlante, e su alcuni elementi della struttura informativa dell'enunciato. Nell'ambito della modalità, l'attenzione sarà dedicata all'espressione di un concreto atto illocutorio, per cui viene realizzata l'intenzione comunicativa dei parlanti. Nell'ambito della struttura informativa, l'attenzione sarà prestata a possibili deviazioni dall'ordine delle parole sintatticamente non marcato. L'analisi del parlato dei due film potrebbe contribuire all'immagine della società e dei rapporti che intercorrono tra i suoi membri, nel loro continuo mutamento.

2. "IL GATTOPARDO"

2.1. Dal romanzo di Tomasi di Lampedusa al film di Visconti

Il romanzo *Il Gattopardo* è stato pubblicato nel 1958; il film di Visconti, che ha avuto tanti riconoscimenti, è stato girato poco dopo, nel 1963. Quindi l'arco di tempo che separa la lingua parlata dell'opera letteraria da quella filmica non è ampio: sono quasi contemporanee. Dunque il confronto tra loro sembra opportuno: il libro di Tomasi di Lampedusa, che fa parte della narrativa italiana del secondo dopoguerra, si può considerare un documento storico, tenendo presente le parole di Gioacchino Lanza Tomasi nella premessa al romanzo: la realtà di Lampedu-

² Per il significato del termine linguaggio cinematografico cf. Rossi (2006, p. 11).

sa è empirica. La resa cinematografica di Visconti, infatti, viene considerata come “puntuale ricostruzione storico-scenografica” alla quale corrisponde “un approfondimento notevole dei contenuti [...], fino ad assumere la fonte a emblema di un’analisi dei fenomeni socioculturali dell’epoca” (Rossi, 2006, p. 146).

Il film è stato e ancora è – credo – di grande successo. Se vogliamo chiederci perché la trasposizione del testo narrativo sia così buona possiamo avvalerci delle parole di Raffaella Setti: “un film è riuscito se funziona nella sua autonomia se riesce a trasmettere il messaggio, le emozioni che stanno alla base della scelta di un determinato racconto da trasferire nella pellicola” (Setti, 2010, p. 115). Al lettore e allo spettatore viene trasmesso lo stesso messaggio su un importante evento storico e sulla forza dell’amore, e sia il libro sia il film suscitano forti emozioni, nonostante la minima soggettività dell’espressione. Per raggiungere questo effetto, gli autori della sceneggiatura del film si sono serviti di intere frasi del libro. A questo proposito sono stati osservati i dialoghi tra i protagonisti del romanzo guardando, simultaneamente, il film e segnalando le corrispondenze (esse sono evidenziate in un brano nella sezione 2.2).

D’altra parte, però, i mezzi artistici del film, adoperati, assieme al regista, da tutti i componenti del *team* che hanno preso parte alla realizzazione dell’opera, sono ben più ricchi di quelli della lingua letteraria: immagini del paese, dell’ambiente siciliano della metà dell’Ottocento, colori, musica: tutto questo suscita emozioni e rende lo spettatore più partecipe agli eventi presentati. E finalmente il parlato stesso, che registra tutti gli elementi soprasegmentali quali tono, timbro, pausa, intonazione, gesti, mimica dell’attore; insomma, il linguaggio cinematografico, nel senso più ampio della parola, comprende segni che appartengono anche ad altri codici (a questo proposito si può rimandare, per es., a Rossi, 2003, p. 7).

Il parlato del romanzo *Il Gattopardo* dimostra tutte le caratteristiche del parlato scritto: stile alto della lingua standard, un certo distacco e l’atteggiamento oggettivo dello scrittore riguardo agli eventi storici, la presentazione dei personaggi e delle situazioni. In certe situazioni,

piuttosto formali e poco confidenziali, le frasi, incatenate in lunghe sequenze, sono solenni, quasi patetiche:

“Ma questo non è ragionare, Fabrizio”, ribatteva Málvica “un singolo sovrano può non essere all’altezza, ma l’idea monarchica rimane lo stesso quella che è; essa è svincolata dalle persone.” – “Vero anche questo; ma i Re che incarnano un’idea non possono, non devono scendere per generazioni al di sotto di un certo livello; se no, caro cognato, anche l’idea patisce.” (Tomasì di Lampedusa, 1993, p. 28)

e anche:

“Non siamo ciechi, caro Padre, siamo soltanto uomini. Viviamo in una realtà mobile alla quale cerchiamo di adattarci come le alghe si piegano sotto la spinta del mare. Alla Santa Chiesa è stata esplicitamente promessa l’immortalità; a noi, in quanto classe sociale, no. Per noi un palliativo che promette di durare cento anni equivale all’eternità [...]” (ivi, p. 50)

Il film di Visconti può essere considerato una “riduzione-adattamento” del libro, visto che “il testo di partenza viene in gran parte rispettato nella trama generale, nei personaggi, nell’ambientazione [...]. I dialoghi vengono opportunamente trattati: ora mantenendo qualche battuta, ora tagliando, ora integrando [...], trasformando un discorso indiretto in diretto” (Rossi, 2003, p. 13). Per concludere queste considerazioni bisogna constatare che la fedeltà dell’opera cinematografica di Visconti “alla visione storica dell’opera letteraria” si unisce una quasi totale fedeltà della sua lingua.

2.2. Dal parlato scritto al parlato filmico

Nella lingua, sia quella del parlato scritto, sia quella del parlato filmico, si riflettono i rapporti sociali di tutti i personaggi. Visto che la società della Sicilia della metà dell’Ottocento era rigidamente stratificata, il modo in cui si esprimono i membri della famiglia nobile, parlando tra di loro, è notevolmente diverso rispetto al modo di rivolgersi ai loro inferiori, e si distingue dal modo in cui i secondi si rivolgono ai primi. Così il parlato filmico, corrispondente dettagliatamente al discorso

diretto del romanzo, riflette la stratificazione della società del tempo: i membri della nobiltà, un prete, la nascente classe media della nuova borghesia; e alla fine i domestici e i servi alla casa nobile. Si registra, cioè, fortemente e con esattezza il rapporto sociale tra gli interlocutori: quello della subordinazione, oppure al contrario, quello della supremazia. Con i dialoghi filmici, presi quasi alla lettera dal parlato scritto, si hanno dialoghi autentici, discussioni con delle argomentazioni vere e proprie, in cui si alternano enunciati assertivi con quelli interrogativi, con pochi segni di soggettività. Anche lessicalmente, il parlato filmico, così come il testo scritto, è molto denso (cf. Rossi, 2003, p. 7).

Per poter dimostrare la misura della fedeltà del parlato filmico al parlato scritto appare opportuno confrontare le frasi di un breve monologo del Principe, tratto dal romanzo, con le frasi di un brano del film. Nelle parti sottolineate si evidenziano piccole differenze:

“Il sonno, caro Chevalley, il sonno questo è ciò che i Siciliani vogliono, ed essi odieranno sempre chi li vorrà svegliare, sia pure per portar loro i più bei regali; e, sia detto fra noi, ho i miei forti dubbi che il nuovo regno abbia molti regali per noi nel bagaglio. Tutte le manifestazioni siciliane sono manifestazioni oniriche, anche le più violente: la nostra sensualità è desiderio di oblio, la nostra aspirazione è desiderio dell’oblio. Le schioppettate e le coltellate nostre, desiderio di morte; la nostra pigrizia, [...] desiderio di immobilità voluttuosa, cioè ancora di morte.” (Tomasi di Lampedusa, 1993, p. 162)

“Il sonno, caro Chevalley, un lungo sonno questo è ciò che i Siciliani vogliono, ed essi odieranno sempre tutti quelli che vorranno svegliarli, sia pure per portar loro i più meravigliosi doni; e, fra noi, io dubito sinceramente che il nuovo regno abbia molti regali per noi nel bagaglio. Da noi ogni manifestazione, anche la più violenta: è l’aspirazione all’oblio, la nostra sensualità è desiderio dell’oblio. Le schioppettate e le coltellate nostre è desiderio di morte; la nostra pigrizia, [...] desiderio di immobilità voluttuosa, cioè ancora di morte.” (*Il Gattopardo*, 2:02’)

Per raggiungere il grado massimo di fedeltà al romanzo, il regista ogni tanto riprende quasi letteralmente anche le parole del narratore trasformandole in battute di conversazione. Insomma, i tratti linguistici attribuibili al film di Visconti sono quelli elencati da Rossi (2003, p. 7): tendenza alla monologicità, estensione delle unità, coerenza e coesio-

ne, complessità morfosintattica e densità lessicale. La maggioranza di questi tratti è tipica del parlato scritto, il che conferma la considerevole fedeltà del parlato filmico a quello del romanzo, menzionata sopra. La presenza del dialetto è minima, tranne che nella pronuncia di alcuni parlanti, per esempio di don Ciccio, di estrazione popolare.

Il parlato del film riproduce, come è stato detto, quasi letteralmente molti dialoghi del romanzo. Ma quali sono, concretamente, gli elementi sintattici che caratterizzano il linguaggio del film? Se si vuole fare un'analisi sintattica dei dialoghi bisogna, per il nostro scopo, farlo a livello più alto, cioè a livello pragmatico, partendo però dalla grammatica. Una profonda analisi sintattica richiederebbe di esaminare la struttura della frase, grado e tipo di subordinazione, tipi di proposizioni dipendenti, uso dei modi verbali, varietà dei tempi. Visto che lo spazio limitato in questa sede non permette un'analisi sintattica approfondita, si è provato a esaminare solo alcuni elementi sintattico-pragmatici della lingua del film:

- A livello sintattico si osservano frasi lunghe, spesso complesse (per esempio vedi il brano sopra).
- A livello semantico e pragmatico i tipi di frasi più frequenti sono quelle dichiarative, interrogative o imperative. Mentre le dichiarative sono asserzioni, le interrogative sono domande pronunciate con lo scopo di ottenere una risposta. Sono cioè domande sincere:

Sarina: Perché sei vestito così? Cosa c'è? Un ballo in maschera di mattina?

Tancredi: Parto fra poco, zione. Parto fra un'ora. Sono venuto a salutarti.

Sarina: Perché? Dove vai? Non è un duello?

Tancredi: Sì, un grande duello, zio. Con il re. [...] Vado nelle montagne. Si preparano grandi cose, zione, ed io non voglio restarmene a casa.

(*Il Gattopardo*, 15:00)

Le imperative sono esortazioni e ordini:

Sarina: Datemi l'accappatoio.

Padre Pirone: Sì, eccellenza, subito.

Sarina: Avanti, padre, coraggio. Forza, padre, avanti.

Padre Pirone: Sì, eccellenza, ...

Sarina: Datemi, retta, fatevi pure anche voi il bagno ogni tanto.

Padre Pirone: Sì, eccellenza, ...

Sarina: Sedetevi, sedetevi.

(*Il Gattopardo*, 51:00)

Quindi gli enunciati vengono usati nelle loro funzioni primarie contribuendo, in modo decisivo, all'espressione diretta delle intenzioni comunicative dei parlanti, anche se con una certa riservatezza sia nella lingua sia nel comportamento. Lo dimostra, per esempio, una frase di Concetta, che esprime il disaccordo: "Tancredi, queste brutte cose si dicono al confessore, non si raccontano alle signorine, a tavola; per lo meno quando ci sono anch'io." (Tomasi di Lampedusa, 1993, p. 84, *Il Gattopardo*, 1:05). Usa però una frase dichiarativa, mentre l'indignazione si può leggere dall'espressione del volto. Quindi il suo modo di parlare è del tutto diverso da quello di Tancredi, che si azzarda a scherzare, e da quello di Angelica, che parla e ride con molta disinvoltura.

Per riassumere:

- I protagonisti, parlando, rivelano poco i propri pensieri e atteggiamenti (fanno eccezione alcune scene intime). Bisogna ribadire che il loro modo di parlare è non marcato nel senso pragmatico: asserzioni, esortazioni, ordini o domande vengono formulati direttamente.
- La forma allocutiva *Lei* del libro viene sostituita con il *voi* nel film. Così, per esempio, nel romanzo si danno del *Lei* il Principe e Chevalley; padre Pirone o don Ciccio danno del *Lei* al Principe; questi, invece, dà del *voi* a loro. Anche i figli del Principe danno del *voi* al padre.
- Nella struttura informativa della frase del parlato, sia scritto che filmico, si osservano poche deviazioni dall'ordine non marcato, proprie alla lingua parlata, come le dislocazioni. Tuttavia vale la pena citare una frase del Principe, arrabbiato per il comportamento della moglie: "ma adesso... sette figli ho avuto con lei, sette; e non ho mai visto il suo ombelico. È giusto, questo?" Nella frase si registra l'ordine di parole soggettivo, pragmaticamente marcato, cioè sequenza rema-tema. Nella frase che segue si riscontra l'uso della dislocazione a sinistra. "Le più grandi

risate le abbiamo fatte la sera del 28 Maggio [...]” (ivi, pp. 39 e 83, *Il Gattopardo*, 20:00 e 1:02:50)

Per concludere, si può constatare che nel parlato dei protagonisti de *Il Gattopardo* si rileva una forte tendenza a mantenere le massime del principio di conversazione e di quello di cortesia menzionati nella parte introduttiva: in accordo con essi sono tenuti a essere sinceri, a dire quello che è chiesto, a essere pertinenti al tema della conversazione e a parlare chiaro; stanno attenti a mantenere discrezione, riservatezza e modestia. La citazione di qualche riga del romanzo potrebbe illustrare fino a che punto i principi di conversazione possano determinare il comportamento e la lingua dei parlanti, dei quali il parlato del film è riflesso fedele:

“Lentamente don Calogero capiva che un pasto in comune non deve di necessità essere un uragano di rumori masticatori e di macchie d’unto; che una conversazione può benissimo non rassomigliare a una lite fra cani; che dar la precedenza a una donna è segno di forza e non, come aveva creduto, di debolezza; che da un interlocutore si può ottenere di più se gli si dice ‘non mi sono spiegato bene’ anziché ‘non hai capito un corno [...]’” (ivi, p. 131)

3. “PERFETTI SCOSCIUTI”

Il film è ambientato nella casa di un medico che invita a cena un gruppo di vecchi amici. La storia è quindi privata, se non intima. Siccome sono amici di lunga data credono di conoscersi bene. Dopo un’innocente battuta, cominciano a chiedersi se qualcuno nasconda qualcosa e dopo una breve esitazione decidono di giocare sulla verità, anche se l’accordo non è univoco. Nella lingua filmica, corrispondente all’ambiente e alla situazione comunicativa, si riflette il rapporto di uguaglianza sociale che unisce i protagonisti.

I dialoghi del film presentano tutti i tratti linguistici propri alla lingua di oggi, con una perfetta “simulazione” del parlato spontaneo: mancata uniformità delle unità pragmatiche, tendenza zero alla monologicità, le frasi sono brevi con uno scambio veloce di battute; si registrano frequenti “incidenti dialogici [...] che rendono iperrealistica una conversazione: battute sovrapposte dei parlanti, parole interrotte, enunciati sospesi, frange di suoni inarticolati come certe interiezioni e pause”

(Rossi, 2003, p. 7), e poca coerenza e coesione dei dialoghi; si salta da un tema all'altro; si osserva un forte ricorso a elementi para-linguistici (pausa, intonazione), ed extralinguistici (volume della voce, mimica facciale, gesti). Insomma, la lingua del film presenta tutte le caratteristiche tipiche del film italiano di oggi: le battute sono brevi e facilmente comprensibili, il lessico è limitato (basico) con molti colloquialismi e parolacce; la morfologia regolare (cf. Rossi, 2010).

Per riassumere:

- A livello sintattico prevalgono frasi semplici, le proposizioni nelle frasi complesse sono coordinate; nella subordinazione prevalgono proposizioni dipendenti oggettive, eventualmente causali. Riguardo al tipo di frase, se ne registrano di tutti i tipi (dichiarative, interrogative e imperative, esclamative), tranne le ottative. Ci sono numerose imperative, tra cui molte cosiddette “pseudo-imperative”, quelle che hanno funzione fatica, oppure quelle che esprimono disaccordo o addirittura offesa. Vediamo due brani. Devono evidenziare anche la velocità delle battute:

Eva: Rispondi. *Ordine*

Bianca: Sì, rispondi. *Ripetizione*

Eva: Metti alta voce. *Ordine*

Cosimo: L'ho messo, l'ho messo, l'ho messo... Pronto, chi è? Pronto?

Ripetizione

Peppe: C'è qualcuno ma non parla.

Cosimo: Chi è? Chi è? *Ripetizione*

Rocco: Sto cazzo! (ridendo) 'sto' *colloquiale/Parolaccia*

Eva: Ma ti sembra normale? *Rimprovero*

Rocco: Sì. È uno scherzo. *Obiezione*

Cosimo: Ma vaffanculo. *Offesa*

Peppe: Che scherzo è? *Domanda retorica*

Bianca: Guarda che sei proprio ... 'Guarda' *fatico*

Cosimo: Stronzo. Diglielo. È uno stronzo. *Offesa/Ripetizione/Parolaccia*

(*Perfetti sconosciuti*, 22:30)

Bianca: Comunque, Lucilla è un bel nome. Peppe e Lucilla. Suona bene.

Carlotta: Scusa, a proposito di Lucilla, perché non ci dici qualcosa di lei?

Esortazione indiretta

Peppe: Che cosa devo dirvi? *Domanda retorica*

Carlotta: Sei innamorato?

Pepe: Come faccio a sapere se sono innamorato? Eva, come sa uno a sapere di essere innamorato di una persona?

Eva: Lo chiedi a me? *Obiezione indiretta*

Pepe: *Sei tu che studi queste cose. Frase scissa*

Bianca: Te lo dico 'io: (*Soggetto rematico, noto e decontestualizzato*): se ci parli trenta minuti al giorno sei innamorato.

Pepe: E se ci parlo sessanta? *Domanda retorica*

Carlotta: E allora vuol dire che sei 'molto' innamorato. *Centro di intonazione su 'molto'*

(*Perfetti sconosciuti*, 11:16)

- Nella modalità si nota una certa discrepanza tra la forma della frase e una sua funzione riguardo al tipo di atto illocutorio: non tutte le frasi dichiarative sono asserzioni. Anzi, spesso svolgono la funzione di domanda indiretta o esprimono disaccordo. Non tutte le interrogative sono domande sincere. Si registrano frequenti domande retoriche, domande eco oppure richieste indirette (per gli esempi vedi i brani sopra).
- Nella struttura informativa degli enunciati si riscontrano tutti i tipi di marcatezza: sintattica, fonologica e pragmatica. Le frasi sono marcate sintatticamente e fonologicamente lì dove vengono adoperate le dislocazioni o la frase scissa; sarebbero marcate pragmaticamente nel caso dell'ordine di parole soggettivo, cioè lì dove l'elemento rematico precede quello tematico:

Carlotta: Bruno, alle dieci a letto, mi raccomando. E niente storie.

Mamma di Carlotta: Non *le* fa, *le* storie. Di' alla mamma che non *le* fai, *le* storie. (*Dislocazione a destra*)

...

Eva: Tua figlia racconta un sacco di cazzate. Non dici nulla?

Rocco: E che ti devo dire? A diciassette anni non dovrebbe fare al contrario.

Eva: Esce con Gregorio.

Rocco: Mi sembra normale [...].

Eva: *A me*, non *mi* piace (*Dislocazione a sinistra*)

(*Perfetti sconosciuti*, 0:03:00 e 0:03:40)

Assieme ai tratti linguistici elencati sopra si può constatare che i principi di conversazione sono rispettati minimamente: poca sincerità, i protagonisti mentono con la massima disinvoltura; i temi della conversazione cambiano senza che nessuno li controlli; discrezione, riservatezza e modestia quasi nulle.

4. “IL GATTOPARDO” E “PERFETTI SCONOSCIUTI” MESSI A CONFRONTO

I due film, *Il Gattopardo* e *Perfetti sconosciuti*, si differenziano, oltre che per il contesto storico e sociale, per il soggetto, dalla cui scelta deriva il messaggio che gli autori vogliono trasmettere al pubblico, prendendo il film come strumento di comunicazione e viceversa: è il messaggio la cui scelta è decisiva per il modo di comunicarlo al pubblico.

Che cosa risulta dal confronto del parlato adoperato nei due film? I tratti linguistici presenti nel parlato di *Perfetti sconosciuti*, elencati sopra, sono elementi, tutti quanti, che mancano nei dialoghi filmici tra i protagonisti de *Il Gattopardo*, trasposizione di un testo letterario. La lingua de *Il Gattopardo* si distingue per notevole riservatezza e oggettività; le frasi sono non marcate sia sintatticamente che pragmaticamente. *Perfetti sconosciuti* rappresenta il contrario: nel parlato si registra disinvoltura e soggettività nell’atteggiamento dei parlanti e nella marcatezza sintattica e pragmatica nella struttura informativa e nella modalità dell’enunciato. Al vocabolario denso e quasi aulico de *Il Gattopardo* corrispondono espressioni colloquiali e addirittura volgari di *Perfetti sconosciuti*.

Uno degli aspetti importanti del confronto tra i due film risulta il contesto di conoscenze dello spettatore, che gli permette di interpretare “il messaggio” degli autori delle opere cinematografiche in questione. Quello dello spettatore de *Il Gattopardo* dovrà essere ampio perché sia decifrabile il messaggio che gli è stato trasmesso nella trasposizione del romanzo nel film. In altre parole, chi conosce il romanzo riuscirà a interpretare gli eventi, le situazioni e i dialoghi filmici molto più agevolmente rispetto a chi non l’ha mai letto. Eppure anche il contesto di conoscenze di *Perfetti sconosciuti* dovrà essere assai ampio, seppure non

indispensabile, perché sia possibile decifrare le presupposizioni con le quali gli autori vogliono rivolgersi allo spettatore. In questo caso, però, più che di conoscenze reali si tratterà di una matura esperienza di vita.

5. CONCLUSIONI

In conclusione si può constatare che le differenze tra il parlato dei due film, messo a confronto, sono notevoli e rispecchiano tutti i determinanti fattori pragmatici e sociolinguistici che distinguono l'uno dall'altro. Il romanzo *Il Gattopardo*, dal quale è stato fatto da Visconti un film di straordinaria fedeltà al testo scritto, vuole documentare la situazione storica, sociale, politica e anche linguistica dell'epoca. Ne è testimone anche il film stesso pur essendo stato realizzato a più di cento anni dagli eventi storici e dall'ambiente a cui rimanda. Presenta una lingua che, confrontata con quella di un film di data recente, rivela differenze ad alcuni livelli di lingua. Il parlato del film, per la sua enorme vicinanza al parlato scritto, è molto formale, proprio dell'ambiente, della società stratificata e del periodo in cui la storia si svolge. Prescindendo dal vocabolario, proprio delle tematiche dei discorsi, si constata una sintassi complessa con un modo di esprimersi diretto; con poca marcatezza nella modalità e nella struttura informativa dell'enunciato. Insomma, la lingua dei protagonisti, che in accordo con le regole di comportamento insegnate loro tendono a mantenere anche i principi di conversazione, appare piuttosto lontana dalla lingua naturale. Nel parlato di *Perfetti sconosciuti*, invece, si notano tutte le tendenze della lingua parlata di oggi. Si riscontrano battute di frasi brevi, semplici, spesso con un modo di esprimersi indiretto; il vocabolario è molto informale, con frequenti colloquialismi e volgarismi. Nell'atteggiamento dei parlanti si osserva una disinvoltura nel loro comportamento. Insomma, il parlato del film evidenzia l'intenzione degli autori di rendere la lingua naturale, il che facilita, allo spettatore, l'identificarsi con i protagonisti. Tuttavia, uno intuisce che sotto la superficie della lingua semplice si nasconde una grande complessità di situazioni e rapporti. Eppure, se volessimo trarre una conclusione più generalizzata, si potrebbe dire che il confronto tra il parlato filmico de *Il Gattopardo* e *Perfetti sconosciuti* dimostra un no-

tevole degrado di rispetto dei principi di conversazione, il che, a sua volta, dimostra non solo il degrado della cultura della lingua, ma anche una certa violazione delle convenzioni sociali e dei principi etici in generale.

BIBLIOGRAFIA

- De Mauro, T. (1995). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Grice, H. P. (1978). Logica e conversazione. In M. Sbisà (Ed.), *Gli atti linguistici* (pp. 199–219). Milano: Feltrinelli.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Patota, G., & Rossi, F. (Eds.). (2017). *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Raffaelli, S. (1994). Il parlato cinematografico e televisivo. In L. Serianni & P. Trifone (Eds.), *Storia della lingua italiana* (pp. 271–290). Torino: Einaudi.
- Raffaelli, S. (2003). Lingua del film. *Enciclopedia dell'italiano Treccani*. Retrieved from [www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-film_\(Enciclopedia-del-Cinema\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-film_(Enciclopedia-del-Cinema)).
- Rossi, F. (2003). *Cinema e letteratura: due sistemi di comunicazione a confronto, con qualche esempio di trasposizione testuale*. Retrieved from www.chaosekosmoc.it
- Rossi, F. (2007). *Lingua italiana e cinema*. Roma: Carocci.
- Rossi, F. (2010). Cinema e lingua. *Enciclopedia dell'italiano Treccani*. Retrieved from [www.treccani.it/enciclopedia/cinema-e-lingua_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/cinema-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- Rossi, F. (2017). L'italiano al cinema, l'italiano del cinema: un bilancio linguistico attraverso il tempo. In G. Patota & F. Rossi (Eds.), *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema* (pp. 11–32). Firenze: Accademia della Crusca.
- Setti, R. (2010). La lingua del cinema italiano contemporaneo tra continuità e innovazione. In V. Saura & S. Stefanelli (Eds.), *I linguaggi artistici* (pp. 105–126). Firenze: Accademia della Crusca.
- Stati, S. (1982). *Il dialogo. Considerazioni di linguistica pragmatica*, Napoli, Liguori.
- Tomasi di Lampedusa, G. (1993⁷) *Il Gattopardo*. Milano: Feltrinelli.

DVD

Il Gattopardo. Diretto da Luchino Visconti. Prod. Goffredo Lombardo, 1963.
Perfetti sconosciuti. Diretto da Paolo Genovese. Prod. Medusa film, 2016.

Riassunto: Questo articolo si concentra sull'analisi del linguaggio filmico di due film italiani appartenenti a contesti storici e sociali diversi: *Il Gattopardo* di Luchino Visconti, film che racconta la Sicilia del 1860, sullo sfondo degli eventi politici dell'epoca, con un linguaggio corrispondente sia al periodo storico che all'ambiente, e il film *Perfetti sconosciuti* di Paolo Genovese, che racconta di un incontro informale tra alcuni amici, in cui gli autori si sforzano di avvicinare il più possibile il linguaggio alla lingua quotidiana. L'obiettivo del lavoro è dimostrare quali siano le differenze tra il parlato filmico e il parlato naturale; nel processo di analisi comparativa si mirerà a dimostrare che così come il contesto storico e sociale dei due film è diverso, allo stesso modo è diverso e diversificato il linguaggio. Nel quadro teorico della pragmalinguistica vanno considerati i fattori della situazione comunicativa e alcuni aspetti della modalità e della struttura informativa dell'enunciato.

Parole chiave: *Il Gattopardo*, Luchino Visconti, *Perfetti Sconosciuti*, Paolo Genovese, linguaggio del cinema, pragmalinguistica

How to reference this article

Kucharska, A., & Cacchione, A. (2023). Conoscenze e opinioni degli studenti neofilologici sull'argomentazione. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 153–169.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.08>

Anna Kucharska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

akucharska@kul.pl

ORCID: 0000-0002-2318-5971

Annamaria Cacchione

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca

a.cacchione@indire.it

ORCID: 0000-0002-6983-333X

CONOSCENZE E OPINIONI DEGLI STUDENTI NEOFILOLOGICI SULL'ARGOMENTAZIONE

NEOPHILOLOGICAL STUDENTS' KNOWLEDGE AND OPINIONS ON ARGUMENTATION

Abstract: The aim of this paper is to present the views of university learners in the Faculty of Neophilology on argumentative text. We are interested in their theoretical knowledge of argumentation and argumentative text genres, as well as their opinions on the importance of analysing and practising different text types during foreign language courses. Furthermore, in light of our teaching experience, we can see that the task of writing an argumentative text in a foreign language course (in our case, Italian) usually turns into an activity of purely listing arguments for and against a thesis. The arguments listed are mostly of little argumentative effectiveness because they are commonplace, widespread opinions repeated in the same kind of compositions during previous educational cycles. Using questionnaire administered to 33 Polish, Spanish, and Italian students, we observed their opinions and knowledge of argumentative discourse.

Keywords: argumentation, logos, arguments, essay, school context

Funding Statement: L'articolo è stato scritto a seguito della ricerca effettuata grazie alla sovvenzione n. 1/6-20-22-04-0104-0002-0658 aggiudicata dal Dipartimento di Linguistica dell'Università Cattolica di Lublino Giovanni Paolo II.

L'articolo è il frutto della piena collaborazione tra le autrici. Per la versione scritta del contributo, vanno attribuite ad Anna Kucharska le sezioni: 1, 2, 3.1 e ad Annamaria Cacchione le sezioni: 3.2, 3.3, 4.

1. IL DISCORSO ARGOMENTATIVO NELL'AMBITO SCOLASTICO

Cominciamo questo contributo con la riflessione sul ruolo del discorso argomentativo nei curricula scolastici e sulla la nozione della scuola come luogo dove si passa il tempo libero (grec. *scholè*) in modo attivo e laborioso (Bourdieu, 2009, p. 162). Questo ambiente così particolare dà origine al discorso pedagogico, denominato anche discorso educativo, il quale tende a modificare, anzi ad annullare il contesto degli altri discorsi per adattarli all'efficacia del processo educativo, ricontestualizzando le competenze che esistono nella realtà e trasformandole nel sapere virtuale e nella teoria (Bernstein, 1990, pp. 171–173). Sulla scia dell'idea di Bernstein, Schneuwly (2009, pp. 19–22) constata che il contenuto della materia insegnata è il risultato delle modificazioni del sapere nella disciplina allo scopo di farla diventare accessibile agli apprendenti a seconda del loro sviluppo cognitivo. Il discorso educativo consiste nel trasformare la teoria, prima, in oggetti d'insegnamento (fr. *objet d'enseignement*) e, poi, in oggetti insegnati (fr. *objet enseigné*). L'argomentazione introdotta nell'ambito scolastico o universitario subisce lo stesso fenomeno. I suoi principi e le sue regole sono di solito spiegate in occasione dell'analisi del genere testuale tipicamente scolastico il cui scopo principale è far esercitare sulla scrittura argomentativa (Sensini, 2005, p. 225).

Il genere particolare del discorso argomentativo è il tema scolastico in tutte le sue varianti, il saggio breve, l'articolo giornalistico, la recensione ecc. (Sensini, 2005, p. 244). Visto che è un genere testuale presente solo nel discorso educativo, è considerato un genere artificiale, le cui caratteristiche sono vaghe. La sua presenza come compito scritto nell'ambito scolastico e universitario trova molte critiche. Chi si oppone ne sottolinea il carattere artificiale (Toulou, Schneuwly, 2009, p. 153). Altri (De Mauro, Gensini, 1999, pp. 163–164) lo paragonano alle pratiche gesuitiche di scrittura. Bollini, Grillini, Nanni (2002, p. 1) lo chiamano *sarchiapone*, è cioè una creatura che nessuno sa definire ma tutti devono conoscere. I sostenitori notano la sua somiglianza con il saggio breve, per cui può essere trattato come esercitazione preparatoria alla

scrittura di testi argomentativi autentici (Bertolotti, Montali, Saviano 2008, p. 217; Serianni, Benedetti, 2009, p. 23).

Tuttavia gli autori (cf. Gabor 2014, p. 70; Mikolajczak-Thyrion, 1992, p. 62; Scheepers, 2013, pp. 112–113) sono concordi nell'affermare che il tema non è un genere omogeneo e ne distinguono parecchie tipologie. Secondo Dolz Gagnon, Canelas-Trevisi (2009, pp. 66–68) all'origine di queste dissonanze c'è il carattere delle riflessioni che vengono suscitate da una controversia che fa nascere l'argomentazione. A seconda del carattere delle riflessioni, deliberativo (fr. *délibératif*) o esplicativo (fr. *explicatif*), abbiamo a che fare con due modelli di tema che si avvicina, rispettivamente, al discorso argomentativo o al discorso espositivo. Di conseguenza si può concludere che esistono due procedure argomentative; una si basa sulla dimostrazione, l'altra sulla persuasione (Mikolajczak-Thyrion 1992, pp. 11–12). Bisogna anche ricordare che nell'educazione contemporanea il tema è sempre presente – le sue origini risalgono nella Francia dell'Ottocento, quando mirava a descrivere e ad analizzare le opere letterarie (fr. *explication de textes*) (Denizot, 2013, pp. 166–167).

La nostra esperienza didattica, nonché le ricerche (Kucharska, 2019), evidenziano che il tema è un genere impreciso la cui forma nella didattica lo fa avvicinare piuttosto al discorso espositivo. Gli apprendenti non scrivono con lo scopo di convincere altri, perché l'insegnante è l'unico destinatario e raramente presta attenzione all'argomentazione. Si concentra piuttosto sullo stile, sulle strutture utilizzate e sul vocabolario, e dunque gli apprendenti cercano di mostrare le proprie competenze linguistiche invece di elaborare delle tecniche argomentative.

Tenendo presenti le costatazioni fatte più sopra, vogliamo verificare come il testo argomentativo è percepito dagli studenti universitari che sono già influenzati dal discorso educativo sull'argomentazione.

2. LA RICERCA

L'obiettivo della ricerca è quello di indagare le conoscenze e le opinioni degli studenti sul testo argomentativo presente nell'ambiente educativo. In questo contributo presentiamo solo una parte di una ricerca più vasta e ci concentriamo solo sull'aspetto relativo alla tematica di questo articolo. Abbiamo elaborato un questionario composto di 5 domande aperte:

1. Elenca i generi di testo argomentativo.

La prima domanda del questionario mira a verificare se gli studenti, oltre al tema, percepiscono altri testi come argomentativi.

2. Qual è la struttura del testo argomentativo?

Questo punto serve a verificare se gli studenti hanno in mente una struttura schematizzata del testo argomentativo oppure se sono flessibili nella disposizione delle parti che lo costituiscono, a seconda dei bisogni argomentativi.

3. Hai mai scritto un testo argomentativo nell'ambito formativo? In che occasione? In che materia?

La terza domanda si riferisce all'esperienza degli apprendenti. Serve anche a verificare il nostro presupposto che tutti possiedono alcune conoscenze sull'argomentazione.

4. Qual è l'obiettivo di un testo argomentativo?

Le risposte alla quarta domanda ci permettono di verificare se gli studenti conoscono lo scopo effettivo dell'argomentazione o se sono stati impregnati della tradizione scolastica del tema espositivo vs deliberativo. In altre parole possiamo dire che questa domanda vuole far emergere il confronto tra il discorso argomentativo della realtà extrascolastica vs il discorso argomentativo scolastico.

5. Esprimi tre argomenti appartenenti a diverse categorie sia pro sia contro la dieta vegetariana.

Questo punto ci permette di analizzare le categorie degli argomenti utilizzati dagli studenti. Per le analisi usiamo la classificazione di Perelman e Olbrechts-Tyteca (1956–2013). Supponiamo che gli studenti non conoscano le tipologie delle tecniche argomentative ma vogliamo osservare quali tecniche sono più diffuse e naturali nella

loro argomentazione. Siamo coscienti del fatto che la tematica può determinare la scelta degli argomenti, ma vogliamo vedere quanto originali o dominate dal discorso pubblico saranno le prove e le constatazioni citate.

3. I RISULTATI DELLA RICERCA

Abbiamo somministrato il questionario a un gruppo di 14 studenti polacchi di italianistica (III semestre), un gruppo di 11 studenti spagnoli di italianistica (III semestre) e un gruppo di 8 studenti italiani di un Master spagnolo interfacoltà. La scelta di gruppi differenziati dal punto di vista della nazionalità, della lingua madre e del ciclo degli studi è motivata dagli scopi di una ricerca più vasta, relativa alla correzione e alla valutazione di testi argomentativi. Ciò nondimeno pensiamo che le caratteristiche diverse dei gruppi ci offrano una prospettiva ampia. Gli studenti non avevano avuto in precedenza lezioni sull'argomentazione durante gli studi ma, visto che sono studenti universitari, si presume che per sostenere l'esame di maturità abbiano acquisito alcune conoscenze sull'argomentazione.¹ Gli studenti potevano rispondere nelle lingue materne e dunque i risultati presentati sono in traduzione. Oltre alle risposte alle domande aperte abbiamo raccolto le informazioni anagrafiche degli intervistati.

3.1. I risultati dei questionari degli studenti polacchi

Tra i 14 studenti polacchi c'è una studentessa rumena che ha frequentato le scuole polacche perché si è trasferita all'età di 6 anni. Invece il gruppo non è omogeneo dal punto di vista dell'età, che va dai 20 fino ai 51 anni. È difficile precisare che impatto possa aver avuto l'età sulle risposte. È possibile che le persone più mature abbiano più esperienza e siano più riflessive. D'altra parte, nel loro caso il periodo della scolarizzazione è lontano e dunque è probabile che non dispongano di una teoria approfondita. Abbiamo comunque deciso di non introdurre sud-

¹ In Polonia, in Spagna e in Italia l'argomentazione fa parte dei curricoli delle scuole secondarie superiori.

divisioni relative all'età perché il gruppo di persone più mature è molto piccolo (una persona di 51 anni, una di 38 anni e una di 29 anni).

Richiesto loro di elencare i generi dei testi argomentativi, la maggior parte degli studenti (N=10) indica il tema, il saggio (N=5), la lettera di motivazione (N=2) e la composizione (N=2). Altri generi riscontrati sono l'articolo e il reportage (N=1). SP₁₁² indica che il testo descrittivo, informativo e espositivo sono tipologie di testi argomentativi. Un altro studente, SP₆, distingue l'argomentazione pro, l'argomentazione contro e l'argomentazione pro e contro. Due persone non danno nessuna risposta.

I risultati sorprendono perché quattro informanti non conoscono nessun genere di testo argomentativo. SP₁₁ e SP₆ danno una sola risposta, che è erronea, altri due, SP₂ e SP₉, rinunciano a dare una risposta. Vale la pena anche notare che due studenti, SP₅ e SP₈, citano la composizione, che è un termine troppo generico. In conclusione, possiamo costatare che 6 risposte sono erranee.

Per quanto riguarda la struttura del testo argomentativo, la maggior parte indica l'introduzione, l'argomentazione – gli argomenti pro e contro – e la conclusione (N=12). In questo gruppo solo 5 persone (SP₂, SP₅, SP₈, SP₁₀, SP₁₃) entrano nei dettagli e precisano che nell'introduzione è formulata la tesi. Uno studente (SP₄) sottolinea che nella struttura del testo argomentativo bisogna aggiungere una parte che descrive l'opinione personale sul problema discusso. Uno studente (SP₇) non dà nessuna risposta.

Le risposte evidenziano che probabilmente gli informanti non hanno mai avuto l'occasione di riflettere sulla struttura del testo argomentativo. Probabilmente hanno implicitamente dato per scontata questa architettura, così come insegnata nelle tappe precedenti della scolarizzazione.

Quasi tutti (N=13) ammettono di aver scritto testi argomentativi in forma di tema durante i corsi di lingua e letteratura polacca nella scuola media inferiore e superiore. In questo gruppo, 6 studenti (SP₁, SP₂, SP₆,

² La sigla SP seguita da una cifra si riferisce a un particolare studente polacco intervistato.

SP₈, SP₉, SP₁₂) hanno scritto temi nei corsi universitari sulle lingue straniere.

Le risposte confermano la nostra ipotesi che durante il processo di scolarizzazione tutti gli studenti sono venuti a conoscenza di informazioni più o meno approfondite sul testo argomentativo e, anzi, hanno avuto la possibilità di esercitarsi nella scrittura di questi testi.

La domanda successiva riguarda l'obiettivo del testo argomentativo. Si può notare che molti rispondenti (SP₃, SP₆, SP₇, SP₉, SP₁₁, SP₁₂) considerano che il suo ruolo sia quello di convincere gli altri sulla veridicità delle opinioni presentate. Altri si riferiscono direttamente all'ambito educativo e menzionano piuttosto la giustificazione della tesi indicata dall'insegnante o dall'esaminatore come scopo principale del testo argomentativo (SP₂, SP₅, SP₁₀, SP₁₃). La prospettiva del testo argomentativo che equivale al testo scolastico domina tra gli studenti, secondo i quali la presentazione degli argomenti pro e contro ne costituisce lo scopo principale (SP₁, SP₃, SP₁₄). La risposta di SP₄ che rileva che il testo argomentativo deve aiutare a risolvere un problema previa analisi fa anche pensare al tema espositivo, in cui vengono appunto analizzati tutti gli aspetti di un problema. Vale la pena menzionare l'opinione di SP₅ che vede nel testo argomentativo un modo per ampliare le conoscenze dell'autore. Questo concetto, per cui il tema contribuisce allo sviluppo intellettuale, fa pensare alla dissertazione francese dell'Ottocento. SP₈ non risponde alla domanda.

Le risposte alla quarta domanda riflettono il carattere ambiguo del tema scolastico che per molti è una tipologia di testo argomentativo. Da una parte i rispondenti sanno che il testo argomentativo ha scopo persuasivo, dall'altra rivelano un'idea radicata nella loro mentalità: quella che equivalga all'elenco degli argomenti pro e contro. È possibile che chi ha notato l'opposizione incompatibile di questi concetti abbia rinunciato a dare la risposta.

Il quinto punto mira a verificare che tecniche argomentative utilizzano gli intervistati in riferimento ai vantaggi e agli svantaggi della dieta vegetariana. Solo due persone (SP₅, SP₁₄) scrivono sia argomenti in favore sia argomenti contro la dieta vegetariana, citando opinioni diffuse e descrivendo piuttosto il problema invece di cercare di convincere sulla

validità del loro ragionamento. L'argomentazione più diffusa (N=14) è sul carattere benefico della dieta vegetariana e, allo stesso tempo, della dieta onnivora. Infatti sia i sostenitori³ che gli avversari della dieta vegetariana (SP₃, SP₇, SP₈, SP₉) sostengono che una dieta senza carne e quella con la carne contribuiscono al benessere. Nella classifica di Perelman e Olbrechts-Tyteca questo argomento si trova nella categoria delle argomentazioni basate sulla struttura della realtà e si appoggia sulla conseguenza di un fatto. Un altro tema, che appartiene alla stessa categoria di argomenti che sottolineano le conseguenze dell'atto compiuto, riguarda la protezione dell'ambiente e l'ecologia (SP₄, SP₅, SP₆, SP₉, SP₁₀). Gli intervistati che riportano argomentazioni in favore della dieta vegetariana sostengono che in questo modo non si fa del male agli animali e ci si comporta secondo i valori umani (SP₁, SP₄, SP₅, SP₆, SP₇, SP₁₀, SP₁₁, SP₁₃, SP₁₄). Secondo noi questa argomentazione si riferisce al pari trattamento di esseri appartenenti alla stessa categoria, ossia gli animali, che come gli umani hanno il diritto di vivere. Tale ragionamento fa classificare questo argomento nel gruppo di argomenti quasi-logici di giustizia.

I risultati dimostrano che nell'argomentazione sulla dieta vegetariana gli intervistati utilizzano più spesso gli argomenti basati sulla struttura della realtà. Ripetono spesso irriflessivamente argomenti diffusi nel dominio pubblico che molto spesso sono contraddittori, come per esempio opinioni sul carattere benefico della dieta vegetariana e della dieta onnivora. Nessuno, parlando di ecologia, menziona l'esempio delle mucche che emettono metano e di conseguenza contribuiscono all'inquinamento del pianeta. Si ha l'impressione che gli argomenti siano citati per confermare le conoscenze generali sul mondo e manchino opinioni personali e originali.

³ Visto che gli informanti elencano le opinioni pro e contro è difficile affermare in alcuni casi se una persona sia in favore o contro la dieta vegetariana. Il sostantivo sostenitore o avversario è utilizzato in riferimento all'argomento a sostegno o a sfavore.

3.2. I risultati dei questionari degli studenti spagnoli

Gli undici studenti che compongono la classe spagnola comprendono anche uno studente ucraino, uno argentino-italiano e uno rumeno. Tutti e tre, però, hanno frequentato le scuole superiori in Spagna. Uno studente spagnolo le ha invece frequentate in Argentina. L'età varia tra i 19 anni (N=6) e i 37 anni, ma si concentra nella fascia 19–22.

Le indicazioni fornite dagli studenti quando viene richiesto loro di elencare generi di testi argomentativi sono molto eterogenee. Secondo due studenti, si tratta di testi deduttivi e induttivi. Cinque risposte includono articoli giornalistici, insieme a saggi (N=4) e articoli scientifici (N=4). In due casi vengono citati anche testi di tipo giuridico. Lo studente SS₇⁴ insieme al saggio e all'articolo giornalistico, menziona anche la "lettera aperta", mentre per SS₁₃ un testo argomentativo è "di opinione". Lo studente SS₁₀ indica il testo informativo, un altro (SS₁₄) il testo argomentativo (sic!), espositivo e descrittivo.

I risultati sono abbastanza in linea con quelli già rilevati per il gruppo polacco, anche se si nota una maggiore eterogeneità. Su 25 risposte (tenendo presente che la maggior parte degli studenti ha dato più di una risposta), soltanto 7 si possono considerare corrette (saggio, articolo scientifico). Una è tautologica (il testo argomentativo è un tipo di testo argomentativo) e altre coincidono proprio con altre tipologie testuali (è il caso del testo informativo, di quello espositivo e di quello descrittivo).

Per quanto riguarda la struttura del testo argomentativo, in molti casi (N=10) viene citata l'introduzione o inizio e la conclusione (N=11). Tra l'introduzione e la conclusione si possono trovare lo sviluppo, l'argomentazione, il corpo (del testo?) e la tesi (N=6). Qualcuno (SS₄) specifica che c'è l'argomento a favore, l'argomento contro e la difesa dell'idea personale; argomentazioni pro e contro vengono citate in diversi casi, ma non sempre in rapporto a una tesi: come per lo SS₄ già citato, le argomentazioni a favore e contro seguono direttamente l'inizio, il cui contenuto non è specificato. Un non meglio

⁴ Con la sigla SS indichiamo un particolare studente spagnolo o comunque facente parte della classe spagnola in esame, identificato dallo specifico numero in pedice.

precisato “sviluppo” in un caso, addirittura, precede la tesi. Eppure soltanto in un caso (SS₁₀) lo studente riferisce di non aver mai scritto un testo argomentativo: tutti gli altri rispondono di averne scritti in precedenza nel corso delle scuole superiori, in spagnolo o in inglese, e anche all’università.

Rispetto all’obiettivo del testo argomentativo, “convincere” e “difendere” sono i verbi più utilizzati, come per SS₄, che risponde: “argomentare pro o contro un’idea e difenderla”. Rispetto a “convincere”, più ovvio e neutro, l’uso di “difendere (la propria idea)” rispecchia un uso peculiare e culturalmente connotato tipico della Spagna, in cui si “difende” la propria tesi davanti a un “tribunale”. In italiano questa terminologia è trasparente e dunque immediatamente comprensibile, ma risulta strana e in qualche modo “violenta” – una tesi generalmente si scrive, più raramente si presenta o si espone, per/a una commissione. In generale, comunque, le risposte sono in questo caso abbastanza omogenee e simili alla risposta già citata di SS₄. Rispetto a quanto riscontrato per gli studenti polacchi, solo in un caso è evidente l’idea dell’elenco (SS₅: “esporre un elenco di argomenti in maniera convincente per difendere un certo pensiero”).

Solo 2 spagnoli (SS₆, SS₇) su 11 elencano gli argomenti pro e contro la dieta vegetariana. Lo studente SS₁₁ probabilmente si sente obbligato a elencare le due categorie di argomentazione ma non riesce a trovare gli svantaggi. Anche nel gruppo degli studenti spagnoli l’argomento più diffuso riguarda l’aspetto benefico sia della dieta vegetariana che di quella onnivora (N=8). Ricordiamoci che nella classifica di Perelman e Olbrechts-Tyteca questo argomento si trova nella categoria degli argomenti basati sulla struttura della realtà e si appoggia sulla conseguenza di un fatto. Due intervistati, SS₈, SS₉, menzionano espressamente il pericolo di una perdita di peso rapida e incontrollata. Un altro argomento citato appartiene alla stessa categoria degli argomenti che sottolineano la conseguenza di un atto o fatto compiuto e riguarda l’ambiente naturale (SS₂, SS₆, SS₇). SS₆ e SS₇ notano l’alto costo degli alimenti vegetariani. La dieta vegetariana è considerata costosa dai suoi avversari (SS₆, SS₇) e economica dai suoi sostenitori (SS₃). Questo argomento è basato sulla struttura della realtà. La pre-

occupazione del benessere degli animali si trova negli argomenti proposti da SS₂, SS₆, SS₇, SS₁₁ che classifichiamo nel gruppo di argomenti quasi-logici di giustizia. Vale la pena menzionare che gli spagnoli accennano alle caratteristiche gustative delle due diete (SS₁, SS₅), introducendo un elemento che può essere ritenuto il motivo della scelta di una dieta particolare e dunque è un argomento basato sulla struttura della realtà, appoggiato sul nesso causale. Uno studente, SS₃, rifiuta di elencare argomenti e giustifica la sua opinione con la decisione di non voler intromettersi nella vita altrui. In questo caso possiamo costatare che l'intervistato rinuncia all'argomentazione perché non vuole imporre la sua opinione.

I risultati dimostrano che gli argomenti basati sulla struttura della realtà sono utilizzati dalla maggior parte degli intervistati. In questa categoria dominano gli argomenti che sottolineano le conseguenze della scelta di una dieta. Osserviamo anche gli argomenti che coinvolgono la causa nonché gli argomenti quasi-logici. Due persone si esprimono alla prima persona singolare per presentare le loro opinioni, altri intervistati sembrano ripetere opinioni diffuse nello spazio mediatico.

3.3. I risultati dei questionari degli italiani

L'insieme degli informanti considerati per questo studio si completa con 8 studenti italiani che frequentavano il Master interfacoltà in Formación del Profesorado dell'Universidad Complutense de Madrid (A.A. 2020–21). Il questionario loro rivolto era parzialmente diverso da quello somministrato agli altri due gruppi, ma, a parte le domande sugli studi superiori pregressi (che per questo gruppo sono state ritenute non rilevanti e pertanto sono state eliminate), le domande sulle caratteristiche essenziali del testo argomentativo erano le stesse.

Alla prima domanda, che chiede di elencare le tipologie di testo argomentativo, gli informanti italiani rispondono in modo più lessicalmente sofisticato ma non per questo corretto. SI₉,⁵ ad esempio, indica “testo narrativo, testo informativo, testo espositivo”. I saggi, senza

⁵ La sigla SI seguita da una cifra si riferisce a un particolare studente italiano intervistato.

ulteriori specifiche oppure come saggi scientifici (a volte indicati come testi) e filosofici, ricorrono più volte. Compaiono i testi giornalistici (N=3), le arringhe giudiziarie e i discorsi politici (per entrambi N=2). In un caso vengono citati i “dibattiti orali a lezione su un determinato argomento” (sic!) e in un altro le recensioni critiche di film o libri. Anche per gli studenti italiani, dunque, le risposte sono corrette solo parzialmente, anche se si tratta di studenti più accademicamente anziani.

Quando si passa alla domanda successiva sulla struttura del testo argomentativo, le risposte sono più articolate e generalmente corrette. Riportiamo come esempio quella di SI₅: *La struttura del testo argomentativo si compone di un'introduzione della tesi (idea che si espone e la posizione che prende l'autore intorno a quella), dopo il corpo centrale del testo in cui si scrivono argomenti a favore o contro la tesi esposta con diversi meccanismi: argomenti di autorità, di esemplificazione ecc. Infine, si realizza la conclusione in cui ci dev'essere una sintesi delle idee esposte per rafforzare di più l'effetto di persuasione del testo.*

Tutti gli studenti italiani rispondono di aver scritto testi argomentativi, sia durante le scuole superiori che all'università – soprattutto nei corsi di lingua e letteratura. Lo scopo del testo argomentativo è ben esemplificato dalla risposta “Persuadere o convincere al lettore della veracità di un'idea o l'interpretazione di una realtà, a volte appellando ai sentimenti o emozioni delle persone”, data da SI₇.⁶

I dati riportati dagli informanti italiani sono interessanti perché forniti da persone mature che hanno compiuto la scolarizzazione da tempo – il che rappresenta un'altra prospettiva sull'argomentazione. La prima osservazione che emerge è che nessuno elenca simultaneamente gli argomenti pro e contro. Ogni persona prende una posizione o in favore o contro la dieta vegetariana. Gli argomenti che citano frequentemente riguardano la salute (SI₂, SI₃, SI₄, SI₅, SI₆, SI₇, SI₈). Li classifichiamo nel gruppo degli argomenti basati sulla struttura della realtà appoggiati sulla conseguenza. Gli intervistati esprimono opi-

⁶ Sebbene si tratti di uno studente italiano, è evidente nella risposta l'interferenza della lingua spagnola (es. convincere al lettore).

nioni equilibrate e per ciascuna dieta forniscono esempi concreti di vantaggi o svantaggi relativi alla salute. Un altro argomento citato sottolinea anche le conseguenze di atti e dunque appartiene alla stessa categoria degli argomenti basati sulla struttura della realtà: riguarda la tutela dell'ambiente naturale a seguito della riduzione dell'allevamento (SI₂, SI₃, SI₅, SI₆, SI₇). Gli intervistati usano anche l'argomento quasi-logico di giustizia puntando sul mancato rispetto del benessere degli animali provocato in modo ingiusto per soddisfare il nostro bisogno di mangiare la carne (SI₂, SI₃, SI₅, SI₆, SI₇).

I risultati dimostrano che gli intervistati italiani non sembrano più realizzare il compito scolastico di elencare gli argomenti, ma esprimono piuttosto le loro opinioni. Innanzitutto si dichiarano sia sostenitori sia avversari della dieta vegetariana, dopodiché presentano argomenti approfonditi in cui motivano i loro pareri. Usano argomenti diffusi nello spazio mediatico che appartengono alla categoria degli argomenti basati sulla struttura della realtà nonché degli argomenti quasi-logici.

4. CONCLUSIONI

Benché abbracci tre sistemi scolastici (e tre lingue madri) diversi e coinvolga 33 studenti, questo studio si può considerare un sondaggio esplorativo perché non può garantire rappresentatività ai risultati che offre. Tuttavia, la diversità dei contesti e delle situazioni di partenza, nonché la convergenza netta dei risultati verso alcune direttrici precise, ci consentono di trarre alcune conclusioni che, nella loro provvisorietà, fanno luce su alcuni problemi particolarmente attuali mentre tracciano la via per ulteriori ricerche.

Una prima conclusione evidente è che tutti gli informanti, senza distinzioni riguardo ai gruppi di appartenenza, hanno molte difficoltà nell'elencare tipologie testuali di tipo argomentativo, benché pressoché tutti, di nuovo, dichiarino di averne scritti in passato nell'ambito degli studi pregressi.

La situazione cambia nettamente quando si passa a esaminare le risposte date alle domande sulla struttura del testo argomentativo e alla richiesta di elencare argomenti pro o contro la dieta vegetaria-

na. Qui, mentre i primi due gruppi – gli studenti polacchi e spagnoli – presentano ancora profonde difficoltà e forniscono, in definitiva, risposte non corrette, gli studenti più anziani italiani rispondono prevalentemente in modo articolato e corretto. Lo stesso avviene per l’elencazione degli argomenti: solo il terzo gruppo riesce a superare lo schema elencativo puro, introducendo reali elementi argomentativi e giustificando la propria posizione.

La prima domanda che possiamo porci è la seguente: cosa è successo? Chi o cosa ha insegnato agli studenti italiani più maturi ad argomentare?

La risposta, più o meno esplicita, si trova nelle informazioni fornite alle domande del questionario. Sono stati i lavori universitari, in prevalenza, ad addestrare all’argomentazione, in modo diretto e sul campo, mentre facevano la tesi, ad esempio. Possiamo facilmente immaginare che i professori abbiano dato loro delle indicazioni esplicite in occasione dell’impostazione preliminare del lavoro e delle revisioni, senza, dunque, che ci sia stato un percorso di preparazione specifico. Nello stesso tempo, si sono probabilmente imbattuti in testi scientifici che hanno dovuto consultare per la stesura del loro lavoro, confrontandosi quindi con testi argomentativi più o meno autorevoli che hanno, implicitamente e involontariamente, fatto da maestri.

Possiamo supporre, dunque, che questa stessa traiettoria sarà seguita anche dagli studenti del primo e del secondo gruppo, che impareranno davvero le regole del testo argomentativo una volta arrivati al ciclo successivo di formazione. Se questa ipotesi è, da un lato, confortante, pone dall’altro ulteriori interrogativi. Non è un po’ tardi imparare ad argomentare durante (anzi: alla fine del) l’università?

Questa domanda implica un’assunzione importante: che il testo argomentativo abbia un valore non solo stilistico-espressivo, ma anche sociale e politico. Che questa assunzione sia rilevante e generalmente accettata è evidente, ad esempio, da una serie di documenti prodotti negli ultimi due o tre anni da istituzioni transnazionali come la Commissione Europea e l’UNESCO, a seguito prima della pandemia e successivamente della guerra in Ucraina. In “Journalism, ‘Fake

News' & Disinformation", pubblicato dall'UNESCO già nel 2018, la qualità dell'argomentazione è inserita tra gli aspetti chiave da valutare nei testi prodotti dagli studenti se si vuole fare una buona educazione mediale. Il portale sponsorizzato dall'Unione Europea EUvsDISINFO (<https://euvsdisinfo.eu/about/>) spiega come le autorità russe utilizzino a loro favore l'argomento della "Russofobia" come causa di ogni critica proveniente dal mondo occidentale. Questi pochi esempi possono illustrare l'importanza dell'argomentazione come competenza che ognuno di noi deve avere per comprendere fenomeni complessi, soprattutto quando si trova nella situazione di prendere decisioni (a favore o contro la guerra o una vaccinazione). Come competenza essenziale di cittadinanza, è importante acquisirla il più presto possibile, o quanto meno prima, ad esempio, di aver raggiunto l'età per votare – prima di aver compiuto 18 anni.

Il nostro studio ha invece notato che l'età in cui si acquisisce questa competenza è più tarda e dipende dalle attività svolte durante il percorso universitario. Non sappiamo se chi non frequenta l'università abbia altre occasioni per svilupparla. In ogni caso, la mancanza di un'istruzione esplicita e di modalità di verifica dell'apprendimento rendono questa acquisizione molto fragile, perché soggetta a fattori non del tutto prevedibili anche nei contesti più adatti. Servirebbe, pertanto, un cambio di rotta e un ripensamento dei curricula, in modo da garantire il possesso della capacità di argomentare presto e bene.

BIBLIOGRAFIA

- Bertolotti, A., Montali, L., Saviano, O. (2008). *La prima prova scritta dell'esame di stato*. Milano: Minevra.
- Bollini, P., Grillini, A., & Nanni, B. (2002). *Scrivere*. Bologna: Cappelli.
- Bourdieu, P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.

- De Mauro, T., & Gensini, S. (1999). *Guida alla prova scritta di italiano*. Firenze: Le Monnier.
- Denizot, N. (2013). La dissertation: un genre scolaire argumentatif? Perspective historique. *Pratiques*, 157/158, 165–176. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3823>
- Dolz, J., Gagnon, R. & Canelas-Trevisi, S. (2009). Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 65–75). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gabor, P. (2014). Kompetencja retoryczna uczniów gimnazjum na przykładzie rozprawki. *Język – Szkoła – Religia*, 9/2, 67–83.
- Ireton, C., & Posetti, J. (2018). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. UNESCO.
- Kucharska, A., (2019). *Między klasyczną retoryką a współczesną edukacją akademicką. Rozprawka w kontekście nauczania/ uczenia się języka francuskiego jako obcego*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Mathiesen, A. (2017). Platon – Izokrates – Arystoteles. Trzy konkurencyjne wykładnie retorycznej *paidei*. In C. Mielczarski (Eds.), *Retoryka klasyczna i retoryka współczesna. Pola i perspektywy badań* (pp. 231–263). Warszawa: Sub Lupa.
- Mikolajczak-Thyrion, F. (1992). *La dissertation aujourd'hui. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*. 2^{ème} éd. Paris, Louvain-La-Neuve : Éds. Duculot.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (2013). *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. 4 ed. Torino: Einaudi.
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In B. Schneuwly, J. Dolz (éds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 17–28). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sensini, M. (2005). *Le forme della lingua: parole, regole e testi, vol. 1. La grammatica e la scrittura*. Milano: Mondadori Scuola.
- Serianni, L., & Benedetti, G. (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.
- Toulou, S., & Schneuwly, B. (2009). Des dispositifs au service de la représentation de la pensée. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 137–158). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Riassunto: Il presente contributo mira a presentare l'opinione degli apprendenti universitari della Facoltà di Neofilologia sul testo argomentativo. Ci interessano le loro conoscenze teoriche sull'argomentazione e i generi testuali argomentativi, nonché le loro opinioni sull'importanza dell'analisi e dell'esercitazione di diverse tipologie testuali durante i corsi di lingua straniera. Anche alla luce della nostra esperienza didattica possiamo constatare che il compito di scrivere un testo argomentativo durante il corso di lingua straniera (nel nostro caso è l'italiano) si trasforma di solito in un'attività di pura elencazione degli argomenti pro e contro una tesi. Per lo più gli argomenti elencati sono di poca efficacia argomentativa perché sono luoghi comuni, opinioni diffuse e ripetute nello stesso genere di composizioni durante i cicli educativi precedenti. Tramite un questionario somministrato a 33 studenti polacchi, spagnoli e italiani osserviamo le loro opinioni e le loro conoscenze sul discorso argomentativo.

Parole chiave: argomentazione, logos, argomenti, tema, ambito scolastico

How to reference this article

Rainone, M. (2023). Usi indotti dal motore di ricerca: l’“iper-pianificazione” nella scrittura in rete. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 171–189.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.09>

Michele Rainone
Independent researcher
m.rainone@outlook.it
ORCID: 0000-0002-3459-712X

USI INDOTTI DAL MOTORE DI RICERCA: L’“IPER-PIANIFICAZIONE” NELLA SCRITTURA IN RETE

USES INDUCED BY THE SEARCH ENGINE: “HYPER-PLANNING” IN WEB WRITING

Abstract: On a daily basis, Google’s algorithm plays a decisive role in determining the success or failure of web content. Authors must not only consider linguistic norms and conventions, which have been thoroughly explored in the literature on the subject, but also adhere to Google’s guidelines and the suggestions of SEO (Search Engine Optimisation) experts in order to optimise their content for a high position in the SERP (Search Engine Results Page). This process is highly complex, as it depends on the continuous updates of the search engine and requires consideration of all the services provided by Google—such as YouTube, Images, and Discover, among others—to meet the diverse needs of its users. Moreover, if necessary, the significant impact of social media, which is in some way connected with search engines, cannot be underestimated. It is evident that the search engine induces certain linguistic usages and trends, and its important role must be acknowledged in providing a clear and impartial view of such phenomena. In the context of web writing, the practice of “hyper-planning” is a fundamental aspect that is largely dependent on Google’s guidelines, as well as authors’ adherence to official guidelines, SEO manuals, and case studies. This approach embodies a markedly distinct attitude from the nonchalant approach often associated with web writing. This work is based on a corpus of 40 online guides and aims to illustrate the influence of the search engine on editorial choices concerning the lexicon (as part of “surface” planning), textuality, syntax, and content structure (as part of a more “deep” planning).

Keywords: history of the Italian language, Italian linguistics, SEO, web writing, Google

Il lavoro espone alcuni dei risultati emersi nell’ambito del progetto di ricerca *Linguistics and Web: Authors, Writings and Perspectives* diretto dallo scrivente in seno al gruppo di ricerca Bembus. Per motivi di spazio e non essendo rilevanti in questa sede quasi tutti gli URL sono stati abbreviati con il servizio *Bitly.com*.

1. LA SEO E CIÒ CHE RESTA DELLA SEO: L'INFLUENZA DEL MOTORE DI RICERCA SULLA SCRITTURA IN RETE

Il cambiamento che negli anni hanno interessato i motori di ricerca, la *social network*, l'Intelligenza Artificiale e più in generale il *web* sono stati accolti non di rado da un noto ritornello che presagiva la «morte» della SEO, l'acronimo di *Search Engine Optimization* che indica l'insieme delle tecniche di scrittura e delle strategie impiegate per ottimizzare i contenuti ai fini di un posizionamento vincente nei motori di ricerca.

Tale ritornello dai toni profetici in realtà è stato puntualmente smentito dagli esperti del settore e dalla stessa *Google*, forse la principale artefice dei cambiamenti che si sono susseguiti negli anni: l'azienda ha infatti pubblicato e aggiorna ancor oggi una propria guida¹ sull'ottimizzazione.

Quello della SEO è stato ed è un processo di adattamento difficile ma continuo all'algoritmo dei motori di ricerca, i quali tentano a loro modo di comprendere e soddisfare con le risposte più pertinenti i bisogni degli utenti che emergono dalle ricerche *online*. Talvolta gli aggiornamenti hanno avviato delle trasformazioni così profonde che l'ottimizzazione è parsa insufficiente in una corsa affannosa verso una meta ritenuta irraggiungibile, essendo numerose e non sempre note le variabili che incidono sul posizionamento dei contenuti nella SERP.² Di qui quel ritornello di cui si avverte l'eco quando si accenna all'ottimizzazione.

¹ Raggiungibile al link <https://bit.ly/3IT8yUX>. Si noti che, sebbene le alternative siano numerose, in queste pagine si farà riferimento solo a *Google* in quanto motore di ricerca più usato.

² L'evoluzione dell'algoritmo di *Google* è ben riassunta dai manuali pubblicati dagli esperti che pur seguendo delle linee guida comuni propongono delle strategie personali per cercare di scalare la SERP. Sull'argomento cf. almeno De Nobili (2019); si segnala in particolare Taverniti (2022), secondo cui *Google* è ormai un ecosistema liquido che non funziona a compartimenti stagni ma è basato su una serie di servizi integrati in continuo divenire. Sebbene gli aggiornamenti siano stati numerosi non tutti hanno avuto la stessa portata: tra i più significativi spicca il *Google Panda Update* del 2011 che ha ridefinito il concetto di qualità penalizzando i siti con pagine di scarso

Negli anni, in realtà, le parole si son caricate di significato e si son fatte entità, i testi son divenuti contenuto, la stessa *Google* si è evoluta, la SEO ha cambiato pelle: non è morta affatto ma «è diventata grande» (Taverniti, 2022, p. 19). Lavorare sul posizionamento è diventato insomma più complesso poiché soddisfare i bisogni delle persone non implica solo saper scrivere un testo comprensibile per il motore di ricerca ma anche confezionare un prodotto che includa i contenuti multimediali pertinenti e che sia pensato per l'intero ecosistema *Google* e per i *social media*. Di recente Taverniti (2022, p. 14) ha proposto di sciogliere l'acronimo SEO proprio in *Search Ecosystem Optimization* per sottolineare l'importanza del concetto di 'ecosistema'. La proposta concentra nella sola parola *ecosystem* quanto accaduto negli anni: l'*engine*, che si limitava a verificare la corrispondenza tra le parole digitate dall'utenza e quelle inserite dagli autori nel testo, le parole chiave,³ si è trasformato in un *ecosystem* che cerca di soddisfare i bisogni delle persone non solo con *Search* ma anche tramite altri servizi come Immagini, *YouTube*, *Discover*⁴ ecc.

Una programmazione editoriale che escluda tali sfaccettature non potrà rivelarsi vincente nel lungo periodo. Ciò impone una riflessione sul ruolo degli autori e sulle competenze che devono possedere affinché

valore. In alcuni casi hanno riguardato certi àmbiti tematici: si pensi al *medic update* del 2018 relativo ai contenuti capaci di alterare la vita delle persone. Gli *update* hanno riguardato anche gli aspetti tecnici: la fruizione dei contenuti in mobilità ha portato ad esempio all'approccio *mobile first* che privilegia l'indicizzazione della versione *mobile* delle pagine. Rilevanti inoltre sono stati gli aggiornamenti che hanno permesso a *Google* di perfezionare la comprensione dei contenuti superando la logica della parola e rapportando il testo al contesto e all'intento di ricerca: si tratta di una chiara evoluzione in direzione semantica che ha avuto un grande impatto sulla SEO (cf. Margherita, 2018). *Google* ha dedicato all'argomento vari approfondimenti soffermandosi anche sul sistema di *ranking* che determina il posizionamento: si veda ad esempio la guida al link <https://bit.ly/3YkRkFE>.

³ Dette parimenti *keyword* o *keyphrase*, queste ultime risultanti dalla combinazioni di più parole chiave. Non di rado nella manualistica con il termine *keyword* si indicano pure le *keyphrase*, approccio adottato anche in questa sede.

⁴ Mentre *Search* restituisce i risultati che *Google* giudica più pertinenti per una ricerca, *Discover* propone in autonomia dei contenuti che *Google* ritiene in linea con l'interesse dell'utente.

i contenuti possano dirsi davvero ottimizzati e riescano a creare valore aggiunto rispetto alla concorrenza. In altri termini, ribadito che un contenuto non si riduce al testo, in che modo il complesso delle tecniche di scrittura può contribuire al successo di un articolo? Inoltre, se il contenuto dev'essere pensato per un ecosistema quali sono le implicazioni che tale approccio comporta per l'intero processo scrittorio?

Gli studi linguistici non possono ignorare in alcun modo l'influenza che le linee guida di *Google* e la manualistica SEO potrebbero avere sull'autore poiché, visti in quest'ottica, «gli atteggiamenti e i fenomeni linguistici possono arricchirsi di sfumature nuove o assumere tonalità del tutto diverse» (Rainone, 2022, p. 201). Per la stessa ragione non si possono sottovalutare gli accorgimenti adottati per il posizionamento dagli autori ma ritenuti obsoleti dalla manualistica:⁵ si tratta di dati preziosi che mostrano quale idea l'autore abbia maturato su un certo tipo di scrittura e come da tale idea sia stato influenzato. Tener conto della SEO e di quanto resta di tali strategie è insomma essenziale per avere una visione chiara su usi altrimenti equivocabili. Di séguito saranno illustrate alcune tendenze che esemplificheranno come agisce l'occhio vigile del motore di ricerca.

2. IL PRINCIPIO GUIDA DEGLI AUTORI: LA QUALITÀ SECONDO *GOOGLE*

Sono poche le certezze sul funzionamento dell'algoritmo: esistono delle linee guida comuni ma i dubbi sugli oltre duecento fattori che determinano il posizionamento sono numerosi e aumenteranno senza dubbio quando l'Intelligenza Artificiale assumerà un ruolo ancor più rilevante.

⁵ Si pensi alla quantità di *keyword* da inserire nell'articolo: si sostiene ancor oggi che un numero maggiore di occorrenze delle parole chiave possa favorire il posizionamento; è la stessa storia dell'algoritmo, che comprende i contesti e gli intenti di ricerca (cf. la n. 2), a smentirlo però nei fatti. Tra gli altri è Taverniti (2022, p. 44) a sottolineare che «viene data troppa importanza alla parola chiave» per via di «anni [...] di disinformazione».

Nonostante tale incertezza si ritiene che la qualità permetta di distinguere un contenuto di successo da uno di scarsa utilità. Il concetto è sintetizzabile con l'acronimo EEAT, in precedenza EAT (Tucker, 2022), con cui *Google* indica i requisiti di *Experience, Expertise, Authoritativeness e Trustworthiness*, vale a dire di ‘esperienza’, ‘competenza’, ‘autorevolezza’ e ‘affidabilità’, di cui i *quality rater*⁶ devono tener conto per valutare la qualità dei contenuti. L'azienda spiega che le linee guida a loro indirizzate «[p]ossono essere utili anche per gli autori [...] che vogliono capire come autovalutare i propri contenuti per avere successo nella Ricerca Google» (*ibid.*). Tali indicazioni mostrano perciò con evidenza quali siano i punti di riferimento in tutto il processo di scrittura.

Google (2023a) si sofferma a più riprese sulle questioni linguistiche: quando spiega ad esempio come «[c]reare contenuti utili, affidabili e pensati per le persone»⁷ invita gli autori a chiedersi se siano presenti degli errori ortografici o stilistici o se i contenuti siano «realizzati [...] in modo sbrigativo». Osservazioni simili si trovano nelle linee guida sulla SEO (*Google*, 2023b) in cui si evidenzia che «[g]li utenti amano contenuti ben scritti e facili da seguire». Le indicazioni sono in apparenza superflue ma evidenziano come la qualità sia chiaramente legata anche alla forma.

Sulla testualità le indicazioni sono più dettagliate: *Google* (2023b) suggerisce di «[s]uddividere i contenuti in porzioni logiche», vale a dire in più sezioni, per consentire agli utenti di «trovarli più rapidamente»; si sconsiglia in sostanza di «[r]iversare grandi quantità di testo su vari argomenti nella stessa pagina senza paragrafi, sottotitoli o separazione del layout». Una buona architettura testuale è alla base di una facile navigabilità poiché favorisce la fruizione dei contenuti, permette di capire

⁶ Cioè i valutatori umani, i cui giudizi permettono di verificare se il posizionamento dei contenuti gestito dall' algoritmo rispetti effettivamente i criteri di qualità prestabiliti.

⁷ Non è un'indicazione superflua poiché l'autore potrebbe sovra-ottimizzare il testo tralasciando la forma e lo stile (cf. i casi discussi nei §§ 3.2 e 3.3). Si noti il tono perentorio di *Google* (2023b) al riguardo: «[L]a SEO può essere [...] utile quando viene applicata ai contenuti pensati per le persone, anziché a quelli per i motori di ricerca».

com'è stato trattato l'argomento, di approfondire quanto interessa nonché di evitare il rumore della multimedialità.⁸

All'argomento, *Google* (2023b) dedica spazio soffermandosi anche sui collegamenti ipertestuali: il consiglio è quello di inserire nell'articolo *link* interni o esterni con un *anchor text*, il testo cliccabile, che dia subito «un'idea [...] sull'argomento dell[e] pagin[e] collegat[e]» e permetta di «comprendere facilmente cosa contengono». Dei *link* ottimizzati guidano l'utente nella ricerca delle informazioni e migliorano senza dubbio la reputazione delle pagine: i contenuti ben collegati tra loro risultano infatti utili per approfondire un certo argomento e aumentano il tempo di permanenza dell'utente nel sito.

La leggibilità, la navigabilità e la fruizione sono dunque alcuni degli aspetti da considerare nella stesura di un testo; essi definiscono in parte il concetto di qualità, il principio che ispira costantemente il lavoro redazionale e investe tutto il processo scrittoriale dalla pianificazione fino alla pubblicazione, anzi anche le fasi successive, vista la necessità di pubblicizzazione e di aggiornamento dei contenuti. Ciò riguarda tutti i tipi di articoli anche se soprattutto alcuni contenuti mostrano le dinamiche sottese al processo di scrittura: sono gli *how to*, le guide che illustrano 'come fare qualcosa'. Per questa ragione il *corpus* su cui si basano le osservazioni che seguono⁹ è costituito da tali tipologie di articoli; esso è formato da quaranta *post*, pari ai primi cinque articoli della SERP per le otto *query* associate alla *keyword come*¹⁰ riportate qui di seguito:¹¹

⁸ Su cui cf. tra gli altri Palermo (2017, pp. 41–42) che si sofferma sulle differenze tra «[g]uardare e leggere un testo».

⁹ E che riguardano comunque le scritture in rete nel loro complesso.

¹⁰ Tramite *Google Suggest*, una funzione di completamento automatico, il motore di ricerca suggerisce le parole chiave più cercate dopo quella digitata. Simile a *Suggest* è la funzione *Ricerche correlate* che suggerisce in fondo alla SERP le *query* concettualmente affini alla principale. Visti i dati forniti sulle ricerche dell'utenza, i due strumenti sono assai utili per creare contenuti.

¹¹ Alcune annotazioni sul *corpus*: la ricerca degli articoli è stata effettuata tramite lo *smartphone*, poiché la navigazione avviene ormai in mobilità, e in modalità in incognito per evitare risultati falsati dovuti alla profilazione. Si è ritenuto di escludere i contenuti dei siti estremamente autorevoli, per il posizionamento dei quali l'ottimizzazione sarebbe superflua, come nel caso del *Green Pass*: è scontato che venga

privilegiata la guida del sito governativo www.dgc.gov.it/web piuttosto che le altre, a prescindere da come esse siano state scritte. Ad ogni modo se un *post* è stato escluso, è stato incluso quello successivo. Per ogni chiave di ricerca vengono indicati di séguito i cinque articoli considerati, di cui si riportano il titolo che appare nella SERP, il dominio del sito e l'URL: *come si scrive whatsapp: Whatsapp, uozap, whatzap, uò sap: come si scrive – Sulromanzo.it* (<https://bit.ly/3ZJtkgj>), *Come si scrive Wazzup, Uozzap o Whatsapp? – Wordsmart.it* (<https://bit.ly/3Ylen3e>), *Watss Up, WhatsApp, What Apps, Whatsup: come si scrive – Webmasterpoint.org* (<https://bit.ly/3ZEcvn9>), *Zap → WhatsApp → “uozzap” – Terminologiaetc.it* (<https://bit.ly/3ygaCS6>), *Si scrive WhatsApp, Wazzap o WhatsUp? – PaginaInizio.com* (<https://bit.ly/3LfSLT5>); *come fare soldi: Come fare soldi: 10 idee creative per guadagnare soldi extra con un'attività secondaria – Shopify.com* (<https://bit.ly/3ywC1zn>), *Come Fare Soldi Partendo da Zero nel 2023? Ecco 12 Idee – Moneyfarm.com* (<https://bit.ly/3ybzZED>), (2023) *COME FARE SOLDI Seriamente 3000€ al Giorno® – Comefaresoldi360.com* (<https://bit.ly/3kLtk0J>), *Come fare soldi partendo da Zero, Migliori idee e Consigli [2023] – Millionaireweb.it* (<https://bit.ly/41Ng38I>), *Come guadagnare? 30 idee per fare più soldi – Money.it* (<https://bit.ly/3ydjho9>); *come si scrive wow: Come si scrive wow – FocusJunior.it* (<https://bit.ly/3yeUBvA>), *Come si scrive “wow” correttamente: guida con esempi – Ciaoscuola.com* (<https://bit.ly/3IQUMII>), *Come si scrive Wow? – PaginaInizio.com* (<https://bit.ly/3ZFcXkX>), *Espressioni alternative a “WOW”: impara a parlare Italiano! – LearnAmo.com* (<https://bit.ly/3SPBjGu>), *Come si scrive wow che bello? – Telloitaly.com* (<https://bit.ly/3IRrYJV>); *come mettere la sciarpa: Come fare il nodo alla sciarpa? Ecco 10 modi per annodarla – Thinkdonna.it* (<https://bit.ly/3mgvBRN>), *Come mettere la sciarpa uomo: 7 idee per un look sempre diverso – Invidia1973.com* (<https://bit.ly/3EXMxmP>), *Come mettere o indossare la sciarpa: tutti i modi – Iodonna.it* (<https://bit.ly/41QssJ0>), *Come indossare una maxi sciarpa in tanti modi diversi – Fashion Snobber – Fashionsnobber.com* (<https://bit.ly/3ZIUslZ>), *Come indossare una sciarpa da uomo: 5 idee per un outfit impeccabile – Filidilana.com* (<https://bit.ly/3kMzD3Y>); *come si chiama questa canzone: Come si chiama questa canzone? – Aranzulla.it* (<https://bit.ly/3INelql>), *Come si Chiama Questa Canzone? Tutti i Metodi per Trovare il Titolo! – Laptop10.it* (<https://bit.ly/3ydEjDb>), *Come si chiama questa canzone: la tecnologia per scoprirlo – Ilsoftware.it* (<https://bit.ly/3kRvtYQ>), *Che cos'è questa canzone? Come scoprire la canzone che si sta ascoltando – Pocket-lint.com* (<https://bit.ly/3EXYfh2>), *Siti, programmi e App per scoprire il titolo di una canzone – Teamworld.it* (<https://bit.ly/3YlrmlI>); *come pulire il forno: Come pulire il forno: consigli pratici e veloci – Stosacucine.com* (<https://bit.ly/3ZkFOva>), *Come pulire il forno – Fattoincasadabenedetta.it* (<https://bit.ly/3SNdbV6>), *Come pulire il forno senza detersivi – Giallozafferano.it* (<https://bit.ly/3KYFpKx>), *Pulizia del forno incrostato: 5 consigli per farlo molto bene – Laucinaitaliana.it* (<https://bit.ly/3YoMes7>), *Come pulire il forno in 5 minuti col bicarbonato e senza detersivi – Co-*

- (1) *Come si scrive whatsapp;*
- (2) *Come fare soldi;*
- (3) *Come si scrive wow;*
- (4) *Come mettere la sciarpa;*
- (5) *Come si chiama questa canzone;*
- (6) *Come pulire il forno;*
- (7) *Come si fa il tiramisù;*
- (8) *Come scaricare il green pass.*

La letteratura scientifica ha finora dedicato ampio spazio alle scritture in rete soffermandosi sulla disinvoltura degli scriventi rispetto alla forma e alla norma, un atteggiamento che Fiorentino (2011) ha riassunto con la formula di «scrittura liquida». ¹² Non sono mancati dei cenni all'ottimizzazione ma è necessario indagare ulteriormente sulla SEO, soprattutto alla luce dei cambiamenti continui del motore di ricerca, affinché emergano quelle dinamiche sottese al processo scrittorio che per essere comprese realmente necessitano di essere viste da più angolazioni.

okist.it (<https://bit.ly/3KYOe7o>); *come si fa il tiramisù: Tiramisù – Giallozafferano.it* (<https://bit.ly/2k61r0l>), *Tiramisù Classico: Ricetta Originale, Consigli e Curiosità sul Tiramisù – Galbani.it* (<https://bit.ly/3L6KHDV>), *Tiramisù – Ricettedellanonna.net* (<https://bit.ly/3ym1H1i>), *Tiramisu [sic!]: Ricetta originale con foto passo passo del Tiramisù classico – Tavorartegusto.it* (<https://bit.ly/3mqiRbm>), *Ricetta Tiramisù: il tiramisù classico buonissimo – Cucchiaino.it* (<https://bit.ly/3ymilxL>); *come scaricare il green pass: Come scaricare il green pass sul tuo smartphone – Namirial.it* (<https://bit.ly/3F1XR0X>), *Come scaricare il Green Pass: tutti i modi per richiedere la certificazione verde – Quotidiano.net* (<https://bit.ly/3IXOUag>), *Green Pass e Super Green pass, come scaricare la certificazione rafforzata e quella base – Tg24sky.it* (<https://bit.ly/3L6yVJO>), *Green Pass Covid-19: come averlo sempre su smartphone – Fastweb.it* (<https://bit.ly/3F202BF>), *Come scaricare il Green Pass: sul cellulare, sull'app Io e su Immuni – Repubblica.it* (<https://bit.ly/3IWMecV>). Si consideri che per ragioni di spazio saranno commentati solo gli articoli più rappresentativi.

¹² Sulle scritture in rete cf. tra gli altri Castellucci (2009), Tavosanis (2011), Fiorentino (2013), Prada (2015), Palermo (2017) e bibliografia *ivi* indicata.

3. L'“IPER-PIANIFICAZIONE” NEL PROCESSO DI SCRITTURA

3.1. I livelli della pianificazione

La fase della pianificazione è senz'altro la cartina tornasole per capire fino a che punto l'occhio del motore di ricerca influenzi la scrittura: gli autori infatti indagano sulle ricerche dell'utenza¹³ e in base ad esse compiono delle scelte che riguardano soprattutto il lessico, la testualità, la sintassi e la presentazione dei contenuti.

Tale fase andrebbe perciò intesa come un processo a più livelli, cioè come “iper-pianificazione”, e mostra un atteggiamento per certi versi opposto alla disinvoltura in genere attribuita alle scritture in rete. Al livello di pianificazione-zero, che coincide con la programmazione di medio-lungo termine, seguono il primo livello di “pianificazione di superficie”, che riguarda soprattutto le scelte lessicali sulle *keyword* da usare e da inserire nelle sezioni più rilevanti della pagina,¹⁴ e il secondo livello di “pianificazione profonda”, che coinvolge in particolar modo la testualità, la sintassi e la presentazione dei contenuti.¹⁵

3.2. Il livello della pianificazione di superficie: la scelta e la distribuzione delle *keyword*

La ricerca, la scelta e la distribuzione delle parole chiave delimitano i confini della pianificazione di superficie; si tratta però di confini sfumati poiché tale fase comunica con quella successiva, quella della pia-

¹³ Non solo attraverso gli strumenti messi a disposizione da *Google* e le funzioni del motore di ricerca (cf. la n. 10) ma anche mediante i numerosi *tool* gratuiti e a pagamento disponibili nel *web*.

¹⁴ Si parla al riguardo di *keyword prominence*, cioè di ‘prominenza della parola chiave’. Un tempo ritenuta più importante come fattore di posizionamento, essa fa riferimento alla presenza delle *keyword* in parti importanti della pagina come il titolo e le intestazioni minori.

¹⁵ In genere introdotti da un indice costruito sulla base delle *query* digitate dall'utenza (cf. il § 3.3).

nificazione profonda, durante la quale le *keyword* individuate possono ancora influenzare la presentazione dei contenuti.¹⁶

L'evoluzione dell'algoritmo in direzione semantica, il ruolo assunto dall'Intelligenza Artificiale e la trasformazione di *Google* in un ecosistema liquido (cf. il § 1 e la n. 2) in realtà hanno indebolito progressivamente il peso delle singole parole chiave poiché l'algoritmo lavora con i contenuti nel loro insieme.¹⁷ Eppure della SEO resta la parola chiave, ancora centrale nella scrittura nonostante gli aggiornamenti dei manuali e degli esperti (cf. la n. 5).

L'analisi del titolo e del corpo dell'articolo consente di mettere in evidenza le tendenze in comune e le differenze tra le diverse strategie di ottimizzazione, e permette di comprendere l'approccio degli autori alla scrittura.

Sarebbe controproducente basare tali strategie sulle *keyword* secche; si ricorre perciò alle *long tail keyword*, cioè a parole medio-lunghe relative a ricerche più specifiche.¹⁸ La strategia di Salvatore Aranzulla¹⁹ consiste ad esempio nell'usare *keyword* di media lunghezza, come nell'articolo *Come si chiama questa canzone?*, in cui la parola chiave *come si chiama questa canzone* è richiamata nel primo paragrafo con l'interrogativa di comodo²⁰ *non fai altro che chiederti "come si chia-*

¹⁶ Si pensi alle sole modifiche all'indice (cf. la n. prec. e il § 3.3).

¹⁷ Talvolta focalizzandosi su alcune delle loro parti (cf. la n. 29).

¹⁸ Le *keyword* secche sono costituite da una singola parola o da pochi termini mentre le *long tail keyword* da più parole chiave. Le prime riguardano una ricerca generica e, se ben posizionate, portano molto traffico; le seconde si riferiscono a ricerche più specifiche che intercettano tuttavia meno visitatori. Puntare sul solo posizionamento delle *keyword* secche è una strategia che potrebbe rivelarsi fallimentare poiché le relative SERP sono altamente competitive e vedono primeggiare solo i siti considerati molto autorevoli da *Google*.

¹⁹ Tra i divulgatori informatici più seguiti, è proprietario dell'omonimo blog che, visto il successo riscosso, potrebbe aver rappresentato e rappresentare ancor oggi un modello di scrittura. Al riguardo cf. Aranzulla (2019) e Rainone (2022).

²⁰ Cioè funzionale soprattutto all'inserimento delle *keyword*. Se ne trovano esempi tra gli altri negli articoli di Money.it (*La domanda più frequente [...] è: come guadagnare?*), Shopify.com (*Dunque [...] una domanda molto cercata [...] è: "Come guadagnare soldi extra?"*) e Laptop10.com (*Immaginate: siete in auto [...] e pensate:*

ma questa canzone”?; seppur non sistematicamente essa viene ripresa nei paragrafi successivi con la forma alternativa *come si chiama una canzone*.

Le *query* dell'utenza possono spingere l'autore a usare delle *keyword* ancor più specifiche come accade nel *post Come si scrive wow che bello?* del sito *Tellaoritaly.com*, in cui è ripreso integralmente il primo suggerimento di *Suggest*;²¹ la medesima strategia è adottata dal sito *Invidia1973.com* che riprende la chiave *come mettere la sciarpa uomo* nel titolo aggiungendo dopo i due punti *7 idee per un look sempre diverso*; anche nella guida di *Moneyfarm.com* *Come fare soldi partendo da zero nel 2023? Ecco 12 idee!* una generica *come fare soldi* è specificata dalla subordinata *partendo da zero*. Si noti inoltre la varietà delle *keyword* nei titoli relativi alla *query come pulire il forno*: la guida di *Giallozafferano.it* è *Come pulire il forno senza detersivi*; *Lacucinaitaliana.it* ha scelto il titolo *Come pulire il forno incrostato*; *Ecopulizie.it* *Come Pulire il Forno Incrostato, Pulire il Vetro*;²² *Cookist.it* *Come pulire il forno in 5 minuti col bicarbonato e senza detersivi ecc*. La titolatura, insomma, risente chiaramente delle *query* dell'utenza.

Tale strategia è anche alla base dei titoli-macedonia in cui l'autore accosta parole chiave relative a ricerche differenti: *Webmasterpoint.org* ad esempio ha pubblicato l'approfondimento sulla corretta grafia della parola *WhatsApp* con il titolo *Watts Up, WhatsApp, What Apps, Whatsup: come si scrive e come si scarica*, in cui l'accostamento di due argomenti diversi, l'uno di natura ortografica l'altro di natura informatica, è quantomeno improprio. La tendenza è commentata anche in Rainone (2022, pp. 197–198), da cui si riporta il caso *Giuseppe Conte: biografia, moglie, età, altezza, Coronavirus*, il titolo della biografia di

“*Che bella, come si chiama questa canzone?*”) in cui sono riprese le parole chiave *come guadagnare, come guadagnare soldi extra* e *come si chiama questa canzone*.

²¹ Sebbene in questa sede si faccia riferimento a *Suggest*, in quanto funzione intuitiva e gratuita, dunque di uso immediato, gli autori potrebbero aver fatto ricorso ad altri strumenti (che comunque si basano sui dati del motore di ricerca).

²² Anche *pulire il vetro* è una parola chiave.

Calcionapoli24.it che mostra chiaramente quali sono i risvolti di questa corsa all'inserimento delle *keyword*.²³

Tale corsa può indurre a usare la chiave di ricerca in modo insistente anche nell'articolo; si notino le *keyword* riprese nei primi due paragrafi successivi all'indice nel *post* di *Money.it* su trenta idee per guadagnare:

Guadagnare denaro può sembrare difficile [...] per chi non sa come fare e vorrebbe muovere i primi passi. Oggi *fare i soldi partendo da zero* è possibile, soprattutto se si riescono a sfruttare tutte le potenzialità del mondo online. Sebbene oggi esistano diverse possibilità per *guadagnare da zero*, è bene essere realisti. I soldi non crescono sugli alberi e se la tua idea è quella di diventare ricco [...] *partendo da zero*, allora sei sulla strada sbagliata.

[...]

Quindi, *come fare soldi partendo da zero*? Ecco con una rassegna di idee che possono aiutarti a *guadagnare*, anche se non hai un capitale da investire [corsivi miei].

(Come) fare (i) soldi partendo da zero compare due volte in undici righe e *da zero* ben quattro in combinazione con altre *keyword*. A differenza di quanto si è notato per il titolo (cf. la n. 23) pare ridondante la presenza del sinonimo *guadagnare*. Dopo i due paragrafi l'autore ha inserito anche una tabella di sintesi con alcune domande sul guadagno *online* intitolandola *Come fare soldi partendo da zero: tabella iniziale*; la *keyword* è ripetuta nella prima domanda inclusa nella tabella, *È possibile fare soldi partendo da zero?*. Non è certo un caso di *keyword stuffing*, cioè di abuso delle *keyword* ai limiti dello spam, ma l'inserimento delle chiavi sembra talvolta forzato.

L'articolo è particolarmente lungo, quindi permette all'autore di inserire la parola chiave *da zero* altre 18 volte:²⁴ essa compare in 6 casi nelle combinazioni di *(come) fare soldi partendo da zero*, in 9 nelle

²³ Non sempre tuttavia i risultati sono approssimativi: nel titolo *Come guadagnare? 30 idee per fare più soldi* del *post* di *Money.it* l'autore usa due *keyword* sinonimiche, *come guadagnare* e *fare soldi*, evitando una schietta ridondanza.

²⁴ È stata esclusa l'occorrenza *Come guadagnare con un blog online partendo da zero* in quanto doppiata: è una voce dell'indice che viene reinserita come titolo di un paragrafo.

combinazioni di *(come) guadagnare (soldi) (partendo) da zero*, una volta in *iniziare (quasi) da zero*, in *costruire da zero* e in *(anche se) parti da zero*. Di particolare interesse è la sezione finale dell'articolo dedicata alle domande frequenti: esse sono *Come fare soldi partendo da zero?*, *Chi parte da zero può sfruttare l'interesse composto?* e *Quali strumenti finanziari sono adatti per chi parte da zero?*, in cui *da zero* è ripetuto tre volte, a cui si aggiunge l'altra occorrenza della risposta alla seconda domanda *Anche chi parte da zero può reinvestire i primi profitti*.

I soli esempi commentati finora mostrano come il processo di scrittura sia stato influenzato da *Google* poiché il lessico, di superficie, risente dei risultati dell'analisi delle *query*. Se rispetto alla norma insomma si potrebbe notare un atteggiamento nel complesso disinvolto, che dipende dalla competenza del singolo e che coinvolge lo stile,²⁵ non si può sostenere a priori che esso riguardi tutto il processo scrittoriale, come si evince pure da alcuni aspetti della testualità e dalla presentazione dei contenuti, relativi a un livello di pianificazione più profondo.

3.3. Il livello della pianificazione profonda: la presentazione dei contenuti e la struttura testuale

La selezione e la presentazione dei contenuti è senz'altro un momento della pianificazione che dipende in buona parte da *Google*: l'autore infatti orienta le sue scelte tenendo conto sia delle proprie conoscenze sia delle ricerche svolte dall'utenza. Tale livello di pianificazione, più profondo poiché coinvolge anche la struttura testuale, interagisce di continuo con il primo livello (cf. il § 3.2) poiché la sola scoperta di nuove *query* potrebbe indurre a rivedere l'organizzazione testuale e la distribuzione delle informazioni.

Non sempre gli articoli includono un indice ma, se presente, chiarisce queste dinamiche. Nel *post* *Come si scrive wow che bello?* di *Tellaroitaly.com*, ad esempio, la struttura del sommario è stata evidentemente definita dalle ricerche dell'utenza: la prima voce *Come si scrive wow che bello?* coincide con il primo dei suggerimenti di *Suggest*; la seconda *Come si scrive Wahoo in italiano?* riprende quasi del tutto la chiave

²⁵ Si pensi ai casi di ridondanza commentati.

come si dice wow in italiano ed è probabile che l'autore abbia scelto una grafia diversa dell'onomatopea per inserire un'altra *keyword*;²⁶ niente di diverso si nota per la terza *Come si scrive Uau esclamazione*; identica a un suggerimento di *Suggest* è la quarta *Come si dice Wow?*. È verosimile, inoltre, che l'ultima *Che cosa sono lo stupore e la meraviglia?* sia stata inserita per arricchire semanticamente il contenuto parlando dello stupore e della meraviglia, entrambi associati all'onomatopea.²⁷ Lo stesso approccio si nota per la costruzione del sommario del *post* di *Stosacucine.com* *Come pulire il forno: consigli pratici e veloci* costituito dalle voci *Pulire il forno con il bicarbonato*, *Sale grosso per pulire il forno*, *Acqua e limone per sgrassare il forno*, *Pulizia del forno con l'aceto*, *Come pulire il forno a microonde* che riprendono le ricerche *come pulire il forno a microonde*, *come pulire il forno con il bicarbonato*, *come pulire il forno con aceto*.²⁸

Anche in questo caso (cf. il § 3.2) la corsa a intercettare il numero maggiore possibile di *query* può indurre a soluzioni approssimative: nel *post* di *Wordsmart.it* sulla grafia della parola *WhatsApp*, *Come si scrive Wazzup*, *Uozzap o Whatsapp?*, le voci del sommario *Che cos'è Whatsapp?* e *Come si scarica?* paiono superflue rispetto alla *query* principale.

In alcuni casi emerge una certa incoerenza se si confrontano i contenuti dei paragrafi e le relative voci dell'indice: nel *post* di *Tellaroitaly.com* la sezione intitolata *Come si scrive wow che bello?* non suggerisce la grafia corretta della parola ma fornisce solo una breve introduzione sull'uso; la seconda sezione, *Come si scrive Wahoo in italiano?*, accenna a questioni di tipo semantico e traduttivo; la quarta *Come si dice Wow?* non si occupa della pronuncia ma della corretta grafia dopo un cenno ad alcuni aspetti grammaticali. Può accadere insomma che nella

²⁶ Per la sola *query* *come si scrive wow* le ricerche correlate restituiscono le forme *Uao* e *Uaooo*, *Uauh*, *Wauuu*, *WUAO*.

²⁷ Difatti *wow di stupore* e *wow che meraviglia* sono due chiavi suggerite da *Google*.

²⁸ Riguardo alla soluzione con acqua e limone essa non compare tra i suggerimenti di *Suggest* ma alla ricerca *come pulire il forno con segue* la parola chiave *il limone*, e a una ricerca più approfondita il suggerimento diventa *pulire il forno con acqua e limone*.

fase della pianificazione l'autore tenga conto eccessivamente dell'inserimento delle *keyword* a discapito dei contenuti, in contraddizione con le linee guida sulla qualità (cf. il § 2 e le n. 5 e 8).

La pianificazione si spinge più in profondità anche quando riguarda alcune questioni stilistiche che coinvolgono la testualità, in particolare nei casi in cui le unità testuali sono costituite in prevalenza da elenchi puntati o numerati: tale strategia potrebbe favorire infatti la collocazione dei contenuti in elenco nella “posizione zero” della SERP.²⁹

Nell'articolo di *Money.it* sulle opportunità di guadagno le proposte sono introdotte ad esempio da un elenco numerato: *1. Cambiare lavoro [...] 30. Scaricare queste app*. L'autore sembra prediligere tale strategia: in un elenco puntato costituito da sei voci compaiono altrettanti siti a cui registrarsi per guadagnare con i sondaggi, un altro elenco puntato propone tre portali per guadagnare con i servizi di *pet sitting*, un altro ancora sei siti per lavorare come redattore ecc. Nello stesso *post* si ricorre agli elenchi per dare istruzioni, come nella sezione *Come portare traffico sul tuo sito internet*:

Alcuni suggerimenti:

- scegli un argomento [...] sul quale ti vuoi specializzare;
- sii competente circa l'argomento di cui tratti;
- [...];
- crea un tuo network e chiedi [...] delle collaborazioni.

In alcuni casi l'autore evita l'introduzione e propone direttamente l'elenco delle soluzioni, come si nota nella sezione sulle opportunità offerte da un sito *web*:³⁰

²⁹ Definita anche *Position Zero* o *Featured Snippet*, è la posizione raggiunta da alcune parti del contenuto (i paragrafi, le tabelle, gli elenchi ecc.) messe in risalto in cima alla SERP ancor prima dei risultati organici; ciò permette a Google di rispondere subito alle domande degli utenti. L'architettura testuale gioca dunque un ruolo rilevante: delle informazioni ben distribuite come quelle disposte in elenco rispondono velocemente e chiaramente alla *query*, e non possono che essere apprezzate dal motore di ricerca.

³⁰ L'autore in realtà ha scritto un'unica introduzione prima degli argomenti in cui è stato diviso il tema principale *Come guadagnare con un sito internet/blog*. Ad essa

Come fare soldi con un sito internet

- Pubblicità: il modo più classico per guadagnare [...] non riuscirai a guadagnare [...] a meno che le visite non siano [...] migliaia al giorno.
- Affiliazioni: esistono molti network [...] devi [...] pubblicizzare prodotti [...] coerenti al tuo settore specifico.
- [...]
- Post sponsorizzati.

La posizione zero può indurre a schematizzare ulteriormente i contenuti. Si noti ad esempio come *Shopify.com* suggerisce dieci *modi creativi per guadagnare soldi extra*: anzitutto si ricorre all'elenco numerato per proporre le varie opportunità di guadagno (*1 Vendi [sic] di foto [...] 10 Addestramento cani*); ogni proposta viene poi ripresa dal titolo, a cui segue una serie di informazioni disposte l'una dopo l'altra:

1. Vendi foto

Tipo di attività: Vendita di prodotti

Difficoltà: Media

[...]

Potenziale profitto (su 5): 2.³¹

Seguono dei consigli generici su *come iniziare* e viene proposto ancora un elenco di suggerimenti sulla vendita delle foto; si parla in seguito della crescita dell'attività e del *pricing* usando più o meno lo stesso metodo. Non si tratta di un caso isolato: l'intero articolo è strutturato così probabilmente per raggiungere la posizione zero della SERP; è un livello di pianificazione più profondo, che va oltre il solo lessico e coinvolge evidentemente la struttura stessa del testo.

seguono due sezioni introdotte solo dai titoli, *Come portare traffico sul tuo sito internet* e *Come fare soldi con un sito internet*, e che includono gli elenchi dei suggerimenti.

³¹ Dopo il numero cinque compare un'icona raffigurante un bottino, presente anche due volte in luogo del numero due.

4. NUOVE PROSPETTIVE DI ANALISI

La rete e la diffusione delle nuove tecnologie hanno senz'altro avvicinato gli utenti alla scrittura, e i futuri cambiamenti ne modificheranno ulteriormente il rapporto, forse anche in direzione opposta: si pensi banalmente all'uso dei vocali nella messaggistica, o meno banalmente all'Internet delle cose e all'Intelligenza Artificiale.³² Il processo scritto ne verrebbe rivoluzionato e nuove strategie SEO permetteranno di adeguarsi a trasformazioni che è possibile prefigurare solo in parte.

Di qui l'importanza di approfondire le dinamiche sottese al rapporto tra il motore di ricerca e la scrittura, costantemente influenzata dall'idea che gli autori stessi maturano al riguardo sulla base delle linee guida ufficiali, della manualistica, dei *case study* ecc. È da tale idea derivano strategie e approcci eterogenei, anche obsoleti (cf. il § 1), che influenzano la produzione scritta e che mettono in evidenza quanto e come l'occhio vigile del motore di ricerca, attento ai nuovi bisogni delle persone, abbia un ruolo centrale: l'“iper-pianificazione” (cf. il § 3.1) ne è soltanto un esempio. Un'analisi che escluda o minimizzi tale ruolo non potrebbe che restituire una visione offuscata dei fenomeni linguistici, se non del tutto errata.

BIBLIOGRAFIA

- Aranzulla, S. (2019). *Il metodo Aranzulla. Impara a creare un business online*. Milano: Mondadori.
- Castellucci, P. (2009). *Dall'ipertesto al web. Storia culturale dell'informatica*. Roma, Bari: Laterza.

³² Di recente, ad esempio, è stato oggetto di dibattito ChatGPT, un prototipo di *chatbot* che si è rivelato capace di fornire risposte dettagliate sebbene non sempre pertinenti e attendibili. Se perfezionata e mantenuta accessibile senza limiti anche nelle fasi di sviluppo successive, tale tecnologia potrebbe avere un impatto significativo sull'editoria e sul giornalismo: al riguardo infatti Google (2023c) ha sottolineato che «l'utilizzo dell'automazione, inclusa l'AI, per generare contenuti con lo scopo [...] di manipolare il ranking [...] costituisce una violazione delle nostre norme» ma ha altresì spiegato che «l'AI [...] funge da strumento fondamentale per aiutare [...] a creare contenuti di qualità».

- De Nobili, F. (2019). *SEO Google. La guida alla nuova SEO. Dagli intenti di ricerca al percorso di acquisto*. Milano: Ulrico Hoepli.
- Fiorentino, G. (2011). Scrittura liquida e grammatica essenziale. In U. Cardinale (Ed.), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità* (pp. 219–41). Bologna: il Mulino.
- Fiorentino, G. (2013). *Frontiere della scrittura*. Roma: Carocci.
- Google (2023a). *Creare contenuti utili, affidabili e pensati per le persone*. Retrieved from <https://developers.google.com/search/docs/fundamentals/creating-helpful-content>.
- Google (2023b). *Guida introduttiva all'ottimizzazione per i motori di ricerca (SEO)*. Retrieved from <https://developers.google.com/search/docs/fundamentals/seo-starter-guide?hl=it>.
- Google (2023c). *Indicazioni della Ricerca Google sui contenuti generati dall'AI*. Retrieved from <https://developers.google.com/search/blog/2023/02/google-search-and-ai-content?hl=it>.
- Margherita, F. (2018). *Manuale di SEO Gardening*. Palermo: Dario Flaccovio.
- Palermo, M. (2017). *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma: Carocci.
- Prada, M. (2015). *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rainone, M. (2022). Nel motore di ricerca per il motore di ricerca: su alcuni aspetti della scrittura in rete. In E. Salvatore & P. Carlucci (Eds.), *Giornali italiani dopo il 1950. Questioni storiche e linguistiche* (pp. 189–202). Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Taverniti, G. (2022). *Google liquido. Verso una nuova Internet*. Milano: Hoepli.
- Tavosanis, M. (2011). *L'italiano del web*. Roma: Carocci.
- Tucker, E. (2022a). *Ultimo aggiornamento alle linee guida per i valutatori della qualità: l'acronimo EAT si amplia con la E di esperienza*. Retrieved from <https://developers.google.com/search/blog/2022/12/google-raters-guidelines-e-e-a-t?hl=it>.

Riassunto: Con il proprio algoritmo Google decreta quotidianamente il successo o l'insuccesso dei contenuti pubblicati nel web. Gli autori devono tener conto tanto della norma linguistica e più in generale della forma, già attentamente studiate dalla letteratura scientifica sull'argomento, quanto delle linee guida di *Google* e dei suggerimenti degli esperti SEO (*Search Engine Optimization*) sull'ottimizzazione dei contenuti per il posizionamento vincente nella SERP. Si tratta di un'attività molto complessa che dipende anche dagli aggiornamenti continui del motore di ricerca e che non può escludere né i molti servizi messi a disposizione da Google per soddisfare i bisogni dell'utenza (*YouTube*, Immagini, *Discover* ecc.) né, là dove necessario, il peso dei *social media*. Alcuni usi

e alcune tendenze sono quindi evidentemente indotti dal motore di ricerca, il cui il ruolo non può essere affatto sottovalutato per restituire una visione chiara e non parziale dei fenomeni linguistici. L’“iper-pianificazione” è senza dubbio uno degli aspetti fondamentali della scrittura in rete che dipendono in buona parte da *Google* e soprattutto dall’idea che l’autore ha maturato su questo tipo di scrittura seguendo le linee guida ufficiali, la manualistica SEO, i *case study* ecc. Essa è frutto di un atteggiamento quasi opposto alla disinvoltura in genere attribuita a tali scritture. Questo lavoro, basato su un *corpus* di quaranta guide *online*, mira a illustrare con gli esempi più rilevanti quanto il motore di ricerca abbia influenzato le scelte editoriali sul lessico, che rientrano in una pianificazione “di superficie”, e quelle sulla testualità, sulla sintassi e sulla presentazione dei contenuti, relative una pianificazione più “profonda”.

Parole chiave: storia della lingua italiana, linguistica italiana, SEO, scritture digitali, *Google*

How to reference this article

Zingaro, A. (2023). Architettura del regime e apprendimento incidentale dell'italiano: uno studio con la app *Forliviamo*. *Italica Wratislaviensia*, 14(2), 191–210.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.2.10>

Anna Zingaro
Università di Bologna
anna.zingaro2@unibo.it
ORCID: 0000-0003-2141-9209

ARCHITETTURA DEL REGIME E APPRENDIMENTO INCIDENTALE DELL'ITALIANO: UNO STUDIO CON LA APP *FORLIVIAMO*

ARCHITECTURE OF THE REGIME AND INCIDENTAL LEARNING OF ITALIAN: A STUDY WITH THE *FORLIVIAMO* APP

Abstract: This paper aims to describe the use of the Forliviamo app, which fosters incidental learning of Italian as L2 through the promotion of the city of Forlì and its surroundings. It will show how the app was used with a two-fold objective: to introduce users to the controversial topic of Fascist architecture and to foster incidental learning of Italian. After a brief portrayal of the context in which the app originated, the theoretical underpinnings that supported the project, and a general description of the app contents and functions, particular attention will be paid to the analysis of the outcomes of testing with international students. The app was evaluated as very useful from a touristic and educational point of view not only to discover architectural heritage and its specialized vocabulary, but also and especially to promote awareness about the existing debate on the controversial legacy of the architecture of totalitarian regimes.

Keywords: totalitarian architecture, app, MALL, Italian L2, incidental learning

1. INTRODUZIONE

In questo articolo si descriverà una proposta didattica basata sull'uso dell'app *Forliviamo*, mirata a favorire l'apprendimento incidentale dell'italiano L2 tramite la promozione della città di Forlì e dei suoi dintorni. Poiché la conoscenza di un territorio non può prescindere dalla conoscenza della sua storia, e data la presenza a Forlì e dintorni di numerosi edifici costruiti durante il fascismo, nella fase di progettazione dell'app si è ritenuto che una presentazione esauriente della città e del suo circondario dovesse includere anche un itinerario dedicato al patrimonio architettonico del regime. Alla base di questa scelta vi è l'intento di fornire a chi apprende l'italiano una descrizione degli edifici che non celebri l'epoca in cui sono stati costruiti, bensì che ne dia una breve interpretazione storica sostenuta da fonti ed esperti del settore e che, dal punto di vista linguistico, sia strutturata in modo tale da facilitare sia la comprensione testuale, sia l'apprendimento incidentale, di cui si darà di seguito una definizione.

2. CONTESTO DI SVILUPPO DELL'APP

L'app *Forliviamo* è stata sviluppata presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna, nello specifico presso il Campus di Forlì, che è una delle sedi in cui è articolato il cosiddetto Multicampus (Bologna, Cesena, Forlì, Ravenna e Rimini). Il campus di Forlì si caratterizza per un numero sempre crescente di studenti internazionali e di programmi di insegnamento con un'identità internazionale: tra questi, 2 corsi di laurea triennale e 5 corsi di laurea magistrale offerti dai 6 dipartimenti sono tenuti in inglese (a seconda dei casi, l'intero programma o uno dei loro curricula).

Questo contesto multiculturale ha creato il terreno per lo sviluppo di un'applicazione per dispositivi mobili mirata a favorire l'approccio degli studenti internazionali con la città che li ospita e l'adattamento a un nuovo contesto sociale, culturale e linguistico, ad esempio con un sistema universitario differente da quello di provenienza e una nuova comunità di studenti, a cui si aggiunge una conoscenza non sem-

pre adeguata della lingua italiana. Su queste basi poggia il progetto “CALL-ER: *Context-Aware Language Learning* in Emilia-Romagna. Turismo esperienziale e apprendimento nelle città del Multicampus UNIBO”, inquadrato nella linea di finanziamento “Alte Competenze per la Ricerca e il Trasferimento Tecnologico” (Fondo Sociale Europeo e Regione Emilia-Romagna).

Di seguito verrà descritto il quadro teorico alla base della progettazione di un'app per l'apprendimento di tipo incidentale, situato ed esperienziale.

3. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Lo sviluppo e l'uso di un'app mirata a favorire l'approccio degli studenti internazionali con il territorio che li ospita e con la lingua da apprendere si inserisce nel contesto di apprendimento MALL (*Mobile-Assisted Language Learning*), ossia un apprendimento linguistico reso possibile dalla mobilità del discente e dalla posizione e portabilità dei dispositivi palmari (“MALL can be defined as language learning enabled by the mobility of the learner and location, portability of handheld devices” [Palalas, 2011, pp. 76–77]; per una revisione della letteratura scientifica sul tema, si veda Peng *et al.* [2020]). Nello specifico, il contesto MALL su cui poggia Forliviamo è di tipo situato (*context-aware*), esperienziale e incidentale, di cui si darà di seguito definizione.

Nel *Mobile learning*, il concetto di *context-awareness* è inteso come l'attività di raccolta delle informazioni relative all'ambiente circostante, al fine di avere un quadro preciso di ciò che accade in un dato momento intorno a un utente e a un dispositivo (Naismith *et al.*, 2004, p. 14). Poiché i dispositivi mobili sono connessi al *web*, si prestano ad essere utilizzati in ambito didattico per svolgere compiti legati al luogo specifico in cui si trovano gli utenti (ad esempio, la ricerca di luoghi di interesse storico e culturale utilizzando la geolocalizzazione e l'approfondimento di tali luoghi attraverso i contenuti delle app). Inoltre, possono aiutare l'apprendente a risolvere un problema o a eseguire un compito che altrimenti da solo non riuscirebbe a portare a termine, secondo il concetto di *scaffolding* (Wood *et al.*, 1976, p. 90).

Le esperienze dirette fatte dagli utenti nell'ambiente circostante (cercare i luoghi, visitarli, interagire con gli abitanti ecc.) possono potenziare il loro apprendimento (Smith, 1982), secondo il concetto di apprendimento esperienziale, ossia un processo di creazione della conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza ("the process whereby knowledge is created through the transformation of experience"; Kolb, 2015, p. 49).

Infine, le modalità di apprendimento finora descritte si intersecano con il concetto di apprendimento incidentale (*incidental learning*), che si verifica nella vita quotidiana come risultato secondario e indiretto di un'altra attività che si sta svolgendo ("a byproduct of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organizational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning"; Marsick & Watkins, 2015, p. 12) a volte senza la consapevolezza di stare imparando qualcosa (Marsick & Watkins, 2001, p. 26). La riflessione metalinguistica su aspetti grammaticali e lessicali non è esplicitata, ma rimane sullo sfondo: "Quando viaggiamo per le città e usiamo i nostri occhi e il nostro udito tendiamo a ricordare nuove parole, espressioni, segni" (Monaci, 2021, p. 330).

Su tali basi teoriche è stata progettata l'app *Forliviamo*, di cui si darà una descrizione generale nella sezione seguente.

4. PRESENTAZIONE GENERALE DELL'APP

Forliviamo è un'applicazione *web* gratuita che promuove l'apprendimento incidentale della lingua italiana attraverso la promozione della città di Forlì e del suo territorio (Cervini & Zingaro, 2021; Zingaro, 2022, 2023). Il nome deriva dalla combinazione dell'antico nome della città (*Forum Livii*, divenuto successivamente *Forlivo* o *Forlivio* e, infine, *Forlì*) e della desinenza *-iamo*, tipica della prima persona plurale dei verbi italiani al tempo presente. Quindi, il significato complessivo del nome può essere inteso come "esploriamo e viviamo Forlì".

L'app si rivolge a un pubblico eterogeneo di "turisti-apprendenti", che comprende innanzitutto gli studenti internazionali iscritti all'Università di Bologna (Campus di Forlì) o che vi trascorrono un breve

periodo di studio nell'ambito di programmi di mobilità, per i quali l'app può essere utile per apprendere l'italiano e conoscere più rapidamente la città che li ospita e i dintorni. In seconda battuta si rivolge ai turisti che desiderano scoprire dei luoghi al di fuori delle tradizionali rotte turistiche, conciliando tale desiderio con l'opportunità di apprendere l'italiano. Infine, le associazioni culturali e gli enti locali tramite l'app possono dare maggiore visibilità ad attività ed eventi di promozione e valorizzazione del territorio romagnolo.

Gran parte della struttura e delle funzioni sono ispirate al progetto ILOCALAPP (Ceccherelli *et al.*, 2016), in cui è stata realizzata l'app *UniON!*, la cui versione italiana è incentrata su Bologna, mentre il codice utilizzato per la sua progettazione è *open source*, quindi può essere riutilizzato per la progettazione di applicazioni simili, in vista di un'eventuale estensione del progetto ad altre città, *in primis* alle altre sedi del Multicampus dell'Università di Bologna, ossia Cesena, Ravenna e Rimini.

4.1. Contenuti e funzioni dell'app

I contenuti sono organizzati in sei categorie principali, che si diramano in diverse sottocategorie (Fig. 1):

- a) *Vita universitaria*: informazioni sui luoghi e i servizi del campus e approfondimenti sul sistema universitario italiano;
- b) *Mangiare e bere*: informazioni su piatti tipici, vini locali, ricette della cultura enogastronomica romagnola e alcuni ristoranti che offrono cucina locale;
- c) *Itinerari*: due percorsi dedicati rispettivamente al patrimonio architettonico del fascismo di Forlì e dintorni e alla Forlì medievale;
- d) *Vita pratica*: consigli per la vita quotidiana;
- e) *Luoghi*: musei, luoghi storici, teatro, cinema;
- f) *Eventi*: descrizione delle più tipiche feste locali e *link* alle pagine delle associazioni culturali e degli enti locali che ne curano l'organizzazione.

I contenuti sono multimediali e comprendono non solo testi scritti, ma anche immagini, audio, video e link a risorse esterne, con l'obiettivo di favorire i diversi stili di apprendimento e le competenze integrate.



Figura 1: *Homepage*

Le aree tematiche delle sei categorie di contenuti sono state scelte con l'obiettivo di ripercorrere principalmente le abitudini quotidiane degli studenti internazionali. Pertanto, i contenuti includono sia i luoghi istituzionali (università, biblioteche, uffici pubblici ecc.) sia quelli dedicati all'intrattenimento (ristoranti, cinema, luoghi d'incontro ecc.).

La parte superiore della *home page* ospita il logo dell'app, che raffigura le sagome stilizzate di tre edifici iconici della città: il campanile dell'Abbazia di San Mercuriale, la cupola del Duomo e la torre civica del Palazzo del Comune. Il rosso dello sfondo richiama sia il gonfalone della città di Forlì, sia il colore simbolo dell'Università di Bologna.

Al di sotto è presente una barra con alcune funzioni integrative dell'app: un menu di navigazione che consente di spostarsi tra le categorie di contenuti e di tornare indietro alla *home page*, una funzione di ricerca all'interno dei contenuti e, infine, la *Parola del Giorno* (ad esempio: *ambulatorio, platea, tagliere* ecc.) che mostra all'utente ogni giorno una parola diversa, tratta dai contenuti. Quest'ultima funzione è accessibile attraverso due modalità: cliccando sull'icona del libro sulla barra degli strumenti, oppure tramite una finestra *pop-up* che viene visualizzata alla prima apertura quotidiana dell'app e su cui l'utente può cliccare per accedere alla definizione e, se lo desidera, al contenuto da cui è tratta.

La navigazione nell'app non presenta percorsi predefiniti, ma sono presenti alcuni contenuti extra il cui accesso è vincolato alla soluzione da parte degli utenti di attività basate sul concetto del *gaming*, ossia quiz basati su domande a scelta multipla che, a seconda dei casi, verificano la conoscenza generale della cultura italiana e regionale, la comprensione di uno specifico contenuto dell'app oppure del lessico italiano o del dialetto romagnolo. Di quest'ultimo gli apprendenti non troverebbero alcun riferimento nei libri di testo, ma può essere frequentemente ascoltato nelle conversazioni degli abitanti del luogo.

La scelta di sviluppare attività di *gaming* mira a stimolare la curiosità degli utenti e a promuovere la loro partecipazione attiva al processo di apprendimento e di scoperta, sulla base di recenti studi nel campo della tecnologia applicata all'insegnamento delle lingue. Si citano ad esempio gli studi sull'uso dell'app *Duolingo* (Shortt *et al.*, 2021) e *Busuu* (Kétyi, 2015) e lo studio di Castañeda & Cho (2016).

A seguire saranno descritte le strategie impiegate per favorire l'apprendimento incidentale dell'italiano.

4.2. Come favorire l'apprendimento incidentale dell'italiano

L'obiettivo principale dell'app non è l'insegnamento esplicito della grammatica o il miglioramento delle competenze linguistiche secondo criteri quantificabili con punteggi e livelli, come avviene ad esempio con app quali *Duolingo* o *Busuu*, ma fare in modo che gli utenti migliorino il loro italiano in maniera indiretta, esponendosi a nuovi *input* orali e scritti tratti dalla vita quotidiana, mentre stanno svolgendo attività

di svago o comunque non prettamente legate allo studio (ad esempio, ascoltando un'intervista, leggendo una ricetta o la descrizione di un monumento).

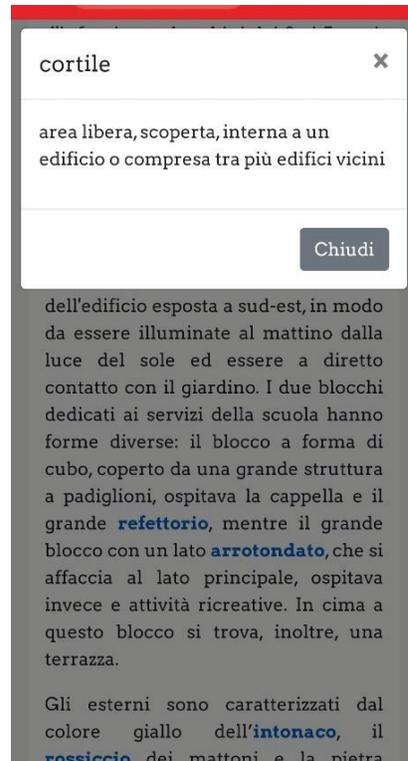
Una delle più grandi sfide nello sviluppo dell'app è stata la scelta di produrre contenuti rivolti all'intera comunità di utenti, dai principianti non assoluti ai livelli avanzati. Ciò ha determinato la necessità di produrre testi altamente comprensibili e differenziati, a seconda dei casi, di minore o maggiore complessità sintattica e lessicale. Pertanto, a ciascun testo è stato attribuito un livello indicativo di competenza linguistica, riconoscibile dagli utenti attraverso didascalie poste sotto i titoli dei testi – “Livello facile”, “Livello intermedio” e “Livello difficile” – ulteriormente distinte a colpo d'occhio tramite l'uso di tre colori diversi che ricordano le luci dei semafori: verde per i testi facili, arancione per quelli di media difficoltà e rosso per quelli con un maggiore livello di difficoltà. Non essendoci percorsi predefiniti di navigazione, le didascalie vanno considerate come suggerimenti di lettura: gli utenti possono scegliere testi che ritengono adatti al loro livello di competenza percepito, oppure sfidarsi con livelli di difficoltà più elevati, evitando così demotivazione e noia.

Nella fase di stesura dei testi sono stati previsti contenuti di breve lunghezza, compresa tra le 100 e le 300 parole, affinché fossero adatti alle dimensioni degli schermi dei dispositivi elettronici. I testi classificati come facili o intermedi sono caratterizzati da frasi brevi e coordinate.

Inoltre, la comprensibilità dei testi è stata ricercata anche tramite la scelta del lessico utilizzato, composto principalmente da parole ad alta frequenza, mentre le espressioni idiomatiche e i termini appartenenti ai linguaggi settoriali (ad esempio, l'architettura) sono seguite da riformulazioni e/o sinonimi (si veda la parola “asilo”, Fig. 2). Per alcune di esse sono state prodotte anche delle brevi definizioni visualizzabili in una finestra *pop-up*. Ad esempio, nel testo di livello intermedio intitolato “Ex Asilo Santarelli” (Fig. 2), si nota una parola in grassetto blu. Cliccandovi sopra, si aprirà una finestra *pop-up* contenente una breve definizione (Fig. 3).



Figura 2: Un estratto dell'app

Figura 3: Finestra *pop-up* con definizione

Inoltre, le parole a cui è stata attribuita una definizione nella finestra *pop-up* costituiscono la lista su cui si basa la funzione *Parola del Giorno*, che all'apertura dell'app propone all'utente ogni giorno una parola diversa da imparare.

A seguire verranno descritte le sfide affrontate nella descrizione del patrimonio architettonico del regime.

5. IL PATRIMONIO ARCHITETTONICO DEL REGIME

Il territorio di Forlì è ricco di testimonianze del Razionalismo italiano, una corrente artistica sviluppatasi in Italia negli anni '20 del Novecento nell'ambito del Movimento Moderno Internazionale. Caratterizzato da

una rilettura innovativa di forme e materiali dell'architettura classica romana, dall'assenza di decorazioni e dall'imponenza delle strutture, il Razionalismo incarnò lo stile architettonico ideale che il regime fascista adottò per la costruzione degli edifici pubblici.

A causa delle origini romagnole di Benito Mussolini, nato a pochi chilometri da Forlì, a Dovia (oggi Predappio), durante il fascismo Forlì venne presentata dalla propaganda come "la città del Duce" e in quanto tale visse un forte sviluppo economico e urbanistico. Celebri architetti e ingegneri (tra cui Cesare Bazzani, Ariodante Bazzero, Gustavo Giovannoni, Cesare Valle e Aldo Zacchi) furono incaricati di progettare edifici secondo il nuovo stile in voga (Tramonti, 2014). In particolare, tre sono le zone di Forlì che presentano testimonianze del patrimonio architettonico del regime:

- 1) Viale della Libertà (già Viale Benito Mussolini, successivamente Viale XXVIII ottobre, in memoria della Marcia su Roma), in cui si susseguono edifici in stile eclettico e razionalista: la nuova (e attualmente unica) stazione ferroviaria, edilizia popolare (case per gli impiegati statali, i posttelegrafonici e i ferrovieri), due edifici scolastici in origine dedicati rispettivamente alla madre e al padre di Mussolini (attualmente la Scuola Elementare "E. De Amicis" e l'Istituto Tecnico Industriale "G. Marconi"), il Villino Boni, di ispirazione ottocentesca, la ex casa del Balilla "Arnaldo Mussolini", poi sede dell'organizzazione giovanile fascista G.I.L. (Gioventù Italiana del Littorio), ossia un polo culturale-sportivo del regime, e l'ex Istituto Aeronautico, oggi sede di due scuole secondarie e in origine dedicato al pilota Bruno Mussolini, figlio di Benito Mussolini. Seguono il Piazzale della Vittoria con il monumento ai caduti e la quasi totalità degli edifici che vi si affacciano, tra cui si citano in particolare le due Palazzine Gemelle, che aprono l'ingresso all'allora Corso Vittorio Emanuele (oggi Corso della Repubblica) in sostituzione dell'antica Porta Cotogni;
- 2) centro storico: il Palazzo delle Poste e quello degli Uffici Statali, il Palazzo di Giustizia e l'ex Casa del Mutilato;

- 3) zona di Porta Ravaldino: l'ex Asilo Santarelli, attualmente in attesa di una nuova destinazione d'uso da parte del Comune, e l'ex Scuola Elementare "S. I. Mussolini", oggi sede del Liceo Artistico e Musicale, Villa Giannelli e Villino Soprani.

Un patrimonio architettonico così ricco, di cui sono stati menzionati solo gli esempi principali, caratterizza fortemente il paesaggio urbano di Forlì. Pertanto, si è ritenuto che un'app che si pone tra gli obiettivi la promozione di Forlì e del suo territorio non potesse prescindere dalla conoscenza della storia, inclusi i suoi capitoli più controversi. Quindi, nella sezione *Itinerari* è stato proposto un percorso intitolato *Architettura del ventennio*, in cui viene fornita una descrizione multimediale del patrimonio architettonico del regime fascista a Forlì e in due città limitrofe (Predappio, città natale di Benito Mussolini, e Castrocaro) all'interno di una breve interpretazione storica. Tale scelta si è basata anche sull'attività decennale e sugli studi condotti dall'Associazione Culturale e Rotta Culturale Europea ATRIUM (*Architecture of Totalitarian Regimes of the 20th century In Europe's Urban Memory*), che ha lo scopo di indagare e gestire la cosiddetta "eredità dissonante" dei regimi del XX secolo. Trattare un tema altamente controverso e divisivo è stata una delle maggiori sfide nella progettazione dell'app, data la difficoltà di fornire una descrizione senza rischiare di celebrare un periodo storico. Nel caso specifico si è trattata di una doppia sfida dal punto di vista concettuale e lessicale: presentare agli apprendenti di lingua italiana L2/LS un tema controverso come spunto per aumentare la conoscenza della storia della città e per promuovere la consapevolezza circa il dibattito esistente sull'architettura dei regimi totalitari e, nel contempo, favorire l'apprendimento del lessico specialistico dell'architettura utilizzato nella descrizione degli edifici.

Per la scrittura dei contenuti ci si è avvalsi della supervisione teorica e documentale dell'associazione ATRIUM e della registrazione di brevi interviste a Mario Proli, giornalista, storico ed esperto dell'architettura del fascismo, che sono state inserite nell'app nel formato di brevi videoclip (Fig. 4) e file audio.



Figura 4: Esempio di un videoclip

Su questi materiali è stata svolta una sperimentazione in aula, di cui a seguire si illustreranno i risultati.

6. SPERIMENTAZIONE E RISULTATI OTTENUTI

Il tema del patrimonio architettonico del fascismo è stato affrontato con il supporto dell'app *Forliviamo* con un gruppo di 17 studenti internazionali che nel secondo semestre dell'anno accademico 2022/2023 hanno frequentato l'insegnamento di Lingua Italiana L2 presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna. Il gruppo-classe è caratterizzato da una durata media di 4 anni di studio pregresso della lingua italiana, con valori compresi tra un massimo di 9 anni e un unico caso di 6 mesi, e dalle seguenti L1, per ciascuna delle quali è riportato tra parentesi il numero di persone: spagnolo (5), slovacco (3), tedesco (3), francese (2), greco (1), inglese (1), russo (1) e bilinguismo familiare francese/spagnolo (1).

La durata pregressa dello studio dell'italiano ha avuto un peso importante sulla decisione di trattare in aula un tema così complesso, poiché si è ritenuto che quasi tutti gli studenti avessero le competenze linguistiche necessarie allo svolgimento delle attività proposte e all'esposizione delle proprie opinioni sul tema. Inoltre, la partecipazione alle attività basate sull'app è stata posta come facoltativa, permettendo alle persone con una durata pregressa dello studio dell'italiano nettamente inferiore alla media di scegliere liberamente se prendere parte alle attività, come poi di fatto è avvenuto.

Per introdurre il tema in aula sono state mostrate alcune immagini di edifici delle varie correnti del Movimento Moderno Internazionale, quali il *Bauhaus* in Germania, le opere di Le Corbusier e Frank Lloyd Wright e del Razionalismo italiano. È stato chiesto agli studenti se e quali di esse fossero loro note e di usare i loro dispositivi elettronici per cercare opere simili e mostrarle al resto della classe. Sono poi state date alcune informazioni generali sul Razionalismo italiano.

Successivamente, sono state assegnate le seguenti attività di comprensione da svolgere in autonomia a casa utilizzando l'app *Forlivia-mo*: 1) leggere e ascoltare i contenuti della pagina *Alla scoperta del patrimonio architettonico*, in cui viene fornita una breve presentazione del Razionalismo italiano; 2) scegliere nella sezione *Architettura del ventennio* 3 contenuti dedicati a edifici sul tragitto che va dalla stazione ferroviaria al Piazzale della Vittoria (una zona ben nota agli studenti e che rappresenta il primo impatto con la città per chi arriva in treno) e di svolgere, a seconda dei casi, attività di lettura, ascolto e/o visione di video, inclusi anche i quiz per lo sblocco dei contenuti extra (ove presenti); 3) ascoltare un audio alla pagina *La ex Casa del Fascio e dell'Ospitalità*, tratto da un'intervista a Mario Proli e commentare la sua affermazione: "Il rischio maggiore di questo patrimonio è essere vissuto nell'ignoranza".

Al termine delle attività è stato chiesto di rispondere a un questionario in formato *Google Form*, articolato nelle seguenti sezioni: profilo linguistico dei partecipanti (L1 e durata dello studio dell'italiano come L2/LS), apprezzamento dell'architettura razionalista di Forlì ed emozioni che suscita la vista di tali edifici, consapevolezza dell'esistenza

di un dibattito sull'architettura del fascismo e menzione di eventuali esempi di architettura dei regimi totalitari nel proprio Paese di origine o altrove, percezione di apprendimento di nuove informazioni, percezione di utilità dell'app nel miglioramento dell'italiano e nella scoperta della città e, infine, suggerimenti. Il questionario include sia domande che prevedono risposte a scelta multipla basate su una scala a cinque descrittori (moltissimo, molto, così così, poco, per niente), sia alcune domande a risposta aperta. Le risposte aperte verranno di seguito trascritte fedelmente, senza correzioni grammaticali.

Dal quesito "Ti piace l'architettura razionalista di Forlì?" emerge un generale apprezzamento: il 18% ha risposto "moltissimo", il 41% "molto", seguono il 29% "così così" e solo il 12% "per niente". In particolare, le persone hanno risposto "così così" o "per niente" hanno espresso al quesito successivo ("Quali sensazioni, emozioni provi guardando questi edifici?") lo smarrimento rispetto alle dimensioni imponenti degli edifici ("Mi sento minacciata per quanto sono giganti gli edifici") e alcuni ipotizzano che dietro la loro progettazione vi fosse proprio l'intento di suscitare tali emozioni ("Mi sento piccolo e, considerando l'epoca fascista in Italia, io posso immaginare che fosse l'intenzione quando questo stile fu creato"). Solo due persone hanno espresso un giudizio nettamente negativo, dovuto alle sensazioni suscitate dalle forme squadrate ("A me non piace particolarmente questo stile architettonico, perché secondo me è molto rigido e squadrato") o, più in generale, a una preferenza per edifici più antichi.

Tra i partecipanti che al quesito "Ti piace l'architettura razionalista di Forlì?" hanno invece risposto "molto" o "moltissimo" emergono la sensazione di immersione in un'altra epoca ("Mi sembra di essere nel periodo in cui sono stati realizzati. Mi piace la storia"), lo stupore ("Mi piace molto il Viale della Libertà. È la prima strada e la prima cosa in generale che ho visto a Forlì e sono stata piacevolmente sorpresa"; "Molto affascinante dal punto di vista architettonico"; "Impressionata quando guardo questi edifici. Trovo che siano bellissimi con i loro colori e le loro forme") e l'interesse ad approfondire il tema.¹

¹ Si cita a titolo di esempio: "Interessante camminare per il viale e ammirare gli edifici unici e secondo me per l'80% belli. Quando abbiamo trattato il tema degli edifici

La scoperta dell'origine degli edifici ("Molto impressionato soprattutto dopo aver scoperto si tratta di un'architettura del fascismo") può sfociare, a seconda dei casi, nel sentirsi maggiormente parte della città o esperti ("mi è piaciuto conoscere più dettagliatamente la storia dell'architettura a Forlì perché ti fa sentire un po' più parte della città"; "Prima di conoscere la storia, gli edifici mi sono solo piaciuti [...], però non avevo mai pensato alla storia di questi luoghi. Adesso, [sono] quasi un'esperta della storia di Forlì, sono sicura di vedere gli edifici con occhi diversi"), o in una sorta di rinneazione dell'interesse provato di primo acchito: "Quando sono arrivata a Forlì, non sapevo che tutti questi edifici hanno un'origine fascista, ma il suo estilo ha attirato la mia attenzione. Adesso, quando guardo gli edifici, sono piuttosto curiosa ma non mi piacciono molto".

In ciò si inserisce anche una riflessione sull'importanza della memoria storica ("Trovo che l'idea di conservare questi edifici di questa epoca è una forma di conoscere il passato della città, perché la memoria storica è secondo me qualcosa di molto importante per capire le origini della città").

Una partecipante che al quesito "Ti piace l'architettura razionalista di Forlì?" ha risposto "così così" nel quesito successivo ha riconosciuto l'innovatività del Razionalismo prescindendo dai propri gusti personali: "Curiosità [...] non sono edifici che attirano la mia attenzione o che considero molto belli, ma ai loro tempi furono un grande cambiamento per la società e rappresentarono un progresso nell'architettura. Sono curiosa di pensare a come reagirono i forlivesi quando li videro per la prima volta, perché deve essere stato sorprendente per loro".

Queste risposte esemplificano i sentimenti contrastanti che suscita l'architettura del regime e la difficoltà nello scindere la percezione di piacevolezza o interesse per uno stile architettonico dal giudizio del contesto storico in cui ha avuto origine, il che è proprio uno dei temi di ricerca di ATRIUM.

a lezione un giorno, subito dopo essa sono andata a vedere alcuni dal vivo, perché di alcuni non ho mai fatto caso. Sono rimasta stupita dall'ex Palazzo della GIL."

Inoltre, dai dati raccolti emerge la percezione che l'app abbia fortemente contribuito non solo all'apprendimento di nuove informazioni sul Razionalismo a Forlì, ma anche e soprattutto a rendere nota l'esistenza di un dibattito culturale sull'eredità architettonica controversa dei regimi totalitari. Ciò si evince dal fatto che, dopo una breve attività di lettura e ascolto del contenuto introduttivo "Alla scoperta del patrimonio architettonico", al quesito 6 "Conoscevi già questo dibattito sull'architettura del fascismo?" il 70,6% ha risposto di no e solo il 29,4% ha risposto di sì. Analogamente, al quesito successivo il 59% ha affermato di non essere a conoscenza dell'esistenza di esempi simili di architettura dei regimi totalitari nel proprio Paese o altrove, ad esempio: "Non sapevo niente degli edifici dei regimi totalitari in Austria prima di questo compito, però dopo aver fatto qualche ricerca sull'Internet ho scoperto alcuni edifici, tra cui la Casa della Radio di Vienna, *Das Wiener Funkhaus*". Chi ha risposto affermativamente (41%) ha fornito esempi: la Scuola Maggiore di San Pablo a Madrid, "alcuni monumenti costruiti durante il franchismo che suscitano anche controversie, come ad esempio il *Valle de los Caídos*, le *Flaktürme* (torri contraerei) a Berlino, Amburgo e a Vienna", il muro di Berlino, "edifici in Corea del Nord, in particolare a Pyongyang".

Raccolte le conoscenze pregresse sul tema, al quesito 9 è stato chiesto di ascoltare un audio in cui Mario Proli risponde alla domanda "Quali sono gli aspetti controversi nell'architettura del ventennio fascista?" e di commentare l'affermazione: "Il rischio maggiore di questo patrimonio è essere vissuto nell'ignoranza". Su questo tema i partecipanti hanno espresso all'unanimità l'importanza di non rinnegare il passato ("è un errore cercare di far sparire un'epoca della nostra storia, per quanto brutta possa essere stata") e di conoscere la storia per poter sviluppare le proprie opinioni ("Dovremmo comprenderlo per trarre un insegnamento dal periodo e formare le nostre opinioni") e avere le giuste chiavi interpretative anche degli edifici: "l'architettura ha un carattere simbolico che rispecchia il tempo in cui è stato costruito. Ecco perché bisogna sempre tenere in mente il contesto storico per potersi fare un'opinione e non vedere lo scopo originario di un edificio con "occhi di oggi"; "è necessario avere la storia completa

per poter affrontare quest'architettura fascista in modo corretto, senza esaltare il regime che ha causato tanto male”.

Passando alla percezione di utilità, valutazioni molto positive sono state date sull'utilità per il miglioramento dell'italiano: il 29% ha risposto “moltissimo”, il 53% “molto”, il 12% “così così” e il 6% “poco”. In particolare, i descrittori “così così” e “poco” sono stati scelti da persone con 9, 4 e 3 anni di studio dell'italiano alle spalle, per le quali l'apporto in termini di miglioramento generale è stato meno significativo.

Grande utilità è stata attribuita all'arricchimento del lessico: al quesito “Hai imparato parole nuove?” il 94% dei partecipanti ha risposto di sì e le parole elencate nelle risposte libere appartengono principalmente al lessico specialistico dell'architettura, dei materiali e dell'edilizia (ad esempio: *atrio, campanile, dorico, ghirlanda* [intesa come elemento decorativo], *impresa di costruzioni, lesena, mattone, razionalismo, travertino, scala a chiocciola, scalinata, stile eclettico, volta*), dell'urbanistica (*aiuola*, citata più volte), della storia/storia dell'arte (*avanguardia, corrente architettonica, rinascimentale, littorio, movimento artistico*), a cui si aggiungono parole tratte dal lessico di base e dal lessico comune (*cera, lato/laterale, solenne, svago*, [cappella] *votiva*). A questo proposito, tra i commenti facoltativi finali uno dei partecipanti ha evidenziato l'utilità delle finestre *pop-up* contenenti le definizioni: “Per chi non parla l'italiano molto bene è sicuramente d'aiuto”.

I testi sono risultati comprensibili: al quesito “Hai avuto difficoltà a capire i testi?” il 29% ha risposto “per niente”, il 47% “poco”, il 17% “così così” e solo il 6% ha risposto “molto”, spiegando di aver dovuto cercare alcune parole nel dizionario online.

Analogamente, un grande apprezzamento è stato mostrato anche per l'obiettivo più prettamente turistico-culturale, ossia quanto l'app sia stata utile per scoprire la città (“moltissimo” per l'88%, “molto” per il 12%) e per imparare nuove informazioni o curiosità su Forlì e la sua storia, punto su cui il 100% dei partecipanti ha risposto “moltissimo”. Tra le nuove informazioni apprese si citano a titolo di esempio: “non sapevo che Mussolini era originario di questa zona geografica”; “la statua di Icaro e il suo mito”, “il fatto che la stazione di oggi è la nuova stazione” e “capire meglio la scelta di non avere ricostruito le lettere

del giuramento [n.d.r. di fedeltà al fascismo, apposte sulla torre della ex G.I.L. e di cui è rimasto solo il calco] per conservare due testimonianze storiche. Ci sono tante cose da conoscere, quindi bisogna fare attenzione e non essere ignoranti su questo patrimonio”.

7. CONCLUSIONI

In questo articolo è stato descritto l'uso di un'app per promuovere un territorio e, nel contempo, l'apprendimento linguistico incidentale. Sono state descritte le strategie adottate per scrivere testi accessibili a tutti gli utenti non principianti assoluti e, nello specifico, per descrivere un patrimonio architettonico controverso, fornendo i necessari approfondimenti di carattere storico e linguistico. Dall'analisi delle risposte raccolte emerge che gli utenti hanno valutato l'app come molto utile dal punto di vista turistico e didattico non solo per scoprire il patrimonio architettonico e il suo lessico specialistico, ma anche e soprattutto per rendere nota l'esistenza a monte di un dibattito culturale sull'architettura dei regimi totalitari e sulla loro eredità controversa. Inoltre, l'app è percepita come adeguata a presentare e promuovere la città di Forlì e la cultura locale. Si auspica, quindi, che l'app possa favorire la creazione di una rete tra l'università, gli enti locali e le associazioni regionali, per la promozione di attività culturali ed educative al di fuori delle aule.

BIBLIOGRAFIA

- Castañeda, D. A., & Cho, M. H. (2016). Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195–1204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1197950>.
- Ceccherelli, A., Cervini, C., Magni, E., Mirri, S., Roccetti, M., Salomoni, P., & Valva, A. (2016). The ILOCALAPP project: A smart approach to language and culture acquisition. In Pixel (Ed.), *Conference Proceedings. The future of education* (pp. 270–275). Limena (PD): libreriauniversitaria.it.
- Cervini, C., & Zingaro, A. (2020). *Forliviamo* (By F. Garcea, D. Negretti, & Università di Bologna) [Software]. <https://forliviamo.it>.

- Cervini, C., & Zingaro, A. (2021). When learning Italian as a Second Language, tourism and technology go hand in hand. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*, 341–349. <https://doi.org/10.4995/head21.2021.12961>.
- Kétyi, A. (2015). Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda & S. Thouëсны (Eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 306–311). Dublin, Voillans: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000350>.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Second edition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 89, 25. <https://doi.org/10.1002/ace.5>.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (2015). *Informal and Incidental Learning in the Workplace (Routledge Revivals)* (1st ed.). Abingdon, New York: Routledge.
- Monaci, V. (2021). L'italiano con i graffiti Patrimonio artistico-culturale: percorso per l'italiano L2. In S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci & M. Pace (Eds.), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale* (pp. 329–338). Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8/029>.
- Naismith, I., Sharples, M., Vavoula, G., & Lonsdale, P. (2004). *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*. Futurelab Series – Report 11. Retrieved from www.nfer.ac.uk/publications/futl15/futl15.pdf.
- Palalas, A. (2011). Mobile-assisted language learning: designing for your students. In S. Thouëсны & L. Bradley (Eds.), *Second language teaching and learning with technology: Views of emergent researchers* (pp. 71–94). Dublin: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2011.000007>.
- Peng, H., Lowie, W., & Jager, S. (2020). Narrative review and meta-analysis of MALL research on L2 skills. *ReCALL*, 33(3), 278–295. <https://doi.org/10.1017/s0958344020000221>.
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2021). Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Com-*

- puter Assisted Language Learning*, 36(3), 517–554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>.
- Smith, M. (1982). What the workers did. In *Creators not consumers: Rediscovering Social Education*. Leicester: National Association of Youth Clubs.
- Tramonti, U. (2014). L'architettura come strumento per la costruzione fascista di una nuova civiltà italiana. In *L'architettura, i regimi totalitari e la memoria del '900. Architecture, totalitarian regimes and memory in the 20th century* (pp. 65–74). Forlì: Casa Walden.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Zingaro, A. (2022). A snapshot of the city: cultural transfer through a language learning app. *Sprache & Sprachen*, 51, 29–42.
- Zingaro, A. (2023). Forliviamo: How to incidentally learn Italian through a context-aware mobile application. In Ó. Ferreiro-Vázquez & A. T. Varajão Moutinho Pereira Correia (Eds.), *Technological innovation put to the service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts* (pp. 143–156). Lausanne: Peter Lang.

Riassunto: L'articolo si propone di descrivere l'uso dell'app Forliviamo che favorisce l'apprendimento incidentale dell'italiano come L2 attraverso la promozione della città di Forlì e dei suoi dintorni. Si mostrerà come l'app sia stata utilizzata con un duplice obiettivo: introdurre gli utenti al tema controverso dell'architettura fascista e favorire l'apprendimento incidentale dell'italiano. Dopo una breve descrizione del contesto di sviluppo dell'app, verranno brevemente delineati i fondamenti teorici alla base del progetto. Seguirà una descrizione generale dei contenuti e delle funzioni dell'app. Particolare attenzione sarà dedicata all'analisi dei dati raccolti nell'ambito di una sperimentazione condotta con studenti internazionali, in cui l'app è stata valutata come molto utile dal punto di vista turistico ed educativo non solo per scoprire il patrimonio architettonico e il suo vocabolario specialistico, ma anche e soprattutto per promuovere la consapevolezza del dibattito esistente sulla controversa eredità dell'architettura dei regimi totalitari.

Parole chiave: architettura del regime, app, MALL, italiano L2, apprendimento incidentale.

NOTE SUGLI AUTORI

Annamaria Cacchione è dottore di ricerca in linguistica e didattica dell'italiano a stranieri. Si è successivamente specializzata in Mobile Language Learning. Ha insegnato linguistica acquisizionale e glottodidattica in diverse università italiane (Sapienza, Cagliari, "Carlo Bo" di Roma, Molise). Dal 2010 al 2017 ha insegnato all'Universidad Complutense di Madrid, dove è stata anche coordinatore del Master in Formación del Profesorado per la specialità "italiano". Dal 2014 è esperto indipendente della Commissione Europea. Attualmente è membro del gruppo di esperti europei su Youthpass. Dal 2016 fa parte della struttura di ricerca sull'Istruzione degli Adulti di INDIRE, nell'ambito della quale si occupa in particolare di alfabetizzazione in italiano L2, competenze digitali e certificazione delle competenze. Da novembre 2021 collabora con l'OCSE al progetto sul riconoscimento dei crediti nei CPIA italiani. I suoi attuali interessi di ricerca sono l'insegnamento dell'italiano L2 a adulti non scolarizzati, la formazione degli insegnanti di italiano L2 e l'uso delle tecnologie per l'insegnamento.

Maciej Durkiewicz ha conseguito il Dottorato di ricerca in Linguistica italiana presso l'Università di Varsavia, dove attualmente insegna grammatica descrittiva dell'italiano, introduzione alla lessicografia, computer come ausilio al lavoro del traduttore, analisi dei testi specialistici. Autore di *Lingue e testualità dei diari on-line italiani* (Peter Lang, 2020), co-autore di *Grande dizionario polacco-italiano, italiano polacco* (Langenscheidt, 2007/2015). I suoi principali interessi di ricerca vertono sulla struttura e sulle varietà dell'italiano contemporaneo (in special modo CMC) con particolare attenzione ai livelli alti dell'organizzazione del

discorso, sintassi e testualità; sull'italiano dei polonofoni e sulla grammatica contrastiva italiano polacco;

Anna Grochowska-Reiter è ricercatrice di Linguistica italiana presso l'Istituto di Lingue e Letterature Romanze dell'Università Adam Mickiewicz di Poznań, dove attualmente insegna linguistica, lingua del cinema, traduzione audiovisiva e italiano LS. A Poznań ha conseguito il Dottorato di ricerca in Linguistica italiana con una tesi sulla presenza e sullo sfruttamento degli stereotipi regionali e delle rispettive forme linguistiche di origine dialettale nei film della commedia all'italiana (*Commedia all'italiana come specchio di stereotipi veicolati dal dialetto*, Peter Lang, 2016). Ha partecipato a numerosi congressi nazionali e internazionali, ha pubblicato articoli e contributi su diversi temi riguardanti la lingua del cinema italiano e la didattica dell'italiano LS. Il suo progetto di ricerca accademica più recente verte sulla sovrabbondanza nella morfologia verbale, in particolare sui verbi della terza coniugazione italiana caratterizzati dall'infixo *-isc-*.

Robert Grošelj è docente di traduttologia presso il Dipartimento di Traduzione alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana (Slovenia). È ricercatore della lingua e letteratura italiana e delle lingue e letterature slave. Si occupa degli aspetti linguistici della traduzione e delle traduzioni slovene in prospettiva storica; le sue ricerche vertono anche sulla linguistica contrastiva (soprattutto tra lo sloveno, l'italiano e altre lingue slave) e sulla sintassi comparata slava. È autore di diversi contributi scientifici ed è (co)autore di due monografie: *Vezava glagolov umevanja v slovanskih jezikih* [Reggenza dei verbi di pensiero nelle lingue slave; 2011] e *Lipalja vas in njena slovenska govornica* [Laglesie San Leopoldo e la sua parlata slovena; coautore; 2016]. Nel 2023 ha coedito, con N. Kocijančič Pokorn, T. Mikolič Južnič e A. Pisanski Peterlin, la monografia *Zgodovina slovenskega literarnega prevoda I-II* [La storia della traduzione letteraria slovena I-II].

Monika Gurgul è professore associato presso il Dipartimento d'Italiana dell'Università Jagellonica di Cracovia. Si occupa della storia del

teatro e del dramma italiano, del futurismo e della letteratura non-fiction; ha dedicato numerose ricerche ai contatti culturali italo-polacchi. Tra i suoi libri: *Teatr Dario Fo* [Il teatro di Dario Fo] (1997), *Echa włoskie w prasie polskiej 1960–1939* [Echi italiani nella stampa polacca negli anni 1860–1939] (2006), *Historia teatru i dramatu włoskiego od XIX do XXI wieku* [Storia del teatro e del dramma italiano sec. XIX–XXI] (2008), *W drodze do gwiazd. O teatrze i dramacie włoskiego futurizmu* [Verso le stelle. Sul teatro e sul dramma futurista italiano] (2009). Coautrice di alcuni libri nati da progetti bibliografici dedicati alle traduzioni dal polacco in italiano dagli inizi della letteratura polacca fino ai nostri giorni, tra cui *Od Dantego do Fo* [Da Dante a Fo] (2007), *Od Boccaccia do Eco* [Da Boccaccio a Eco] (2011).

Marta Kaliska è professore associato presso la Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università Niccolò Copernico di Torun, dove si occupa della didattica della lingua italiana e di vari corsi di linguistica italiana. Ha conseguito il dottorato di ricerca in discipline umanistiche nel 2007 e l'abilitazione scientifica nazionale nel 2019. La sua ricerca si concentra principalmente su seguenti temi: insegnamento della lingua italiana in contesto straniero, analisi dei libri di testo, elaborazione di materiali didattici, educazione plurilingue in vari contesti educativi. È autrice di circa quaranta articoli scientifici e di una monografia sull'insegnamento della lingua italiana nell'istruzione universitaria, in cui ha analizzato i sillabi dei corsi di italiano in termini di un possibile sviluppo delle competenze integrate degli apprendenti. È inoltre coautrice della serie dei libri di testo di lingua italiana *Va bene! A1, A2, A2+ (B1)* e *Va benissimo!* destinati agli apprendenti nella fascia d'età tra 12 e 18 anni.

Eva Klímová è professore associato d'italiano alla Facoltà di Filosofia e Scienze Naturali presso l'Università della Slesia di Opava. Nella sua ricerca linguistica si dedica alla sintassi funzionale, principalmente alla struttura informativa e alla modalità dell'enunciato. In questo ambito ha pubblicato due monografie: la prima, sul verbo italiano nella struttura informativa in comparazione con quello inglese, la seconda, sul modo verbale in italiano e le sue funzioni nella modalità dell'enunciato.

Anna Kucharska lavora all'Università Cattolica di Lublino Giovanni Paolo II come docente didattico e ricercatrice. Dal 2009 si è orientata verso la linguistica applicata ispirata dalle sue esperienze didattiche in scuole pubbliche e private. La didattica dell'italiano LS e l'argomentazione sono adesso al centro dei suoi interessi professionali. Nelle sue ricerche approfondisce anche le questioni relative al linguaggio giuridico e all'insegnamento a distanza con l'uso delle nuove tecnologie.

Michele Rainone si è laureato e ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica presso l'Università "La Sapienza" approfondendo in entrambi i casi questioni di storia della lingua italiana relativamente ai secoli XVIII e XIX e alla lingua poetica, burocratica e all'italiano dei semicolti. Per il gruppo di ricerca *Bembus*, di cui è membro, ha tenuto corsi sulla scrittura in rete e sulla SEO ed è direttore del progetto *Linguistics and Web: Authors, Writings and Perspectives*. Ha partecipato a vari convegni in Italia e all'estero, ha collaborato alla stesura di alcune voci dell'OVI e ha aderito a varie associazioni tra cui ASLI e ASLI Scuola. Specializzato nella didattica dell'italiano L2 e giornalista pubblicitario, si occupa di italiano burocratico, italiano dei semicolti e di scrittura in rete.

Daniel Słapek è professore associato presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze dell'Università Jagellonica di Cracovia; si è laureato in scienze della cultura, a Cracovia, nonché in lingua e letteratura italiana all'Università della Slesia, dove ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in linguistica applicata; ha lavorato per diversi anni all'Università di Breslavia dove ha partecipato all'attivazione del corso di laurea in italianistica; è autore di *Rozważania metajęzykoznawcze* [Riflessioni metalinguistiche] (Łódź, 2017), *Lessicografia computazionale e traduzione automatica. Costruire un dizionario-macchina* (Firenze, 2016), coautore di *Narzędzia analizy przekładu* [Strumenti di analisi traduttiva] (Toruń, 2015), nonché redattore associato della rivista *Italica Wratislaviensia*; i suoi interessi vertono intorno alla linguistica italiana, alla didattica dell'italiano come lingua straniera e alla metalinguistica, argomenti ai quali ha dedicato vari saggi.

Diana Vargolomova, dopo aver conseguito la laurea in Filologia italiana presso l'Università di Sofia nel 2004, ha proseguito la sua formazione accademica con un corso di laurea magistrale congiunto tra l'Università di Sofia e l'Università "La Sapienza" di Roma, laureandosi in Studi antropologici del Mediterraneo e dei Balcani. Il suo dottorato di ricerca in Linguistica presso l'Università di Sofia si è concentrato sul linguaggio e sulle pratiche di scrittura personale di alcune comunità di emigrati su Internet. Dal 2008, è docente presso l'Università di Sofia, insegnando corsi quali Grammatica Storica della Lingua Italiana, Storia e Cultura dell'Italia, Lessicologia e Traduzione. I suoi interessi scientifici concernono la diacronia dell'italiano, la complessità linguistica, la variazione diamesica e le pratiche di scrittura privata. È autrice di una monografia intitolata *Digito Ergo Sum* e di vari articoli scientifici.

Anna Zingaro ha svolto il suo percorso di studi accademici fino al conseguimento del dottorato di ricerca presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna (Campus di Forlì), dove attualmente ricopre i ruoli di assegnista di ricerca, docente e tutor didattico di Lingua Italiana L2. Il tema della sua tesi di dottorato è "Progettazione e sperimentazione di unità didattiche sul neostandard per l'insegnamento dell'italiano a stranieri". I suoi principali ambiti di ricerca sono la glottodidattica e la linguistica italiana nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, in particolare i rapporti tra varietà linguistica standard e neostandard, l'apprendimento linguistico incidentale tramite app e l'uso della canzone e del laboratorio teatrale con finalità didattiche. È stata vice-coordinatrice delle attività di ricerca del team dell'Università di Bologna nell'ambito del progetto europeo QuILL (Quality In Language Learning). Ha tenuto corsi di lingua italiana L2 presso il Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) e il Master MIEX in International Management dell'Università di Bologna, il Centro per gli Stranieri del Comune di Cesena e scuole private.

PEER REVIEW – PROCEDURA DI VALUTAZIONE

1. Ogni contributo è sottoposto alla valutazione di due revisori anonimi.
2. Tutti gli autori che inviano proposte alla Rivista si dichiarano pienamente responsabili per l'autenticità e l'originalità della loro opera, conformemente alle norme del diritto d'autore e ad altre norme affini attualmente vigenti.
3. Se la valutazione preliminare è favorevole, il Collegio Redazionale nomina due esperti revisori esterni, provenienti da università polacche o straniere, che hanno sede di afferenza diversa da quella dell'autore del testo.
4. Le recensioni seguono la procedura "double-blind review process".
5. I recensori dei singoli testi rimangono anonimi.
6. I valutatori devono fornire un giudizio di valore con cui la proposta viene accettata o respinta. Tra i criteri di valutazione ci sono: pertinenza al contenuto della rivista, originalità/innovatività, correttezza dell'impostazione metodologica, significatività della base bibliografica, valenza scientifica e rigore del testo.
7. L'esito di valutazione viene redatto per iscritto in forma di questionario che indica in maniera univoca la valutazione favorevole o sfavorevole alla pubblicazione con eventuali modifiche suggerite.
8. Gli autori cui siano chieste modifiche nel testo dovranno rispondere ai suggerimenti entro un termine stabilito.
9. Il Direttore Responsabile formula il giudizio definitivo.

INFORMAZIONI PER GLI AUTORI

L'autore/gli autori che desidera/no sottoporre il testo alla pubblicazione nella rivista "Italica Wratislaviensia" dichiara/no che il testo è stato redatto con il massimo rispetto delle norme di pubblicazione e di onestà scientifica.

Per opporsi ai fenomeni di *ghostwriting* e *guest authorship* la redazione della rivista chiede agli Autori di:

1. Evidenziare nell'articolo il contributo di tutti gli Autori (citando i loro nomi, cognomi e gli istituti di appartenenza, nonché indicando la paternità delle concezioni e dei metodi utilizzati durante la stesura della pubblicazione). La responsabilità all'inserimento delle informazioni sui soggetti che hanno apportato un contributo al lavoro ricade principalmente sull'Autore che consegna il manoscritto e, nel caso in cui ci siano più autori, su quello citato per primo.
2. Inserire nell'articolo, in una nota a piè di pagina, adeguate informazioni sul sostegno che l'Autore ha ottenuto da istituti di ricerca, associazioni e altri enti. Occorre p.es. inserire il numero della sovvenzione e il nome dell'ente che la concede.

La redazione della rivista "Italica Wratislaviensia" informa inoltre che i casi di disonestà scientifica e in particolare di violazione delle norme etiche vigenti nel campo della ricerca saranno documentati e resi pubblici, compresa la notifica alle autorità competenti (quali gli istituti di appartenenza degli Autori o associazioni scientifiche).

Per le pubblicazioni nella rivista "Italica Wratislaviensia" vengono attribuiti 100 punti nella graduatoria ministeriale polacca. Vedi allegato al Comunicato del Ministero della Educazione e della Scienza del 17 luglio 2023 sulle riviste scientifiche, voce 30237.

La rivista non richiede contributi di pubblicazione da parte dell'autore.

PEER REVIEW PROCEDURE

1. All texts submitted to “*Italica Wratislaviensia*” are subject to review.
2. The Authors of texts submitted for publication in the journal must attest that the materials submitted are original and verify that they represent their own authentic and valid work, in accordance with the binding copyright and related laws.
3. After the pre-selection of manuscripts, the Editor-in-Chief, in consultation with the Editorial Staff, appoints two independent, Polish or foreign Reviewers that are not affiliated with the Author’s institution.
4. All submissions go through a double-blind review process.
5. The identity of Reviewers of individual submissions will not be disclosed. All Reviewers for a given year are listed in the journal and on the journal’s website.
6. The Reviewers recommend acceptance or rejection of the submitted manuscripts based on their relevance to the journal’s profile, innovative approach to the subject matter, methodological competence, appropriate use of primary and reference sources, contribution to the current state of the art, and formal aspects.
7. Each review is made in writing. The review form contains a clear statement whether the submission is or is not publishable in “*Italica Wratislaviensia*”.
8. The Authors must respond to the comments of Reviewers by the specified deadline.
9. The Editor-in-Chief holds final authority for accepting or refusing submissions for publication in “*Italica Wratislaviensia*”.

COPYRIGHT NOTICE

The Authors submitting manuscripts for publication in “*Italica Wratislaviensia*” provide the statement of their compliance with academic integrity rules.

In their commitment to combating ghostwriting and guest authorship, the Editorial Staff of “*Italica Wratislaviensia*” request the Authors to:

1. Specify in the article how particular Authors contributed to the work (stating who – with names, surnames and affiliations provided – developed which concepts and methods used in preparing the manuscript). Accountability for providing information about the individuals that contributed to the work lies with the Author submitting the manuscript and, in case of collective submission, the first listed Author.
2. Specify, in a footnote, the sources of funding and the contribution of research institutions, associations and other parties involved. It is, for example, mandatory to provide the grant name and number and the institution that awarded the grant.

The Editorial Staff of “*Italica Wratislaviensia*” inform that all cases of breaching academic integrity rules and, in particular, of violating the academic code of ethics will be registered and revealed, and all the parties concerned (e.g. the institutions the Authors are affiliated with and scientific associations) will be notified thereof.

Articles published in “*Italica Wratislaviensia*” receive 100 points in the system of Polish parametric evaluation. See Appendix to the Regulation of the Minister of Education and Science of 17 July 2023, item 30237.

The journal does not charge authors an article processing charge (APC).

PROCEDURA RECENZOWANIA

1. Wszystkie artykuły naukowe nadesłane do czasopisma „Italica Wratislaviensia” podlegają recenzji.
2. Autorzy, składając teksty do Redakcji czasopisma z zamiarem ich publikacji, w pełni odpowiadają za autentyczność i oryginalność swego dzieła, zgodnie z aktualnym prawem autorskim i prawami pokrewnymi.
3. Po etapie preselekcji zespół redakcyjny powołuje dwóch niezależnych recenzentów, z zagranicznych lub polskich ośrodków akademickich, niezwiązanych z miejscem pracy Autora recenzowanego tekstu.
4. Recenzje mają charakter *double-blind review*.
5. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji nie są ujawniane.
6. Recenzenci wydają opinię o dopuszczeniu lub niezakwalifikowaniu recenzowanego tekstu do publikacji, biorąc pod uwagę takie kryteria, jak: zgodność z profilem czasopisma, innowacyjne ujęcie tematu, adekwatność zastosowanej metodologii, zasadność wykorzystanej literatury źródłowej i przedmiotowej, wartość merytoryczna artykułu i jego forma.
7. Każda recenzja zostaje sporządzona w formie pisemnej i zawiera jednoznaczny wniosek o dopuszczeniu artykułu naukowego do publikacji.
8. Autorzy ustosunkowują się do uwag recenzentów we wskazanym terminie.
9. Ostateczna decyzja o zamieszczeniu tekstu na łamach czasopisma należy do redaktora naczelnego.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Składając tekst do druku w czasopiśmie „Italica Wratislaviensia” Autor/ Autorzy oświadczają, że przesłany artykuł naukowy został opracowany zgodnie z zasadami rzetelności naukowej.

Przeciwdziałając przypadkom *ghostwriting* i *guest authorship*, redakcja czasopisma „Italica Wratislaviensia” prosi Autorów o:

1. Ujawnienie w artykule wkładu poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich imion, nazwisk i afiliacji oraz ze wskazaniem autorstwa poszczególnych koncepcji i metod wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji). Główną odpowiedzialność za umieszczenie informacji o podmiotach, które przyczyniły się do powstania pracy, ponosi Autor zgłaszający manuskrypt, a w przypadku zgłoszenia zbiorowego – Autor wymieniony na pierwszym miejscu.
2. Ujawnienie w przypisie do artykułu informacji o źródłach finansowania i wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów. Wymagane jest np. podanie numeru grantu i nazwy instytucji go przyznającej.

Jednocześnie redakcja „Italica Wratislaviensia” informuje, że przypadki nierzetelności naukowej, a zwłaszcza łamania zasad etyki obowiązujących w nauce, będą dokumentowane i demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (takich jak instytucje zatrudniające Autorów czy towarzystwa naukowe).

Za zamieszczoną w „Italica Wratislaviensia” publikację naukową przysługuje 100 punktów – zob. załącznik do Komunikatu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 lipca 2023 w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych, poz. 30237.

Redakcja nie pobiera opłat za publikację artykułów naukowych.