

L'ITALIANO INSEGNATO CREATIVAMENTE

a cura di

MARIA ZAŁĘSKA

punto^{.it}

L'ITALIANO INSEGNATO CREATIVAMENTE

a cura di
MARIA ZAŁĘSKA

Warszawa
Katedra Italianistyki
Uniwersytet Warszawski

2015

La collana di monografie e di collettanee **Punto.it** è dedicata a diversi temi della lingua, letteratura e cultura italiana, nonché alla didattica dell’italiano. I volumi sono pubblicati in forma digitale, con accesso libero a tutti gli interessati. Tutti i volumi sono soggetti alla valutazione di pari per assicurare la qualità delle pubblicazioni.

Comitato scientifico:

Alessandro Baldacci (Università di Varsavia)

Andrea Ceccherelli (Alma Mater Studiorum – Università di Bologna)

Lidia Costamagna (Università per Stranieri di Perugia)

Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise)

Brigitte Le Gouz (Università Parigi III)

Vincenzo Lo Cascio (Università di Amsterdam e Fondazione Italned)

Hanna Serkowska (Università di Varsavia)

Maria Załęska (Università di Varsavia)

Recensione:

Fabio Rossi (Università degli Studi di Messina)

Correzione ed editing:

Laura Santini (Università di Varsavia)

Editore:

Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski (Dipartimento di Italianistica – Università di Varsavia)

Oboźna 8

00-332 Warszawa

<http://italianistyka.uw.edu.pl/>

Progetto della copertina:

Katarzyna Serkowska

Stampa realizzata da:

Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego. Ord. 1388

Tiratura: 100 copie

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Poland.

The content of the license is available at

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

ISBN 978-83-88377-14-3

Indice delle materie

Maria Załęska – <i>Premessa: dalla creatività nella lingua alla creatività dell'insegnamento e dell'apprendimento</i>	5
Maria Załęska – <i>C'è creatività e creatività</i>	11
Creatività nella lingua	
Paolo D'Achille – <i>La creatività spontanea nell'italiano contemporaneo: aspetti generali, problemi normativi, ricadute didattiche</i>	45
Artur Gałkowski – <i>Il mondo creativo dei nomi propri e la didattica dell'italiano come lingua straniera</i>	77
Creatività nell'acquisizione e nell'apprendimento della lingua da parte dei bambini	
Roberta Tedeschi – <i>La creatività nel contesto del rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica</i> .	115
Katarzyna Gajewska-Michalska – <i>L'educazione emotiva nell'insegnamento di L2. Una nuova opportunità pedagogica</i>	133

Creatività e umorismo

- Anita Głuchowska – *Ridere a crepacapelle: la creatività e l'umorismo nell'insegnamento dell'italiano* 155
Ilario Cola – *La traduzione e l'adattamento della comicità: una sfida creativa tra fedeltà e ricerca dell'effetto* 181

Creatività e tecnologia

- Giuliana Fiorentino – *La tecnologia nell'insegnamento creativo dell'italiano* 213
Izabela Napiórkowska – *La creatività dei nativi digitali: la sfida formativa ai tempi della quarta rivoluzione del libro* 239

Maria Załęska

Università di Varsavia

Dalla creatività nella lingua alla creatività dell’insegnamento e dell’apprendimento

Se non è vero, ben trovato.
Un detto italiano

I contributi in questo volume costituiscono una *silva rerum*: una raccolta di articoli che esplorano l’argomento in questione da vari punti di vista e ne discutono diverse definizioni. La lettura dei singoli testi permette di ricostruire come il concetto di *creatività* è visto e applicato da chi insegna la lingua, insegna sulla lingua o insegna sull’insegnamento della lingua. Ogni capitolo arricchisce la comprensione del fenomeno della creatività mediante vari studi di casi, l’analisi dei suoi svariati aspetti, a volte anche tramite la progettazione degli appositi esercizi.

La creatività nel contesto della glottodidattica può essere considerata da due prospettive: la creatività osservabile all’interno dell’oggetto della glottodidattica (la lingua) e la creatività osservabile all’interno delle pratiche della glottodidattica

(i metodi di insegnamento e di apprendimento della lingua). Di conseguenza, le coppie noto/nuovo o norma/trasgressione (o norma/originalità) si riferiscono o alle convenzioni della lingua o a quelle della glottodidattica. Gli esercizi glottodidattici proposti sono ancora nella fase di ideazione e/o di sperimentazione; augurabilmente, in futuro saranno sottoposti anche alle ricerche che permettano di stabilire se sono più efficaci rispetto agli esercizi tradizionali.

Il volume inizia da un capitolo di **Maria Załęska**, intitolato “C’è creatività e creatività”. Il capitolo offre una presentazione sintetica del concetto di *creatività* nei secoli, seguita da una ricostruzione dei rapporti semantici selezionati in cui esso è coinvolto: il rispettivo campo semantico, le relazioni di sinonimia, antonimia, collocazione e connotazione, con alcuni riferimenti alla derivazione. Il confronto del campo semantico della *creatività* in italiano e di due concetti coesistenti in polacco – *twórczość* e *kreatywność* – mostra le sfumature di significato diverse che sono andate creandosi in ambedue le lingue.

Il volume è articolato in quattro sezioni. Nella prima – “La creatività nella lingua” – due contributi sono dedicati ai fenomeni di creatività nella lingua e ai modi (creativi) di insegnare sulla creatività nella lingua. **Paolo D’Achille**, nel testo “La creatività spontanea nell’italiano contemporaneo: aspetti generali, problemi normativi, ricadute didattiche” presenta i fenomeni di creatività anonima dei parlanti. Le trasgressioni largamente diffuse alle norme linguistiche creano nuove forme e nuove norme. Il problema affrontato è anche di tipo glottodidattico, in quanto concerne i modi di insegnare le norme linguistiche e di sensibilizzare alla creazione continua di nuove norme.

Artur Galkowski, nel capitolo intitolato “Il mondo creativo dei nomi propri e la didattica dell’italiano come lingua straniera”, affronta le tendenze nella creazione dei nomi propri.

Essi possono essere attinti a un repertorio comune (e in questo senso sono “non creativi”, in quanto già noti) oppure inventati, secondo i bisogni del caso concreto. L’autore mostra le tendenze in questo ambito della creatività linguistica, rilevando vari gruppi di nomi e discutendo le regolarità sottostanti.

La seconda sezione è dedicata alle questioni della creatività riferite all’acquisizione e all’apprendimento della lingua da parte dei bambini. **Roberta Tedeschi**, nel capitolo “La creatività nel contesto del rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica”, discute come l’affermarsi del ruolo della creatività nelle teorie sull’acquisizione spontanea del linguaggio abbia influito sullo sviluppo delle teorie glottodidattiche. L’autrice formula inoltre alcune proposte su come il docente potrebbe utilizzare in ambito glottodidattico le informazioni rese disponibili dagli studi sull’acquisizione spontanea del linguaggio.

Il capitolo “L’educazione emotiva nell’insegnamento di L2. Una nuova opportunità pedagogica” di **Katarzyna Gajewska-Michalska** traccia un nuovo percorso nella glottodidattica dei bambini. Anziché concentrarsi, come tanti percorsi precedenti, sulla nomenclatura delle cose oppure sulla stimolazione dell’interattività fra i piccoli, l’approccio proposto enfatizza la dimensione emotiva come fattore che scatena nei bambini la voglia di comunicare. L’autrice progetta una serie di esercizi mirati che danno ai piccoli allievi l’opportunità di parlare delle loro esperienze emotive genuine.

Nella terza sezione, gli autori esplorano la relazione fra la creatività e l’umorismo. L’umorismo è una forma per eccellenza di creatività, visto che favorisce, tra l’altro, il pensiero divergente, ritenuto una delle caratteristiche fondamentali della creatività. Rispetto agli esercizi predominanti nei manuali di lingue che si concentrano sulla comunicazione “seria”, l’uso delle risorse umoristiche è una relativa novità nell’insegnamento e nell’apprendimento dell’italiano come LS.

Anita Głuchowska, nel contributo “Ridere a crepapelle: la creatività e l’umorismo nell’insegnamento dell’italiano”, progetta esercizi utili nell’insegnamento dell’italiano come LS a diversi livelli di competenza. L’autrice evidenzia come alcuni meccanismi insiti nell’umorismo verbale e visuale possono essere convertiti in risorse glottodidattiche innovatorie.

Una competenza linguistica avanzata è richiesta negli esercizi proposti da **Iario Cola** nel capitolo “La traduzione e l’adattamento della comicità: una sfida creativa tra fedeltà e ricerca dell’effetto”. Tali esercizi sviluppano la creatività degli allievi in due modi: primo, facendo osservare le scelte linguistiche nei testi comici e così insegnando i meccanismi disponibili agli studenti per la loro propria creatività linguistica; secondo, favorendo l’intuito linguistico nella traduzione della comicità e invitando a ricreare in un’altra lingua gli effetti umoristici, il che esige una buona dose di creatività.

L’ultima sezione esplora la relazione fra la creatività e la tecnologia. **Giuliana Fiorentino**, nel contributo “La tecnologia nell’insegnamento creativo dell’italiano” mette in rilievo come le proprietà dei mezzi tecnologici nuovi allarghino l’orizzonte a possibilità glottodidattiche impensate fino ad ora. L’autrice mostra come le TIC (Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione) contribuiscano ad innovare e a ampliare la creatività nelle attività di scrittura di testi di tipo descrittivo e la costruzione di testi illustrati, la (ri)scrittura di testi narrativi mediante un sito web specializzato e la scrittura collaborativa del tipo supportato dai *wiki*.

Il capitolo di **Izabela Napiórkowska** – “La creatività dei nativi digitali: la sfida formativa ai tempi della quarta rivoluzione del libro” – presenta l’impatto delle nuove tecnologie sulle architetture cognitive. Rispetto al “noto” (le forme di comunicazione diretta), il “nuovo” (ovvero la comunicazione indiretta, mediata dalla tecnica) spinge i parlanti a ideare

diversamente sia i contenuti che le interazioni, il che stimola gli insegnanti a progettare nuove forme di attività didattiche.

I contributi raccolti in questo volume invitano non solo ad applicare le soluzioni didattiche già proposte, ma anche ad ampliare l'immaginazione glottodidattica, seguendo così il pensiero di Thomas Edison: “Se c’è un modo di far meglio, trovalo”.

Maria Załęska

Università di Varsavia

C’è creatività e creatività

Gli uomini comuni guardano le cose nuove con occhio vecchio.

L’uomo creativo osserva le cose vecchie con occhio nuovo.

Gian Piero Bona

1. Introduzione

Gli studiosi sono alquanto... creativi nell’inventare le definizioni e le teorie della creatività: ne sono state individuate più di cento. Le definizioni divergono notevolmente, testimoniando che il concetto viene inteso in svariati modi. Com’è da aspettarsi, le definizioni degli studiosi del fenomeno sono più precise e strutturate rispetto alle affermazioni dei non-professionisti. In queste formulazioni intuitive, la creatività è associata con qualcosa di nuovo e di inaspettato che suscita ammirazione, essendo di solito riservata a una cerchia ristretta di persone. Questi esempi mostrano quanto elusivo e affascinante risulta il concetto in questione.

Affascinante e importante: la creatività, infatti, è annoverata fra le caratteristiche più pregiate di ciascun membro della

‘società del sapere’ (ingl. *knowledge society*). La realtà cambia rapidamente e inevitabilmente, creando sempre nuovi problemi e richiedendo nuove soluzioni. L’effetto perverso di ogni soluzione – politica, sociale, tecnologica, educativa che sia – è che comporta anche problemi imprevisti. La creatività permette di pensare l’impensato o (finora) l’impensabile, facendo così scorgere le possibilità laddove prima si vedevano solo gli ostacoli. L’entusiasmo per il concetto porta però a volte anche agli abusi intellettuali: ogni cosa *creata* può essere spacciata per *creativa*, il che si osserva nella proliferazione dell’aggettivo *creativo* in svariati contesti.

La *creatività* è un concetto largo, esplorato in diverse discipline, tra cui filosofia, sociologia, psicologia, linguistica, retorica, scienze della gestione, ingegneria, educazione, arte, *design* e letteratura. Nei contributi raccolti in questo volume, gli autori privilegiano la prospettiva linguistica ed educativa, circoscritte alla didattica dell’italiano come lingua straniera. Questo capitolo traccia un quadro generale del concetto di creatività, mentre quelli successivi propongono varie prospettive particolari, applicate a diversi esempi.

Mentre attualmente sarebbe difficile fare a meno del concetto di *creatività*, per molti secoli né l’idea, né la parola sono risultati indispensabili (v. sezione 2). La storia del concetto è anche una storia linguistica. Visto che gli autori di questo volume sono italiani e polacchi, è opportuno confrontare le parole chiave in ambedue le lingue: di quali termini si dispone per parlare della creatività, quali relazioni semantiche instaurano i singoli lessemi all’interno dei rispettivi campi associativi, quali somiglianze e differenze si osservano nella concettualizzazione del fenomeno in italiano e in polacco. Nella sezione 3 si esploreranno dunque le relazioni semantiche fondamentali in cui entra il concetto di *creatività* (e alcuni membri del suo campo semantico): sinonimia e inclusione,

antonimia, connotazione e collocazione, con occasionali riferimenti anche alla derivazione.

Sullo sfondo di tali distinzioni generali, si presenteranno i singoli contributi al volume. Gli autori dei capitoli raccolti hanno affrontato il problema della creatività in riferimento a due ambiti, parzialmente sovrapposti: la creazione di nuove forme all'interno della *lingua*, nonché gli effetti della creatività degli insegnanti nella progettazione di nuovi esercizi, utili *nell'insegnamento e nell'apprendimento* della lingua (sezione 4).

2. *Creatività come oggetto di riflessione e di ricerca*

Ci sono relativamente pochi tentativi di riferire il concetto di creatività al contesto specifico della glottodidattica. Nel contesto dell'insegnamento dell'italiano per stranieri, va menzionata una proposta recente:

[...] intenderemo, con creatività, la capacità di un apprendente L2 (o genericamente LS = lingua straniera) di comprendere un numero consistente di parole ed espressioni (ma anche di strutture morfologiche e sintattiche, talora) pur senza aver mai studiato quella lingua, ma semplicemente facendo leva sulle conoscenze metalinguistiche sulla propria L1 o su altre lingue straniere più o meno apparentate a quella considerata. In altre parole, un parlante italiano (colto) può ben comprendere parte di un testo scritto in francese o in spagnolo pur non avendo mai studiato né il francese né lo spagnolo, ma semplicemente confidando sulla comune origine romanza delle tre lingue (deduzione cosciente del lessico panromanzo), e anche sulla presenza di un discreto numero di internazionalismi (dedotti dal lettore in modo spontaneo) e di forme oltre i limiti del codice linguistico (per es. in numeri e i nomi propri) presenti in ogni tipo di testo. (Rossi 2014: 7-8)

In questa definizione, la ‘creatività’ non è riferita alla creazione di forme o concetti nuovi, bensì essenzialmente al fenomeno

dell’interferenza linguistica, grazie alla quale ciò che è noto al parlante (per es. l’italiano) può aiutarlo a riconoscere e capire forme nuove (per es. il francese) in virtù della loro sostanziale somiglianza in quanto membri della famiglia delle lingue romane.

Data la popolarità attuale del concetto di *creatività*, sembra strano che per molti secoli non se ne sia sentita la mancanza. In antichità – così come la facoltà di essere autore (v. Benveniste 1976: 396-398) – anche l’abilità di creare era trattata come prerogativa divina, inaccessibile agli esseri umani. La creatività era infatti intesa come creare *ex nihilo* ('dal nulla'), di cui sarebbero stati capaci solo gli dèi.

Nella Grecia antica, la riflessione sulle attività produttive umane riguardava solo l’esecuzione di qualcosa secondo le regole prescritte, concettualizzata in greco come *téchne*. Secondo le convinzioni dell’epoca, pure gli scultori e i pittori non si occupavano che della *téchne*, poiché dovevano solo imitare la natura (Tatarkiewicz 1975: 228-229). Nell’ambito della comunicazione, anche la retorica era trattata come *téchne*, ovvero una “tecnica” comunicativa, da eseguire secondo il modello dei discorsi efficaci precedenti. Fra le attività umane, soltanto la poesia costituiva un’eccezione: il concetto di *poiein* ‘creare’ presupponeva infatti una libertà creativa, non mimetica.

Nella Roma antica vennero formulate idee nuove: l’immaginazione creativa non era più riservata solo ai poeti, bensì anche ai rappresentanti delle arti visive. Il latino antico aveva articolato diversamente dal greco il rispettivo campo semantico (Tatarkiewicz 1975: 290). Vi coesistevano infatti ben due termini: *creare* (e le rispettive forme derivate, quali *creator*) e *facere*. Erano praticamente sinonimi: da una parte, potevano esprimere i significati del greco *poiein*, dall’altra riferirsi alle attività umane pertinenti alla vita quotidiana, pubblica e politica. Così, si poteva dire per esempio *creare senatorem* ‘rendere

qualcuno senatore'; si usavano le espressioni tipo *creator urbis* ('creatore di una città') e il sostantivo *creator* poteva indicare anche 'il padre'.

La differenziazione semantica fra i due termini latini è dovuta al cristianesimo. Il verbo *facere* è stato riservato alle attività umane, mentre *creare* alla facoltà divina di far esistere qualcosa *ex nihilo* (Tatarkiewicz 1975: 290-291).

Questa convenzione semantica è durata per molti secoli. Solo nel Rinascimento gli umanisti si sono posti il problema delle facoltà dell'uomo. La ricerca del termine giusto nella discussione internazionale fra poeti, pittori, scultori abbondava in svariate proposte nomenclatorie: per riferirsi a ciò che adesso si chiama *creatività* (pol. *twórczość*), si parlava di *escogitazione, preordinazione, idea, finzione, formatura, transfigurazione* (Tatarkiewicz 1975: 292). Come afferma Tatarkiewicz (1975), soltanto nel XVII secolo, un poeta e teorico della poesia polacco, Kazimierz Maciej Sarbiewski, ha avuto il coraggio di usare il termine *creare* in riferimento all'attività umana. Nel trattato *De perfecta poesi* (I. 1) Sarbiewski sosteneva infatti che il poeta scrive non solo applicando le regole, ma anche dal nuovo ("de novo creat"), come Dio ("instar Dei"). Significativamente, della creatività sarebbe capace solo il poeta, non i rappresentanti delle arti visive da cui ci si aspettava solo l'imitazione della natura.

Nel dibattito successivo, come ricorda Tatarkiewicz (1975: 294), la dignità del *creatore* (pol. *twórca*) è stata concessa non solo ai poeti, ma anche ai pittori e agli scultori. Anzi, dall'Ottocento in poi, proprio le arti visive hanno cominciato ad essere ritenute le manifestazioni principali delle facoltà creative dell'uomo. All'Ottocento, secondo l'autore, risale anche il termine generale *creatività* (pol. *twórczość*, v. sotto) e l'aggettivo *creativo* (pol. *twórczy*). Va però notato che in italiano l'aggettivo *creativo* era attestato già nel Quattrocento (v. sotto).

Agli inizi del Novecento, secondo Tatarkiewicz (1975: 294), è avvenuto un allargamento semantico importante: l'apparecchio concettuale di *creatività*, *creativo* ecc., prima circoscritto all'*arte*, è stato esteso alla *cultura* umana in generale (ivi compresa la scienza) e alla *natura* (il filosofo evoca Henri Bergson e la sua *Evolution créatrice*).

L'interesse attuale per il concetto sembra essere dovuto alle convinzioni filosofiche predominanti, secondo le quali l'*homo creator* è capace di costruire la propria vita e l'universo intorno a sé, avvalendosi delle proprie facoltà mentali e psichiche: l'intelligenza, l'immaginazione, il talento, il coraggio.

Come segnalato sopra, la *creatività* è studiata all'interno di varie discipline. In quelle umanistiche, si esplora in particolare la creatività dei grandi autori riflessa nelle loro opere, ma anche l'influsso dell'attività dei parlanti sulla creazione delle nuove forme linguistiche. Le discipline umanistiche condividono con quelle sociali l'interesse per la relazione fra le circostanze culturali e l'attività creativa umana (per es. il loro legame nel Rinascimento). Inoltre, le discipline quali la sociologia e l'economia esplorano l'impatto delle condizioni esterne sulla creatività e viceversa (per es. il noto concetto della "classe creativa", introdotto da Florida 2002). Nelle discipline sperimentali si ricercano i correlati biologici della creatività (per es. la neurobiologia della creatività). Inoltre, si discutono anche le questioni metodologiche della creatività scientifica, mirando a individuare i criteri atti a distinguere le teorie "creative" fantasiose, campate in aria, da quelle che veramente sono creative, ardite (ingl. *bald*) e altamente feconde (ingl. *generative*).

Alcuni studiosi suggeriscono di rendere gli studi sulla creatività un ambito di ricerca autonomo, in cui confluiscano gli interessi interdisciplinari. Per esempio, Magyari-Beck (1977, 1979) postula di individuare un filone di ricerca chiamato

“creatologia” (*creatology*). In italiano si parla piuttosto degli “studi sulla creatività”, considerandola in vari contesti d’uso. In polacco la nomenclatura cambia in funzione dell’ambito di ricerca: nelle scienze di educazione si parla per esempio della *psychodydaktyka twórczości* ‘psicodidattica della creatività’, mentre nell’ambito dell’industria e delle scienze della gestione il termine usato è *inwentyka*.

Oltre alle ricerche disciplinari, il concetto di *creatività* è alla base di tutta un’industria di educazione informale: gli si dedicano manuali, *workshop*, corsi, consulenze e *coaching*, rivolti a chi desidera diventare più creativo nella vita in generale o in diversi settori dell’attività professionale. La *creatività* è pure un tema importante nella cultura popolare, specie nel filone dedicato allo sviluppo spirituale e al potenziamento della propria personalità: diversi libri di “saggezza occulta” svelano ai lettori i segreti per diventare più creativi.

Riassumendo, per molti secoli, il concetto che adesso pare indispensabile – la *creatività*, riferita all’attività dell’uomo – è sembrato superfluo, in quanto (apparentemente) privo di referenza. Col tempo, si sono verificati alcuni cambiamenti semantici essenziali e diverse impostazioni relative alla questione della creatività. Il primo cambiamento è la laicizzazione del concetto (dall’accezione teologica, in cui la *creatività* si limitava solo alla creazione divina *ex nihilo*, fino all’accezione laica, in cui essa costituisce un’abilità dell’uomo). Il secondo è il passaggio dal concetto elitario di *creatività* (ritenuta una facoltà riservata a pochi eletti) a quello egalitario (la creatività come attività accessibile a tutti). Il terzo è il cambiamento delle convinzioni a proposito della possibile pedagogizzazione della creatività. Dall’idea che la creatività è impossibile senza un talento innato si è passati all’idea democratica di pari *chances*: ciascuno, grazie ad appropriate tecniche didattiche, può scoprirsì creativo. La quarta modifica è l’estensione

dell'applicabilità del concetto: mentre all'inizio la ‘creatività’ si riferiva all'attività artistica e alle “professioni libere”, adesso costituisce un requisito di qualsiasi lavoro professionale. La creatività, infatti, è una caratteristica richiesta ai candidati per molti posti di lavoro. Per di più diventa una merce e si considera il suo valore commerciale. Da una parte è un “prodotto” venduto a chi segue i corsi di creatività, dall'altra, nel mondo di lavoro, questo “prodotto” è interessante solo se permette di elaborare e vendere altri “prodotti creativi”. Si osserva dunque l'espansione del concetto: dall'opposizione iniziale tra *mimesis* vs. *poiesis* si è passati a rilevare caratteristiche sempre più fini all'interno del concetto di ‘creatività’.

3. Creatività

Rimandando ai capitoli successivi per le discussioni di diverse definizioni della creatività, qui sotto ci si concentrerà su alcuni criteri ritenuti importanti per fare le distinzioni esterne (distinguendo cioè la *creatività* dalla “*non-creatività*”) e quelle interne (le differenziazioni all'interno del concetto di *creatività*).

Guilford (1950) ha introdotto la distinzione fra il pensiero “convergente” (orientativamente, le associazioni più ovvie che vengono in mente, suggerite dalla tradizione, dagli schemi noti) e il pensiero “divergente” (quello che fuoriesce dai modelli prestabiliti, facendo collegare concetti apparentemente estranei l'uno all'altro). L'autore elenca alcune caratteristiche del pensiero divergente: (a) la capacità di problematizzare, ovvero l'abilità di porsi le giuste domande, vedendo problemi (e, dunque, possibilità) laddove gli altri sono abituati a vedere solo soluzioni, apparentemente non bisognose di miglioramenti; (b) la fluidità, definita come la capacità di formulare molte idee in breve tempo; (c) la novità (o l'originalità), ovvero la capacità

di formulare proposte inaspettate, fuori del comune, basate sulle associazioni fra concetti remoti, apparentemente non pertinenti l'uno all'altro; (d) la flessibilità di pensiero (opposta alla rigidità di pensiero), ossia l'abilità di contestare le regole esistenti e di adottarne delle nuove, tentando nuovi percorsi di pensiero; (e) la capacità di sintesi dopo la previa analisi: gli elementi, individuati nella fase di analisi, sono riorganizzati in strutture più ampie e più comprensive; (f) l'abilità di riorganizzazione e di ridefinizione (che sembra una combinazione della flessibilità e delle capacità sintetico-analitiche), in quanto spesso la creatività significa la trasformazione degli oggetti esistenti in quelli che hanno un *design*, una funzione o un uso diversi.

Tatarkiewicz (1975: 302-306) menziona due criteri fondamentali, indispensabili per poter qualificare qualcosa come veramente creativo: la novità e “l'energia mentale”. La prima categoria, da molti associata con la *creatività* per eccellenza, secondo il filosofo va considerata in cinque aspetti.

Il primo è il tipo di novità. Attualmente, nel clima intellettuale cambiato rispetto all'antichità, non si ragiona più in termini della novità assoluta (ovvero la creazione *ex nihilo*), bensì in quelli della creatività relativa: si considerano le cose nuove, la cui novità può essere dovuta per es. alla ricombinazione degli elementi già noti. La novità stessa è un concetto relativo: ciò che da un punto di vista è nuovo, dall'altro non lo è. Questo, a sua volta, comporta notevoli difficoltà nel giudicare se qualcosa è creativo o meno. L'autore osserva pure che il rapporto non è simmetrico: ogni atto di creatività (pol. *twórczość*) implica la novità, ma non ogni novità implica la creatività.

Il secondo aspetto riguarda la gradualità della novità. Infatti, ci sono diversi gradi di novità osservabili, da vari punti di vista, in una proposta. Non esiste però una misura di valutazione che permetta di stabilire quando una cosa nuova vale anche come veramente creativa.

Il terzo aspetto concerne la differenziazione qualitativa della novità. Essere nuovo (nel soprammenzionato senso relativo) significa possedere una qualità che prima era assente. Nuovo può essere *un dettaglio, una forma, un metodo, un concetto sovrastante* ecc. Una nuova qualità differisce dunque per scala e per importanza, il che provoca difficoltà nel giudicare gli effetti della creatività: quali qualità decidono che qualcosa possa essere reputato veramente creativo?

Il quarto aspetto è la fonte e il modo di manifestarsi della creatività: essa può essere pianificata o casuale, guidata o impulsiva, metodica o spontanea, dovuta maggiormente allo sforzo o al talento.

L'ultimo aspetto concerne il giudizio sugli effetti della creatività: dalle novità reputate piuttosto futili alle innovazioni fondamentali. Siccome l'importanza dipende da vari fattori, risulta spesso difficile giudicare in modo giusto il vero impatto di un'opera.

In tutti e cinque gli aspetti considerati da Tatarkiewicz conta dunque il tipo della novità: ciò che è veramente creativo non è una novità qualsiasi, bensì quella difficile da raggiungere, complessa, che offre soluzioni notevolmente più efficaci e più importanti delle altre opzioni. Come osserva l'autore, non è possibile stabilire oggettivamente quando avviene questo salto di qualità, anche se in molti casi è intuitivamente chiara la differenza fra le cose solo nuove e quelle genuinamente creative.

La qualità della novità evoca il secondo dei criteri menzionati sopra: “l'energia mentale”, ovvero la forza di talento o addirittura di genio, capace di fare il soprammenzionato salto di qualità. È una facoltà quasi divina, un tocco di genio che distingue i capolavori di arte o di pensiero dalle proposte solo interessanti, un carisma non eguagliabile con solo lavoro, pur assiduo che sia.

In molti modelli di creatività proposti, si elencano diversi insiemi di criteri, espressi in un linguaggio alquanto vago: si parla di novità, originalità, ingegnosità, espressività, utilità o valore (per le precisazioni, v. Mumford 2003, i contributi raccolti in Sternberg 2009; Schmidt 2003, 2013).

Come si è visto, dal Novecento in poi, la *creatività* funziona come un oggetto di ricerca autonomo (nell'ambito della creatologia) o dipendente, studiato cioè in riferimento a varie attività specializzate (l'arte, la scienza, la didattica, il *marketing*, la pubblicità, l'ingegneria e altre). Nel vocabolario concettuale della creatologia il sostantivo *creatività* e l'aggettivo *creativo* si riferiscono a un modo di pensare caratterizzato da un insieme di parametri qualitativi, tra cui la capacità di problematizzare, la fluidità, la novità, la flessibilità, la capacità di sintetizzare, di riorganizzare e di ridefinire che portano a soluzioni non gratuite, anzi, funzionali e appropriate.

Va notato che, in molti contesti, la qualifica *creativo* si è banalizzata, a forza di essere usata indistintamente come concetto “tuttofare”. Infatti, si sprecano le etichette di *creatività* e *creativo* anche in riferimento ai casi che non adempiono ai sopradetti parametri qualitativi. Come osserva sarcasticamente Trombetta (1989: 7), nel linguaggio comune l'aggettivo ‘creativo’ si usa “con una pluralità di significati radianti, pregnanti, ambigui e magmatici, camaleontici e miracolistici”.

4. *Creatività nello specchio della lingua*

Come ricorda Testa¹, il concetto di *creatività* (ingl. *creativity*, pol. *kreatywność*) contiene la radice sanscrita KAR (KAR- OTI è ‘creare, fare’, mentre KAR-TR è ‘colui che fa, creatore’).

¹ <http://nuovoeutile.it/creativita-cosa-vuol-dire-2/>. Accesso 10.05.2015

L'autrice riporta che il verbo *creare*, derivato dal latino, appare in italiano nel Duecento; il termine *creativo*, inteso come aggettivo, risale al 1406, mentre inteso come nome di un mestiere di chi produce annunci pubblicitari viene usato a partire dal 1970; il sostantivo italiano *creatività* viene per la prima volta registrato nel 1951.

In polacco, invece, coesistono due termini. Uno è quello genuinamente polacco – *twórczość*. Il termine *kreatywność* è invece un prestito linguistico, è stato introdotto nel vocabolario delle scienze pedagogiche negli anni Trenta del Novecento da Kazimierz Korniłowicz (Szmidt e Piotrowski 2002: 19).

4.1 Sinonimia e famiglie di parole

In italiano, il concetto di *creatività* nel contesto delle ricerche sulla facoltà di creare risulta il corrispondente diretto dell'inglese *creativity*. Siccome si tratta di un'unica famiglia di parole (*creatività, creare, creazione, creatura, creanza, creativo* – come aggettivo e come sostantivo che indica una nuova professione), i rispettivi lessemi hanno una semantica ampia, coprendo tutti i significati relativi all'attività di creare cose nuove, senza distinguere tipi di contesti, com'è invece il caso del polacco (v. sotto). Comunque, come osserva Tatarkiewicz (1975: 294), visto che nelle lingue romanze non esiste una particolare distinzione, osservata nelle lingue slave (in polacco: *Stwórca* ‘Dio’ e *twórca* ‘creatore’ come artista, scrittore ecc.), si è più attenti a usare il termine *creatore* in riferimento al lavoro dell'uomo.

In italiano, al campo associativo governato da *creatività* appartengono anche i termini che sono sinonimi parziali della *creatività*: *inventiva* o *ingegno* (da cui *ingegneria*, che, dal punto di vista etimologico, può essere trattata come una professione che consiste proprio nella creatività). Vi si possono racchiudere

pure i sostantivi che identificano l'effetto dell'attività creativa, come per esempio *un'innovazione*, *un'invenzione*, *una trovata*.

In polacco, invece, per riferirsi alla *creatività* si ricorre a due parole principali: *twórczość* e *kreatywność*, con le rispettive famiglie di parole. I commenti e le discussioni accese, consultabili sul sito del Dizionario della lingua polacca sotto le rispettive voci², testimoniano che i parlanti nativi della lingua polacca hanno sviluppato sensibilità linguistiche diverse: instaurano infatti svariate relazioni fra gli aggettivi *twórczy* e *kreatywny* (nonché fra *kreatywny* e *kreacyjny*, quest'ultimo usato di rado) e fra i rispettivi sostantivi. Le distinzioni semantiche proposte dai parlanti nativi non necessariamente sono concordi con quanto presentato nella voce ufficiale del dizionario.

Siccome in polacco esiste il termine *twórczość*, ne deriva che *kreatywność* (almeno in certi contesti) è il cosiddetto prestito di lusso. Per alcuni utenti, il ricorso al termine *kreatywność* ha un valore nobilitante, come una forma più “prestigiosa” – o semplicemente più alla moda – rispetto al termine *twórczość*. Per altri parlanti nativi, tale prestito di lusso è del tutto ridondante nella lingua polacca; perciò, trattano il ricorso alla famiglia di parole proveniente da *kreatywność* come manifestazione condannabile dell'internazionalizzazione superflua del lessico polacco.

Come si vedrà dalle analisi sotto, *kreatywność* e *twórczość* in certi contesti funzionano come sinonimi, in altri, invece, hanno sviluppato diverse sfumature semantiche. Riguardo al termine italiano *creatività* e la rispettiva famiglia di parole, in polacco la famiglia di parole che rimanda a *kreatywność* ha sviluppato contrasti semantici particolari, facendo emergere diversi falsi amici italo-polacchi.

² V. per esempio: <http://sjp.pl/kreatywny>.

In polacco, infatti, oltre alla coppia principale *twórczość* e *kreatywność*, ci sono anche altri termini che si possono ritenere tutti sinonimi di *creatività*, per esempio *nowatorstwo* (dall'aggettivo *nowy* ‘nuovo’), *innowacyjność* (‘innovatività’), *pomysłowość* (dal sostantivo *pomysł* ‘idea’, ‘trovata’ che rimanda al verbo *myśleć* ‘pensare’, più precisamente alla sua forma perfettiva *pomyśleć* ‘pensare’) o *inwencja* ‘inventiva’ (a volte in una collocazione pleonastica *wykazał się inwencją twórczą* ‘ha dato prova di una capacità inventiva creativa’). È illuminante anche l’esame dei titoli dei manuali ideati per esercitare quest’attitudine mentale. Gli autori polacchi si servono maggiormente di tre termini: *twórczość* (per es. Szmidt 2003, 2013), *kreatywność* (per es. Gmitrzak 2013) e *heurystyka* (per es. Antoszkiewicz 1990).

Nel polacco moderno, il verbo *kreować* ‘creare’ (e il suo corrispondente perfettivo *wykreować*) è usato a volte in contesti peculiari riguardo al corrispettivo italiano *creare*. Il verbo *kreować* ‘creare’ a volte si inserisce infatti nell’opposizione fra il *reale* (già esistente) vs. *irreale* (ancora non esistente, dunque aperto alla creazione). Nelle espressioni come *kreowanie rzeczywistości* ‘il creare la realtà’ (per esempio nella presentazione mediatica della realtà), la semantica del lessema in questione veicola la sfumatura di ‘illusione’, ‘irrealità’, addirittura ‘inganno’.

Questa sfumatura è presente anche nei contesti in cui il verbo *wy/kreować* si riferisce all’attività di gestire abilmente la percezione degli altri, facendo esistere una nuova qualità: si può *wy/kreować trend, gwiazdę, markę* ‘creare un trend, una celebrità, un marchio’ (secondo alcuni utenti del polacco consultati, sarebbe comunque possibile usare in questo contesto anche le forme del verbo *stworzyć*).

Funziona anche la forma riflessiva *kreować się, wykreować się* nel senso di ‘creare la propria immagine’, ‘autopresentarsi’,

addirittura ‘inventarsi’, spesso con intenzioni manipolatorie, per esempio nei contesti tipo *kreował się na ofiarę* ‘si autopresentava come vittima’; *kreowała się na kobietę fatalną* ‘si faceva passare per *femme fatale*’.

Inoltre, viene usato anche l’aggettivo *kreatywny* (‘creativo’), i cui *pattern* di collocazione sono discussi sotto (4.3). L’aggettivo *kreatywny* è definito nel Dizionario della lingua polacca³ come: (1) capace di creare [*tworzyć*] qualcosa di nuovo e di originale; creativo [*twórczy*], ingegnoso [*pomysłowykreatywna dyskusja* ‘una discussione creativa’, [*kreatywna*] *decyzja* ‘una decisione [creativa]’⁴.

Il sostantivo *kreator* sembra un calco diretto di *creatore* italiano, ma in polacco il lessema risulta limitato a espressioni peculiari, tipo *kreator mody* ‘creatore della moda’ o *kreator trendów* ‘creatore dei trend’.

Il sostantivo *kreacja* non è il corrispondente della *creazione* nel senso italiano del termine, bensì un termine usato in contesti particolari: si può parlare di *kreacja wieczorowa* ‘un vestito da sera [molto elegante]’ oppure *kreacja aktorska* ‘un ruolo teatrale [recitato eccezionalmente bene]’. È stato però attestato anche nel contesto educativo, come sinonimo di *twórczość*, per

³ <http://sjp.pl/kreatywny>

⁴ Alcuni utenti della lingua, nella discussione che segue questa voce del sopraccitato sito del Dizionario della lingua polacca, distinguono fra *kreatywny* (l’aggettivo indicante la caratteristica di chi è capace di adattarsi nel suo processo produttivo alle condizioni specifiche, prendendo cioè in considerazione le caratteristiche della materia concreta) e *kreacyjny* (l’aggettivo indicante la caratteristica di chi ha la capacità di creare, per es. *zapędy kreacyjne* ‘ambizioni creative’). Non è una distinzione comunemente accettata; anzi, cambia l’accezione ricorrente dell’aggettivo *kreatywny*, definito proprio come tratto di chi è capace di creare, per cui non sarà ulteriormente analizzata.

es. nel titolo del libro di Adamczyk (2006) *Wychowanie do kreacji* ‘Educazione al creare’.

Ingannevole, come falso amico, è anche il sostantivo *kreatura* che, attualmente, non corrisponde alla *creatura* in italiano. Originariamente il sostantivo si riferiva a quanto è stato creato da Dio, come corrispondente di *stworzenie* (per es. *stworzenia boskie* ‘creature divine’, come angeli o uomini). Di seguito, *kreatura* ha cominciato a riferirsi a qualcuno “creato” da un “creatore-protettore”, ossia elevato dal nulla a una certa posizione sociale (*X to kreatura Y* ‘X è la creatura di Y’, v. Bralczyk 2015). Siccome la parola appariva nelle collocazioni connotate negativamente (*to podła kreatura* ‘è un essere meschino’), ha acquisito essa stessa una connotazione negativa: adesso *kreatura* significa ‘un essere meschino’, un opportunista capace di adattarsi “creativamente” a qualsiasi circostanza, privo dunque di integrità morale.

Come accennato sopra, in polacco *kreatywność* e *twórczość* in certi contesti sono sinonimi, ma in altri *twórczość* ha un significato più ampio rispetto a *kreatywność*. Il corrispondente del verbo italiano *creare* in tutta la sua varietà di usi è il verbo *tworzyć* che veicola il significato ‘far esistere qualcosa che prima non esisteva’ (o in senso assoluto, o in senso relativo, ossia quando l’oggetto in questione non esisteva sotto forma di una certa combinazione di elementi preesistenti).

Il campo semantico proveniente dal verbo *tworzyć* ‘creare’ è molto ricco. Il corrispettivo di questa forma aspettuale imperfettiva è la forma perfettiva *stworzyć* ‘creare’, dove il prefisso *s-* veicola il significato di compiutezza. Un ricco sistema di prefissi, combinato con il sistema delle forme aspettuali, permette di creare svariate sfumature semantiche (per es. *wytworzyć/wytwarzać* ‘creare’ nel senso di ‘produrre’, oppure *odtworzyć/odtwarzać* ‘creare’ nel senso di ‘riprodurre’, ‘ripetere’).

Conseguentemente, esiste un ricco sistema di sostantivi derivati. *Twórca* è ‘creatore’, particolarmente nel senso di ‘autore’, riferito a chi crea nuove soluzioni artistiche (per es. *twórca kubizmu* ‘ideatore del cubismo’, *twórca filmowy* ‘creatore dei film’, ‘regista’) oppure avanza delle invenzioni intellettuali (per es. *twórca nowej metody nauczania* ‘autore/creatore di un nuovo metodo d’insegnamento’). *Stwórca* ‘creatore’ è invece il termine riservato solo a Dio in quanto creatore *ex nihilo* di tutto. *Wytwórca* è un ‘creatore’ in un certo senso “derivativo”, siccome produce le cose inventate dagli altri (per es. *wytwórca obuwia* ‘produttore delle scarpe’). Anche *odtwórca* (per es. *odtwórca głównej roli* ‘chi recita il protagonista principale’) è una specie di ‘creatore “derivativo”’: non è autore, bensì attore che in un’opera teatrale o in un film “riproduce” quanto ideato dall’autore (per uno studio filosofico dei rapporti fra *twórczość e odtwórczość*, v. Tatarkiewicz 1975).

Il sostantivo deverbale *tworzenie* si riferisce al processo di creare, mentre il suo corrispettivo perfettivo – *stworzenie* – ha due accezioni: (a) la tappa finale del processo di creare (per es. *stworzenie tego projektu było wyzwaniem* ‘l’aver realizzato questo progetto è stata una sfida’); (b) ciò che è stato creato da *Stwórca* ‘Dio’, ossia “il creato”, ‘la creatura’ (per es. *także wąż to stworzenie Boże* ‘anche il serpente è una creatura divina’).

Alla stessa famiglia di parole derivata da *tworzyć* (‘creare’), appartiene anche l’aggettivo *twórczy*. A volte è usato come sinonimo di *kreatywny*, a volte, invece, come una sfumatura di significato distinta (v. sotto, 4.3).

Nel contesto di creatività, è utile anche menzionare il campo semantico basato su uno degli aspetti fondamentali della creatività, ossia il tratto di novità. Come sottolinea Testa⁵

⁵ <http://nuovoeutile.it/creativita-cosa-vuol-dire-2/#sthash.6yIGMTRx.dpuf>

“la creatività (fenomeno mentale) precede sempre l’innovazione (fenomeno economico, sociale e culturale) generando idee che, una volta comunicate, condivise e adottate dalla collettività, sviluppano innovazione”.

In polacco il campo associativo a cui la *creatività* fa da iperonimo è più articolato: un sinonimo parziale di *kreatywność* (più che di *twórczość*) è *innowacyjność*, il cui effetto è la soprammenzionata *innowacja* ‘innovazione’. *Innowacyjność*, a sua volta, è un sinonimo di un termine genuinamente polacco *nowatorstwo* (dall’aggettivo *nowy* ‘nuovo’). Nella famiglia di parole proveniente dal sostantivo *innowacyjność* manca il verbo, mentre esiste l’aggettivo (*innowacyjny*, anche *nowatorski*) e il sostantivo (solo *innowator* ‘chi introduce le innovazioni’).

Nel contesto della didattica, per identificare un programma didattico creativo, originale, diverso dalle soluzioni comunemente accettate, in polacco si usa anche l’espressione *program autorski* ‘programma d’autore’: presumibilmente innovativo e più orientato per favorire le capacità creative degli allievi.

4.2 Antonimia

I termini fondamentali per le famiglie di parole sopraddiscusse – in italiano *creatività*, in polacco *kreatywność*, *twórczość*, *innowacyjność*, *nowatorstwo* – rappresentano i termini positivi. Non esistono invece i loro corrispettivi negativi, creati tramite la negazione (**non-creatività*, **increatività* e simili), così come non si riscontrano i termini negativi per i sostantivi che indicano gli agenti (**non-creatore* e simili).

I rapporti semanticci di antonimia si osservano invece a livello degli aggettivi. Né in italiano né in polacco esiste un antonimo totale (*creativo* – **increativo*, **acreativo*). La negazione viene usata solo nell’espressione predicativa (*lui*

*è creativo – lui non è creativo; in polacco *on jest twórczy/kreatywny – on nie jest twórczy/kreatywny*.*

In polacco, l'aggettivo *twórczy* ('creativo') entra in relazione di opposizione con l'aggettivo *odtwórczy* ('derivativo', il sinonimo parziale di *wtórny* 'secondario').

Nel caso della *creatività* e *kreatywność*, le opposizioni si costruiscono tramite gli aggettivi che colgono svariate sfumature associate con la mancanza di creatività. Ad esempio, Giorgetti *et al.* (2009: 42) propongono di sostituire un insegnamento "ripetitivo, schematico, abitudinario e convergente" con l'approccio creativo che sarebbe il loro opposto. Dai contributi raccolti in questo volume (nonché da quelli nel volume a cura di Załęska 2015) si possono anche ricostruire i rapporti di antonimia impliciti nell'impostazione e nella descrizione degli esercizi proposti. Come creativi sono infatti presentati gli esercizi *interattivi* (vs. quelli qualificati come *passivi*, visto che non stimolano le interazioni); i metodi *induttivi* (vs. quelli *deduttivi* che non permettono la scoperta autonoma di una regola); gli esercizi *originali* che inventano le regole del gioco (vs. quelli *tipici*, comunemente riscontrati nei manuali di lingue, che ripetono schemi prestabiliti); gli esercizi che invitano al pensiero *strategico*, nel senso che permettono una scelta ragionata, sensibile a diversi criteri (vs. quelli che spingono alla ripetizione *meccanica o schematica*); gli esercizi che propongono un approccio *nuovo* o un oggetto di esercitazioni *nuovo*, per es. i linguaggi specialistici di moda, cucina, ballo (contrapposti a quelli già *noti* dai manuali). Inoltre, dall'impostazione degli esercizi risulta latente anche un'altra opposizione: come esercizi creativi valgono quelli *ludici*, contrapposti a quelli "seri", privi cioè della componente di gioco e divertimento, oppure quelli che trattano tali attività ludiche solo come una "causa efficiente" per arrivare a una soluzione di un problema serio.

4.3 Collocazione

Anche la relazione di collocazione risulta interessante per evidenziare come viene concettualizzata la *creatività* e altri termini del suo campo associativo.

In italiano, si usano espressioni come *creatività artistica*, *creatività dell'artista*, *creatività popolare*. In polacco, in una certa classe di contesti, può apparire soltanto il termine *twórczość*, non *kreatywność* (per es. *twórczość artystyczna* ‘creatività artistica’; *twórczość ludowa* ‘creatività popolare’, nel senso ‘fatta dal popolo’).

Negli studi sulla creatività si sottolinea che la *creatività* (o *twórczość o kreatywność*) e la qualifica *creativo* (o *twórczy*, *kreatywny*) per definizione possono caratterizzare solo le persone, non le cose (per es. Szmidt 2013). Dunque, le collocazioni tipo *una persona creativa*, *un insegnante creativo* indicano le facoltà di un essere umano, capace di fare cose nuove (oggetti o idee) che adempiano ai criteri esplicitati sopra (v. sopra, sezione 3). Va menzionato anche un caso peculiare per l’italiano: la coniazione, negli anni Novanta, del sostantivo *il creativo* come nome di una figura professionale. È una persona che, secondo i requisiti richiesti al suo posto di lavoro, *dovrebbe essere* creativa (e a volte lo è). In riferimento a una tale professione, sarebbero possibili le collocazioni tipo: *è un creativo non creativo* (quando chi dovrebbe essere creativo di mestiere in realtà non lo è).

Comunque, la lettura della stampa, dei manuali popolari di creatività, ma anche di molte ricerche testimonia l’espansione delle collocazioni con i sostantivi che non indicano gli agenti umani. È sottinteso che si tratta pur sempre di cose inventate dagli esseri umani, un’emanazione visibile della loro creatività. All’interno di questo gruppo di collocazioni si possono distinguere due categorie.

La prima individua la manifestazione della creatività di una persona, volta a stimolare la creatività di altri. Si tratta dell'invenzione di vari meccanismi – le attività, gli esercizi, le interazioni, i sistemi, le istituzioni – il cui scopo principale è motivare gli altri a far valere la loro creatività. Così, si ha l'*educazione creativa* (il titolo del libro di Sajdak 2008 *Edukacja kreatywna*), un *esercizio creativo* (*ćwiczenie kreatywne*), un'*idea creativa* (ovvero feconda, formulata per suggerire agli altri il modo di risolvere i loro problemi; in polacco le corrisponderebbero diverse formulazioni, quali *twórczy pomysł* o *kreatywna idea*), un *lavoro creativo* (*praca twórcza/kreatywna*) o la sopramenzionata *discussione creativa* (quella progettata con l'intento di far generare idee nuove, intesa dunque come feconda, in polacco: *kreatywna dyskusja*). Quest'accezione la suggeriscono anche le espressioni riferite all'attività politico-economica: un'*istituzione creativa*, un'*economia creativa*.

In tali collocazioni, il riferimento alla creatività coinvolge ben tre dimensioni: (a) la facoltà: le caratteristiche della persona, ovvero la creatività dell'inventore che ha visto un problema e ha ideato una soluzione; (b) il risultato: le caratteristiche del risultato concreto rispetto alla persona dell'inventore (per es. un esercizio progettato porta le impronte della mentalità dell'ideatore, è la sua creatività resa visibile tramite la sua opera); (c) il potere generativo del risultato rispetto a chi lo usa (un esercizio che offre un meccanismo atto a stimolare la creatività degli allievi, facendoli inventare nuove idee, passa per creativo). In quest'ultima accezione, forse sarebbe più preciso usare l'aggettivo “produttivo” o “generativo”, nel senso in cui anche la lingua è un meccanismo generativo che fa produrre nuove forme linguistiche (perciò si parla della “creatività della lingua”, v. D'Achille in questo volume).

La seconda categoria delle collocazioni dell’aggettivo *creativo* con i sostantivi non animati è anch’essa una manifestazione della creatività umana, ma senza il valore generativo (la generatività essendo la terza delle dimensioni menzionate sopra). Si può solo ammirare la maestria dell’inventore che si manifesta in un’opera compiuta, non soggetta più a modifiche né ideata apposta per stimolare la creatività degli altri. Nelle collocazioni tipo ‘una *soluzione creativa*’ ci si riferisce all’ingegno di una trovata “monouso”, fatta su misura per risolvere un problema concreto, non per costituire un meccanismo atto a stimolare la creatività rivolta a una classe di problemi. Nell’espressione *architettura creativa*, l’aggettivo *creativo* si riferisce alla qualità delle soluzioni architettoniche in un edificio particolare. Ovviamente, una tale soluzione creativa può ispirare gli altri, ma l’ispirazione è solo un suo effetto collaterale, non quello principalmente inteso. Nell’ambito della glottodidattica, la differenza a volte è molto fine: un *esercizio creativo* è quello che solo testimonia la creatività dell’autore e/o quello che fa anche esercitare la creatività degli allievi?

4.4 Connotazione

A giudicare dalle definizioni intuitive del concetto di *creatività* e dalla quantità di definizioni scientifiche proposte, è difficile tracciarne un’accezione neutrale. Piuttosto, la *creatività* risulta un concetto connotato positivamente proprio per il tipo di attività che indica: un atto creativo che porta all’esistenza di cose nuove e, nell’immaginario collettivo, promette cambiamenti in meglio. Questa connotazione positiva distoglie l’attenzione dal fatto che a volte le cose nuove sono solo *diverse*, non necessariamente *migliori* delle precedenti, a volte invece i cambiamenti sono decisamente in peggio.

Inoltre, la *creatività* è un concetto molto alla moda: sfruttando la sua connotazione positiva, svariate attività o cose si qualificano come *creative*, il che implica una valutazione positiva dell'oggetto o dell'attività in questione.

Se da una parte il concetto stesso sfugge a definizioni precise e, dall'altra, evoca giudizi positivi, non c'è da stupirsi che la qualifica *creativo* venga usata in modo impreciso o addirittura abusata. Infatti, come si è visto sopra (v. sezione 3), come *creativi* valgono gli esercizi che non necessariamente adempiono ai criteri di creatività discussi prima. Di conseguenza, a volte un'unica caratteristica – per es., nell'ambito della glottodidattica, il fatto che la forma dell'esercizio proposto sia *nuova*, *interattiva*, *ludica* ecc. – fa sì che esso venga qualificato come *creativo*. Questo porta a domande interessanti dal punto di vista teorico. Forse basterebbe qualificare un certo esercizio semplicemente come *nuovo*, *interattivo*, *ludico* ecc., anziché ricorrere alla qualifica *creativo*? Quando si commette l'errore logico di *petitio principi*, presentando un esercizio come *creativo*, mentre è proprio la sua supposta creatività che andrebbe prima provata? I soprammenzionati criteri (v. sezione 3) non si possono applicare in modo categorico, il che permetterebbe di fare qualifiche precise. Di conseguenza, si delinea un circolo vizioso: per *creativo* passa ciò che è *dichiarato come* creativo; ragionando così, se qualcosa è *dichiarato come* creativo, allora è (*ritenuto*) creativo...

La varietà di definizioni di *creatività* non preclude però i tentativi di ricostruire il concetto anche tramite le attestazioni della sua connotazione negativa o almeno ambigua. In certe espressioni (– *Ti piace?* – *È molto... creative*, così come – *Ti piace?* – *È molto... interessante*), la qualifica *creativo* (o *interessante*, a volte anche *artistico*) nasconde l'incapacità (o la mancata volontà) del parlante di fornire un giudizio informato, per l'ignoranza dei criteri di creatività. Può dunque veicolare,

eufemizzandolo, un giudizio negativo e/o l'incapacità di argomentare il giudizio essenzialmente negativo. A volte, però, un tale uso può anche esprimere solo la sorpresa di fronte a qualcosa che oltrepassa – per la sua reale creatività – le convenzioni finora conosciute, rendendo impossibile la formulazione instantanea di un giudizio più articolato.

Oltre a tali casi di ambiguità, ci sono anche le realizzazioni particolari di creatività valutate negativamente dal punto di vista dell'etica o quello del sapere. Tale valutazione negativa dell'*atto* si estende al *conceitto* stesso: l'ironia con cui si parla della “creatività” (volutamente messa tra virgolette) ne è una manifestazione eloquente.

La creatività, se messa al servizio di scopi eticamente sospetti, fa sì che il termine stesso acquisisca una connotazione negativa. L'espressione *kreatywna księgowość* ‘la finanza creativa’ – gli inganni finanziari eseguiti grazie alle tecniche “creative” di notazione che trasgrediscono le regole del mestiere – dal punto di vista etico porta una connotazione negativa (il che non necessariamente esclude l'ammirazione per l'inventiva intellettuale nell'esecuzione dell'inganno). Similmente, mentre si può ammirare intellettualmente la creatività di un genio del male nel manipolare la gente, la condanna etica di tale comportamento si manifesta nella connotazione negativa del termine stesso.

Nel contesto della (glotto)didattica, particolarmente interessante è relazione fra il *noto* (il sapere di cui già si dispone) e il *nuovo* (la creatività che comporta un'innovazione concettuale rispetto al *noto*). La connotazione positiva del termine *creatività* è connessa con la categoria della novità: la creatività, infatti, offre soluzioni genuinamente nuove, prima ignote in dati contesti. La connotazione negativa appare quando questa novità risulta fasulla, dunque ingannevole nei confronti di chi si aspettava la vera innovatività.

In primo luogo, si tratta del già menzionato abuso del concetto di *creatività*: ciò che è risaputo viene spacciato per “creativo”. Si propongono infatti varie soluzioni “creative”, metodi “creativi”, progetti “creativi” ecc. La decisione di presentarli come “creativi” può essere un atto doloso o (relativamente) innocente. È doloso quando sin dall’inizio uno è consapevole che propone in realtà una riscoperta dell’acqua calda, promuovendola – per scopi di lucro o di autopromozione – come una soluzione “creativa”. È un atto (relativamente) innocente se è soltanto l’ignoranza (e non la premeditazione) a far presentare qualcosa di già noto e praticato come una presunta soluzione “creativa”. Comunque, anche l’ignoranza può essere dolosa, se qualcuno ha trascurato di prepararsi seriamente al compito che si è impegnato a eseguire. A prescindere dal meccanismo coinvolto, battezzare come *creative* le soluzioni già note toglie credibilità al concetto stesso, provocando la sua connotazione negativa, nonché svariati commenti ironici (come per esempio la nota battuta dei francesi: *plus ça change, plus c'est la même chose* ‘più cambia, più è la stessa cosa’).

In secondo luogo, la connotazione negativa del termine *creatività* appare laddove le attività “creative” paiono una scappatoia comoda per evitare lo sforzo di studiare seriamente:

La smania di scrivere, e specialmente di scrivere “creativo”, sembra essere una malattia italiana diffusa [...]. Per curiose ragioni, la preferenza del popolo degli scrittori nascosti è verso la scrittura “creativa”. Non pare che ci sia una uguale considerazione verso la scrittura pratica, quella che ci permette di scrivere un rapporto, un promemoria, un progetto, una valutazione, un commento e così via. (Simone 1998, citato in Italia 2006: 143)

Acquisire il sapere – ovvero imparare le regole, capire le convenzioni elaborate nella cultura, sviluppare la sensibilità ai criteri applicabili, formare l’abilità di valutazione e di

autovalutazione critica – esige un lavoro serio e un impegno duraturo. Nulla vieta che nel quadro dei generi del discorso quotidiani o professionali si possa praticare la creatività. È comunque la soprammenzionata creatività “seria”, volta cioè a porsi e a risolvere i problemi concreti della vita: persuadere un oppONENTE, trovare un modo ingegnoso per arrivare a un accordo nelle trattative commerciali o diplomatiche oppURE per convincere a una soluzione inaspettata di un problema sociale urgente. Una tale creatività “seria”, calata nelle situazioni autentiche della vita e non nelle situazioni alquanto artificiali di una classe di lingue, viene costruita tra l’altro ricorrendo al sapere e alle competenze retoriche (v. Załęska 2015b).

È ovvio che pure i corsi “non-creativi” (o di scrittura “non-creativa”) possono essere anche “non-seri”, nel doppio senso: non solo nella scelta delle tematiche (i bisogni reali della comunicazione vs. le forme di comunicazione artificiali nella situazione, per forza artificiale, di classe scolastica), ma anche nell’esecuzione metodologica del corso (la scarsa serietà professionale degli insegnanti, non preparati adeguatamente ai corsi).

Comunque, un’opposizione implicita latente nella citazione sopra oppone la presupposta serietà dell’insegnamento del *sapere* nel senso lato del termine (per es. l’insegnamento delle soprammenzionate convenzioni elaborate nella cultura) e la sospetta serietà dell’insegnamento della *creatività*, creativo o “creativo” che sia. Il sospetto risulta dal fatto che ogni cosa che vi è stata *creata* è trattata come *creativa*, a prescindere dai criteri soprammenzionati (v. 3).

Un’attitudine critica relativa alla motivazione di alcuni partecipanti a tali corsi contribuisce a formare una connotazione negativa del termine: in questo contesto, la presunta creatività viene associata con l’ignoranza e la pigrizia, i suoi effetti con un alto rischio di grafomania o altre forme del *kitsch*, e i rispettivi metodi di insegnamento con la faciloneria.

In terzo luogo, alla connotazione negativa del termine *creatività* contribuiscono anche gli errori metodologici degli insegnanti che si servono di metodi che – in virtù di vari criteri – presentano come *creativi*. Come menzionato sopra, nel contesto glottodidattico per “creativi” valgono gli esercizi qualificati genericamente come “non tradizionali” (specie quelli ludici). Il ricorso a tali esercizi è metodologicamente corretto se manifesta convergenza con gli obiettivi della lezione di lingue e, in più, lo fa in modo economico (i soprammenzionati criteri di originalità, uniti con i criteri di appropriatezza e fattibilità). Ciascuno di tali esercizi contribuisce agli scopi della lezione; l’investimento del tempo e dell’attenzione effettivamente porta gli studenti a raggiungere risultati pregevoli, aumentando la loro competenza nell’usare una lingua straniera. Un tale esercizio può servire anche per realizzare il principio di varietà delle tecniche proposte, per gestire il livello di energia del gruppo o per esercitare le metacompetenze cognitive associate con la creatività: la curiosità, l’apertura mentale, la prontezza di spirito, tutte utili nella comunicazione.

Invece, l’uso di tali esercizi risulta metodologicamente scorretto se diverge dagli scopi della lezione e, in più, è dispersivo. In tali casi, anziché educativo, è piuttosto un divertimento, nel senso etimologico del termine (*di- vertito* è “chi è ‘distolto’ dall’altro”, per esempio dal contenuto principale della lezione di una lingua straniera). Gli esercizi “creativi” proposti non avvicinano gli studenti a raggiungere lo scopo fondamentale del corso di lingue. Anziché facilitare la comprensione di un fenomeno linguistico, la rendono difficile, disorientandoli e distogliendo la loro attenzione dallo scopo didattico principale. Tali attività non sono una parte organica della lezione, bensì un’aggiunta, fatta solo perché sembra “interessante” al docente. Invece di essere un’attività che permette di realizzare, meglio dei metodi tradizionali, gli scopi di un corso di lingua

straniera, tali esercizi fungono piuttosto da perditempo. Se realizzati in tale maniera, gli esercizi “creativi” si rivelano un modo (troppo) costoso per fare qualcosa che si potrebbe raggiungere in modo più economico, più diretto e più efficace. L’effetto collaterale di tali errori metodologici nella costruzione e/o nell’uso degli esercizi presentati come creativi è la connotazione negativa del termine *creatività* o *creativo*.

Infine, la connotazione negativa del termine in questione può essere dovuta anche alle preferenze personali degli studenti. Le attività glottodidattiche ascritte comunemente al gruppo di quelle *creative* (ossia gli esercizi interattivi e ludici) sembrano infatti rivolgersi prima di tutto agli estroversi. Sono persone a cui piace esibirsi in varie forme di esercizi spettacolarizzati: giochi di ruoli, prestazioni umoristiche, interattività in convenzioni “strane”. Non per tutti gli studenti è però psicologicamente confortevole ritornare alle attività adattate dal mondo dei bambini (giochi, universi fittizi). Anzi, alcuni si sentono infantilizzati e in questo senso ingannati nel loro intento di studiare una lingua straniera in modo serio. Inoltre, se virtualmente ogni minuto della lezione è dedicato alle attività collettive, mancano momenti di silenzio, di lavoro solitario, di concentrazione individuale, anch’essi indispensabili nell’esercitazione della creatività, come provato da molte invenzioni fatte in solitudine. Di conseguenza, se le attività dette *creative* si limitano alle attività parateatrali, alla progettazione di interazioni non convenzionali (o, secondo alcuni, addirittura infantili), per molti studenti la *creatività* in generale diventa un concetto connotato negativamente.

5. Creatività e glottodidattica

Nel linguaggio della glottodidattica il concetto di creatività è riferito a un contesto specializzato, il che mette in evidenza alcune caratteristiche associate alla creatività, a scapito delle altre. Vi si possono individuare due filoni di ricerca che differiscono per la prospettiva adottata che, nella convenzione grafica seguita qui, sono presentati come *glottodidattico* e *glottodidattico*.

Nel filone *glottodidattico* si manifesta l'interesse maggiore per l'oggetto dell'insegnamento: la lingua. All'interno di tali ricerche, viene esplorata un'accezione particolare di *creatività*, quella riferita alla lingua. Essa emerge da attività collettive di parlanti anonimi che trasgrediscono alle norme linguistiche e/o le sfruttano in modo innovatorio, sia nella comunicazione che durante le lezioni di una lingua straniera.

Al filone *glottodidattico* si possono ascrivere anche le ricerche metalinguistiche. Sullo sfondo del linguaggio comune e della sua variante specializzata – il vocabolario nozionale della creatologia – viene esplorato il campo semantico della *creatività*, ricostruibile in base ai testi degli insegnanti e dei metodologi dell'insegnamento. Lo studio del significato del termine *creativo* e l'esame dei rapporti semantici (per es. sinonimia, antonimia, collocazione e connotazione) permettono di ricavare un'immagine linguistica della *creatività* nel professio-sioletto degli insegnanti.

Inoltre, sempre dalla prospettiva linguistica, sono interessanti anche le ricerche contrastive: come il campo semantico della *creatività* viene articolato nelle lingue in cui il concetto è espresso da uno o più termini.

Lo studio del metalinguaggio degli insegnanti dovrebbe essere completato da uno studio sul linguaggio degli studenti, per rilevare che cosa percepiscono come *creativo* durante le

lezioni di lingua straniera e quali tipi di attività li fanno sentire di esercitare veramente la creatività.

Nel filone glottodidattico, invece, l’oggetto dell’interesse è la creatività nell’organizzazione delle attività didattiche. In altre parole si tratta della progettazione degli esercizi che, grazie alla creatività metodologica degli insegnanti, fanno stimolare la creatività degli studenti nell’apprendere e usare la lingua straniera. La scelta degli esercizi che passano per *creativi* permette, a livello metalinguistico, di ricostruire il significato particolare del concetto nel professioletto degli insegnanti. Come si vede anche dagli articoli raccolti in questo volume, come *creativi* valgono gli esercizi che sono per qualche motivo “nuovi”, cioè diversi dalle proposte precedenti. La diversità riguarda la novità dell’oggetto (per es. gli esercizi che affrontano la lingua nei contesti particolari – la moda o la cucina – rispetto a quelli comunemente presentati nei manuali di lingue) e/o la novità del metodo (gli esercizi che propongono attività per esempio ludiche o parateatrali, insolite rispetto allo stereotipo di quello che si “dovrebbe” fare durante un corso di lingua). Tutti gli studi sulla creatività e le pratiche della creatività concordano su un elemento: ci sono varie differenze che fanno *la* differenza.

Ai fini della glottodidattica, nella valutazione degli esercizi detti creativi sono particolarmente importanti i criteri che mettono in relazione il tipo di esercizio e il tipo di attività comunicativa praticata fuori classe.

Un gruppo di esercizi detti creativi sono quelli che mirano a sviluppare la comunicazione “libera” o “artistica”. Ad esempio, gli esercizi della scrittura creativa o gli esercizi ludici privilegiano l’originalità e l’espressività (tralasciando spesso il soprammenzionato criterio di utilità). Il successo in tali esercizi può essere per lo studente autogratificante. Potenzialmente, tali esercizi “inutili”, a lungo andare, offrono le *chances* di sviluppare le capacità essenziali nell’attività creativa “seria”.

Un altro gruppo sono gli esercizi volti a sviluppare la comunicazione “vincolata” o “seria”. Fra gli studenti di un corso di lingua straniera ci saranno pochi aspiranti scrittori, poeti o artisti, ma potenzialmente tutti possono essere creativi, eseguendo professioni che non passano per creative. Infatti, l’aspettativa comune dei partecipanti alle lezioni di lingue straniere è che durante le lezioni si eserciti prima di tutto la comunicazione “seria”. Agli studenti serve infatti l’allenamento nei generi del discorso rispettosi dei vincoli situazionali e delle convenzioni culturali: una conversazione quotidiana, un colloquio di lavoro, un colloquio con il cliente, un esame e simili. In tali contesti comunicativi, le manifestazioni della creatività devono dunque prendere in considerazione anche il criterio dell’appropriatezza (l’*aptum* retorico, v. sotto) o della fattibilità (visto che ogni atto comunicativo comporta conseguenze reali: gli impegni personali e professionali, gli investimenti in termini di reputazione personale e in termini finanziari, le responsabilità penali ecc.). Esercitare la creatività comunicativa in tali contesti significa saper bilanciare il requisito dell’originalità ed espressività con quello dell’utilità, considerata sullo sfondo di svariate regole che vigono nella comunicazione quotidiana e professionale.

6. Conclusioni e prospettive

In questo volume, nei testi degli autori polacchi che scrivono in italiano, servendosi del sostantivo *creatività*, non viene considerato il rapporto fra *kreatywność* e *twórczość*. Mentre la relazione di sinonimia e la costituzione del campo semantico non è direttamente affrontata, si possono invece ricostruire i rapporti di antonimia: al concetto di *creativo* ne vengono contrapposti diversi altri (*ripetitivo*, *schematico*, *tradizionale*

ecc.), che costituiscono opposizioni parzialmente differenti da quelle evidenziate nelle ricerche sulla creatività.

Riguardo alla collocazione, nei testi dei singoli capitoli contenuti in questo volume l'aggettivo *creativo* accompagna più frequentemente i sostantivi non animati (tipo: *esercizi creativi* o *approccio creativo*) che quelli animati (tipo *insegnante creativo*).

Dal punto di vista della connotazione, nei capitoli che seguono il concetto di *creatività* viene usato o in modo neutrale (nei contributi sui fenomeni di creatività nella lingua, fatta equivalere ai fenomeni di cambiamento delle forme e norme linguistiche, oppure la creatività “involontaria” dei bambini nel processo di acquisizione della lingua), oppure con la connotazione positiva. Da tutti i contributi traspare la convinzione degli autori che “è l’arte suprema dell’insegnante risvegliare la gioia della creatività e della conoscenza” (Albert Einstein).

Riferimenti bibliografici

- Adamczyk, Witold (2006) *Wychowanie do kreacji: wybrane zagadnienia psychologii rozwojowej: etapy rozwoju i kształtowania się zainteresowań oraz aktywności artystycznych: cechy osobowe współczesnego twórcy*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo ATH.
- Antoszkiewicz, Jan (1990) *Metody heurystyczne. Twórcze rozwiązywanie problemów*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Benveniste, Emile (1976) *Il vocabolario delle istituzioni europee. Vol. II: Potere, diritto, religione*. Torino, Giulio Einaudi Editore.
- Bralczyk, Jerzy (2015) “Między słowami. Kreatura się kreuje”. *Gazeta Wyborcza – Magazyn* (01.08.2015; accessibile anche online: Wyborcza.pl Magazyn 1 agosto 2015).

- D'Achille, Paolo (2015) "La creatività spontanea nell'italiano contemporaneo: aspetti generali, problemi normativi, ricalcate didattiche" [in questo volume].
- Giorgetti, Marisa; Pizzinigrilli, Paola; Antonietti, Alessandro (2009) "Creatività. Come promuoverla a scuola?". *Psicologia e scuola* (3), 42-48.
- Gmitrzak, Dagmara (2013) *Obudź swoją kreatywność. Jak aktywować twórczy potencjał umysłu*. Gliwice, Helion.
- Guilford, Joy Paul (1950) "Creativity". *American Psychologist* 5: 444-454.
- Italia, Paola (2006) *Scrivere all'università. Con esercizi e antologia di testi*. Firenze, Le Monnier Università.
- Magyari-Beck, Istvan (1977) "About the Necessity of Complex Creatology". Un contributo presentato alla *International Sociology of Science Conference* (Budapest, 7-9.09.1977).
- Magyari-Beck, Istvan (1979) "About the Necessity of Complex Creatology". In: Janos Farkas (a cura di) *Sociology of Science and Research*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 175-182.
- Mumford, M. D. (2003) "Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research". *Creativity Research Journal* (15), 107-120.
- Nęcka, Edward (1998) *Trening twórczości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rossi, Fabio (2014) "La creatività, l'intercomprensione e l'italiano all'estero". In: Rossi, Fabio (a cura di) *Creatività nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*. Firenze, Le Lettere, 7-18.
- Rossi, Fabio (2014) (a cura di) *Creatività nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*. Firenze, Le Lettere.
- Sajdak, Anna (2008) *Edukacja kreatywna*. Kraków, WAM
- Szmidt, Krzysztof J. (2003) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Szmidt, Krzysztof J. (2013) *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, GWP.
- Szmidt, Krzysztof J.; Piotrowski, Krzysztof T. (2002) *Nowe teorie twórczości, nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków, Impuls.
- Sternberg, Robert J. (1999) (a cura di) *Handbook of Creativity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tatarkiewicz, Władysław (1975) *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa, PWN.
- Testa Annamaria (2005) *La creatività a più voci*. Laterza, Roma/Bari.
- Testa, Annamaria (2012) <http://nuovoeutile.it/creativita-cosa-vuol-dire-2/#sthash.6yIGMTRx.dpuf> (Accesso: 10.05.2015).
- Trombetta, Carlo (1989), *La creatività. Un'utopia contemporanea*. Milano, Bompiani.
- Załęska, Maria (2015a) (a cura di) *Creatività nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Dalle parole ai testi*. Warszawa, Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski.
- Załęska, Maria (2015b) “Glottodidattica e retorica: dall’*ars recte loquendi* verso l’*ars bene dicendi*”. In: Załęska, Maria (a cura di) (2015a) *Creatività nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Dalle parole ai testi*. Warszawa, Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski, 279-297.

Paolo D’Achille

Università Roma Tre

La creatività spontanea nell’italiano contemporaneo: aspetti generali, problemi normativi, ricadute didattiche

1. Introduzione

In questo contributo vorrei offrire qualche riflessione sul concetto di “creatività spontanea” e sulla sua applicabilità – che non può certo darsi per scontata¹ – a una lingua naturale (all’italiano, nella fattispecie), nel campo della normazione e dell’insegnamento della stessa lingua, proponendo anche alcuni casi concreti in cui la creatività si può manifestare.

Il concetto, se non il termine specifico, di creatività ci riporta, ovviamente, a Benedetto Croce e alla sua visione della lingua come “creazione individuale”, dunque in certo qual modo innata, che non può essere insegnata: da qui – come è noto – derivava, da parte del grande filosofo italiano, la svalutazione, sul piano teorico, della stessa grammatica, che

¹ Nessun saggio sulla lingua figura in *Storia della creatività* (2010).

a suo parere aveva soltanto fini pratici². A tal proposito, non si può non ricordare la recensione negativa di Croce a *L'idioma gentile* di Edmondo De Amicis (1905), che voleva essere una sorta di vademecum, di piccolo “galateo linguistico” da proporre ai giovinetti; la polemica innescata da Croce costituì la prima ripresa novecentesca della “questione della lingua”, che sembrava essersi chiusa con la soluzione di Francesco D’Ovidio, conciliatrice tra le posizioni di Manzoni e quelle di Ascoli³. Va peraltro ricordato che, nonostante la stroncatura crociana, il volumetto deamicisiano ebbe un grande successo ed è stato sotto vari aspetti rivalutato a distanza di decenni⁴.

Tornando a Croce, credo sia giusto riconoscere che la sua visione della lingua determinò un “liberalismo linguistico” che inizialmente giovò alla letteratura e, in generale, alla cultura italiana; anche nell’insegnamento scolastico il crocianesimo ebbe qualche effetto positivo rispetto alle posizioni oltranziste di una eccessiva “logicizzazione” della lingua e soprattutto della “caccia all’errore grammaticale” tipica della scuola italiana⁵; nel corso del tempo, però, questo effetto benefico (almeno nella prassi scolastica) si attenuò e il crocianesimo determinò anzi, innegabilmente, un grave ritardo nello sviluppo in Italia della linguistica moderna e in particolare della glottodidattica⁶.

² Sulla figura di Croce rinvio alla informata voce di Proietti (2010) e alla bibliografia ivi indicata.

³ Su questa polemica v. in particolare Tosto (1967) e più in generale, all’interno della questione della lingua in epoca postunitaria, Vitale (1978: 441-471), Serianni (1990: 41-59), Marazzini (1999: 161-178).

⁴ Si veda la Prefazione di Tristano Bolelli in De Amicis (1987: V-XV), rist. in Bolelli (1988: 186-192).

⁵ Sull’italiano nella scuola rimando alla recente, ottima sintesi di De Blasi (2011).

⁶ Per una valutazione complessiva cfr. almeno Contini (1972); De Mauro (1970: 330-332); Deneckere (1984).

Come è noto, si direbbe che proprio in antitesi alle posizioni crociane la linguistica generale abbia puntato a sottolineare il carattere della lingua come sistema o comunque come “istituto” – basti richiamare i concetti, non certamente equivalenti ma neppure troppo distanti, di *langue* (Saussure), *norma* (Coseriu), *competenza* (Chomsky)⁷ – all’interno del quale si collocano le *paroles* o le *esecuzioni* dei singoli. Tuttavia, il riferimento già saussuriano alla *parole* dimostra che anche la linguistica moderna concede un certo spazio alle scelte individuali, se non addirittura all’inventiva personale. A questa, del resto, sembra rimandare anche il termine sociolinguistico di *idioletto*, inteso come peculiarità che il dialetto (o la lingua) assume in usi individuali⁸.

2. Limiti di libertà nelle scelte linguistiche

Il margine di libertà nelle scelte linguistiche sembra però compromesso da due fattori, che mi pare opportuno richiamare.

Il primo è rappresentato dalle tendenze alla standardizzazione – che chiamano in causa, ovviamente, anche l’insegnamento – in base alle quali si effettuano continue scelte all’interno del sistema: la lingua standard può infatti accogliere forme in precedenza considerate erronee, ma anche (cosa che è molto più frequente) attribuire l’etichetta di errore a forme in precedenza ammesse o tollerate⁹. Ciò vale per tutti i livelli

⁷ Ritengo superfluo, in questa sede, fornire le indicazioni bibliografiche sulle opere degli autori citati; rimando alle voci *langue/parole* (di Giulio Lepschy), *norma* (di Claudio Marazzini) e *competenza* (di Giuliana Giusti) in Beccaria (2004).

⁸ Cfr. la voce *idioletto* (di Tullio Telmon) in Beccaria (2004).

⁹ Sul concetto di standard rinvio a Berruto (2010) e alla bibliografia ivi indicata.

di analisi: ortografia, fonetica, morfologia, sintassi, lessico. È ovvio che questo porta a una progressiva selezione tra grafie, pronunce, forme, costrutti e lessemi concorrenti, riducendo quindi le scelte individuali.

Il secondo consiste nella riflessione sul fatto che, linguisticamente, molte scelte apparentemente libere siano in realtà obbligate: la quantità non solo di frasi fatte, *idioms*, *clichés*, polirematiche (o unità lessicali superiori che dir si voglia), ma anche, più semplicemente, di collocazioni, è abbastanza rilevante all'interno di ogni lingua¹⁰, così come in ogni lingua abbondano gli stereotipi, particolarmente frequenti nel linguaggio giornalistico¹¹ e in quella che stata efficacemente indicata come “lingua di plastica”¹². Inoltre, i linguaggi settoriali e le lingue speciali¹³ tendono continuamente e costituzionalmente a definire e a precisare la propria terminologia, riducendo progressivamente la sinonimia e ordinando gerarchicamente il lessico. Anche qui, però, non mancano riaggiustamenti e innovazioni, non sempre necessari sul piano semantico, tra le cui funzioni, accanto a quella di circoscrivere la sfera degli utenti costringendoli a seguire certe “mode”, c’è forse anche quella di concedere un certo spazio all’inventiva. Segnalo alcuni esempi, in settori più prossimi alla lingua comune. Nello sport si è assistito alla sostituzione di *contropiede* con *ripartenza*¹⁴; nella geofisica (e soprattutto nella sua “divulgazione”

¹⁰ Negli ultimi anni la bibliografia su questi temi è stata approfondita anche per l’italiano e rinuncio a darne conto qui.

¹¹ Cfr. Dardano (1986), Lepri (1989) e da ultimo le sintesi di Gualdo (2007) e Bonomi (2003; 2010), con ulteriore bibliografia.

¹² Cfr. Castellani Pollidori (1995; 2002).

¹³ Per i quali si dispone oggi dell’ottimo volume di Gualdo e Telve (2011).

¹⁴ Cfr. Giovanardi (2009: 314), che indica varie altre sostituzioni analoghe.

giornalistica) *straripare* ha ceduto il campo prima a *esondare* e poi a *tracimare*¹⁵; nella sociologia della letteratura il termine *paraletteratura* ha sostituito espressioni come *letteratura di genere* e, soprattutto, *letteratura di massa* o *Trivialliteratur*¹⁶. Non parliamo poi, passando al campo del linguaggio burocratico e amministrativo, del *politicamente corretto*¹⁷, in nome del quale si sono prodotte nuove denominazioni per i mestieri più umili e per i soggetti afflitti da menomazioni.

3. La standardizzazione

Torno al tema della standardizzazione, che è quello più importante, per fare riferimento anche all’insegnamento dell’italiano, sia nella fase scolastica di apprendimento da parte degli stessi nativi (dunque come L1), sia soprattutto come L2 o come lingua straniera. Nel caso dell’insegnamento dell’italiano come L1, non bisognerebbe dimenticare che l’errore può anche essere valutato come manifestazione di un incipiente mutamento linguistico, come dimostra, in epoca addirittura preromanza, il caso dell’*Appendix Probi*¹⁸. Anche l’italiano contemporaneo accoglie ormai come normali forme tradizionalmente censurate¹⁹.

Nel caso dell’insegnamento dell’italiano agli stranieri, è importante considerare attentamente le finalità per le quali si studia l’italiano, che possono essere molto diverse. Ne riassumo

¹⁵ Lo rileva giustamente Castellani Pollidori (2002).

¹⁶ Cfr. Ricci (2012: 59-60).

¹⁷ Cfr. Arcangeli (2001; 2012: 121-139); Fresu (2011), ma v. anche le osservazioni di Serianni (2007: 130-132) e Antonelli (2007: 56-58).

¹⁸ Sull’*Appendix Probi* cfr. da ultimo i contributi raccolti in Lo Monaco e Molinelli (2009).

¹⁹ Al riguardo cfr. da ultimo Renzi (2012: 92ss.).

alcune tra le tante possibili, anche se non tutte rientrano appieno nel tema della creatività.

Tuttora l’italiano viene studiato nei conservatori e in genere da quanti intendono dedicarsi alla musica lirica: i melodrammi, infatti, vengono ormai rappresentati dappertutto in lingua originale e delle opere del periodo barocco, molte delle quali riscoperte negli ultimi decenni ed eseguite all’estero forse ancor più che in Italia, non si dispone neppure di traduzioni in altre lingue, come per quelle ottocentesche. Un insegnamento finalizzato al melodramma e al canto potrà (e direi dovrà) guardare anche all’italiano poetico tradizionale²⁰, in modo da arrivare alla comprensione il più possibile ampia dei libretti d’opera o comunque dei testi (madrigali, cantate, romanze da salotto, ecc.) da eseguire: ed ecco che parole come *duolo*, *alma*, *desio*, *speme*, *palpito*, *fanciulla*, *splendea*, *avel(lo)*, *vanni* devono essere pienamente intese, oltre che correttamente pronunciate. A tale proposito, è vero che sia in volumi a stampa²¹, sia in rete sono disponibili trascrizioni fonetiche (non sempre ineccepibili, peraltro) di molti testi per musica in italiano e che pertanto, per pronunciarli correttamente, teoricamente, basterebbe imparare i segni dell’IPA e collegarsi a questi siti; ma senza la comprensione del significato delle parole non si vede come si possa interpretare: si dimentica che il “recitar cantando” (e non il “parlar cantando”) è alla base del melodramma e del canto italiano. Anche se in questo caso non si può parlare di creatività linguistica in senso stretto, la lingua si lega però a una funzione artistica in cui la partecipazione individuale è assai importante.

Un apprendimento dell’italiano finalizzato al commercio – e quindi alla redazione di testi scritti – comporterà invece una

²⁰ Su cui v. Serianni (2009).

²¹ Cfr., per es., Geri (2004), che comunque non trascura l’aspetto semantico.

piena sicurezza dello standard contemporaneo e, soprattutto, delle formule e degli stilemi del lessico burocratico-commerciale. E qui, certo, il margine lasciato alla creatività spontanea sarà ridottissimo. Invece, un apprendimento orientato verso la conversazione, i *mass media*, il mondo linguistico giovanile, dovrà tener conto anche del parlato e della variazione di registro, consentendo anche una maggiore libertà nelle scelte.

In ogni caso, parlando di insegnamento/apprendimento linguistico si aprono due questioni, che sono strettamente connesse anche se sembrano contrapposte:

a) la necessità, sentita dal docente di italiano, di attenersi il più possibile al registro “non marcato”, proponendo ai discenti soltanto le forme indicate nella grammatica come corrette, non sanzionate, in modo da non far incorrere gli apprendenti in errori;

b) la maggiore “toleranza” linguistica nei confronti dell’errore commesso da stranieri, come del resto da bambini nella fase di apprendimento.

Il punto b) si può ricollegare al principio glottodidattico, ormai da tempo acquisito, secondo cui bisogna assolutamente evitare il rischio che la “paura dell’errore” possa bloccare la produzione nella lingua che si sta apprendendo. Dunque, anche in considerazione della “toleranza” appena citata, almeno in una prima fase (con riferimento soprattutto, ovviamente, all’insegnamento della L2), si potrà anche lasciare un certo margine all’errore, che andrà gradualmente corretto, via via che lo studio verrà approfondito.

Dunque, specialmente nella fase iniziale di apprendimento, è consentito a tutti un certo margine di creatività, che non va tarpatto e che tra l’altro aiuterebbe il docente a tracciare i confini, che non sempre sono chiari all’apprendente, tra “agrammaticalità” e “sgrammaticatura”.

4. Creatività in vari contesti comunicativi

Vorrei ora proseguire il discorso sulla creatività in modo più articolato. Anzitutto, mi pare opportuno definire gli ambiti d'uso della lingua in cui è più possibile sfruttare la creatività e i livelli del sistema lingua in cui la creatività ha modo di manifestarsi più facilmente.

Per quanto riguarda gli ambiti d'uso più aperti alla creatività, o costituzionalmente o per l'assenza di modelli consolidati, indicherei i seguenti:

- la letteratura (in senso lato);
- la scienza;
- la pubblicità;
- la scrittura in rete;
- il linguaggio giovanile.

La letteratura, anche se nel corso del Novecento ha perso la sua funzione di modello linguistico di riferimento, costituisce pur sempre uno dei centri della creatività linguistica: lo conferma la stessa etichetta di “scrittura creativa” (peraltro calcato sull’ingl. *creative writing*), assegnata in particolare a corsi e laboratori (molto fortunati in Italia soprattutto negli anni Novanta) che hanno lo scopo di guidare gli allievi alle professioni di scrittore, sceneggiatore, dialoghista, paroliere, ecc. Naturalmente, la creatività va qui intesa in senso generico, con riferimento da un lato all’originalità dei contenuti, dall’altro alla libertà sottesa alle varie forme della letteratura. Mi sembra opportuno ricordare che i testi letterari sono “poco vincolanti” secondo la tipologia di Sabatini (1990), il quale si riferisce esplicitamente alla libera interpretazione del destinatario in fase di ricezione, ma anche, implicitamente, a quella dell’emittente al momento della produzione. Aggiungerei, con più esplicito riferimento al versante linguistico, che la creatività è necessaria (accanto

all’ottima conoscenza dei sistemi linguistici di partenza e di arrivo) a chi traduce i testi letterari (ma anche i dialoghi cinematografici, specie là dove è diffuso il doppiaggio, come appunto in Italia)²².

Subito dopo la letteratura ho indicato la scienza: questo sembrerebbe in contraddizione con il riferimento alla tipologia testuale sabatiniana appena richiamata, che per i testi scientifici, come quelli legislativi, parla di “testi molto vincolanti”. In realtà, quando la scienza fa nuove scoperte, ha anche l’esigenza di nominare i nuovi referenti²³. Certo, i nuovi nomi non sono inventati di sana pianta e rispettano regole di derivazione o di composizione prestabilite (caratterizzano in particolare le parole nuove del linguaggio scientifico da un lato il ricorso a prefissoidi e suffissoidi di matrice classica, dall’altro la presenza di deonimici, cioè di nomi o locuzioni tratte da nomi propri); tuttavia, c’è un certo margine alla creatività: gli scienziati, infatti, sono spesso stati anche onomaturgi, cioè inventori di parole nuove; e proprio l’onomaturgia è considerata uno degli aspetti della lingua più aperti all’iniziativa e all’inventiva individuale²⁴. Anche sotto questo aspetto, dunque, il generale ricorso all’inglese come unica lingua della scienza finisce inevitabilmente col determinare un impoverimento anche linguistico delle altre lingue, i cui parlanti devono rinunciare a una parte non trascurabile della loro creatività²⁵.

Il terzo campo che ho indicato è quello della pubblicità, in cui, non a caso, si inserisce la figura professionale del “creativo”. Nella storia del messaggio pubblicitario si sono avuti

²² Sul doppiaggio cfr. da ultimo Rossi (2010).

²³ Oltre a Gualdo e Telve (2011) si veda la sintesi di Cortelazzo (2011).

²⁴ Sull’onomaturgia cfr. Fanfani (2011).

²⁵ Sulla possibilità di tradurre le parole inglesi cfr. Giovanardi, Gualdo e Coco (2008). Sull’importanza della creatività nelle traduzioni dall’inglese insiste Arcangeli (2012: 65-68).

cambiamenti molti rilevanti: in certi momenti si è puntato a colpire il pubblico arrivando anche a “forzare” la lingua, con parole inventate o reggenze verbali inaudite, in altri a sfruttare le risorse offerte da allitterazioni, giochi di parole, doppi sensi, restando però nell’ambito della “normalità”²⁶. In ogni caso, il linguaggio pubblicitario richiede inventiva, sia nella formulazione degli slogan o dei testi dei jingle, sia anche nella denominazione dei prodotti che vengono via via immessi sul mercato, la cui fortuna può dipendere anche dalla felicità e dalla originalità del marchionimo²⁷.

Con la scrittura in rete entriamo nel campo della CMC, la comunicazione mediata dal computer. I riflessi linguistici, molto ampi, prodotti da questa “rivoluzione informatica” – che ha complicato ulteriormente l’asse di variazione diamesico, portando la tradizionale opposizione tra scritto e parlato anche all’interno del “trasmesso”, le cui manifestazioni scritte assumono caratteri particolarissimi – sono stati segnalati già in vari studi²⁸. Le nuove modalità di lettura e di scrittura, la velocità di esecuzione e di ricezione, la scelta prevalente di un registro informale, l’assenza di una tradizione consolidata (che però si è andata rapidamente formando: basti pensare agli *emoticons*), la ricerca di tratti che simulano l’oralità e, non ultimo, la fascia di utenza (prevalentemente giovanile e acculturata) che ricorre a questo mezzo consentono spesso di dare libero sfogo alla creatività.

Ho appena fatto riferimento alla fascia giovanile: ebbene, anche prima della nascita e dello sviluppo della CMC, il

²⁶ La bibliografia sulla lingua della pubblicità è ampissima; mi limito a segnalare alcuni contributi recenti: Giacomelli (2003); Antonelli (2007: 78-84); Rossi (2011).

²⁷ Sui nomi commerciali cfr. Caffarelli (2011) e Cotticelli-Kurras (2012).

²⁸ Mi esimo in questo caso da riferimenti bibliografici.

linguaggio dei giovani, individuato negli studi a partire dagli anni Ottanta, ma i cui prodromi possono essere rintracciati già nel secondo dopoguerra, ha costituito un serbatoio della creatività, per il suo carattere ludico, che si è espresso sia nella semantica, sia anche sul piano del significante²⁹.

5. Creatività nella lingua

Possiamo ora guardare al “sistema” della lingua, per cercare di individuare dove la creatività ha modo di esprimersi. Proporrei subito una distinzione tra:

- a) i casi in cui l’italiano ammette ancora delle scelte tra forme concorrenti; se non si può parlare propriamente di attività creativa, siamo però nel contesto, a mio parere non molto distante, della libertà individuale;
- b) i casi in cui il sistema non offre modelli consolidati, e in cui dunque c’è spazio per quella che possiamo definire, con De Mauro (2003: 93-44), “creatività inventiva”, “creatività come invenzione imprevedibile in situazioni straordinarie”.

Queste “situazioni straordinarie” da che cosa sono provocate? Indicherei tre possibili cause:

- la nascita di nuovi referenti, che devono essere nominati;
- le nuove forme comunicative, che richiedono nuove modalità d’uso della lingua;
- il mutamento delle condizioni sociali, che ha ricadute linguistiche.

Ai primi due fenomeni abbiamo già avuto modo di accennare parlando della scienza, della pubblicità, della CMC; al terzo, oltre quanto si è già detto sul “politicamente corretto” e sulle

²⁹ Rimando alla sintesi più recente: Cortelazzo (2010).

sue conseguenze, possiamo aggiungere l'apertura anche alle donne di professioni e cariche tradizionalmente riservate ai soli uomini, che ha risvolti linguistici non irrilevanti. Ma approfon-
diremo il discorso più avanti.

6. Manifestazioni della creatività nella lingua

Per esemplificare concretamente gli spazi aperti alla creatività, passerei ora in rassegna alcuni fatti concreti, sui seguenti temi:

- a) fonomorfologia: polimorfia e allotropia;
- b) morfologia flessiva: formazione dei femminili;
- c) morfosintassi: reggenze verbali;
- d) morfologia lessicale: accorciamenti, sigle, retroforma-
zioni, parole macedonia;
- e) lessico: elementi di provenienza locale (regionalismi,
dialettismi, geosinonimi) e neologismi.

6.1 Creatività nella fonomorfologia

Per polimorfia si intende la coesistenza di forme con lo stesso valore, originatesi in seguito a processi diversi: sviluppi fone-
tici, analogie, ecc. Il termine (così come lo stesso concetto)
è usato quasi esclusivamente negli studi di linguistica italiana³⁰.
L'italiano, per tutto il corso della sua lunga storia, ha avuto
sempre una sovrabbondanza fonomorfologica, motivata in parte
con le ben note peculiarità storico-geografiche del dominio
italo-romanzo, ma in parte, forse, riconducibile a quello che era,
come si diceva nel Settecento, il “genio” della nostra lingua³¹.

³⁰ Cfr. la voce *polimorfia* (di Paolo D'Achille) in Beccaria (2004).

³¹ Sulla polimorfia nella storia dell'italiano v. almeno De Mauro (1970:
316-319 e 322-323), Ghinassi (2007), Coletti (2012).

Nell’italiano tradizionale, la polimorfia esisteva sia nel sistema verbale (pensiamo ad alternanze tra forme come *vedo*, *veggo* e *veggio*), quanto per quello nominale (*malinconia/melancolia; principe/prence*; i plurali *ale/ali*). Questa ricchezza – che è stata, tra l’altro, molto funzionale alle esigenze della poesia (il numero di sillabe dei versi, le rime, ecc.) – si è progressivamente ridotta, specie nel corso dell’Ottocento, e vale la pena di ricordare che la riduzione era auspicata da Manzoni, il quale riteneva che questa presunta “ricchezza” dell’italiano fosse in realtà una sua grave debolezza (perché di certo non favoriva la diffusione di un uso nazionale, sicuro e condiviso) e nella sua prassi correttoria dei *Promessi Sposi* operò proprio in modo da optare per una sola forma. Tuttavia, il fenomeno, per quanto nell’italiano postunitario si sia ridotto (grazie anche all’esempio manzoniano), non è affatto sparito. Nell’italiano contemporaneo esistono ancora molte alternanze: in alcuni casi una delle forme concorrenti ha assunto una specializzazione semantica, tanto che, piuttosto che di polimorfia, si dovrebbe parlare – riprendendo la distinzione terminologica proposta dal “creativo” inventore dei due termini, Ugo Angelo Canello, ma poi spesso abbandonata – di *allotropia*³²: è il caso di *cultura* rispetto a *coltura* e di *cangiare* rispetto a *cambiare*, nel secondo caso con un sensibile mutamento semantico rispetto all’uso pirandelliano (che optava per *cangiare*)³³. Altre alternative, di tipo più propriamente grammaticale, sono ormai soggette a restrizioni geografiche: è il caso di *fo* e *vo* per *faccio* e *vado*, che sono ormai limitate all’uso toscano. Va detto però che ci sono espressioni della lingua letteraria e della librettistica che sono ancora ben note (“non fo per dire”, da una famosa poesia

³² Cfr. Canello (1878). Sugli allotropi v. anche la voce (di Michele Loporcearo) in Beccaria (2004) e D’Achille (2010a).

³³ Cfr. al riguardo Altieri Biagi (1980: 168).

di Giosue Carducci, *Davanti San Guido*; “Quando men vo”, il Valzer di Musetta dalla *Bohème* di Giacomo Puccini)³⁴ e quindi, almeno la competenza passiva di queste forme è ancora abbastanza diffusa e ne consente un uso “creativo” in slogan, parodie, ecc. Si apre però a questo punto il problema, che non sembra molto sentito ma che a mio parere è invece importante, specie nella prospettiva didattica, della sempre minore domestichezza delle giovani generazioni per le forme tradizionali uscite dall’uso vivo, in rapporto al fatto che l’insegnamento della lingua (e della letteratura italiana) nella scuola di oggi (almeno nella primaria e nella secondaria di primo grado) fa perno (forse un po’ eccessivamente) sulla contemporaneità.

Tornando alla polimorfia, ci sono vari casi in cui entrambe le forme alternanti coesistono nell’uso (sia pure con diversi rapporti quantitativi): *pronuncia/pronunzia; visto/veduto; perso/perduto; devo/debbo; siedo/seggo*, ecc. Il fatto che, anche nella sua edizione più recente (2010) il DOP, cioè il *Dizionario di ortografia e di pronunzia*, abbia mantenuto nel titolo questa variante (oggi minoritaria) documenta già, in certo senso, l’impostazione “tradizionale” di questo importante repertorio. Se guardassimo alle frequenze in *corpora sincronici*, sia scritti sia parlati, sembrerebbe che il destino delle forme meno frequenti sia ormai segnato. Ma l’esperienza insegna che non sempre le forme minoritarie sono poi effettivamente uscite dall’uso e in ogni caso lo spazio per la creatività può essere individuato nella possibile opzione – tipica, del resto, della scrittura letteraria e del suo amore per la *variatio* o per la ricerca di originalità – per la forma più rara, che potrebbe anche venire rilanciata con successo, cosa che talvolta è avvenuta: per esempio, la mostra più recente (2008) dedicata a Bernardino di Betto Betti, pittore umbro del sec. XV, è stata intitolata *Pintoricchio* invece

³⁴ Su queste “sovabbondanze” verbali cfr. Thornton (2012a; 2013).

che *Pinturicchio*, forse per reazione alla improvvisa popolarità della forma più diffusa del soprannome dell’artista, dopo la sua attribuzione al calciatore della Juventus Alessandro Del Piero³⁵.

Richiamo un altro caso particolare, che avevo già segnalato qualche anno fa³⁶. Rispondendo a un lettore del periodico “La Crusca per voi” su quale forma scegliere nell’alternativa tra *ulivo* e *olivo*, Giovanni Nencioni si espresse per *olivo*, che gli sembrava destinata a prevalere perché si inseriva meglio nella serie *oliva* (il frutto, per il quale effettivamente la forma *uliva* è da tempo desueta), *olio*, *oleoso*, ecc. (ma *uliveto* resisteva meglio a *oliveto*). La previsione dell’allora Presidente dell’Accademia della Crusca fu però smentita dal fatto che, nei primi anni della “seconda Repubblica”, lo schieramento di centro-sinistra optò per il simbolo e il nome dell’*ulivo*, che portò al prevalere della forma con *u-* (appoggiata peraltro anche all’evangelico *Monte degli Ulivi*). Abbiamo dunque un caso, se non di vera e propria “creatività”, almeno di scelta non scontata, che ha avuto conseguenze, forse più sulla lingua che sulla politica... (e non è detto che il successivo declino della coalizione determini in futuro nuovi spostamenti nei rapporti tra le due forme).

6.2 Creatività nella morfologia

Per quanto riguarda il problema della formazione dei nomi femminili per mozione, si tratta di un tema molto sentito per i suoi risvolti sociolinguistici. In questo caso abbiamo posizioni non univoche da parte dei grammatici e vaste oscillazioni negli usi concreti. Mi limito qui ad affrontare tre casi particolari.

Il primo è quello rappresentato dai maschili in *-o* come *ministro* ‘capo di un dicastero’; qui alla forma maschile *il*

³⁵ Cfr. D’Achille (2010b: 51).

³⁶ Cfr. D’Achille (1997).

ministro (con regolare pl. *i ministri*), riferita normalmente anche a donne (con accordi al femminile motivati semanticamente e non grammaticalmente: *al meeting di Rimini il ministro Fornero è stata molto applaudita*), si affianca non solo l'uso del femminile *la ministra* (pl. *le ministre*), preteso da alcune (come Barbara Pollastrini, titolare del dicastero per i Diritti e le Pari opportunità del governo Prodi, 2006-2008), rifiutato da altre (come Mariastella Gelmini, titolare del dicastero dell'Istruzione, Università e Ricerca nel governo Berlusconi 2008-2011), attestato non di rado sui giornali con funzione ironica, ma anche quello di *la ministro*, che mantiene la desinenza in *-o* assegnando all'articolo l'indicazione del genere femminile³⁷. La diffusione di tale forma è stata certamente favorita dalla presenza di alcuni femminili in *-o*, e in particolare da *soprano*, originariamente maschile (*il soprano/i soprani*) anche se, ormai da secoli, riferito a donne, ma poi diffuso anche al femminile, invariabile al plurale (*la soprano/le soprano*); le attestazioni di *le ministro* al plurale sono però rarissime³⁸. In ogni caso, al parlante sono offerte varie forme, la scelta tra le quali può considerarsi libera (o se mai condizionata da posizioni ideologiche).

Il secondo caso è quello del suffisso *-essa*³⁹, che la norma tradizionale prescriveva per basi maschili uscenti in *-a* (*poeta/poetessa*) o in *-e* (*principe/principessa; dottore/dottoressa*); oggi è considerato “politicamente scorretto” e usato solo con forte connotazione negativa (e aggiunto, inutilmente sul piano strettamente morfologico⁴⁰, anche a maschili uscenti in

³⁷ Sull'alternanza *ministro/ministra* cfr. Sgroi (2007).

³⁸ Cfr. D'Achille e Thornton (2008). Si veda anche Villani (2012) e, sulla mozione in generale, Thornton (2004a).

³⁹ Cfr. Lepschy, Lepschy e Sanson (2002).

⁴⁰ Cfr. al riguardo Burr (2003).

-o: *medichessa*, *deputatessa*, ecc.). Eppure, nel campo della musica leggera si sono avute reazioni “creative”: la cantante, anzi cantautrice, siciliana Carmen Consoli si è definita lei stessa *cantantessa* (che peraltro potrebbe anche intendersi come una “parola macedonia” formata con *cantante* + *poetessa*)⁴¹, mentre Elio e le Storie Tese hanno intitolato un loro album del 2008 *Studentessi*, volgendo al maschile il femminile di *studente*⁴²; varrà la pena di segnalare che la forma *studentessa/studentesse* è in Italia molto viva, mentre l’alternativa *la studente/le studenti*, ancorché pienamente legittima sul piano grammaticale, è da noi poco usata, mentre è praticata non di rado (a quanto mi risulta) nei corsi di italiano all’estero.

C’è infine il caso, recentemente studiato da Thornton (2012b), dei nomi uscenti in -sore (*aggressore*, *evasore*, *trasgressore*, *successore*, *precursore*, ecc.). Qui il parlante non ha alternative sicure. La desinenza dovrebbe essere -srice (che costituirebbe con -sore una coppia parallela a quella tra -tore e -trice)⁴³, ma crea un problema fonotattico: il nesso

⁴¹ Nel sito in rete della cantante (<http://www.carmenconsoli.it/>) si legge la seguente spiegazione del termine: “Tutto successe nel periodo d’incisione, nello studio con l’ingegnere del suono sud africano Allan Goldberg. Carmen con un suo amico cercava di far capire l’uso del suffisso ‘essa’ per il femminile. Così fecero un esempio per farglielo capire meglio, prendendo come cavia un cane di nome Mela e gli dissero che in italiano il Cane femmina si chiamava Canessa. Così Allan Goldberg sentendo che Cantante per Carmen suonava male, utilizzo [sic] l’appellativo Cantantessa”.

⁴² In rete (cfr. per es. il sito <http://www.yastaradio.com/>) si legge che il titolo dell’album sarebbe una citazione della pornoattrice Ilona Staller. Dunque, se è vero l’aneddoto riportato nella nota precedente, tanto *cantantessa* quanto *studentessi* sarebbero da attribuire a stranieri e a loro “errori”.

⁴³ Peraltra, a livello popolare, -trice è assai meno diffuso di -tora tanto da venire usato, a volte, come maschile: cfr. Migliorini (1948).

consonantico /sr/ o meglio /zr/ all'interno di parola è, se non del tutto inammissibile in italiano, certo molto marginale, tanto che la norma prescrive di aggiungere il suffisso *-trice* al tema dell'infinito creando alternanze come *precursore/precorritrice* o *difensore/difenditrice*. Ma molti di questi femminili non vengono mai usati. D'altra parte, il mantenimento della forma maschile, usata come epicena, con cambio di articolo (*la successore*, ecc.) non sembra accettabile e l'alternativa rappresentata dalla desinenza *-sora* (*evasora*, *successora*, ecc.), non rara nel parlato, è però marcata come popolare (anche per questo la forma *professora*, pur suggerita da alcuni, non ha attecchito e per indicare docenti donne si usano alternativamente, e con vari condizionamenti sintattici⁴⁴, *professore* e *professoressa*). Pertanto, per superare l'*impasse*, come documenta la scrittura in rete, c'è chi adotta la desinenza *-srice* (*evasrice* o *successrice*) oppure la sostituisce con *-trice* (*propultrice*, *difentrice* e anche *recenstrice*). Non sembra, invero, che forme del genere siano destinate a entrare nello standard, ma il fatto che siano documentate dimostra come le novità sociali consentano, in certi settori della grammatica, il ricorso alla “creatività”.

6.3 Creatività nella morfosintassi

Sul piano dei verbi, la situazione è abbastanza in movimento e questo non costituisce in assoluto una novità; nel corso del tempo ci sono stati infatti spostamenti di categoria fra transitivi e intransitivi: *somigliare* è stato in passato transitivo (*somigliare qualcuno* e non *somigliare a qualcuno*) e così *regalare* (Mirandolina, *La locandiera* di Goldoni dice: “Il Marchese mi ha regalata” ‘mi ha fatto un regalo’); dai dialetti risalgono tuttora alle varietà regionali meridionali gli usi transitivi

⁴⁴ Sui quali cfr. Renzi (2012: 175).

di *scendere* ‘portare giù’, *salire* ‘portare su’, ma lo stesso fenomeno si ha anche in nuovi contesti (*avanzami spazio nel disco*; l’uso transitivo di *avanzare* è del resto diffuso nelle varietà settentrionali). Le novità consistono piuttosto nel fatto che, anche per influsso delle altre lingue, e in particolare dell’inglese (il cui modello è favorito dal doppiaggio), ci sono stati ulteriori spostamenti: alcuni verbi assumono valore riflessivo anche se non accompagnati dal clitico *si* (*dimissionare* ‘dimettersi’, *dirigere* ‘dirigersi’); *vivere* non solo ammette ‘l’oggetto interno’ (*vivere una vita di stenti*, *vivere un’esperienza indimenticabile*), ma è usato transitivamente in casi come *vivere la propria città*; si registrano inoltre usi della forma passiva certo non conformi alla norma tradizionale, come nell’espressione “Per accedere devi essere autenticato” (per la posta elettronica dell’Università Roma Tre); per alcuni verbi (come *cominciare*) si notano oscillazioni nella scelta dell’ausiliare anche negli stessi contesti (*ha cominciato a piovere* ma anche *è cominciato a piovere*). Nell’uso letterario, ma anche nel linguaggio giornalistico, c’è poi la possibilità che verbi “zerovalenti” diventino “monovalenti”, con soggetto posposto (*piovono fischi* ‘scendono dall’alto’) e che verbi “monovalenti” siano usati come “bivalenti” transitivi (*sbadigliare parole* ‘pronunciare sbadigliando’). Inoltre, alcuni verbi hanno reggenze diverse, con varie sfumature di significato: così *credere*, intransitivo ma anche transitivo (lo dimostrano le combinazioni con i clitici: *lo credo*, ma anche *ci credo*), così *pensare* (*ci penso*, ma anche *l’ho pensato*). Restando nel campo dei clitici, è stata da tempo rilevata la tendenza alla loro lessicalizzazione nei cosiddetti verbi procomplementari⁴⁵: è il caso, ben noto, di *entrarci*, da cui si è sviluppato un nuovo verbo *centrare*² diverso da *centrare1* ‘mettere al centro’, ma anche di nuove entrate,

⁴⁵ Questa la definizione del *GRADIT*. Cfr. Viviani (2006; 2012).

alcune delle quali muovono dall'uso romano: *ammollargliela* ‘essere valido’, *farsi* ‘fare finta di essere sciocco’ (*ci fai o ci sei? C’è o ci fa?*), con sviluppo di *ci* “propredicativo” laddove lo standard prescrive *lo* (*ci diventerai* invece di *lo diventerai*).

I casi presentati mostrano dunque una situazione all'interno della quale si può individuare qualche spazio per l'innovazione.

6.4 Creatività nella morfologia lessicale

Passo al campo del lessico e della formazione delle parole: i meccanismi di composizione e di derivazione determinano nuove entrate lessicali, nei campi più disparati. Certo, non tutte le neoformazioni si inseriscono stabilmente nella lingua; molte parole nuove restano nello stato di occasionalismi transitori, ma comunque si tratta del livello linguistico che concede i margini maggiori alla creatività.

Risalgono all'inizio del Duemila, o poco prima, derivati come *cartolarizzare* e *cartolarizzazione* (riferiti ai beni dello Stato da trasformare in “titoli”); i neologismi combinatori sono spesso modellati sull'inglese (è il caso di *fuoco amico*), ma ce ne sono anche di autoctoni e spesso ne fa sfoggio la lingua dei giornali, in particolare la cronaca politica. Ancora più interessanti sono i neologismi semantici, che nascono in ambiti diversi, spesso in seguito a procedimenti metaforici (particolarmente produttiva – ma non si tratta di una specificità italiana – è quella zoomorfa) o metonimici che chiamano direttamente in causa la creatività.

Forse i meccanismi in cui la creatività ha più modo di manifestarsi sono alcuni settori specifici della morfologia lessicale: anzitutto, le parole macedonia⁴⁶ (già richiamate sopra a proposito di *cantantessa*), molto diffuse nella pubblicità (risale agli

⁴⁶ Cfr. Thornton (2004b); Gaeta (2011).

anni Sessanta *digestimola*, riferito a un amaro che aveva la proprietà tanto di far digerire quanto di stimolare l’appetito) e nel giornalismo (è di coniazione recente, sebbene politicamente già tramontato, *veltrusconiano*, che “fonde” due politici avversari come Veltroni e Berlusconi). Da ricordare anche gli accorciamenti⁴⁷; è vero che molti di essi hanno una provenienza inglese, ma certo si adattano molto alle strutture dell’italiano, formando parole bisillabiche piane: tra i più recenti segnalo *memo* (gioco), *info* (informazioni), *promo* (promozione). La creatività si ravvisa anche nella sua estensione ai nomi propri (prenomi e anche cognomi), come *Moro* per *Morosini*, *Manu* per *Emanuele* o *Emanuela*, con sviluppo di fatti nuovi, come la mancata distinzione di genere o la presenza di -*u* atona finale, che l’italiano tradizionale non ammetteva, contrariamente al sardo e ai dialetti mediani e meridionali estremi (*Turiddu* è nome che nel Novecento ha avuto una certa diffusione in tutta Italia grazie alla popolarità della *Cavalleria rusticana* di Verga e soprattutto di Mascagni)⁴⁸ ma che si è esteso grazie a sigle internazionali come *ONU* (ed è presente anche in sigle italiane come la recentissima imposta sulla casa denominata *IMU*) e a forestierismi recenti (come *guru* e il nipponismo *sudoku*). Particolarmente diffuse nel linguaggio giovanile sono retroformazioni come *spaghetti* ‘spaghetti’ o *tranquo* ‘tranquillo’; una di esse, il verbo *perplimere*, costruito sull’aggettivo *perplesso* considerato participio passato secondo il modello di *deprimere/depresso*, *imprimere/impresso*, è stata “inventata” dall’attore Corrado Guzzanti e, anche se finora non è stata accolta dalla lessicografia generale, è abbastanza diffusa in rete⁴⁹. Infine, anche nella formazione di acronimi, si nota la

⁴⁷ Cfr. Thornton (2004c: 561-566).

⁴⁸ Cfr. Rossebastiano/Papa (2005: II, 1233).

⁴⁹ Cfr. D’Achille (2005: 92).

tendenza a ottenere parole di senso compiuto o eufoniche oppure legate semanticamente al referente⁵⁰.

Nei meccanismi derivativi non manca il ricorso a dialetti e varietà regionali: per esempio il suffisso *-aro* (romano) è molto in uso per formazioni neologiche, prevalentemente ma non solo scherzose⁵¹; il suffisso *-uso* (meridionale) è stato recuperato nel linguaggio dei giovani di Torino⁵². Almeno un cenno meritano gli pseudo-dialettalismi, anche datati come *speranziella*, falso napoletanismo (con indebito dittongo metafonetico, dato il genere femminile), che Contini giudicava “atroce”⁵³, ma che dal punto di vista della creatività presenta un certo interesse.

6.5 Creatività nel lessico

Concludo presentando un testo rap, *Il mondo al contrario*, scritto dal rapper trevigiano Mistaman (sulla base musicale di DJ Shocca), del febbraio 2012, la cui conoscenza devo a mio figlio Giorgio, che ringrazio⁵⁴:

*Se il mondo andasse al contrario senza la civiltà
del consumo che porta al consumo della civiltà
avremmo la libertà del popolo, mi sa,
non il popolo della libertà.*

⁵⁰ Cfr. Thornton (2004b: 558-561).

⁵¹ Cfr. Giovanardi (2001: 172).

⁵² Cfr. Cortinovis/Miola (2009).

⁵³ Al riguardo, cfr. Bianchi/De Blasi/Librandi (1993: 14).

⁵⁴ Del testo figurano in rete varie trascrizioni, non del tutto coincidenti e non prive di errori ortografici. Ho riprodotto quella che ho trovato all’indirizzo <http://www.hiphoprec.com/testo/6903-mistaman-dj-shocca-il-mondo-al-contrario-testo.html>, che mi pare la più corretta anche negli a capo (sui quali peraltro, in un paio di casi, sono intervenuto).

*Un mondo in cui ogni conto torna, non il tornaconto,
 un contropotere senza potere contro,
 non danno ascolto al consiglio del presidente
 e il presidente del consiglio mai sarebbe Silvio,
 la gente messa a parte
 di informazioni non informazioni di parte,
 un mondo che riparte,
 un mondo per chi osa,
 noi che senza cosa nostra facciam la nostra cosa
 con la testa per i soldi più che i soldi per la testa,
 lo fai a tempo perso? Hai perso tempo, pensa
 con la tua cazzo di testa o sei una testa di cazzo?
 Devi farlo per forza se hai forza per farlo!*

*Hey! Cosa succede in città?
 La gente non si rende conto della realtà!
 Com’è che ogni cosa che a sto mondo non va
 nei miei pensieri all’incontrario va?
 Chi è lo stronzo che fa girare il mondo al contrario?
 il mondo inverte il suo asse!
 tutto andrà all’inverso!
 io ho le rime per invertire il processo!*

*Se il mondo andasse al contrario ogni serata
 farei saltar la gente e a certa gente farei saltar la serata!
 Voglio azione, festa, mani!
 Come ad una mani-festa-zione!
 Do tutto per la causa e c’è una causa per tutto perciò
 anche se l’Hip-Hop è scena io lo faccio per la scena Hip-Hop!
 Mista, amore a prima vista,
 non ti ho mai vista prima amore, vuoi farmi l’intervista?
 Non sono un bravo ragazzo, sono un ragazzo bravo,
 no non sparò sparate, se mi sparate sparò!
 Sono il capo dei capi e non vesto i capi del capo,
 salgo e non vado piano, chiedimi a che piano vado.*

*Hey! Cosa succede in città?
 La gente non si rende conto della realtà!*

*Com'è che ogni cosa che a sto mondo non va
nei miei pensieri all'incontrario va?
Chi è lo stronzo che fa girare il mondo al contrario?
il mondo inverte il suo asse!
tutto andrà all'inverso!
io ho le rime per invertire il processo!*

*Se il mondo andasse al contrario ognuno
potrebbe stare bene senza avere il benessere di qualcuno,
col piacere di vivere senza viver di piacere,
al confine tra morir di voglia e voglia di morire
o morire di paura per paura di morire
dando un fine alla paura per paura della fine.
È così che la politica del controllo si giustifica,
serve un controllo della politica!
Parlo schietto e non mento,
parla un'altra lingua chi sta in parla-mento, banfa!
Manca il concetto di lavoro nel lavoro di concetto che fan loro, fanculo!*

Quiabbiamo accostamenti di parole, frasi fatte e/o di collocazioni che presentano un ordinamento inverso (e spesso semanticamente contrapposto) dei componenti, come *la civiltà del consumo* (ma in realtà si direbbe *civiltà dei consumi*) e *il consumo* (cioè il declino) *della civiltà, la libertà del popolo* (espressione tipica di rivoluzionari e progressisti) e *il popolo della libertà* (il nome del partito di centrodestra); il *tempo perso*, cioè libero, e *perdere tempo*, sprecarlo; *il capo dei capi*, il capo assoluto⁵⁵, e *i capi del capo*, i capi di abbigliamento, verosimilmente firmati e costosi; *azioni, festa, mani e manifestazione*; *il concetto* (l'idea) *di lavoro* e *il lavoro di concetto* (non manuale), ecc. Non mancano citazioni (*Cosa succede in città* è una canzone di Vasco Rossi; *nei miei pensieri all'incontrario va* riprende letteralmente un passo del ritornello di *Azzurro* di Adriano

⁵⁵ Questa costruzione con valore relativo, già biblica (*il re dei re*), ha avuto un rilancio recente nel linguaggio giornalistico.

Celentano). L’attenzione al testo nel rap, e più in generale nella cultura hip-hop, in cui il rap rientra, è del resto ben nota⁵⁶.

7. Conclusione

In conclusione, spero di aver fornito qualche elemento di riflessione sulla creatività in rapporto alla lingua. Ricordo, infine, che la creatività può esprimersi anche nel modo di insegnare la lingua, riprendendo alcune linee di quella che, alcuni anni fa, è stata chiamata ludolinguistica: la possibilità di giocare con le parole per imparare la lingua andrebbe forse maggiormente considerata anche sul piano didattico⁵⁷.

Riferimenti bibliografici⁵⁸

- Accademia degli Scraus (1996) *Versi rock. La lingua della canzone italiana negli anni '80 e '90*. Milano, Rizzoli.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1980) “Pirandello: dalla scrittura narrativa alla scrittura scenica”. In Ead., *La lingua in scena*. Bologna, Zanichelli, 162-221.
- Antonelli, Giuseppe (2007) *L’italiano nella società della comunicazione*. Bologna, il Mulino.
- Arcangeli, Massimo (2001) “La lingua imbrigliata. In margine al politicamente corretto”. *Studi di lessicografia italiana*,

⁵⁶ Cfr. al riguardo il capitolo (di Stefano Petrocchi, Lucilla Pizzoli, Danilo Poggiogalli, Stefano Telve) “Potere alla parola. L’hip-hop italiano”, in Accademia degli Scraus (1996: 385-356), cui segue l’intervista ai Bisca 99 Posse (357-369), nonché Scholz (2005).

⁵⁷ Al riguardo cfr. da ultimo Serianni (2013: XIX-XX).

⁵⁸ L’articolo è stato consegnato alla fine del 2013 e non ha subito aggiornamenti bibliografici.

- XVIII, 285-305; rist., col titolo “Globalizzazione e pensiero unico: il ‘politically correct’”. In Id., *Lingua e società nell'era globale*. Roma, Meltemi, 2005, 125-153.
- Arcangeli, Massimo (2012) *Cercasi Dante disperatamente. L'italiano alla deriva*. Roma, Carocci.
- Beccaria, Gian Luigi (2004) (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Nuova ed., Torino, Einaudi (1. ed. 1994).
- Berruto, Gaetano (2010). s.v. “italiano standard”. In Simone (2010-2011), vol. I, 729-731.
- Bianchi, Patricia; De Blasi, Nicola e Librandi (1993) *Storia della lingua a Napoli e in Campania. I' te vurria parlà*. Napoli, Pironti.
- Bianchi, Patricia [et al.] (2012) (a cura di). *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali*. Atti dell'XI Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Napoli, 5-7 ottobre 2010), 2 voll., Firenze, Franco Cesati
- Bolelli, Tristano (1988) *Italiano sì e no*. Milano, Longanesi.
- Bonomi, Ilaria (2003) “La lingua dei quotidiani”. In: Bonomi, Ilaria; Masini, Andrea e Morgana, Silvia (a cura di) *La lingua italiana e i mass media*. Roma, Carocci, 127-164.
- Bonomi, Ilaria (2010), s.v. “giornali, lingua dei”. In Simone (2010-2011), vol. I, 580-583.
- Burr, Elisabeth (2003) “Dilettanti e linguisti di fronte al ‘genere’”. In: Marcato, Gianna (a cura di) *Italiano. Strana lingua?* Atti del Convegno (Sappada/Plodn, Belluno, 3-7 luglio 2002), Padova, Unipress, 101-111.
- Caffarelli, Enzo (2011), s.v. “nomi commerciali”. In: Simone (2010-2011), vol. II, 953-955.
- Canello, Ugo Angelo (1878) “Gli allotropi italiani”. *Archivio glottologico italiano* III, 285-419.

- Castellani Pollidori, Ornella (1995) *La lingua di plastica. Vezzi e malvezzi dell’italiano contemporaneo*. Napoli, Morano.
- Castellani Pollidori, Ornella (2002) “Aggiornamento sulla ‘lingua di plastica’”. *Studi linguistici italiani*, XXVIII, 161-196; rist. in Ead., *In riva al fiume della lingua. Studi di linguistica e di filologia*. Roma, Salerno Editrice, 2004, 459-496.
- Coletti, Vittorio (2012) “I problemi dell’abbondanza. La polimorfia verbale in italiano”. In Id., *Eccessi di parole. Sovrabbondanza e intemperanza lessicale in italiano dal Medioevo a oggi*. Firenze, Franco Cesati, 61-87.
- Contini, Gianfranco (1966) “L’influenza culturale di Benedetto Croce”. *L’Approdo letterario*, n.s., XII, 36, 3-32; rist. in Id., *Altri esercizi* (1942-1971), Torino, Einaudi, 1972, 31-70.
- Cortelazzo, Michele A. (2010) s.v. “giovanile, linguaggio”. In Simone (2010-2011), vol. I, 583-586.
- Cortelazzo, Michele A. (2011) s.v. “scienza, lingua della”. In Simone (2010-2011), vol. II, 1281-1283.
- Cortinovis, Enrica e Miola, Emanuele (2009) “Chiamami rappuso. Il suffisso -uso dai dialetti meridionali al linguaggio giovanile torinese”. *Rivista italiana di dialetto-
logia*, XXXIII, 195-218.
- Cotticelli-Kurras, Paola (2012) “I nomi commerciali a cavallo di due secoli: continuità e innovazione”. In D’Achille e Caffarelli (2012), 321-347.
- D’Achille, Paolo (1997) “Retrodatazioni di neologismi”. In Chiabò, Maria; Roberti, Luciana; Salsano, Roberto (a cura di) *Studi latini e italiani in memoria di Marcello Aurigemma*. Roma, Herder. Rist. in Id., *Parole nuove e datate. Studi su neologismi, forestierismi, dialettismi*. Firenze, Franco Cesati, 2012, 93-128.
- D’Achille, Paolo (2005) “Le retroformazioni in italiano”. In Giovanardi, Claudio (a cura di), *Lessico e formazione delle*

- parole. Studi offerti a Maurizio Dardano per il suo 70° compleanno.* Firenze, Franco Cesati, 75-102.
- D'Achille, Paolo (2010a), s.v. "allotropi". In Simone (2010-2011), vol. I, p. 53.
- D'Achille, Paolo (2010b) *L'italiano contemporaneo*. 3. ed., Bologna, il Mulino (1. ed. 2003).
- D'Achille, Paolo e Caffarelli, Enzo (2012) (a cura di) *Lessicografia e onomastica nei 150 anni dell'Italia unita. Atti delle Giornate internazionali di studio. Università degli Studi Roma Tre, 29-29 ottobre 2011*. Roma, Società Editrice Romana.
- D'Achille, Paolo e Thornton, Anna M. (2008) "I nomi femminili in -o". In Cresti, Emanuela (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano. Atti del IX Congresso Internazionale della SILFI* (Firenze, 15-17 giugno 2006). Firenze, University Press, vol. II, 473-481.
- Dardano, Maurizio (1986) *Il linguaggio dei giornali italiani, con due appendici su: Le radici degli anni Ottanta*. Roma-Bari, Laterza (1. ed. 1973).
- De Amicis, Edmondo (1987) *L'idioma gentile*. Firenze, Salani (rist. della 2. ed., 1906).
- De Blasi, Nicola (2011) s.v. "scuola e lingua". In Simone (2010-2011), vol. II, 1295-1298.
- De Mauro, Tullio (1970) *Storia linguistica dell'Italia unita*. 2. ed., Bari, Laterza (1. ed. 1963).
- De Mauro, Tullio (2003) *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Roma, Editori Riuniti (1. ed. 1980)
- Deneckere, Marcel (1984) *Benedetto Croce et la linguistique*. Antwerpen, Universiteit Antwerpen, 2 voll.
- DOP = DOP. *Dizionario italiano multimediale e multilingue d'ortografia e di pronunzia*, redatto in origine da Bruno Migliorini, Carlo Tagliavini, Piero Fiorelli, riveduto,

- aggiornato e accresciuto da Piero Fiorelli, Tommaso Francesco Borri, voll. I-II (*Parole e nomi dell’italiano*). Roma, ERI-RAI, 2010.
- Fanfani, Massimo (2011) s.v. “parole d’autore”. In Simone (2010-2011), vol. II, 1055-1056.
- Fresu, Rita (2011) s.v. “politically correct”. In Simone (2010-2011), vol. II, 1117-1119.
- Gaeta, Livio (2011) s.v. “parole macedonia”. In Simone (2010-2011), vol. II, 1058-1059.
- Geri, Paola (2004) *Manuale d’italiano per cantanti d’opera*. Perugia, Guerra.
- Ghinassi, Ghino (2007) *Due lezioni di storia della lingua italiana* (a cura di Paolo Bongrani). Firenze, Franco Cesati.
- Giacomelli, Raffaele (2003) “La lingua della pubblicità”. In Bonomi, Ilaria; Masini, Andrea e Morgana, Silvia (a cura di) *La lingua italiana e i mass media*. Roma, Carocci, 223-248.
- Giovanardi, Claudio (2001) “I neologismi del romanesco e le lacune della lessicografia dialettale”. In D’Achille, Paolo e Giovanardi, Claudio *Dal Belli ar Cipolla. Conservazione e innovazione nel romanesco contemporaneo*. Roma, Carocci, 169-197.
- Giovanardi, Claudio (2009) “Il linguaggio sportivo”. In: Trifone, Pietro (a cura di) *Lingua e identità. Una storia sociale dell’italiano*, nuova ed., Roma, Carocci (1. ed. 2006), 293-321.
- Giovanardi, Claudio; Gualdo, Riccardo e Coco, Francesca (2008) *Inglese-Italiano 1 a 1. Tradurre o non tradurre le parole inglesi?* Nuova ed. San Cesario di Lecce, Manni (1. ed. 2003).
- GRADIT = *Grande dizionario italiano dell’uso*, ideato e diretto da Tullio De Mauro. Torino, Utet, 1999, 6 voll.
- Grossmann, Maria e Rainer, Franz (2004) (a cura di) *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen, Niemeyer.

- Gualdo, Riccardo (2007) *L'italiano dei giornali*. Roma, Carocci.
- Gualdo, Riccardo e Telve, Stefano (2011) *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma, Carocci.
- Lepri, Sergio (1989) *Scrivere bene e farsi capire. Manuale di linguaggio per chi lavora nel mondo della comunicazione. In appendice: Il giornalese, fatti e misfatti della lingua dei giornali scritti e parlati e i rapporti coi linguaggi della politica, della burocrazia e della pubblicità*. 2. ed., Torino, Gutenberg 2000 (1. ed. 1988).
- Lepschy, Giulio; Lepschy, Anna Laura e Sanson, Helena (2002) “A proposito di –essa”. In *L'Accademia della Crusca per Giovanni Nencioni*. Firenze, Le Lettere, 397-409.
- Lo Monaco, Francesco e Molinelli, Piera (2007) (a cura di) *L'Appendix Probi: nuove ricerche*. Atti del Seminario di studi (Università di Bergamo, 20-21 maggio 2004). Firenze, SISMEL – Edizioni del Galluzzo.
- Marazzini, Claudio (1999) *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattito sull'italiano*. Roma, Carocci.
- Migliorini, Bruno (1948) “A proposito dei nomi in –trice”. *Italica*, XXV, 99-103; rist., con aggiunte, in Id., *Saggi linguistici*. Firenze, Le Monnier, 1957, 129-137.
- Proietti, Domenico (2010), s.v. “Croce, Benedetto”. In Simone (2010-2011) vol. I, 319-321.
- Renzi, Lorenzo (2012) *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*. Bologna, il Mulino.
- Ricci, Laura (2012) “Onomastica (para)letteraria: stereotipia e ipercaratterizzazione nelle scritture di genere”. In D'Achille e Caffarelli (2012), 59-78.
- Rossebastiano, Alda e Papa, Elena (2005) *I nomi di persona in Italia. Dizionario storico ed etimologico*. Torino, Utet, 2 voll.
- Rossi, Fabio (2010) s.v. “doppiaggio e lingua”. In Simone (2010-2011) vol. I, 398-399.

- Rossi, Fabio (2011) s.v. “pubblicità e lingua”. In Simone (2010-2011) vol. II, 1187-1188.
- Sabatini, Francesco (1990) “Analisi del linguaggio giuridico. Il testo normativo in una tipologia generale dei testi”. In D’Antonio, Mario (a cura di) ISLE, *CORSO DI STUDI SUPERIORI LEGISLATIVI 1988-89*. Padova, CEDAM, 675-724; rist. in Sabatini, Francesco *L’italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di Vittorio Coletti [et al.], Napoli, Liguori, 2011, vol. II, 273-320.
- Scholz, Arno (2005) *Subcultura e lingua giovanile in Italia. Hip-hop e dintorni*. Roma, Aracne.
- Serianni, Luca (1990) *Il secondo Ottocento: dall’Unità alla prima guerra mondiale* (Storia della lingua italiana, diretta da Francesco Bruni). Bologna, il Mulino.
- Serianni, Luca (2007) *Italiani scritti*. 2. ed., Bologna, il Mulino (1. ed. 2003).
- Serianni, Luca (2009) *La lingua poetica italiana. Grammatica e testi*. Roma, Carocci.
- Serianni, Luca (2013) *Leggere scrivere argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Roma-Bari, Laterza.
- Sgroi, Salvatore Claudio (2007) “La Ministra”? “Ma non esiste proprio!”, solo “scherz.”. *Lid’O. Lingua italiana d’oggi*, IV, 217-225; rist., col titolo “La Ministra? – Ma non esiste proprio!, Solo scherz.”” (IL ministrO (donna), LA MinistrA o LA ministrO?), in Id., *Per una grammatica “laica”. Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*. Torino, UTET, 2010, 208-217.
- Simone, Raffaele (2010-2011) (a cura di) *Enciclopedia dell’italiano*. Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2 voll.
- Storia della creatività* (2010) Roma, Accademia dei Lincei.
- Thornton, Anna M. (2004a) “Mozione”. In Grossmann e Rainer (a cura di), 218-227.

- Thornton, Anna M. (2004b) "Parole macedonia". In Grossmann e Rainer (a cura di), 567-571.
- Thornton, Anna M. (2004c) "Riduzione". In Grossmann e Rainer (a cura di), 555-566.
- Thornton, Anna M. (2012a) "La sovrabbondanza nei paradigmi verbali dell'italiano contemporaneo". In Bianchi [et al.] (a cura di), vol. II, 457-468.
- Thornton, Anna M. (2012b) "Quando parlare delle donne è un problema". In Thornton e Voghera (a cura di), 301-316.
- Thornton, Anna M. (2013) "Compagni di cella in una gabbia dorata: sull'uso di vo vs. vado nell'italiano contemporaneo". In Calvo Rigual, Cesáre e Casanova, Emili (a cura di) *Actes du XXVI^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (València, 6-11 de septiembre de 2010), Berlin, Walter de Gruyter, 1190-1201.
- Thornton, Anna M. e Voghera, Miriam (2012) (a cura di) *Per Tullio De Mauro. Studi offerti dalle allieve in occasione del suo 80° compleanno*. Roma, Aracne.
- Tosto, Eugenio (1967) "Una polemica linguistica agli inizi del Novecento: Croce e De Amicis". *Lingua nostra*, XXVIII, 68-74.
- Trifone, Pietro (2009) (a cura di) *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, nuova ed., Roma, Carocci (1. ed. 2006).
- Villani, Paola (2012) "Le donne al parlamento". In Thornton e Voghera (a cura di), 317-339.
- Vitale, Maurizio (1978) *La questione della lingua*, nuova ed., Palermo, Palombo (1. ed. 1960).
- Viviani, Andrea (2006) "I verbi procomplementari tra grammatica e lessicografia". *Studi di grammatica italiana*, XXV, 255-331.
- Viviani, Andrea (2012) "I verbi procomplementari competitori e innovatori di morfosintassi e stile nell'italiano contemporaneo". In Bianchi [et al.] (2012), vol. II, 469-479.

Artur Gałkowski

Università di Łódź

Il mondo creativo dei nomi propri e l’approccio glottodidattico in riferimento all’insegnamento dell’italiano come lingua straniera

1. Introduzione

La creatività nell’insegnamento della lingua italiana come straniera tocca e dovrebbe toccare ogni fascia del suo funzionamento, compreso il lessico stratificato su alcuni livelli, considerando tutto il suo sistema dell’italiano composto di *nomina appellativa* (nomi comuni, appellativi) e *nomina propria* (nomi propri, onimi).

Ci rendiamo comunemente poco conto del fatto che la lingua nel suo aspetto *parole* ma anche *langue* è piena, anzi strapiena, di nomi propri con i quali vengono disegnati i rappresentanti di tutti gli oggetti possibili che l’uso del linguaggio e soprattutto la realtà extralinguistica confermano come esistenze della cultura materiale e immateriale dell’umanità, mondo del pensiero ivi incluso. In effetti, qualsiasi tipo di cosa – un prodotto, un luogo, un organismo, un’azione, un’iniziativa ecc. – può essere

denominata in modo “propriale” (onimico), e cioè adoperando una costruzione linguistica sintetica o analitica che serva per individuare una data forma nel complesso della sua classe, per es. un animale domestico con il nome *Denar*, una catena di montagna *Alpi*, una città *Mosca*, un uomo *Buonarroti*, una fiaba *Cappuccetto Rosso*, un evento storico *battaglia delle Termopili*, un partito politico *Democrazia Cristiana*, una marca *Colgate* ecc.

La maggioranza degli onimi è naturalmente – per così dire – sconosciuta per gli utenti delle lingue. I nomi propri sono poco rappresentati non solo nell’*acquis* individuale (idiolettale), ma anche sui dizionari e vocabolari perché oltrepasserebbero ogni limite accettabile dell’edizione e dell’immaginazione. Un dizionario, anche il più elaborato e voluminoso, non avrebbe spazio per la raccolta di tutti i cognomi possibili in uso, per es., in Italia. Lo stesso vale per altre realtà che vengono in modo generico denominate con i nomi comuni, per es. le automobili; invece la formula propria permette di distinguerle specificamente e creativamente, per es. a seconda della marca, del tipo, del modello, dell’appartenenza a un proprietario affezionato alla sua macchina che la chiama in modo regolare o occasionale in quanto elemento particolare dei suoi beni, e perfino della sua vita. La lingua, non solo in modo potenziale, è satura di nomi propri che nella loro totalità hanno un carattere universale, appartenendo al tempo stesso a diverse aree linguistiche, giacché passano facilmente da una lingua all’altra, citate, non adattate, adattate e a volte tradotte.

Nel contesto didattico, anche quello che si vuole “molto” creativo, le strutture propriali sembrano un materiale di insegnamento e trattamento inessenziale e marginale. Questo risulta dall’approccio attribuitogli generalmente nella considerazione della lingua da parte dei suoi utenti, ma anche degli esperti che la studiano come oggetto scientifico. In realtà, il mondo dei

nomi propri fornisce vari strumenti e concrete soluzioni denominative che aiutano a individuare gli elementi della realtà. Usando gli onimi evitiamo confusioni e malintesi altrimenti possibili se a nostra disposizione ci fossero unicamente i nomi comuni. Non ce la faremmo denominando ogni città “città”; sarebbe poco pratico e controproducente dal punto di vista del marketing vedere ogni ristorante o bar denominati come “ristorante” e “bar”, anche se questo tipo di demarcazione dell’uso non è sconosciuto per la realtà sociale (si vedano in Italia i “Bar Tabacchi”, per la maggiore senza nomi specifici, riconosciuti come un punto vendita e di ristoro nel medesimo luogo e la denominazione convenzionale utilizzata in tutto il Paese). È solo un’osservazione che si può anteporre sviluppando il tema dei nomi propri nel contesto dell’insegnamento delle lingue straniere, e in questa sede più in particolare della lingua italiana. La problematica si arricchisce di aspetti glottodidattici quando ci rimettiamo ad un approccio creativo di fronte ai nomi propri nell’insegnamento e nello studio dell’italiano come lingua straniera. Effettivamente, considerando un certo numero di nomi propri come elementi della lingua da imparare nonché portatori o generatori di una certa cultura o discorso, arriviamo ad una tesi che vale la pena di argomentare malgrado le opinioni stereotipate sul valore insignificante della conoscenza dei nomi propri nell’*acquis* linguistico di un apprendente e utente di una lingua straniera. Cercheremo qui di confrontare questa visione con la premessa opposta, soprattutto quando insegnando e imparando la lingua italiana in un dato nome proprio o in un insieme di strutture propriali intravedremo una categoria grammaticale vuota di significati e resistente all’uso pragmatico, anziché una forma originale di per sé che invita a scoprire diverse informazioni interessanti, delle curiosità; permette di individuare più facilmente i referenti nella realtà circostante, di collocarvi un oggetto animato

o inanimato; fornisce esempi di creazione linguistica spesso insolita dal punto di vista formale e comunicativo; garantisce un certo ordine nella percezione del mondo; diventa un punto di partenza per riflessioni culturali e così via. La considerazione che vogliamo qui esporre è infatti plurima e non si limita solamente all'uso dei nomi di un'altra lingua, bensì tratta pure della loro conoscenza sistemica e dell'elaborazione glottodidattica che si colloca nell'ambito della creatività.

2. Che cos'è un nome proprio?

La domanda sembra banale, altrettanto la sua risposta, anche per un utente comune della lingua. La distinzione dei nomi propri come categoria grammaticale sottostante alla categoria “nome” esiste sin dall’Antichità. La classica definizione dei *nomina propria* come denominazioni individuali e univerbali di persone e luoghi si mantiene fino ad oggi e, in questo senso classico, viene citata decidendo della percezione generale di una categoria denominativa molto più articolata di quanto si pretenda. Il problema diventa appunto abbastanza complesso quando cominciamo ad estendere la portata delle denominazioni propriali a più realtà e concediamo ad esse diverse funzioni che non sono solamente quelle del denominare e individuare una persona, un luogo, una cosa. Tanto è vero che un nome proprio è una costruzione linguistica “creativa” (in certi ambiti comunicativi, anche paralinguistica ibridale) che determina un oggetto facendo da sua etichetta e svolge un ruolo regolativo: sociale, demarcativo, nei casi particolari, pubblicitario come punto di riferimento di certi discorsi di persuasione (per es. nel mondo del marketing).

Non è difficile indicare un nome di persona o un nome di luogo, sebbene nella padronanza della lingua straniera sia

necessaria qui almeno una minima conoscenza dei repertori denominativi esistenti e in uso da parte dei parlanti di una lingua. Essa fa parte della conoscenza linguistica generale e allo stesso tempo, di una competenza culturale, spesso interculturale. Si fa invece più fatica quando chiediamo agli apprendenti di citare altri nomi propri, per es. i nomi di ditte, prodotti, fenomeni naturali. La ricerca e la scoperta di esempi che sono nomi propri di persona (possibili o anche reali attribuiti agli individui concreti), di luogo (per es. nella topografia di un Paese, di una regione) e di altri oggetti in varie dimensioni della vita sociale, del paesaggio naturale, dell'universo, può essere un esercizio creativo e cognitivo che l'insegnamento delle lingue dovrebbe programmare.

3. Che cosa può essere denominato con un nome proprio?

Anche qui, nel contesto glottodidattico, si potrebbe prevedere la ricerca della risposta in classe come un compito gradito, creativo e rivelatore per chi studia una data lingua. L'esercizio è da proporre quasi ad ogni livello d'insegnamento perché sin dall'inizio dello studio di una L2 si incrementano le competenze cognitive e sociali in riferimento ad altri spazi culturali. La ricerca in questo caso volge ad essere creativa perché la scoperta dei tipi di oggetti propriamente denominati può essere tanto libera e aperta quanto lo è la realtà di denominazioni concesse alle variegate sue componenti materiali e immateriali, animate e inanimate, concrete e astratte. Nell'epoca di Internet e di una civiltà cosmopolita questo compito diventa veramente accessibile e fattibile. La fonte di esempi, prima di passare ad una ricerca più particolareggiata, può essere il manuale di lingua in cui gli apprendenti possono trovare le denominazioni proprie distribuendole tra i gruppi di oggetti come le

persone e i posti geografici, ma anche i luoghi della topografia urbana, e potenzialmente anche gli animali domestici, i corpi astrali e le realtà del mondo dell'economia, dell'arte e dell'attività sociale. Intraprendendo questo primo passo introduttivo e con l'aiuto dell'insegnante si arriva a identificare una sorprendente quantità di complessi di oggetti che portano i nomi propri e si distinguono spesso per certe caratteristiche speciali.

4. Quali scienze studiano i nomi propri?

A prescindere da una disciplina determinante per lo studio dei nomi propri, e cioè dell'onomastica (vedi *infra*), i *nomina propria* "classici" (di persona e luogo) e "altri" (di cose), sono l'oggetto di varie branche linguistiche, come la morfologia, la semantica, la lessicologia, la lessicografia, la pragmatica, la traduttologia, la terminologia, la linguistica applicata ecc., ma anche delle discipline ad esse vicine, e sin dai tempi remoti, come la retorica e la logica, nonché quelle che pur essendo considerate diverse dalle scienze del linguaggio, trattano in varie metodologie certi fatti linguistici o linguistico-culturali rappresentati da nomi propri, e cioè: la storia, la geografia, l'archivistica, la teoria della letteratura, perfino la giurisprudenza o le discipline economiche.

A dire il vero, ogni disciplina scientifica e molti domini della vita pratica devono confrontarsi con i nomi propri. A mo' d'esempio, la farmacologia li usa e ne crea sempre di nuovi secondo regole precise ed internazionali nel campo delle denominazioni delle medicine o di altre sostanze che servono per la cura o la prevenzione¹.

¹ Si parla perfino di una certa "farmaconomia" in questo caso, vale a dire di un insieme di nomi propri che indicano i prodotti farmacologici; si

La storia cita milioni di nomi di persona, di luoghi, di eventi, anzi deve essere molto precisa in questa estrapolazione perché è destinata a documentare i fatti intorno agli oggetti denominati usando i loro nomi propri per descrivere altri oggetti specificamente chiamati².

sviluppa anche un cosiddetto branding farmaconimico che elabora le strutture linguistiche adeguate ai nuovi prodotti che si possono poi sistematizzare nei lemmari farmacologici, e denominano i prodotti sul mercato farmaceutico e medico. I farmaconimi compongono un insieme importante che si distingue da altri nel settore dei prodotti d'utilizzo comune. Nella creazione dei farmaconimi si adoperano composizioni che spesso suggeriscono la natura chimica del prodotto denominato, la sua destinazione, il riferimento alla malattia trattata, l'uso dei codici disciplinari e delle classificazioni internazionali. Oggi, neanche gli esperti, i medici, i farmaceuti, i produttori, sono in grado di imparare tutti i nomi dei farmaci possibili, ma disponendo di un sapere generale dei nessi lessicali in un nome o di guide ed elenchi specifici riescono a gestire questa realtà denominativa. Si vedano alcuni esempi di nomi degli antibiotici: *Amoxicillina*, *Ticarcillina*, *Bactrim*, *Pipril*, *Clavomox*, *Supramox*, *Tiberal*, *Fortan*, *Diflucan*, *Zyvoxid*. I nomi commerciali dei farmaci così affastellati sembrano quasi una creazione o uno spazio di ispirazione e produzione di fantascienza o fantasy. Nel contesto glottodidattico potrebbero essere una buona illustrazione di problemi fonologici e, perché no, di giochi di scioglilingua.

² Per es. risultano riuscite le rivelazioni sui cadaveri delle stragi, come quelle durante la II Guerra mondiale solo quando gli storici arrivano a fissare i dati personali di individui concreti, prima di tutto dei loro nomi e cognomi. D'altro canto, non sarà mai completa un'informazione storica sulle conquiste territoriali senza la citazione dei nomi propri di luogo legati a questo tipo di eventi. Di per sé sono interessanti dal punto di vista onomastico-storico anche i problemi di modificaione o cambio dei nomi propri di personaggi storici o luoghi (si veda per es. la denominazione personale di un nuovo re, un nuovo papa; l'evoluzione e la modificaione o il cambio di certi nomi di luogo, per es. il nome della città di *Milano*, all'epoca romana denominata *Mediolanum* o *Mediolanium*).

La geografia non potrebbe letteralmente fare a meno dei nomi propri di luogo per l'indicazione nello spazio dei posti abitati, inabitati, vie, sentieri, monti, valli, fiumi, laghi, mari, isole ecc.³

Anche la legge si confronta con le denominazioni di natura propria, per es. nel registro dei nomi di nuove associazioni, ditte, aziende, prodotti, quando esse devono essere soprattutto protette⁴.

È volta all'uso dei nomi propri appositi (per es. quelli dei prodotti, delle marche, delle imprese) anche l'economia nelle sue analisi. Qui si distingue particolarmente l'orientamento del marketing con lo studio stesso dell'*impact* del successo di un *brand* (denominazione commerciale, marchio, marca), che nella sua originalità e adeguatezza può svolgere in sé il ruolo pubblicitario, associativo, culturale⁵.

Quanto alla teoria della letteratura e alle scienze del linguaggio, esse, sì, vedono nel nome proprio un'unità che nella produzione linguistica realizza un ruolo, meno esposto

³ Il problema geografico, ma allo stesso tempo legale e linguistico (onomastico), è la scelta e la standardizzazione di molti nomi geografici i quali non possono essere “liberalizzati”, anche se in molti casi la loro forma segue l'uso popolare e una tradizione denominativa locale.

⁴ Per es. per registrare e proteggere una marca bisogna avere la decisione di un'istanza giuridica e solo allora è possibile usare certi grafemi che la indicano nel codice identificativo di una denominazione commerciale: ® o TM (si vedano gli esempi come ®Kodak, TM Burberry).

⁵ Come nel caso della “farmaconimia” così anche per gli altri settori ci si rivolge allo studio del marketing interessato alla messa in scena di un nuovo nome commerciale. Il branding è diventato oggi non solo un elemento nella considerazione teorico-economica del marketing, ma decisamente un campo di attività che consiste nella ricerca e nella produzione di nomi commerciali su comando (cfr. Gałkowski 2011a: 64-67).

però di quello che spetta allo studio dei nomi comuni e dell'espressione generale. Intanto, i *nomina propria* essendo presenti in ogni tipo di espressione e non disponendo di una autonomia a sé stante potrebbero essere, secondo noi, un oggetto più approfondito di linguistica *tout court*. Questo è un postulato che crea delle opportunità di studio anche per la disciplina cruciale nel trattamento dei nomi propri, e cioè dell'onomastica.

Ammettendo le costatazioni finora poste si dovrebbe dire che l'onomastica è una scienza interdisciplinare o sedicente tale data l'ampiezza dei problemi posti dalla presenza nella lingua e nell'uso dei nomi propri. Gli studi onomastici tradizionali sono praticamente conclusi, anche se, certamente, ci saranno sempre delle occasioni, anzi degli obblighi e delle opportunità di studio, di descrizione e di sistematizzazione, per es. i nomi propri di persona di un gruppo sociale finora sconosciuto o nuovo, o ancora i nomi propri di luogo di un territorio poco o assolutamente esplorato, eventualmente "assoggettato" come lo spazio cosmico, i pianeti del sistema solare, i vari corpi celesti, ma anche i nuovi spazi marini, di montagna o di bosco inaccessibile⁶.

Da tempo, e non solo negli studi di linguistica generale e particolarmente quelli semanticici, ma anche logici e filosofici, ci si chiede quale sia la natura linguistica di un nome proprio, focalizzando l'attenzione soprattutto sul problema del senso lessicale che i nomi propri potrebbero avere o meno. È difficile stabilire quale sia il punto di vista prevalente o più argomentato in questo caso, ma si ripete spesso quello della visione dei nomi propri come unità linguistiche asemantiche;

⁶ Sono molto interessanti, anche dal punto di vista glottodidattico, comunque specialistico e spesso *hobbystico*, le analisi dei sistemi denominativi tra gli "astronimi", ossia i nomi dei corpi di varia natura fisica nell'universo cosmico.

allo stesso tempo si sviluppa l'opinione che in questa categoria lessico-grammaticale vede i costrutti sinsemantici, sottoposti ai processi della concettualizzazione. La tesi sinsemantica dei nomi propri diventa più fondata appena consideriamo la loro attuale diversità formale insieme al loro carattere evidentemente creativo. Ci sono infatti tra i nomi propri le strutture descrittive o allusive che hanno per forza delle cose a che fare con un semantismo, soprattutto quando esso fa parte delle analisi pragmatiche e comunicative (ciò oggi avviene non raramente). Gli specialisti si interessano per es. all'uso e al funzionamento dei nomi propri nell'interazione, nei particolari tipi di testi e discorsi, nella comunicazione quotidiana, professionale, settoriale ecc.

Molta attenzione ai nomi propri nella loro resa creativa è infine concessa dagli studi letterari. La loro presenza nei testi di letteratura è praticamente simile a quella del mondo reale, non fittizio. Si distingue perfino uno speciale filone degli studi onomastici dedicati apposta allo studio dei nomi propri letterari. I problemi cui s'interessa l'onomastica letteraria sono per es. la creazione dei nomi propri e le loro connotazioni, il loro ruolo stilistico, le mappe sociali e topografiche a seconda dei nomi propri utilizzati nel testo letterario, la citazione dei nomi reali, la loro traduzione e l'adattamento in altre lingue.

Ci avviciniamo qui al trattamento dei nomi propri da parte degli studi linguistici applicativi in cui le metodologie traduttologiche o glottodidattiche potrebbero essere solo due esempi possibili di approccio specialistico, d'altronde sempre in fase iniziale nello sviluppo scientifico. Certe prove di metodologie applicative concernono anche altre discipline e aree di riferimento, come la psico- e la neurolinguistica (per es. le reazioni psichiche e fisiologiche all'uso di certi nomi propri nei socioletti, idioletti; l'evasione voluta da questo uso, l'eufemizzazione ecc.), il linguaggio dei sordomuti, l'informatizzazione

dei nomi propri, la codificazione specialistica nei repertori di terminologia ecc.

6. Come l'onomastica sistematizza il mondo dei nomi propri?

Quanto detto sopra non è altro che la visione onomastica del problema centrale di questo volume nella prospettiva glotto-didattica, tenendo conto della problematica della creatività nell'insegnamento della lingua italiana e il carattere creativo dei nomi propri, nonché nei processi comunicativi e discorsivi in cui essi operano. Non è necessario presentare agli apprendenti di lingua tutta la teoria onomastica volendo lavorare con loro sui nomi propri. Sembra invece utile far capire agli insegnanti di lingue con quale tipo di materia (particolarmente creativa) si possono confrontare dedicando una piccola parte della loro attività didattica alle strutture propriali, per es. nella lingua italiana come straniera, eventualmente confrontata con la lingua materna degli apprendenti.

Il termine stesso ‘onomastico’ nel lessico italiano è ambiguo. In tutti i casi si riferisce tuttavia alla nominazione. Può essere specialistico e legato direttamente agli studi di onomastica, in forma di aggettivo. Si dovrebbe evitarlo come sinonimo di nome proprio. Invece indica una situazione personale particolare quando viene usato come sostantivo nella lingua comune, significando allora la ricorrenza del nome di battezzimo ovvero il prenome, spesso legata al ricordo di un santo in una data precisa dell’anno. È d’altronde un interessante fatto interculturale: in Polonia gli onomastici sono più festeggiati e osservati di quanto lo sono in Italia; ad ogni modo, capita, e soprattutto in Italia, che il proprio onomastico sia sottoposto ad una celebrazione agiografica perché si riferisce al nome di

un santo venerato localmente, regionalmente (per es. *Giuseppe*, *Calogero* in Sicilia), alla Santissima Madre di Dio (il nome *Maria* rimane uno dei nomi femminili più popolari in Italia da diverse generazioni, come pure i nomi costruiti a base delle dediche e attributi della Madonna usati dalle cittadine italiane di una certa età, meno popolari nella generazione giovane, trattati come *démodés* e troppo connotanti, per es. *Assunta*, *Beata*, *Immacolata*, *Letterina*, *Stella*, *Carmen*, *Mercedes*, *Dolores* ecc.).

Si è già detto che l'apporto dell'onomastica in generale al trattamento dei nomi propri è costituito innanzitutto dalla loro classificazione “tradizionale”, completata da approcci “neo-onomastici” i quali inglobano tutte le specie possibili dei *nomina propria* che compaiono nella vita sociale e pubblica della civiltà contemporanea.

La base greca contenuta nell'onimo (gr. *ónoma*, *onómatos* ‘nome’) si riproduce regolarmente in molte proposte terminologiche che risultano le denominazioni specialistiche di vari tipi degli onimi a seconda della loro appartenenza settoriale, la relazione nome-oggetto, il canale di documentazione e trasmissione (alcuni di loro sono già stati citati in questo articolo).

La cosiddetta onomastica “tradizionale” distingue due classi maggiori di onimi, tra cui gli antroponimi (nomi di persona) e i toponimi (nomi di luogo), in altri termini l’antroponimia (insieme di antroponimi o un loro specifico tipo) e la toponimia (insieme di toponimi o un loro specifico tipo⁷). Tra gli antroponimi compaiono *per definitionem* i nomi di persona, come

⁷ Nella tradizione onomastica italiana, la toponimia viene a volte denominata come “toponomastica”. A nostro avviso, i termini come “antroponomastica”, “toponomastica” e simili, coniati su questo modello, dovrebbero indicare le subdiscipline onomastiche che si occupano dei tipi di onimi rispettivi, come antroponimi, toponimi ecc. All’insieme dei toponimi va riservato il termine “toponimia”.

prenomi (cfr. lat. *praenomen*), cognomi (cfr. lat. *cognomen* e *agnomen*), soprannomi, nomignoli, pseudonimi, nomi personali collettivi (per es. gli etnici come *italiani*, *polacchi*⁸, le denominazioni corrispondenti all'appartenenza ideologica, religiosa, in generale sociale, anche non formale, come i *romanisti* in quanto i tifosi della squadra romana di calcio, i *cattolici*, gli *ebrei*, i *musulmani*, i *verdi*, i *comunisti* ecc.⁹).

L'altrettanto articolata ricchezza di riferimenti compare nella classificazione dei toponimi tra cui si possono distinguere i toponimi “classici” (nomi propri di luogo nel paesaggio naturale), ma anche quelli più specifici come “microtoponimi” (nomi meno significativi nello spazio), “macrotoponimi” (nomi maggiori e più conosciuti in riferimento a diverse strutture fisiografiche di uno spazio), “odonimi” (nomi di vie, strade, sentieri, tratti), “oroni” (nomi di monti, colline, catene montuose), “urbanimi” (nomi di città), “urbanonimi” (nomi dei posti in una città), “coronimi” (nomi di paesi, continenti, regioni), “plateonimi” (nomi di piazze, mercati, luoghi di raduno della gente) ecc.¹⁰. L'area legata alle strutture topografiche acquisite è sempre sottoposta allo studio della toponomastica, ma gode di una importante autonomia: si tratta di “idronimi” che

⁸ È importante notare sin dall'inizio che il marchio ortografico di un nome proprio non deve essere assolutamente la maiuscola. Molto dipende dalla convenzione adoperata, per es. i nomi dei colori considerati come onimi si possono scrivere con la minuscola (vedi gli esempi *infra* nella tabella).

⁹ Ci rendiamo conto della discutibilità di questo presupposto, anzi lo sottoponiamo al ragionamento onomastico in corso in cui la proprialità degli antroponimi collettivi come i “verdi” (rappresentanti dei concreti partiti politici proecologici) viene confrontata con un punto di vista che vi intravede le unità appellative (che instaurano una classe semantica di oggetti).

¹⁰ Per conoscere le etimologie dei termini specialistici della tassonomia onomastica citata rinviamo a Gałkowski (2010).

indicano diversi bacini e corsi d'acqua, anche quelli artificiali. Interessanti potrebbero essere altri termini specifici in questo campo, usati in alcune aree linguistiche e da certi autori, per es. i "limnonimi" (nomi riferiti a laghi). Vale la pena di citare qui anche i termini come "nesonimi" (nomi di isole), "talassonimi" (nomi di luoghi subacquei) e finalmente, i "neo-toponimi" che indicano nomi di nuovi spazi territoriali, centri abitati o inabitati, anche industriali (per es. i terreni delle grandi fabbriche, centri commerciali, parchi di giochi, parchi nazionali, zone di protezione naturale).

Passando ad altre classi maggiori degli onimi si devono rilevare anche i tipi che sono annoverati tra gli "zoonimi" (nomi individuali di animali, molti di questi addomesticati, per es. i cani i cui nomi sono chiamati in onomastica "cinonimi") o i "fitonimi" (nomi individuali di piante; neanche qui si tratta di nomi di specie, anche se molti nomi botanici per la loro originalità sembrano avere e in certe condizioni hanno una funzione propria; tra di essi si distinguono per es. i nomi personalizzanti gli alberi, e cioè i "dendronimi").

Un'altra area intermedia nell'onimia è la sfera spirituale e mitologica. Tutti i nomi propri emergenti dai miti sono detti "mitonimi"; i nomi degli dèi sono i "teonimi"; i nomi dei santi gli "agionimi". Per via di una certa somiglianza e funzioni di questi nomi essi sono ravvicinati negli studi onomastici agli antroponomimi.

La più rappresentata da unità onimiche sembra la terza grande classe dei nomi propri, quella dei "crematonimi". Quest'ultimi indicano gli oggetti di varia natura culturale, come le cose, i prodotti, le merci, i servizi, le ditte, le istituzioni, i negozi, i locali gastronomici, diverse associazioni, fondazioni, azioni, attività sociali, economiche, educative, scientifiche, artistiche, militari ecc. La crematonimia è un caratteristico *signum temporis*. L'avanzata civiltà e la cultura

del mondo odierno crea e mette in giro milioni di crematonomini, soprattutto nel settore economico. Perciò nella maggior parte dei casi studiati, la crematonomastica si occupa di nomi commerciali, distinguendo qui per es. gli “*ergonimi*” (nomi di ditte, aziende), i “*marchionimi*” (nomi di prodotti, marche). La terminologia specialistica penetra anche nella nominazione dei prodotti specifici, indicando per es. con il termine “*enonimi*” i vini o con “*tironimi*” i formaggi.

La crematonomia, pur privilegiando l’esame della nominazione commerciale, verte anche sullo studio di altri terreni designando per es. con il termine “*ideonimi*” i titoli delle opere d’arte, con i “*socioideonimi*” i nomi dati alle opere sociali di varia specie. Entrando ancora nel particolare discorso crematonomastico o nei suoi pressi troviamo le espressioni come “*eortonimi*” (nomi di feste religiose e laiche), “*eventonimi*” (nomi di eventi), “*crononimi*” (nomi di periodi temporali).

La “creativa” proliferazione dei termini specifici nella nominazione scientifica degli onimi continua¹¹. È irrefrenabile, vista anche l’ampiezza, la specificità e il carattere creativo dei nomi propri che vengono sottoposti alla ricerca onomastica.

Bisogna sottolineare che l’onomastica diventa anche un oggetto di insegnamento in sé, soprattutto a livello universitario. E ciò non dovrebbe stupire considerata l’importanza e il ruolo comunicativo dei nomi propri nell’uso, in molteplici repertori, dai testi di letteratura, ai documenti amministrativi e di uso quotidiano, a quelli di tipo commerciale e culturale.

Per corredare questa presentazione teorica di illustrazioni onomastiche concrete, si vedano qui sotto gli esempi di certi tipi di onimi italiani o riferiti allo spazio linguistico italiano. Nella tabella richiamiamo i termini onomastici specifici

¹¹ Per uno studio più approfondito di questo problema si veda Gałkowski (2010).

corrispondenti all'oggetto denominato e illustrato con esempi riportati. Gli esempi hanno a volte un carattere volutamente specifico per incuriosire il lettore o per fornire del materiale linguistico di una lezione d'italiano¹².

Forma dell'oggetto	Termine onomastico	Esempi
Persone: nomi di battesimo	Antroponimi	I nomi femminili più diffusi in Italia (delle donne oltre 40 anni di età, secondo l'ISTAT): <i>Maria, Anna, Giuseppina, Rosa, Angela, Giovanna, Teresa, Lucia, Carmela, Caterina, Francesca, Anna Maria, Antonietta, Carla, Elena, Concetta, Rita, Margherita, Franca, Paola</i>
Persone: cognomi	Antroponimi	I cognomi “divertenti”: <i>Boccadifuoco, Chicchiricchì, Ammazzalamorte, Culetto, Orgia, Sprecacenera, Castrogiovanni, Saltalamacchia, Lo Ciulo, Figà, Fattapposta, Strozzacapra, Magnavacca, Mastronzo, Troia, Piscione, Maniaco, Puzzolente, Inutile, Schifone, Sterminio, Pipi</i>
Persone: soprannomi	Antroponimi	I soprannomi dei calciatori italiani famosi: <i>Divin Codino (Roberto Baggio), Super Mario (Mario Balotelli), el Picinin (Franco Baresi), Aspirina (Tino Asprilla), Nonno (Marco, Ballotta), il Sergente di Ferro (Eugenio Bersellini), il Bello di Notte, Zibì (Zbigniew</i>

¹² Per più informazioni teoriche sui nomi propri si vedano Rzetelska-Feleszko [a cura di] (1998), Van Langendonck (2007), Vaxelaire (2005), Marcato (2008).

		Boniek), <i>Pendolino</i> (Marcus Cafù), <i>Pinturicchio</i> , <i>Godot</i> (Alex Del Piero), <i>l'Ottavo Re di Roma</i> , <i>il Divino</i> (Paulo Roberto Falcao), <i>il Principe</i> (Giuseppe Giannini)
Persone: nomignoli	Antropонimi	I nomignoli di Silvio Berlusconi: <i>Il Cavaliere</i> , <i>Il Cavaliere Mascherato</i> , <i>Il Cavaliere nero</i> , <i>Diversamente alto</i> , <i>Napoleone</i> , <i>Burleska</i> , <i>Burlesquoni</i> , <i>Mafioso</i> , <i>Sua Emittenza</i> , <i>Nanefrottolo</i> , <i>Al Tappone</i> , <i>Il Caimano</i> , <i>Il Cainano</i> , <i>Er Catrame</i> , <i>Bandanano</i> , <i>Silviolo</i> , <i>Nano Pidduista</i> , <i>Psciconano</i> , <i>Testa d'Asfalto</i> , <i>Pelato</i> , <i>Il Cipria</i> , <i>Bellachio-ma</i>
Persone: membri di gruppi so- ciali	Antropонimi collettivi	I nomi usuali (a volte occasionali) degli aderenti dei partiti politici: “moVimentisti” (<i>MoVimento 5 stelle</i>), “forzisti” (<i>Forza Italia</i>), “italianisti” (<i>Italia</i>), “democrati” (<i>Democrazia Cristiana</i>), “verdi” (Federazione dei Verdi)
Luoghi nel paesaggio naturale: vie: sentieri di montagna	Toponimi: odonimi	I nomi di sentieri alpini: <i>Sentiero Buzzati</i> nelle Pale di San Martino, <i>la Via del Cavagliaccio</i> nelle Vette Feltrine, <i>il Sentiero Dürer</i> , fra le valli dell’Adige e di Cembra, <i>il Passo di Fontanalba</i> , <i>I percorsi dell'uomo</i> nelle vicinanze dell’Oartorio di San Rocco, il “ <i>sentiero 173/A</i> ” sulle Alpi Apuane, <i>il “sentiero VdT2B”</i> nel Casto, Provincia di Torino
Luoghi nel paesaggio naturale: spiagge	Toponimi: microtopo- nimi	I nomi delle spiagge più belle in Italia: <i>Spiaggia dei Conigli</i> in Lampedusa, <i>Spiaggia del Principe</i> in Sardegna,

		<i>Spiaggia Mondello</i> in Sicilia, <i>Spiaggia Capo Vaticano</i> in Calabria, <i>Spiaggia della Purità</i> in Puglia, <i>Spiaggia dello Sperone</i> in Corsica, <i>Spiaggia La Pelo-sa</i> in Sardegna
Luoghi nel paesaggio naturale: grotte	Toponimi: microtoponimi: speleotoponimi	I nomi delle grotte più conosciute in Italia: <i>le Grotte di Frasassi, le Grotte di Castellana, le Grotte di Postumia, le Grotte di Pertosa, Grotte di Oliero, Grotta “La Figlia di Jorio”, la Grotta dello Smeraldo, la Grotta Azzurra, la Grotta Gigante di Sgonico, la Grotta di San Giovanni d’Antro, la Grotta Vede di Pradis</i>
Luoghi abitati e inabitati: località, monti, valli, campi	Toponimi: micro- o macrotoponimi (tra l’altro oronimi; in generale geotoponimi)	I nomi “caratteristici” dei paesi in Italia (associativi, umoristici, brevi, lunghi, complessi, “parlanti”): <i>Lu, Alà, Calcio, Fallo, Gnocca, Gatto, Cane, Infernaccio, Tomba, Sesso, Godo, Orgia, California, Frinoco, Zanco, Tonco, Acqua Seria, Treppalle, Trepuzzi, Ossaia, Femminamorta, Casto, Lieto Colle, Lunamatrona, Foresto Sparso, Cazzago, Portobuffole, Lettomanoppello, Cazzonne, Casa del Diavolo</i>
Animali: animali domestici: gatti	Zoonimi	I nomi per gatti: <i>Astro, Athos, Apollo, Batuffolina, Bea, Cappuccino, Caccia, Camomilla, Dandy, Devon, Duchessa, DunDun, Eros, Ephelia, Efram, Geppo, Gigio, Hera, Isha, Ionni, Jimmy, Kato, Karma, Lucifero, Lucy, Mia, Max, Oxo, Paxy, Paris, Patti, Queen, Quark, Raya, Rex, Simba, Saetta</i>

Animali: animali domestici: cavalli	Zoonimi	I nomi dei cavalli più famosi nella storia del Palio di Siena: <i>Urbino, Pytheos, Tanaquilla, Gaudenzia, Uberta De Mortes, Istriceddu, Salomé, Belfiore, Rimini, Quebel, Beatrice, Arianna, Fedora Saura, Già Del Menhir, Venus, Bella Speranza, Ugo Sanches, Tortorella, Votta Votta, Brillante, Noce, Lirio, Ira, Balente, Orion, Mura</i>
Piante: alberi	Fitonimi: dendronimi	I nomi degli alberi monumentali: <i>l'Albero del Piccioni nel comune di Ascoli Piceno, la sequoia gigante di Campaccio nel comune di Cortona, il leccio di Monsoglio Beccafico nel comune di Cortona, l'abete bianco di Foresta Monumentale nel comune di Chiusi della Verna, il castagno di Metaletto nel comune di Poppi, il cedro dell'Atlante delle Maschere nel comune di Barberino di Mugello, il faggio di Villa Falagio nel comune di Barberino di Mugello, la tuia di Poggiosecco nel comune di Firenze, il bagolaro di Villa Torrigiani nel comune di Firenze, il cipresso di Nostra Signora di Reggio a Vernazza, il Cedro del Libano dell'Orto Botanico di Lucca, Il Cipresso di San Francesco a Villa Verucchio</i>
Corpi astrali: costellazioni	Astronimi	I nomi delle costellazioni in italiano: <i>Ariete, Balena, Bilancia, Cancro, Cane Maggiore, Cane Minore, Cavallo, Centauro, Cigno, Colomba, Delfino, Dorado, Ercole, Freccia, Giraffa, Gru, Lince, Mosca, Orsa Maggiore,</i>

		<i>Ottante, Pavone, Pegaso, Pesci, Pittore, Telescopio, Triangolo, Uccello del Paradiso, Unicorno</i>
Cose: colori	Crematoni-mi: cromatoni-mi	I nomi dei colori: <i>acquamarina, asparago, azzurro fiodaliso, bianco-oliva chiaro, blu cadetto, blu di Persia, blu elettrico, camoscio, carmine, cioccolato, conchiglia, corallo, crema, fiore di gran-turco, giallo Napoli, granata, grigio tè verde, incarnato prugna, lavanda rosata, limone crema, marrone sabbia chiaro, melanzana, oro vivo smorto, pervinca, porpora, rosso sangue, rosso cardinale, rosso pomodoro, seppoa, salmone scuro, terra di Siena, uovo di pettirosso</i>
Istituzioni: teatri	Crematoni-mi: teatro-nimi	I nomi dei teatri più famosi in Italia: il Teatro Regio di Torino, il Teatro della Fenice di Venezia, il Teatro Petruzzelli di Bari, il Teatro di San Carlo a Napoli, il Teatro Comunale di Bologna, il Teatro dell'Opera di Roma, il Teatro Massimo di Palermo, il Teatro della Pergola di Firenze, il Teatro Farnese di Parma, Politeama di Palermo, il Teatro Lirico di Cagliari, il Teatro Massimo Bellini di Catania
Fenomeni culturali: feste	Crematoni-mi: eortoni-mi	I nomi delle feste religiose cattoliche in italiano: <i>Solenneità dell'Immacolata Concezione della Beata Vergine Maria, Presentazione della Beata Vergine Maria, Santissima Trinità, Annunciazione del Signore, Mercoledì delle Ceneri, Battesimo del Signore, Natale di Nostro</i>

		<i>Signore Gesù Cristo, Epifania, Santissimo Nome di Gesù, Festa di Tutti i Santi, Pasqua</i>
Cose: prodotti: formaggi	Crematoni-mi: tironimi (allo stesso tempo spesso marchionimi)	I nomi dei formaggi italiani più famosi: <i>Asiago, Caciocavallo Silano, Canestrato Pugliese, Grana Padano, Gorgonzola, Fiore Sardo, Fontina, Formaggella del Luinese, Mozzarella di Bufala Campana, Pecorino Romano, Provolone del monaco, Ricotta romana, Salva cremasco, Taleggio, Toma Piemontese</i>
Cose: prodotti: vini (vitigni)	Crematoni-mi: enonimi (allo stesso tempo marchionimi)	I nomi dei vini più popolari italiani: <i>Barbera, Nebbiolo, Grignolino, Moscato d'Asti, Brachetto d'Acqui, Dolcetto, Croatina, Pinot Nero, Gropello, Schiava, Prosecco, Vermentino, Sangiovese di Toscana, Canaiolo, Trebbiano, Lambrusco, Coda di Volpe, Malvasia, Nero d'Avola, Gaglioppo, Nosiola, Schioppettino, Garganega, Greco, Grillo, Sagrantino</i>
Cose: prodotti: olio di oliva	Crematoni-mi: marchionimi	I nomi degli oli di oliva extravergine italiani: <i>Verde del Colle, Le Tre Colonne, Cinque Colli, Frachioni, Bonini, Despar, Collina di Brindisi, Bruzio, Cartoceto</i>
Cose: opere d'arte: pitture	Crematoni-mi: ideonimi	I titoli dei quadri italiani più famosi (pittura, affreschi): <i>Flagellazione di Cristo (Piero della Francesca), Cristo Morto (Andrea Mantegna), La Nascita di Venere (Sandro Botticelli), L'ultima cena (Leonardo Da Vinci), La Gioconda</i>

		(Leonardo Da Vinci), <i>La dama all'ermellino</i> (Leonardo Da Vinci), <i>La scuola d'Atene</i> (Raffaele Sanzio), <i>Venere di Urbino</i> (Tiziano Vecellio), <i>Piazza San Marco</i> (Canaletto)
Cose: gioielli	Crematoni-mi: tesauronimi	I nomi dei gioielli ufficiali della storia d'Italia: <i>la Corona Ferrea, la Corona del Ducato di Savoia, lo Scettro di Savoia, il Collare dell'Ordine supremo della Santissima Annunziata, la Tiara di Maria José, il Diadema della duchessa d'Aosta, la Collana della regina Margherita, il Pendente con il simbolo della Croce Rossa Italiana, il Braccialetto della regina Maria Teresa, il Bracciale di nozze della regina Maria Adelaide, l'Anello con la perla nera, la Spilla dei gentiluomini di corte della duchessa di Pistoia, la Corona del Bambin Gesù</i>
Cose: canali TV e radio	Crematoni-mi: mediоними	I nomi dei canali TV e radio italiani: <i>Canale 5, Rete 4, RAI UNO, RAI DUE, RAI TRE, RAI Storia, Italia 1, Mediaset Extra, Cielo, Canalone, Repubblica TV, RAI Sport, Acqua, Radio Capri Television, Canale Italia Musica, Arturo, Nuvolari, Italia 159, Radio Capital TIVU</i>
Cose: mezzi di trasporto	Crematoni-mi: poieronomi	I nomi delle linee ferroviarie italiane: <i>Adige (Bolzano – Lecce), Adriatico (Milano – Bari Centrale), Ambrosiano (Roma – Milano), Apulia (Roma – Bari), Capri (Napoli – Monaco), Carravaggio (Milano – Parigi), Cisalpino Borromeo (Milano – Basilea), Conca</i>

		<i>d'Oro</i> (Roma – Palermo), D'Azeglio (Genova – Torino), <i>Donatello</i> (Torino – Firenze), <i>Espresso del Levante</i> (Milano – Lecce), <i>Freccia della Calabria</i> (Villa San Giovanni – Zurigo), <i>Freccia della Laguna</i> (Trieste -Roma)
Eventi: festival	Crematoni-mi: eventonimi	I nomi dei festival italiani famosi: <i>Canzonissima, Festival di Sanremo, Zecchino d'Oro, Festival dei Due Mondi</i> (Spoleto), <i>Ravenna Festival</i> (Ravenna), <i>Festival Maggio all'Infanzia</i> (Bari), <i>Astiteatro 33</i> (Asti), <i>Festival di Mezza Estate</i> (Tagliacozzo), <i>Vignaledanza</i> (Torino), <i>Festival della Collina</i> (Latina), <i>Latium Festival</i> (Lazio)
Cose: marche, tipi e modelli automobili	Crematoni-mi: marchionimi	I nomi delle marche, tipi e modelli della FIAT: <i>Lancia, Maserati, Punto, Bravo, Brava, Idea, 500, 600, Siena, Palio, Uno, Linea, Strada, Albea, Sedici, Doblo, Panda, Quubo, Multipla, 126p, 127, 850, Nuova 500, Campagnola</i>
Locali di ristoro: pizzerie	Crematoni-mi: ergonimi	I nomi delle pizzerie famose a Roma: <i>Remo, Ai Marmi, Cocco, Giacomelli, Gallo Rosso, San Marino, Del Ghetto, La Montecarlo, Baffetto, Antica Schiacciata Romana, Acchiappafantasmi, Al Vantaggio, PappaReale, Gusto, Il Merlo Parlante, La Fraschetta, La Rondine</i>
Cose: marche dei prodotti	Crematoni-mi: marchionimi	I nomi delle marche dei prodotti italiani più famosi: <i>Nutella, Lavazza, FIAT, Prada,</i>

	<i>Versace, Dolce&Gabbana, Bulgari, Emporio Armani, Ermenegildo Zegna, Gucci, Barilla, Ferrari, Alfa, Lamborghini, Martini, Santal, Bugatti, Generali, Maserati, Pirelli, Chicco, United Colors of Benetton, Ariston, Bompiani, De' Longhi, Zanussi, Saeco, Merloni, Indesit, Castor, Chianti, Riso Scotti, Peroni, Galbani, Perugina, Parmalat</i>
--	---

7. Che cosa si può trarre dall'onimia nell'insegnamento dell'italiano?

Come risulta dalle illustrazioni presentate nella tabella, il mondo dei nomi propri è un vasto terreno di opportunità che si possono usare e sviluppare durante le lezioni d'italiano. La scelta dei tipi concreti di onimi ha seguito una prerogativa tendenziale: più caratteristici sono, più interessanti paiono per la presentazione in un contesto didattico. È giusto incuriosire gli apprendenti con i nomi propri, permettendosi una certa creatività nella ricerca delle forme, degli esempi corrispondenti agli oggetti predefiniti, nella loro percezione e, perché no, nei giochi della loro attribuzione e coniazione. Gli studenti a nostro avviso possono perfino elaborare dei portafogli di onimi che seguono certi criteri di classificazione. È facile accedere agli elenchi dei nomi di persona online. Fra questi si possono vedere per es. i nomi di battesimo che vanno più di moda. È sempre possibile confrontarli con la situazione nel Paese della lingua materna degli apprendenti. Sarà ancora più interessante vedere gli equivalenti dei nomi di persona tra le lingue: gli studenti scopriranno velocemente che molti

nomi per es. nell'antroponimia polacca, sono simili a quelli italiani, anzi spesso ne derivano oppure hanno una stessa radice classica.

La curiosità può essere incentivata anche dallo studio dei cosiddetti significati dei nomi (o degli onomastici). Le fonti d'Internet ne abbondano. Si trovano anche molte pubblicazioni, non necessariamente forza onomastiche, in forma di dizionari, le quali presentano diverse informazioni sui nomi di battesimo, persino cose fintizie come il carattere delle persone che portano un nome particolare. Possono essere dei materiali anche per una serie di lezioni di onomastica.

Per quanto riguarda il “significato” dell’antroponimo gli studenti lo stabiliranno senza grande difficoltà nella ricerca: l’etimologia dell’antroponimo analizzato, il senso del suo etimo, l’evoluzione della sua forma e le possibilità di adattamento in varie lingue, le forme alterate come i diminutivi, le forme in coppia con altri nomi, se c’è il caso, la diffusione del nome, le persone famose che portavano/portano il nome.

A mo’ d’esempio si cita quanto riportato sul nome *Giulia* nel sito dedicato ai nomi www.nomix.it: “Forma femminile del nome Giulio: deriva dal latino *Iulius*, nome gentilizio di un’antica famiglia romana, la Gens *Iulia* di cui fecero parte Giulio Cesare e Augusto. Si ipotizza che la *Gens Iulia* discendesse da Giulio o *Iulo* o Ascanio, figlio di Enea, ed in questo caso il nome potrebbe derivare dal greco *hýlē* “bosco” ed assumere il significato di “del bosco”. A sostegno di questa teoria si menziona anche il secondo nome del figlio di Enea, Silvio (“della selva”), quindi “che ama i boschi”. Il nome *Giulia* potrebbe invece essere legato alla rocca troiana *Ilio*, infatti *Iulo* spesso è chiamato anche Ilo in ricordo di Ilio, ossia Troia; oppure ancora trarre origine dalla forma arcaica *Iovilios* con il significato di “sacro a Giove” (*Iovis*). Ed infine un’ulteriore ipotesi associa questo

nome al greco *ioulos*, “lanuginoso”¹³. Da altri siti, fra i quali anche alcuni forum e blog¹⁴, possiamo avere altre informazioni che ci interessano, per es. le forme diminutive, stilizzate, gergali e molto personalizzate di *Giulia* (giochi di grafia inclusi): *Giulietta*, *Giù*, *Etta*, *July*, *Giuly*, *Julia*, *Lietta*, *Giuggia*, *Guga*, *Gogga*, *Giuggiola*, *Giuggi*, *Giuggy*, *Jody*, *Jules*, *Luly*, *Lia*, *Lily*, *Giuliette*, *Iulia*, *Giugiu*, *Giuliuzza*, *Gi*, *Giugioletta*, *Gilly*, *Gill*, *Gigì*, *Giggia*, *Lalla* ecc.¹⁵. Azzardando ancora, impariamo che l’onomastico del nome *Giulia* cade tra l’altro il 22 maggio. Quanto alle informazioni di valenza fittizia, ma non per questo insignificanti (in un dato contesto glottodidattico), risulta che al nome *Giulia* corrispondono: il numero portafortuna 4, la pietra rubino, il colore rosso, il metallo bronzo, il segno astrale Acquario. Citando poi un “esperta” del sapere esoterico apprendiamo sulla donna che porta il nome *Giulia*: “È una donna seducente, appare distaccata, anche fredda, ma quello è solo un atteggiamento di difesa perché teme di affezionarsi. In realtà è segreta, introversa e un po’ selvaggia. Ma se trova il suo “lui” si apre completamente. È una donna che si realizza nell’amore, che le conferisce fiducia in se stessa, permettendole di dare i suoi frutti migliori. Tuttavia l’atteggiamento esterno resterà freddo, l’intensità emotiva, la tenerezza e anche la volontà, resteranno sempre nascoste. Ha anche un’alternativa nel lavoro, riesce però meglio come moglie e come padrona di casa, specie se si tratta di assecondare gli impegni mondani del

¹³ <http://www.nomix.it/nfsearchbanner.php?nome=Giulia&codice=393> (l’ultimo accesso: 18.09.2014).

¹⁴ Non sono fonti di carattere scientifico, ma qui stiamo parlando di un ipotetico lavoro degli apprendenti d’italiano che hanno la possibilità di esplorare Internet completando le informazioni su un dato nome.

¹⁵ Cfr. per es. <http://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080816092238AAViN53> (l’ultimo accesso: 20.09.2013). Cfr. anche De Felice 1986 s.v.

consorte, con ricevimenti e cene. Ha intelligenza viva e senso dell'iniziativa, è fedele ai pochi amici e con il partner è molto calda e riservata”¹⁶. Da confrontare, anche in altre aree linguistiche e culturali, saranno i personaggi femminili che si chiamano *Giulia*, per es. *Giulia Alberico*, scrittrice italiana, *Giulia Arcioni*, atleta italiana, *Giulia Barone*, storica italiana, *Giulia Beccaria*, figlia di Cesare Beccaria e madre di Alessandro Manzoni, *Giulia Bevilacqua*, attrice italiana, *Giulia Bogliolo Bruna*, etnologa, storica e scrittrice italiana, *Giulia Bongiorno*, avvocato e politica italiana, *Giulia Borelli*, terrorista italiana, *Giulia Boschi*, attrice cinematografica, docente e saggista italiana, *Giulia Carcasi*, scrittrice italiana, *Giulia Clary*, regina di Napoli e di Spagna come consorte di Giuseppe Bonaparte, *Giulia Cosenza*, politica italiana, *Giulia De Mutiis*, cantante e paroliere italiana, *Giulia Fossà*, attrice, scrittrice e giornalista italiana ecc.¹⁷. Da sottolineare sarà anche il fatto che il nome *Giulia*, secondo i dati ISTAT dell'ultimo censimento, è il nome femminile al top nella scelta tra le neonate in Italia (9.624 femminucce), come lo è *Francesco* (10.186) tra i maschietti.

Nel caso dei cognomi impariamo informazioni e dati specifici altrettanto interessanti. Ciò che può particolarmente incuriosire gli studenti sono le diffusioni quantitative e territoriali, o ancora a seconda del sesso, dei cognomi sulla Penisola Appenninica e le isole appartenenti all'Italia. A modo esemplificativo, l'ISTAT stabilisce al 3° posto nella statistica dei cognomi più popolari in Italia la famiglia *Ferrari*. Il cognome è portato da circa 26.204 persone in tutta Italia¹⁸. La maggio-

¹⁶ <http://stranomavero.iobloggo.com/11427/analisi-esoterica-del-nome-giulia---pamela/&y=2011&m=04&d=11> (ultimo accesso: 20.09.2014).

¹⁷ In base a: <http://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090523050706AAymDAY> (ultimo accesso: 20.09.2014).

¹⁸ Cfr. http://www.cognomix.it/top100_cognomi_italia.php (ultimo accesso: 21.09.2014).

ranza vive nelle regioni come la Lombardia, l'Emilia Romagna, il Veneto, il Piemonte, la Liguria (in Lombardia 9.690 persone, mentre in Molise ci sono solamente 5 *Ferrari*).

Come nel caso dei nomi, anche nella raccolta e nell'analisi dei cognomi si possono elaborare informazioni come l'etimologia, le varianti ortografiche, l'appartenenza araldica e quant'altro. L'origine del cognome *Ferrari* rinvia al soprannome di mestiere "ferraro", "fabbro" (dal lat. *faber, ferrarius*). È una base semantica che in altre aree linguistiche viene riprodotta nella cognonimia (si confrontino *Kowalski* in Polonia, *Smith* in Inghilterra, *Schmidt* in Germania). Tra le varianti di questo caratteristico cognome si hanno per es.: *Ferrero, Ferri, Ferraris, Ferrelli, Ferrer, Ferrarello, Ferrario, De Ferrari, De Ferrero*.

Il nome *Ferrari* è conosciuto in Italia anche come nome di marca di una delle case automobilistiche italiane più famose nel mondo, la quale è sempre una delle "ambasciatrici culturali" dell'"italianità" oltre i confini d'Italia (cfr. Caffarelli 2003). Il nome è appunto il cognome del primo proprietario della marca e della Casa automobilistica *Ferrari*, Enzo Ferrari, scomparso nel 1988. La marca *Ferrari* è conosciuta per la partecipazione alle competizioni sportive di Formula 1. Le macchine *Ferrari* sono un simbolo di lusso e prestigio sociale. Tra i più famosi modelli della *Ferrari* troviamo i modelli della *Alfa Romeo*, un altro onimo italiano di fama mondiale che fa parte della mappa culturale onimica d'Italia. Il logo *Ferrari* viene oggi attribuito a diversi prodotti e perfino alle attività con le quali si vuole diffondere la marca stessa e si crea un discorso particolare che potremmo chiamare il "mondo *Ferrari*" (cfr. Gałkowski 2011b: 82).

Sulla mappa onimica italiana si ritrovano anche altri nomi cui si potrebbe dedicare un po' di interesse durante le lezioni d'italiano e oltre, giacché essi coinvolgono e compongono una parte della cultura italiana che si dovrebbe conoscere, anzi si

impara in modo naturale avendo oggi accesso aperto ai prodotti di altri paesi e alle informazioni su di essi attraverso le azioni di marketing, la radio, la TV, la stampa, Internet.

Nell'ultima casella della tabella illustrativa degli onimi italiani abbiamo notato le marche italiane più famose nel mondo. La *Ferrari* è al top di questo elenco, ma ci sono anche altri marchi così attribuiti al *made in Italy*. Sarebbe da raccomandare per una lezione d'italiano la ricerca su questi marchi sul modello suggerito qui sopra nel caso di *Ferrari*. I soli siti ufficiali delle aziende che producono sotto una data marca presentano informazioni interessanti che si possono trattare come materiale autentico risvegliando non solo la curiosità, ma anche la creatività degli apprendenti. Conta inoltre la possibilità di osservare e imparare elementi di certi linguaggi e terminologie, come per es. la lingua automobilistica nel caso della *Ferrari* o della *FIAT*, la lingua della pasta nel caso della *Barilla*, la lingua dell'abbigliamento, degli accessori e dell'arredamento nel caso di molte famose marche associate comunemente alla moda, come *Gucci*, *Versace*, *Armani*, *Prada* ecc. Inoltre, stimoleranno i nostri approcci alla creatività le famose marche come *Nutella*, *Lavazza* o *Perugina*. In tutti questi casi l'informazione enciclopedica può essere completata dall'illustrazione fisica dei prodotti: è senz'altro possibile portare in classe un barattolo di *Nutella*, un pacco di caffè *Lavazza*, una confezione di *Baci Perugina*. Il piacere di confrontare le cose autentiche con i nomi di cui si discute e perfino quello di poterne assaggiare sono garantiti. Anzi, questo elemento di gioco nella scoperta culturale può solamente motivare gli studenti a conoscere di più la realtà italiana in cui vengono spesso a stento immersi.

Essendo creativi, un'iniziativa di osservazione ne tira l'altra, apprendo serie ed approfondite possibilità di studio culturale. Per es. nel caso del *Bacio Perugina* si è proprio

invitati a due interessanti analisi: una è la simbolica sociale del caratteristico cioccolatino comprato, consumato e regalato in Italia soprattutto nel periodo della festa di San Valentino, ma anche in altre occasioni in cui conta l'affetto, per es. tra gli innamorati; un'altra è la lettura delle frasi sui cartigli in cui sono impacchettati i Baci¹⁹.

Nel caso della *Nutella* è possibile non solo l'analisi delle informazioni sulla marca e sul prodotto stesso, ma anche un riferimento alla forma e alla creazione del marchionimo, del suo uso linguistico, della sua internazionalizzazione. Come abbiamo segnalato in un'altra sede, il nome *Nutella* è il risultato molto riuscito di una ricerca di branding (Gałkowski 2011b: 81). Con la desinenza *-ella*, così caratteristica per la lingua italiana, si ottiene l'effetto di italianizzazione di una parola neologica che in sé è ibridale, perché la base *nut-* non sembra avere origini italiane, bensì inglese o germaniche (cfr. l'inglese *nut* o il tedesco *nuss*). Sul modello della coniazione di “Nutella” si può chiedere agli apprendenti di creare altri nomi simili a loro piacere e in riferimento ai prodotti scelti. Una produzione del genere potrebbe avere anche le vesti di gioco tra singoli studenti o gruppi di persone in classe. Per facilitare e intensificare la creatività è possibile fornire agli apprendenti le liste di desinenze e le basi per le formazioni (per es. le desinenze dei diminutivi italiani, ma anche i cosiddetti “crematonimoformanti”, cioè diverse strutture linguistiche che si ritrovano nelle forme composte dei crematonimi di marketing, come “video”, “euro”, “e”, “metal”, “bio”, “med”, “studio”, “ital”, “tech”, “form”, “ax”, “at”, “in” ecc.).

¹⁹ Qui bisogna dire che esistono perfino i club dei collezionisti dei cartigli di *Bacio Perugina*. Le prime frasi sui cartigli di *Bacio Perugina* compaiono già all'inizio degli anni '20! (si veda il sito di scambio dei collezionisti con le catalogazioni delle scritte: <http://www.baciperugina.altervista.org/abcd/index.php?sez=col>).

Avendo in mente il nome *Nutella* è anche opportuno occuparsi della problematica di due processi opposti nella vita e nel funzionamento dei nomi propri nella lingua. Si tratta da una parte, dell’“*onimizzazione*” delle voci comuni, dall’altra, dell’“*appellativizzazione*” delle voci propriali.

L’*onimizzazione* consiste nel passaggio di un nome generico a un nome proprio: è il cambiamento della funzione di una parola, che in seguito alla “*proprializzazione*” diventa un nome individuale di una realtà (si osservino i nomi di aziende funebri come *Pace*, *La Speranza*, *L’Umanità*, *Pompe Funebri* che derivano direttamente dalle apposite espressioni generiche “pace”, “speranza”, “umanità”, “pompe funebri”)²⁰.

L’*appellativizzazione* è invece un processo meno diffuso nella lingua, ma importante dal punto di vista funzionale e normativo; consiste nel passaggio da un nome proprio a un nome comune. Questo passaggio è di solito graduale, finisce con la lessicalizzazione totale di una voce, comprendendo anche sui dizionari. Spesso si tratta qui di voci le cui basi propriali sono ormai dimenticate e poco importanti nell’uso naturale della lingua (si osservino gli esempi come “mecenate”, “biro”, “carpaccio” che vengono dagli antroponomi Gaio Claudio *Mecenate*, László József *Biró*, Vittore *Carpaccio*).

Il caso di *Nutella* può servire da illustrazione del secondo fenomeno: in seguito all’*appellativizzazione* e alla conseguente lessicalizzazione questo nome è diventato anche generico e viene allora scritto con la minuscola “nutella”, designando la crema al cioccolato e le noci tipo *Nutella*. Una procedura simile concerne molti crematonimi del settore del consumo. L’*appellativizzazione* dei nomi propri in queste situazioni è marcata anche dall’uso dell’articolo davanti all’*onimo* che

²⁰ A proposito dell’*onimizzazione* si veda per es. Cieślikowa (1988).

cambia di categoria grammaticale (si considerino gli esempi come “un martini”, “una FIAT”, “un marlboro”)²¹.

La sfera onimica è infine sottoposta agli scambi tra le classi di onimi, ciò viene denominato con il termine “transonimizzazione”. È un passaggio da un nome proprio di una classe ad un altro nome proprio di un’altra classe onimica che in esso viene “traslocato”. Nella storia dei nomi propri di persona e di luogo si sono avuti numerosi casi in cui un toponimo serviva creativamente a designare o a produrre un antropônimo e viceversa, per es. il cognome *Ferrara* che deriva dal toponimo *Ferrara* o il toponimo (agiotoponimo) *San Vito* che deriva dall’antropônimo (agionimo) *san Vito*.

La transonimizzazione è particolarmente caratteristica per la crematonimia in cui è possibile immaginare quasi ogni altro nome proprio (antropônimo, toponimo, mitonimo ecc.) in forma categoriale nuova. Si hanno i crematonimi deantropônimici come *Marco*, *Anna*, *Paolo* che disegnano diversi locali, istituzioni e prodotti; si trovano altrettanto facilmente i crematonimi detoponimici come *Parigi*, *London*, *New York* che indicano nuovi oggetti nel mondo del commercio o della cultura²².

Le possibilità di analisi e produzione o riproduzione dei nomi propri nella lingua vanno completati dai processi come “eponimizzazione” o “antonomasizzazione”. Sono anch’essi responsabili dell’arricchimento del lessico comune di voci ed espressioni che provengono da nomi propri o si basano nella loro costruzione sintagmatica su un nome proprio. Si tratta dei costrutti che derivano dagli onimi (per es. gli aggettivi eponimici come “wojtyliano”, “manzoniano”, “mariano”, i sostantivi eponimici come “ipnosi” che viene dal mitonimo Hypnos, dio

²¹ Per approfondire questo tema si veda per es. Caffarelli (2000).

²² Per più informazioni sulla transonimizzazione si veda anche Caffarelli (2006).

del sonno, o le espressioni eponimizzate contenenti un nome proprio, come “il lavoro di Sisifo”).

I due processi indicati concernono anche le forme deonimiche di senso traslato (per es. gli eponimismi “il Giuda dei nostri tempi”, “un nuovo Garibaldi”) o ancora le forme onimizzate che servono da antonomasie (per es. per indicare le persone: “Il Duce” Mussolini, “La Divina” Maria Callas, “Lo Stagirita” Aristotele, “Il Santo” san Antonio di Padova, “il Poverello d’Assisi” san Francesco, i luoghi: “Bel Paese” Italia, o i concetti astratti: “una bable” grande confusione).

8. Per concludere

I fatti linguistici legati all’onomia sono innumerevoli. Non è possibile segnalarli tutti in un piccolo contributo. Nondimeno, si esprime la convinzione che questo articolo è servito per presentare un campione di informazioni onomastiche ed esempi concreti di onimia viva, che possono essere sottoposti all’elaborazione e alla pratica glottodidattica, nell’insegnamento di qualsiasi lingua la cui area abbondi di nomi propri, ma soprattutto nell’insegnamento della lingua italiana come straniera. Il riferimento al materiale onimico e certe descrizioni onomastiche della realtà circostante nonché della pragmatica linguistica di per sé risultano strumenti di creatività nella didattica delle lingue straniere. Sono dei domini che finora hanno trovato poco spazio nell’insegnamento, benché si tratti di una sfera importante della lingua e della cultura. Eppure, anche una minima dose di informazioni onomastiche (antroponomastiche, toponomastiche, crematonomastiche ecc.) potrebbe non solo arricchire il processo educativo nel *curriculum* dello studio di una lingua straniera, ma effettivamente contribuire ad una conoscenza più approfondita e fondata (creativa) del sapere.

concreto della cultura di un Paese. Si ritiene che l'approccio stesso dei nomi propri nella didattica delle lingue straniere sia e possa essere creativo.

Sitografia: fonti degli esempi di onimia nella tabella

- <http://www.paginainizio.com/nomi/nomidiffusi.php>
- <http://www.nomix.it/i-soprannomi-dei-calciatori.php>
- <http://deliriomediatrico.blogspot.com/2007/11/i-mille-nomi-gnoli-di-silvio-berlusconi.html>
- <http://lapiazzetta.forumcommunity.net/?t=17333349>
- <http://www.liberoquotidiano.it/news/politica/1299737/Alto-Adige--Delrio--verso-soluzione-condivisa-per-nomi-sentieri-montagna.html>
- http://viaggi.libero.it/week-end/28290950/paesi-dai-nomi-piu-strani?refresh_ce
- <http://www.placidesignora.com/2010/07/13/litalia-dai-nomi-strani-curiosita-toponomastiche/>
- <http://www.nomix.it/nomi-per-gatti.php>
- <http://www.ilpaliodisiena.com/italia/siena/1000/cavalli.htm>
- http://www.molisealberi.com/alberiitalia_dettaglio.asp?regione=5&idalberiitalia=14
- <https://maps.google.it/maps/ms?ie=UTF8&oe=UTF8&msa=0&msid=216336039411463287701.00046f2a38f093450933a>
- http://it.wikipedia.org/wiki/Lista_di_stelle
- https://www.google.pl/webhp?sourceid=toolbar-instant&hl=pl&ion=1&qscr1=1&rlz=1T4SUNC_plPL402PL453
- <https://sites.google.com/site/gruppodellafamigliafelice/feste-religiose-cattoliche?offset=10>
- http://www.cibo360.it/qualita/certificazioni/formaggi/elenco_DOP.htm

- <http://www.winenews.it/print/i-vitigni-d-italia/00055/i-50-e-piu-famosi-vitigni-ditalia>
- <http://www.icif.com/ita/Scuola-di-Cucina-ICIF-Elaioteca.php>
- <http://espresso.repubblica.it/food/dettaglio/oli-doliva-italiani-top-del-mondo/2146824>
- <http://www.alfanet.it/oliolivola/>
- <http://www.pescini.com/cms/pensieri-ed-immagini/galleriaviruale>
- http://it.wikipedia.org/wiki/Tesoro_della_Corona_d'Italia
- <http://www.televisionando.it/articolo/digitale-terrestre-la-lista-dei-canali-aggiornati/4150/>
- http://it.wikipedia.org/wiki/Treni_italiani_con_nome
- <http://www.italiafestival.it/>
- http://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Festival_italiani
- http://it.wikipedia.org/wiki/Case_automobilistiche
- <http://www.dissapore.com/mangiare-fuori/la-guida-michelin-della-pizza-romana/>
- <http://www.quiroma.it/attivita/pizzerie-roma/>
- <http://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20081105052950AA0E9am>
- http://www.nomix.it/nomi_di_marca.php
- <http://comunicareduepuntozero.wordpress.com/tag/aziende-italiane-famose-allestero/>
- http://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Aziende_italiane_di_elettrodomestici

Riferimenti bibliografici

Cafarelli, Enzo (2000) “Sui nomi propri e i loro derivati nel *Grande Dizionario Italiano dell’Uso*”. *Rivista Italiana di Onomastica* VI (2), 472–498.

- Cafarelli, Enzo (2001) *Cognomi italiani. Storia, curiosità, significati e classifiche. I più diffusi e caratteristici in oltre 400 comuni*. Torino, SEAT Pagine Gialle Sp.A.
- Cafarelli, Enzo (2003) "Nomi propri. L'onomastica ambasciatrice italiana nel mondo". *Amministrazione Civile. Rivista del Ministero dell'Interno*, 7–21.
- Cafarelli, Enzo (2006) "Dal nome proprio al nome proprio: la transonimizzazione imperante". *Lingua Italiana d'OGGI* III, 219–237.
- Cieślikowa, Aleksandra (1988) "Sposoby przenoszenia apelatywów do kategorii nazw osobowych". In: Zierhoff, Karol [a cura di], *V Ogólnopolska Konferencja Onomastyczna* pt. *Nazwy własne w procesie komunikacji językowej. Księga referatów*, Poznań, Wydawnictwo UAM, 85–89.
- De Felice, Emidio (1978) *Dizionario dei cognomi italiani*. Milano, Mondadori.
- De Felice, Emidio (1982) *I nomi degli Italiani. Informazioni onomastiche e linguistiche socioculturali e religiose. Rilevamenti quantitativi dei nomi personali dagli elenchi telefonici*. Roma – Venezia, SARIN/Marsilio Editori.
- De Felice, Emidio (1986) *Dizionario dei nomi italiani*. Milano, Mondadori.
- Gałkowski, Artur (2006) "Onomastyka źródłem wiedzy językowo-kulturowej na lekcjach języka obcego". In: Krieger-Knieja, Jolanta e Paprocka-Piotrowska, Urszula [a cura di], *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin, TN KUL Jana Pawła II, 309-321.
- Gałkowski, Artur (2010) "Problemi di terminologia onomastica. Contributi per un dibattito". *Rivista Italia di Onomastica* XVI, 2, 604-624.
- Gałkowski, Artur (2011a) *Chrematonimy w funkcji kulturowo- użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na*

materiale polskim, włoskim, francuskim. Wydawnictwo UŁ, Łódź, edizione II.

Gałkowski, Artur (2011b) “Dalla Fiat alla Lavazza con una sosta dolce alla Nutella... La conoscenza dei nomi commerciali come elemento della competenza linguistica e interculturale in italiano L2”. In: Biernacka-Licznar, Katarzyna e Łukaszewicz, Justyna [a cura di], *Nauczanie języka włoskiego na polskich uczelniach: doświadczenia i perspektywy rozwoju*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, serie Italica Wratislaviensia II, 79-93.

Marcato, Carla (2008) *Nomi di persona. Nomi di luogo*. Bologna, il Mulino.

Rzetelska-Feleszko, Ewa [a cura di] (1998) *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*. Warszawa–Kraków, IJP PAN/DWN.

Van Langendonck, Willy (2007) *Theory and Typology of Proper names*. Berlin-New York, Walter de Gruyter.

Vaxelaire, Jean-Louis (2005) *Les noms propres. Une analyse lexicologique et historique*. Paris, Honoré Champion.

Roberta Tedeschi

Università di Varsavia

La creatività nel contesto del rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica

1. Introduzione

In questo capitolo sarà analizzato il rapporto tra lo studio dell’acquisizione del linguaggio e la glottodidattica. Queste due discipline coprono ambiti diversi: la prima si occupa dello sviluppo spontaneo del linguaggio in un contesto naturale, mentre la seconda si focalizza sull’apprendimento guidato di una lingua in un contesto formale. Nonostante questa divergenza, le due aree di ricerca hanno dei punti di contatto, e nel complesso sono legate sotto diversi aspetti. Questo capitolo si focalizzerà su un elemento che contribuisce in modo essenziale a intessere un legame e un rapporto di dialogo: il concetto di creatività.

La prima sezione è dedicata a fornire alcune delucidazioni sul concetto di creatività nell’ambito delle teorie sull’acquisizione del linguaggio. La seconda sezione presenta alcune considerazioni su come l’introduzione del concetto di creatività

nelle teorie sull’acquisizione spontanea abbia influito sull’evoluzione di approcci e metodi glottodidattici. Nella sezione conclusiva saranno presentate alcune proposte creative per utilizzare i risultati degli studi di acquisizione nell’ambito della didattica delle lingue e per creare un ponte che aumenti il dialogo tra le due discipline.

2. La creatività nell’acquisizione del linguaggio

“Una caratteristica fondamentale del linguaggio umano è che ci consente di esprimere concetti nuovi e di produrre frasi forse mai dette prima: il linguaggio è pertanto un’abilità creativa” (Nespor e Napoli 2004: 181-182). Partendo da questa nozione di creatività, cioè la possibilità di creare parole e frasi sempre nuove (Hockett 1960), potenzialmente all’infinito, esploriamo il rapporto tra lo studio dell’acquisizione linguistica e la glottodidattica. Come si è osservato, la creatività è una delle principali proprietà che contraddistinguono il linguaggio naturale. Per capire l’importanza del ruolo della creatività, si può fare un confronto con altri tipi di linguaggio: i sistemi di comunicazione animale, per esempio, hanno un numero finito di segni. Studi sui primati mostrano che essi non creano, né cercano di apprendere nuove parole. Inoltre, finora non è stato dimostrato che gli animali siano in grado apprendere la capacità di produrre sequenze ricorsive, che permetterebbero loro di produrre frasi di lunghezza potenzialmente illimitata¹. Al contrario, i bambini sviluppano questa capacità.

Il concetto di creatività assume un ruolo determinante all’interno della disciplina che si occupa dello studio dello

¹ Cfr. Nespor e Napoli (2004) per una discussione sulla comunicazione animale in rapporto al linguaggio naturale.

sviluppo linguistico nei primi anni di vita del bambino. L'idea che l'acquisizione del linguaggio avvenga in modo creativo ha scardinato le precedenti teorie, che vedevano nell'imitazione di un modello l'elemento chiave dello sviluppo del linguaggio. Come è avvenuto questo passaggio? Consideriamo innanzitutto qual era la situazione precedente all'avvento del concetto di creatività. Nell'ambito di quella che viene definita teoria comportamentista, Skinner (1957) propone che alla base dell'apprendimento linguistico vi sia un meccanismo generale utilizzato dall'uomo per sviluppare diverse abilità e osservabile anche negli animali in condizioni sperimentali. Il meccanismo opera attraverso il rinforzo dell'associazione di una particolare risposta a un determinato stimolo. In altre parole, l'apprendimento linguistico si fonda sul consolidarsi di abitudini. Nel caso specifico dell'apprendimento linguistico, seguendo il modello imitativo fornito dall'ambiente, il bambino produrrà espressioni per le quali otterrà un "feed-back" da parte dei genitori, attraverso il quale solo le produzioni corrette saranno rinforzate positivamente, mentre quelle scorrette saranno inibite.

A questa visione dell'apprendimento linguistico si contrappone ben presto la critica di Chomsky (1959), basata in larga parte su un fattore che fino ad allora era stato ignorato: la creatività, che si manifesta come capacità del bambino di produrre frasi mai sentite prima. Questo fenomeno evidentemente non è spiegabile sulla base dello stimolo e del meccanismo del rinforzo. Chomsky propone che ciò sia reso possibile da un "istinto" innato a scoprire delle regole, attraverso il quale il bambino può sviluppare rapidamente la sua competenza linguistica². A questo proposito si deve notare, come sottolinea

² Per maggiori approfondimenti sulla visione chomskiana del linguaggio, si consiglia la lettura Chomsky (1975; 1988). Una lettura interessante per i non specialisti è *L'istinto del linguaggio* di Steven Pinker (1994).

Pallotti (1998: 18), che “la scoperta e l’applicazione di una regola richiedono un ragionamento creativo e non un semplice ‘abituarsi’ a fare qualcosa”. Osservando i tipici errori prodotti dai bambini in lingue diverse, diventa sempre più evidente il fatto che essi non sviluppino il linguaggio sulla base di un modello imitativo. Come osserva Pinker (1994), uno degli errori più diffusi nelle prime produzioni linguistiche è l’eccessiva generalizzazione. Per esempio, i bambini italiani producono le forme ‘romputo’, ‘mettuto’ o ‘fava’ al posto di ‘rotto’, ‘messo’ e ‘faceva’. Le forme in questione non sono presenti nell’input a cui il bambino è esposto e di certo non possono riflettere il consolidarsi un comportamento. Tuttavia, è evidente che queste produzioni non sono casuali, denotando in realtà una precoce conoscenza e applicazione delle regole grammaticali ovvero una competenza grammaticale implicita, sviluppata dal bambino in modo largamente autonomo, naturale e spontaneo³.

Finora ci siamo concentrati sul concetto di creatività nell’acquisizione monolingue del linguaggio. Tuttavia, è importante notare che gli studi sull’acquisizione linguistica considerano ampiamente anche svariati aspetti che riguardano in modo specifico lo sviluppo di due o più lingue. A questo proposito, dato che il termine “bilinguismo” può essere usato con diverse accezioni, è opportuno fornire alcune precisazioni terminologiche. Seguendo Guasti (2007: 247), si adotterà qui la definizione di bilinguismo inteso come insieme di situazioni in cui un parlante usa due lingue, a prescindere dal livello di padronanza (Haugen 1953). Approfondendo questo quadro generale, esiste la possibilità di compiere una serie di distinzioni, come quella tra bilinguismo simultaneo,

disponibile anche in versione italiana (Pinker 1997, Mondadori).

³ Per un’introduzione generale agli studi sull’acquisizione del linguaggio si veda Guasti (2007).

che prevede l'acquisizione di due o più lingue dalla nascita (L1+L1), e bilinguismo successivo, che si verifica quando la seconda lingua è acquisita dopo la prima (L1+L2). All'interno del bilinguismo successivo, esiste un'ulteriore differenziazione tra bilingui precoci, che hanno appreso la L2 durante l'infanzia, e bilingui tardivi (Guasti 2007; Unsworth 2005). Infine, come vedremo nella sezione 3, a seconda del fatto che la seconda lingua sia appresa in modo spontaneo o in un contesto di istruzione formale, si parlerà rispettivamente di acquisizione o apprendimento (Krashen 1981; 1982). Come si può intuire da questa breve classificazione di possibili "tipologie", la varietà di contesti in cui è presente il bilinguismo e di fattori che possono influenzare lo sviluppo linguistico in suddetti contesti è assai ampia. La ricerca in questo settore rappresenta dunque un campo piuttosto vasto, che include, tra gli altri, studi sullo sviluppo fonologico, sintattico e lessicale, sull'influenza interlinguistica, sul ruolo della qualità dell'input, nonché sul ruolo dell'età di prima esposizione, dunque sulle caratteristiche che distinguono il bilinguismo simultaneo da quello successivo, sia nell'infanzia che in età adulta⁴.

La ricerca in generale si focalizza su fenomeni linguistici che sono acquisiti in modo spontaneo, in assenza di insegnamento esplicito. Ciò può avvenire in diverse circostanze, per esempio nel contesto già menzionato in cui un bambino sia esposto a due lingue simultaneamente dalla nascita (L1+L1), o nel caso di migranti che abbiano sviluppato la loro competenza linguistica in una L2 in un contesto naturalistico senza frequentare corsi

⁴ Una lista esaustiva di riferimenti bibliografici in relazione a questo campo di ricerca sarebbe impossibile. Si consiglia di partire da un manuale, per esempio *Handbook of Second Language Acquisition* (2003). In italiano, è disponibile una recente raccolta di studi di stampo funzionalista a cura di Giacalone Ramat (2003). Si consiglia anche la lettura del capitolo 8 del manuale di Guasti (2007).

di lingua. Inoltre, esistono fenomeni linguistici che nell'ambito dell'insegnamento di una seconda lingua sono trascurati, e che quindi possono essere oggetto di ricerca nell'ambito dell'acquisizione spontanea (Unsworth e Bloom 2010).

I dati ottenuti sono rilevanti per raggiungere una conoscenza sempre più approfondita dei meccanismi, delle fasi e dei processi che caratterizzano l'acquisizione del linguaggio. La creatività, come abbiamo visto, è un elemento di fondamentale importanza per lo sviluppo linguistico. In generale, studiare l'acquisizione del linguaggio, sia nel contesto monolingue che in quello bilingue, ci permette di osservare “la creatività all'opera”.

Come vedremo nella terza sezione, le informazioni fornite in questo ambito di ricerca possono rappresentare un'importante risorsa per docente di L2 in diverse fasi dell'insegnamento, come la programmazione, la scelta dei materiali e la valutazione.

3. La creatività dell'apprendente in glottodidattica

A questo punto è importante sottolineare che l'avvicendarsi delle teorie sull'acquisizione del linguaggio ha influito in modo fondamentale sull'evolversi degli approcci e dei metodi glottodidattici. Prima di procedere, occorre fare una breve precisazione. Per evidenti motivi di spazio, questo capitolo non può fornire una descrizione esaustiva delle teorie sull'acquisizione linguistica e del loro rapporto con la glottodidattica, che pure sarebbe interessante. Dato il tema trattato, la creatività in una sua particolare accezione, il campo di indagine sarà necessariamente ristretto⁵.

⁵ Per informazioni sul ruolo dell'interazione nel processo di apprendimento linguistico, si consiglia la lettura di Tomasello (2003). Di questo autore esistono anche alcune pubblicazioni in italiano.

In generale, potremmo dire che una volta stabilito il ruolo fondamentale della creatività nell’acquisizione linguistica, l’apprendente di una seconda lingua è passato dall’essere un “contenitore vuoto” in cui accumulare informazioni al ricoprire il ruolo sempre più attivo, creativo e autonomo di protagonista dell’apprendimento⁶. Limitandoci a un esempio concreto, vediamo che nel passaggio dall’analisi contrastiva su base comportamentistica alla successiva ipotesi dell’interlingua muta profondamente il concetto di errore. Nell’ambito della teoria comportamentista, l’apprendimento di una nuova lingua “consiste nel processo di formazione di nuove abitudini, che vincano l’influsso delle abitudini create dalla lingua madre”. Ciò avviene attraverso “l’imitazione, la memorizzazione e la pratica meccanica delle strutture” (Ciliberti 1994: 42). La ricerca sull’apprendimento linguistico si focalizza in particolare sull’“analisi contrastiva” degli errori, “che paragona sistematicamente la lingua madre dell’apprendente con la lingua oggetto di studio alla ricerca di similarità e differenze” (Ciliberti 1994: 42). Infatti, ci si aspetta che la presenza di differenze tra le due lingue possa dare luogo al fenomeno dell’interferenza (transfer negativo), che sarebbe all’origine degli errori da parte dell’apprendente: la formazione di nuove abitudini sarebbe ostacolata dalla presenza di ciò che è stato appreso precedentemente. L’errore è dunque considerato come un comportamento da evitare. Con l’affermarsi della creatività come elemento chiave dello sviluppo linguistico, e con le critiche mosse alla validità dell’analisi contrastiva nel prevedere le difficoltà dei discenti,

⁶ Per una panoramica sugli approcci e sui metodi glottodidattici: il capitolo 2 di Diadori (2011 [a cura di]). Altri manuali glottodidattici: Diadori, Palermo e Troncarelli (2009), Ciliberti (1994); De Marco (2000). Per una discussione generale sull’acquisizione della seconda lingua, si veda Pallotti (1998).

le ipotesi sull'apprendimento della seconda lingua e sull'errore mutano profondamente (Corder 1967). Come si è detto, si fa strada la nozione di interlingua: la lingua del discente viene ora considerata come “una lingua instabile, con una sua grammatica peculiare ma sistematica” (Ciliberti 1994: 45). Si tratta infatti di un sistema governato da regole precise, che però non corrispondono interamente a quelle della lingua di arrivo (Pallotti 1998: 21). Come osserva Pallotti (1998: 20), tramite l'interlingua “viene pienamente riconosciuta la creatività dell'apprendente”. L'interlingua rappresenta una tappa nel *continuum* tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo, e gli errori commessi, come l'eccessiva regolarizzazione e la semplificazione, possono essere ricondotti a delle strategie di apprendimento. È evidente che il discente ricopra un ruolo “creattivo” nella formulazione di ipotesi, non sempre corrette, sulla lingua target.

Inoltre, in ambito glottodidattico si fa largo la distinzione terminologica che contraddistingue due modalità attraverso le quali si può sviluppare la competenza linguistica: l'acquisizione spontanea e l'apprendimento guidato. L'acquisizione, definita come un processo naturale e inconsapevole, si contrappone all'apprendimento volontario, cosciente ed esplicito che ha tipicamente luogo nelle situazioni di insegnamento linguistico strutturato e formalizzato (Krashen 1982). Sebbene siano state mosse delle critiche a una separazione troppo netta tra i due processi (Ciliberti 1994: 54), questa distinzione ha avuto delle notevoli ripercussioni in ambito glottodidattico. Si afferma infatti l'idea che l'apprendimento spontaneo di una seconda lingua avvenga, analogamente a quello della prima lingua, attraverso processi autonomi e universali (Ciliberti 1994: 51). Dal punto di vista degli approcci glottodidattici, gli effetti sono evidenti nel *Natural Approach* di Stephen Krashen (Krashen e Terrel 1983). Come osservano Diadori e Vignozzi

(2011: 53), “secondo Krashen la L2 si impara veramente solo quando non si ha l’impressione di imparare (quindi solo in modo inconsapevole, attivando i processi di ‘acquisizione’). Inoltre, Krashen afferma l’idea che esista un percorso naturale nell’acquisizione della seconda lingua, a prescindere da altri elementi quali la difficoltà delle strutture e la conoscenza delle regole. In tale proposta, si può riscontrare un punto di contatto tra studi sull’acquisizione e la didattica delle lingue, che sarà ulteriormente sviluppato nella prossima sezione.

Sulla base di quanto discusso finora, è evidente che sia nell’ambito dell’apprendimento, sia in quello dell’acquisizione, emergono alcuni elementi che hanno come riferimento comune la creatività: l’autonomia, l’attività e la spontaneità. In ambito glottodidattico, in particolare, vediamo che una volta riconosciuta l’importanza fondamentale della creatività, si avvia il processo grazie al quale il discente diventerà sempre più protagonista dell’apprendimento, assumendo il ruolo “cre-attivo” di indagatore e sperimentatore della L2⁷.

4. Il ruolo creativo del docente

La creatività riconosciuta al discente, come sappiamo, non comporta certo una svalutazione della funzione del docente, che anzi, è chiamato a sua volta a ricoprire il ruolo attivo di sperimentatore e ricercatore, all’interno di quella che viene definita la ricerca-azione (Ciliberti 1994). In questo contesto, l’insegnante è in grado di identificare eventuali problemi all’interno della classe e di documentarsi sulla letteratura esistente

⁷ In questo capitolo non sarà approfondito il tema della competenza comunicativa (cfr. Hymes 1972), che pure contribuisce a porre al centro dell’attenzione i bisogni del discente.

relativa ai problemi riscontrati. Sa altresì formulare e testare delle ipotesi a riguardo⁸. Inoltre, l'insegnante è responsabile dell'aggiornamento delle conoscenze, teoriche e applicate, che gli permettano di approfondire la comprensione dei processi di apprendimento e insegnamento (Maggini 2011).

A questo proposito, ci si può chiedere quale sia l'utilità degli studi sull'acquisizione spontanea del linguaggio per il docente di L2. Villarini (2011) fornisce alcune considerazioni in proposito. Circoscrivendo in modo specifico la sua analisi all'ambito degli studi sull'italiano come L2, Villarini (2011: 196) pone l'accento sulla linguistica acquisizionale, definendola il “settore della linguistica che si occupa in maniera specifica dello studio delle sequenze di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti adulti, che vivono in Italia e che apprendono l'italiano in maniera spontanea”. Come suggerisce questa definizione, gli studi sull'acquisizione spontanea forniscono informazioni sulle caratteristiche (fonetiche, morfo-sintattiche...) delle varietà interlinguistiche e sui processi universali (o quasi universali) di apprendimento.

Villarini suggerisce che le informazioni sulle sequenze dell'acquisizione spontanea potrebbero essere utilizzate come risorsa per definire l'ordine di insegnamento delle strutture. Vi si potrebbe quindi fare riferimento per quanto riguarda la redazione dei sillabi. Inoltre, riconoscere la presenza di sequenze di apprendimento può essere utile per la preparazione delle verifiche e la valutazione degli errori, che come abbiamo visto, sono frutto di una tappa naturale nel processo di apprendimento.

Ci sono anche altre possibili strade da percorrere. In generale, gli studi sul bilinguismo sono in continua evoluzione ed emergono sempre nuovi elementi che possono essere utili per

⁸ Per maggiori informazioni sulla ricerca-azione, si veda Ciliberti (1994), capitolo 13.

comprendere meglio i processi e i meccanismi dell’acquisizione bilingue. Un’area su cui si è focalizzata recentemente la ricerca è quella delle cosiddette interfacce, ovvero aree in cui è richiesta l’integrazione di diversi tipi di competenza linguistica. Queste aree si sono dimostrate “vulnerabili”, soprattutto per quanto riguarda l’integrazione della competenza sintattica con quella pragmatica (Muller e Hulk 2001; Sorace 2011; White 2011). A questo proposito, una categoria di soggetti interessante per i docenti di L2 potrebbe essere quella dei parlanti *near-native*, cioè coloro che hanno una competenza “quasi-nativa” nella seconda lingua. Studi recenti si sono focalizzati proprio sull’*ultimate attainment* (ovvero lo stato finale di competenza raggiunto dal parlante bilingue) dei parlanti quasi-nativi (Sorace 2003). Le differenze che contraddistinguono i parlanti “quasi-nativi” dell’italiano come seconda lingua da quelli nativi sono, in generale, poco note. Sorace (2011), definendo i contorni del concetto di interfaccia nel bilinguismo, osserva che i parlanti quasi-nativi dell’italiano si comportano in modo diverso da quelli nativi nell’area che riguarda l’integrazione dell’informazione sintattica con variabili di tipo pragmatico e contestuale. Nello specifico, si nota un’asimmetria tra monolingui e bilingui per quanto riguarda l’interpretazione e la produzione dei pronomi soggetto (Belletti, Bennati e Sorace 2007; Sorace e Filiaci 2006). Vediamo un esempio concreto. In risposta a domande come (1a), i parlanti quasi-nativi producono frasi con un pronome esplicito (1b), laddove la risposta di un parlante nativo conterebbe un pronome nullo (1c):

- (1) a. Perché Giovanna non è venuta?
- b. Perché **lei** non ha trovato un taxi
- c. Perché --- non ha trovato un taxi

Da questa breve divagazione sul ruolo dell’interfaccia nell’acquisizione, si è potuto verificare che a volte esistono delle

sottili differenze tra parlanti nativi e quasi-nativi, che posso facilmente passare inosservate. Conoscere le aree di maggiore “vulnerabilità” nell’acquisizione del linguaggio potrebbe servire anche al docente di L2 come “fonte di ispirazione”, soprattutto nel caso di studenti di livello avanzato, per approfondire degli aspetti linguistici che solitamente non sono oggetto di insegnamento. Ovviamente, si tratta solo di alcuni suggerimenti su come i docenti potrebbero utilizzare in classe i dati ottenuti nell’ambito dell’acquisizione spontanea.

Come osserva Villarini (2011: 204), la linguistica acquisizionale potrebbe essere vista come una disciplina sovraordinata, dunque preliminare e necessaria alla glottodidattica. In questa prospettiva il rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica sarebbe un rapporto di subordinazione, in cui “il *come* viene delegato alla glottodidattica, ma il *cosa* e il *quando* viene stabilito dalla linguistica acquisizionale”. Questa posizione è evidentemente estrema e unidirezionale. Tuttavia, non si può negare che i docenti di italiano L2 potrebbero trarre dei benefici da un maggiore contatto tra le due discipline, e che gli studi sull’acquisizione linguistica dovrebbero essere parte della loro formazione. Un problema in questo senso può nascere dal fatto che gli studi di acquisizione, soprattutto quando si basano su modelli teorici molto formalizzati, sono difficilmente accessibili e richiedono un bagaglio di conoscenze linguistiche piuttosto specifiche. In questa fase, sarebbe auspicabile un maggiore dialogo tra le due discipline, in cui l’intervento di intermediazione da parte del docente potrebbe essere un elemento chiave. In questo capitolo si è visto che la creatività è un elemento basilare sul quale si fonda la capacità di acquisire una lingua. Allo stesso tempo, si potrebbe anche dire che la creatività è alla base dell’insegnamento linguistico. Nel contesto didattico, la creatività può essere vista come la capacità di ricerca attiva da parte del docente. Un ambito in

cui può avere luogo questa ricerca è quello del rapporto tra acquisizione spontanea del linguaggio e insegnamento guidato. Un primo aspetto della ricerca potrebbe consistere nel cercare tra i dati disponibili nell'ambito dell'acquisizione spontanea delle informazioni da utilizzare in modo consapevole in ambito glottodidattico (per la programmazione e la scelta dei materiali, la verifica e la valutazione). In secondo luogo, sulla base della propria esperienza, l'insegnante potrebbe rivolgere ai ricercatori le domande che contribuiranno ad avvicinare i due campi.

5. Conclusione

In questo capitolo è stato esplorato il concetto di creatività nel rapporto tra acquisizione del linguaggio e glottodidattica. Si è visto che la creatività ricopre un ruolo fondamentale nell'acquisizione linguistica, sia nel caso della L1 che della L2. L'affermarsi di questa idea ha posto in secondo piano il ruolo dell'imitazione nell'apprendimento, mentre sono emersi fattori quali la capacità spontanea di formulare ipotesi sulla lingua target. Al concetto di creatività, cioè la capacità di produrre parole e frasi mai sentite prima, si accostano concetti quali attività e spontaneità. Si è osservato che esiste un legame tra l'evoluzione delle teorie linguistiche sull'acquisizione della prima lingua e la visione dell'apprendimento di una seconda lingua. In campo glottodidattico, infatti, i metodi basati sull'imitazione e la ripetizione di modelli passano in secondo piano, così come la visione secondo cui l'errore, frutto esclusivamente dell'interferenza causata dalla L1, deve essere evitato e punito. L'apprendente ricopre ora un ruolo attivo nel processo di apprendimento, del quale diventa sempre più protagonista. Nonostante la crescente autonomia riconosciuta al discente, il ruolo dell'insegnante non viene meno. Anzi, questi diventa

a sua volta protagonista attivo della ricerca per migliorare la didattica. Grazie alla ricerca-azione, l'insegnante può creare e perfezionare le tecniche glottodidattiche, può effettuare verifiche e valutazioni appropriate. Tenendo in considerazione ruolo della qualità dell'input, nonché l'importanza della spontaneità e della creatività, il docente è chiamato a creare in modo consapevole i contesti di apprendimento e i materiali adeguati. Si è visto che il lavoro dell'insegnante potrebbe trarre dei benefici da una collaborazione più stretta con i ricercatori, che a loro volta sono chiamati a rendere più accessibili i loro risultati e a "tendere l'orecchio" verso i quesiti dei docenti.

Mantenere vivo il dialogo tra acquisizione spontanea e apprendimento guidato rappresenta, sia per gli insegnanti che per i ricercatori, una sfida che richiede una risposta creativa.

Riferimenti bibliografici

- Belletti, Adriana; Bennati, Elisa; Sorace, Antonella (2007) “Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian”. *Natural Language and Linguistic Theory* 25, 657-689.
- Chomsky, Noam (1959) “A review of B. F. Skinner’s Verbal behaviour”. *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, Noam (1975) *Reflections on language*. New York, Random House, trad. it. *Riflessioni sul linguaggio*. Torino, Einaudi, 1981.
- Chomsky, Noam (1988) *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*. Cambridge Mass., MIT Press, trad. it. *Il linguaggio e i problemi della conoscenza*. Bologna, Il Mulino, 1991.
- Ciliberti, Anna (1994) *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze, La Nuova Italia.

- Corder, S. Pit (1967) "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170, trad. it. in Matarese Perazzo, Maria V. [a cura di] *Interdisciplinarietà L1-L2*, Milano, Bruno Mondadori, 1983.
- De Marco, Anna (2000) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma, Carocci.
- Diadoni, Pierangela (a cura di) (2011) *Insegnare italiano a stranieri*. Milano, Le Monnier.
- Diadoni, Pierangela; Palermo, Massimo; Troncarelli, Donatella (2009) *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia, Guerra Edizioni.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di) (2003) *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci editore.
- Guasti, Maria Teresa (2007) *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Haugen, Einar (1953) *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hockett, Charles F. (1960) "The origin of speech". *Scientific American* 293, 89-96.
- Hymes, Dell (1972) "On communicative competence". In: Pride, J. B. e Holmes, J. (a cura di) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, trad. it. "La competenza comunicativa". In: Ravazzoli, F. (a cura di) *Universali linguistici*. Milano, Feltrinelli, 1979.
- Krashen, Stephen D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. e Terrell, Tracy D. (1983) *The Natural Approach*. New York, Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. London, Prentice Hall International.
- Maggini, Massimo (2011). "I ruoli e le aree disciplinari di riferimento per il docente di L2". In: Diadoni, Pierangela

- (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*. Milano, Le Monnier, 103-113.
- Müller, Natasha; Hulk, Aafke (2001) “Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as Recipient Languages”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (1), 1-21.
- Nespor, Marina; Napoli, Donna Jo (2004) *L’animale parlante. Introduzione allo studio del linguaggio*. Roma, Carocci editore.
- Pallotti, Gabriele (1998) *La seconda lingua*. Milano, Bompiani.
- Pinker, Steven (1994) *The language instinct*. Cambridge, Mass., MIT Press, trad. it. *L’istinto del linguaggio*. Milano, Mondadori, 1997.
- Skinner, Burrhus F. (1957) *Verbal behaviour*. New York, Appleton-Century Croft, tr. it. *Il comportamento verbale*. Roma, Armando editore, 2008.
- Sorace, Antonella (2003) “Near-nativeness”. In: Long, Michael H. e Doughty, Catherine J. (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 130-152.
- Sorace, Antonella (2011) “Pinning down the concept of interface in bilingualism”. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1-33.
- Sorace, Antonella; Filiaci, Francesca (2006) “Anaphora resolution in near-native speakers of Italian”. *Second Language Research* 22, 339-368.
- Tomasello, Michael (2003) *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA, Harvard University Press
- Unsworth, Sharon (2005) *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. Tesi di dottorato, Università di Utrecht.
- Unsworth, Sharon; Blom, Elma (2010) “Comparing L1 children, L2 children and L2 adults”. In: Blom, Elma

- e Unsworth, Sharon (a cura di), *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam, John Benjamins, 483-492.
- Villarini, Andrea (2011) “Principi di linguistica acquisizionale per l’italiano L2”. In: Diadòri, Pierangela (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*. Milano, Le Monnier, 196-205.
- White, Lydia (2011) “Second language acquisition at the interfaces”. *Lingua* 121, 577-590.

Katarzyna Gajewska-Michalska

Bottega Italiana, Varsavia

L’educazione emotiva nell’insegnamento di L2. Una nuova opportunità pedagogica

1. Premessa

In un mondo in cui c’è sempre più egoismo, ostilità ed indifferenza molti pensano a come educare la nuova generazione, perché diventi capace di vivere in armonia. L’elemento cruciale per ottenere questo scopo è insegnare ai bambini la prontezza ad aiutare i prossimi e ad agire per il loro bene, il che, inoltre, costituisce la ragione d’essere di qualsiasi comunità umana e non solo. La capacità di individuare i bisogni degli altri sta alla base dei comportamenti prosociali indispensabili per costruire una sana comunità. Altri fattori che li condizionano sono: attaccamento emozionale verso gli altri, il saper esprimere le proprie emozioni, tendenza al proprio bene ma soprattutto al bene altrui (Al-Khamisy 2006: 82-83). Tutti questi fattori fanno parte dell’empatia.

Riconoscendo il bisogno di aumentare gli sforzi per formare una generazione capace di colmare l’abisso che si è creato

negli ultimi anni tra gli uomini in conseguenza delle divisioni sociali e della decrescente fiducia sociale, l'autrice di questo articolo vorrebbe proporre l'introduzione degli elementi dell'educazione emotiva nel programma di insegnamento di L2. Tale mossa comporterebbe un'ulteriore possibilità per gli insegnanti di sviluppare nei loro alunni l'empatia e la coscienza del mondo affettivo umano. Secondo l'autrice, questo obiettivo è possibile da raggiungere senza compromettere la qualità dell'educazione linguistica.

2. **Ispirazione**

Negli Stati Uniti, grazie al successo del bestseller di Goleman (1995) *L'intelligenza emotiva*, da diversi anni vengono introdotti i programmi educativi che hanno come scopo lo sviluppo emotivo e sociale degli alunni. Sempre più scuole sono interessate a tale iniziativa e in alcuni casi il programma viene loro imposto dalle autorità locali. In Polonia l'educazione emotiva di solito costituisce soltanto uno degli elementi dei programmi di istruzione e formazione. Esistono programmi d'autore dedicati allo sviluppo emotivo accettati dal ministero che possono essere introdotti negli asili e nelle scuole elementari; tuttavia, non esiste nessuna direttiva ufficiale che li renda obbligatori. In Polonia tali programmi guadagnano in popolarità, ma la situazione è difficilmente comparabile con il boom americano.

2.1 **Modalità dei corsi americani**

Le lezioni del corso modello di educazione emotiva sono dedicate esclusivamente alla vita emozionale degli allievi e hanno quindi ben poco in comune con le cosiddette *lezioni*

*di formazione*¹ polacche, durante le quali vengono discusse anche o soprattutto le questioni organizzative. I singoli incontri difficilmente danno soluzioni concrete ai problemi dei giovani, perché costituiscono parte integrante di un processo complesso e duraturo² (Goleman 1995: 405). Il risultato è visibile soltanto dopo la conclusione del corso e il lavoro non finisce lì: secondo Goleman, ogni adulto dovrebbe lavorare sulle proprie emozioni. L'educazione emotiva si avvicina concettualmente al *Lifelong Learning*.

Goleman osserva che non tutte le scuole vogliono dedicare le ore aggiuntive per realizzare il corso dell'educazione emotiva. Il programma delle materie tradizionali è pressante ed impegnativo. L'autore vi suggerisce un rimedio: in una situazione nella quale non è possibile realizzare l'intero programma del corso durante lezioni apposite, consiglia di introdurre gli elementi dell'educazione emotiva nel programma delle materie scolastiche tradizionali. Tale soluzione è stata assunta da molte scuole americane. Sono stati elaborati dei programmi che integrano l'educazione emotiva con il programma scolastico, come per esempio *Child Development Project* ideato ad Oakland, in California (Goleman 1995: 418).

3. Perché insegnare l'educazione emotiva?

Il compito principale dell'educazione emotiva è lo sviluppo della neocorteccia responsabile per il controllo delle emozioni. Il bambino continuerà a sperimentare tutti i tipi di emozioni,

¹ Il termine originale in polacco: *lekcje wychowawcze*.

² Il programma dell'educazione emotiva *Parents and Teachers Helping Students* dedica 50 ore alla descrizione, riconoscimento ed analisi di varie emozioni (Goleman 1995: 428).

incluse quelle negative, ma imparerà a gestire la loro durata e il proprio comportamento. La disciplina positiva basata sull'esplorazione delle emozioni che stanno alla base delle reazioni negative porta alla sostituzione di quelle reazioni con delle risposte più adeguate e socialmente accettabili (Schilling 2008: 17).

Le emozioni sono informazioni primarie che tutt'ora possono essere considerate i messaggi più rilevanti. Molti animali sanno esprimere e leggere le emozioni, non solo della propria specie. Questa abilità serve a mostrare il proprio atteggiamento verso gli altri, verso gli oggetti o verso le determinate situazioni. Uno scambio efficiente di informazioni sulle emozioni e sugli stati d'animo permette di evitare scontri e stringere legami tra gli individui.

4. Quando iniziare ad insegnare l'educazione emotiva?

Il periodo prescolastico è un periodo critico per lo sviluppo del sistema affettivo e della personalità. Il contatto con le persone al di fuori della famiglia influenza la maturazione graduale del concetto di se stesso del bambino. Gli interventi delle maestre nei momenti critici, nei quali si scatenano le violente reazioni alle emozioni forti, favoriscono i cambiamenti nel comportamento degli alunni. Le spiegazioni ricorrenti su come bisogna comportarsi con gli altri sono il comune strumento dell'istruzione dei bambini. Esistono, però, anche altri modi per aiutarli nel difficile processo della socializzazione che si possono introdurre in qualsiasi tipo di lezione. L'autrice di questo articolo si è proposta di riportarli e commentarli in modo che possano essere sfruttati da altri insegnanti.

Goleman (1995) cita alcuni argomenti a favore dell'introduzione anticipata degli elementi dell'educazione emotiva. Secondo l'autore, l'acquisizione delle abilità emotive primarie

influenza in modo notevole la preparazione allo studio e la motivazione ad imparare, perciò la scuola materna sembra il periodo giusto per iniziare il progetto. L'ingresso all'asilo costituisce un passaggio naturale che apre una nuova tappa nella maturazione delle emozioni infantili.

5. Sviluppo dell'intelligenza emotiva ed empatia

Tra gli elementi dell'intelligenza emotiva Goleman (1995: 67) elenca: abilità di motivazione (capacità di sottomettersi agli obiettivi scelti), tenacia nella realizzazione dei progetti malgrado difficoltà o sconfitte, padronanza degli impulsi e capacità di rimandare la loro soddisfazione, controllo delle emozioni e degli umori (per es. non farsi travolgere dalla tristezza), conoscenza delle proprie emozioni (sapere che cosa si sente e che cosa si vuole), riconoscimento delle emozioni altrui, ottimismo. L'insieme di questi talenti spesso influisce sulla nostra vita più del quoziente intellettuale. L'intelligenza emotiva è un fattore possibile da sviluppare negli adulti e possibile da insegnare ai bambini.

L'empatia cresce con lo sviluppo dell'autocoscienza. Un buon riconoscimento delle proprie emozioni porta ad un efficace deciframento dello stato d'animo del prossimo. Le persone affette da alessitimia non sono in grado di percepire e riconoscere i propri stati emotivi, tanto meno di capire le emozioni altrui. Dall'età di 2-3 anni fino alla tarda infanzia il bambino acquisisce la capacità di assumere diversi ruoli, grazie alla quale può interpretare meglio i segnali provenienti da altre persone e dall'ambiente. L'aiuto che offre diventa sempre più adeguato ai bisogni dei prossimi (Al-Khamisy 2006: 72-74).

6. Cose da tenere in conto: emozioni dei bambini e l'insegnamento di L2 ai bambini

Le emozioni dei bambini in età prescolare, ovvero minori di sei anni, sono caratterizzate da affettività ed impulsività. Si accendono in fretta, si scaricano al mondo esterno e si estinguono altrettanto velocemente. Il bambino ride a voce alta quando è felice, urla e pesto i piedi quando è arrabbiato e piange quando è triste oppure insoddisfatto. Di solito dimostra apertamente la sua avversione per le persone, le azioni e gli oggetti, per es. i piatti servitigli. Anche stimoli deboli possono evocare la sua reazione esagerata: piange oppure si offende. Le sue emozioni facilmente tramutano nei loro opposti: i bambini spesso passano dal riso al pianto e vice versa. Questo fenomeno viene denominato labilità emozionale. La maturazione emozionale dei bambini consiste nel contenimento delle emozioni basato sull'interiorizzazione dei loro sintomi verbali (per es. le grida) e motori (per es. pestare, picchiare). Il processo di maturazione non può essere completato senza l'intellettualizzazione degli affetti, ovvero lo sviluppo delle emozioni superiori che sono più durature e stabili di quelle precedenti (Przetacznikowa 1975: 488-489).

I bambini della scuola materna e della scuola elementare dimostrano predisposizioni all'acquisizione della L2 caratteristiche per la loro età evolutiva, tra cui: plasticità neurologica del cervello, plasticità e sensibilità dell'apparecchio uditorio e articolatorio, facilità d'imitazione, franchezza, curiosità, spontaneità, poche inibizioni psicologiche, tolleranza, bisogno di comunicare, propulsione all'uso dei gesti e della mimica. Bisogna però prendere in considerazione anche i lati deboli dei bambini in questa fascia d'età come: minore capacità di analisi e di riflessione, scarsa durevolezza della memoria, brevi periodi di concentrazione, mancanza della memoria logica, incapacità

di leggere e scrivere, ipersensibilità alla critica, alla costrizione e alla sconfitta, egocentrismo, suscettibilità alla noia e all'avvilimento, iperattività fisica (Iluk 2002: 14-15).

Tali caratteristiche sorgono dal fatto che i bambini non hanno raggiunto il pieno sviluppo a livello cognitivo, affettivo, sociale e culturale, a prescindere da quello fisico. Perciò bisogna adeguare la didattica di L2 ai particolari bisogni e alle limitazioni di tale tipologia dell'apprendente, cercando di ovviare ai problemi relativi all'età e di sfruttare i vantaggi che quella comporti. La questione fondamentale è quella attinente alla scelta dell'approccio e delle modalità operative. Tra gli approcci più adatti ai piccoli apprendenti possiamo elencare quello ludico, quello umanistico-affettivo, quello cooperativo e infine l'approccio *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), detto anche immersivo. Il primo offre agli alunni la possibilità di imparare attraverso l'azione per loro naturale e quotidiana, ovvero il gioco, che coinvolge le capacità percettivo-sensoriali, le risorse senso-motorie e i vari linguaggi: mimico, estetico-grafico, musicale, iconico. Il secondo, invece, punta sulla massima attenzione al benessere fisico e psichico dell'apprendente, cosa molto rilevante nel lavoro con i bambini che sono fragili dal punto di vista affettivo. L'approccio cooperativo favorisce l'integrazione del gruppo e permette di abbandonare la competitività in favore della cooperazione. Il *CLIL* consiste nell'acquisizione dei contenuti disciplinari, un elemento integrante dell'insegnamento infantile, tramite la lingua straniera (Semplici 2011: 210-213).

I bambini dimostrano una priorità di sviluppo delle abilità ricettive su quelle produttive (Iluk 2002: 25). In modo naturale concentrano la loro attenzione sul contenuto e soltanto in secondo luogo sulla struttura dell'input (Iluk 2002: 90). Con una particolare facilità riescono a cogliere il senso dell'enunciato basandosi su poche parole o costruzioni conosciute e servendosi

ampiamente del linguaggio del corpo, della mimica e del tono di voce dell’interlocutore. Il modello infantile d’acquisizione di una lingua straniera consiste nella scoperta continua, autonoma e quasi inconscia delle strutture del linguaggio e dei loro significati che porta alla generalizzazione delle conoscenze acquisite in regole esplicite (Iluk 2002: 22).

Le emozioni si possono esprimere linguisticamente su vari piani e con vari mezzi. Tuttavia, nella sperimentazione verranno utilizzati soltanto alcuni mezzi linguistici per esprimere le emozioni. Questo perché nel metodo proposto in questa sede l’autrice vuole adeguare il linguaggio delle emozioni alle possibilità e ai bisogni dei piccoli allievi. I bambini prediligono gli aggettivi e i verbi nella descrizione del proprio stato.

7. La sperimentazione e le proposte

La sperimentazione svolta in un asilo privato di Varsavia aveva come scopo l’introduzione degli elementi dell’educazione emotiva nell’insegnamento di L2, ovvero, in questo caso, dell’italiano. Il programma proposto non può essere considerato un corso di educazione emotiva, perché le lezioni non sono dedicate soltanto al tema delle emozioni. Anzi, l’obiettivo primario rimane quello di insegnare l’italiano ai bambini. L’integrazione delle lezioni di L2 con gli elementi relativi alla vita affettiva costituisce un’azione parziale che dovrebbe essere accostata da altre iniziative in merito.

Il percorso proposto era composto di attività di tre tipi: quelle standard per la glottodidattica, quelle che avvicinano gli elementi glottodidattici a quelli relativi alla formazione affettiva e, infine, quelle che promuovono il riconoscimento delle emozioni e lo sviluppo dell’empatia.

Il livello di attrattività delle attività è stato misurato nel corso dell’osservazione partecipante svolta dall’insegnante. Ciò vuol dire che i risultati devono essere per forza approssimativi, anche se l’autrice ha cercato di mantenere la massima oggettività del giudizio. A tal proposito ha osservato attentamente le reazioni dei bambini come: entusiasmo, noia, alta o bassa concentrazione, distrazione. Occorre osservare che le attività particolarmente piaciute ai bambini corrispondono alle tecniche consigliate nel lavoro con i piccoli apprendenti di L2, che rispettano i loro bisogni e premiano le loro abilità. Sono giochi motori, quelli che promuovono l’uso della memoria a breve termine, i giochi di ruolo e i lavori artistici: soprattutto quelli che premiano l’individualismo. Invece, gli elementi della lezione frontale adoperati durante l’introduzione al tema delle emozioni e durante le ripetizioni hanno provocato noia e distrazione nei bambini. Alcune attività, a causa della loro complessità e del livello di difficoltà, si sono rivelate scoraggianti per i piccoli apprendenti.

Le osservazioni svolte durante la sperimentazione e le difficoltà incontrate hanno spinto l’autrice a creare un modello riveduto del percorso formativo dell’educazione emotiva incorporato nel corso di L2. Le attività sono state analizzate sulla base dei principi glottodidattici e quelli pertinenti all’educazione emotiva. È stata presa in considerazione l’opinione degli allievi espressa verbalmente oppure attraverso l’impegno dedicato alle singoli attività. La nuova versione del percorso contiene cinque lezioni-modello. Ovviamente queste ricoprono solo una piccola parte degli scenari possibili, soffermandosi soltanto su alcune tematiche relative all’educazione emotiva. Infatti, dovrebbero essere trattate come una possibile apertura di un percorso formativo più ampio. Girano intorno a quattro emozioni primarie la cui conoscenza è indispensabile per approfondire le tematiche pertinenti all’educazione emotiva.

8. Lezioni-modello

Qui sotto vengono presentate tre lezioni-modello, create dopo l'analisi degli esiti della prima sperimentazione. Il piano di ogni lezione comprende i principali scopi glottodidattici e quelli dell'educazione emotiva della lezione, le attività da svolgere in classe e un commento.

Lezione 1

Durata della lezione: 30 minuti

I principali scopi glottodidattici della lezione:

- saper esprimere i propri bisogni (costruzione “*avere*” + *fame, sete, mal di..., caldo, freddo*)
- conoscere i nomi delle emozioni primarie (costruzione “*essere*” + *felice, arrabbiato, triste, spaventato*)

I principali scopi dell'educazione emotiva della lezione:

- saper distinguere tra le sensazioni provate a livello fisico da quelle emotive.

Le attività proposte:

1. Presentare una raccolta di immagini che illustrano le sensazioni corporee e le emozioni. Incoraggiare i bambini a decifrare il loro significato (7 minuti).
2. Formulare domande rivolte al gruppo (con l'appoggio dell'immagine): *Avete caldo/freddo?, Chi ha fame?, Siete felici?* (5 minuti).
3. Mini-progetto: disegnare su un cartellone la sagoma di un bambino (volontario) e appenderla sulla lavagna di sughero. Accanto appendere un cartello con l'immagine del cuore. Dividere i bambini in due gruppi. Distribuire ai bambini i cartoncini con delle immagini di diverse sensazioni (corporee o emotive). Leggere i nomi delle sensazioni una ad una. I bambini devono trovarle fra i loro cartoncini e inviare un rappresentante che attacchi il cartoncino sul cartello con la sagoma del corpo umano oppure su quello con il cuore (15 minuti).

4. Eventuale correzione delle scelte (con la partecipazione dei bambini) e il commento sull'esito del mini-progetto (3 minuti).

Commento

La lettura del libro di Di Pietro e Dacomo (2007) ha ispirato l'autrice ad arricchire il programma del progetto con un'introduzione che lasci sperimentare e capire la differenza tra le sensazioni fisiche e quelle emotive. Le risposte del corpo e le risposte del cuore vengono spesso confuse dai bambini e a volte anche dagli adulti, basta pensare alla situazione in cui uno crede di essere arrabbiato, ma in realtà è semplicemente affamato oppure stanco. Il mini-progetto proposto permette ai bambini di confrontare le loro idee con quelle del gruppo e di dare una risposta comune. L'insegnante commenta l'esito del lavoro svolto, in primo luogo chiedendo agli alunni se le risposte date sono giuste (autocorrezione) e successivamente, se necessario, correggendo le scelte sbagliate.

Secondo l'autrice, questa proposta funziona bene come un'introduzione, perché parte da un insieme di sensazioni che il bambino prova e porta all'individualizzazione di quelle che costituiscono il punto d'interesse del progetto, ovvero le emozioni. Inoltre, le attività che fanno parte della lezione sono importanti dal punto di vista glottodidattico, perché permettono di imparare come esprimere i propri bisogni: una capacità che interessa molto ai bambini ed è fondamentale per la comunicazione efficace.

Lezione 2

Durata della lezione: 30 minuti

Il principale scopo glottodidattico della lezione:

- imparare la costruzione: “*Sono felice, quando...*”

Lo scopo glottodidattico accessorio:

- ripetere i nomi delle azioni di vita quotidiana come: *gioco con gli amici, vado al cinema, sto con la mamma, vado dai nonni*, ecc.

I principali scopi dell'educazione emotiva della lezione:

- conoscere le cause esterne delle emozioni
- capire che le cause della felicità/infelicità differiscono in funzione di chi le prova.

Le attività proposte:

1. Barometro delle emozioni: i bambini indicano un punto da 1 a 5 che al meglio rispecchia il loro stato d'animo (5 minuti).
2. Specchio: i bambini devono imitare le espressioni facciali del compagno che presenta diverse emozioni (4 minuti).
3. Storielle: l'insegnante presenta ai bambini una serie di brevi storie a immagini. Gli alunni devono individuare quale emozione prova il protagonista della storia e indicarne il perché. Poi l'insegnante chiede ai bambini di ricordare quali personaggi erano felici (8 minuti).
4. Preparazione del mini-progetto “Cosa mi rende felice”. I bambini ricevono i fogli di carta A5 e disegnano cose che li rendono felici. Poi ogni allievo presenta il suo disegno ai compagni seduti in semicerchio e spiega che cosa lo rende felice. Successivamente i disegni vengono ritagliati e incollati su un foglio rigido A3 (13 minuti).

Commento

L'attività dello specchio costituisce un divertente riscaldamento e un'interazione con il compagno. Inoltre, aiuta a riconoscere correttamente le espressioni facciali relative alle emozioni primarie.

L'attività seguente richiede l'utilizzo delle immagini che formano delle brevi storie. L'insegnante può comprare un set di disegnini, ritagliare delle brevi sequenze dai fumetti oppure costruire le proprie storie dalle foto trovate su Internet. Durante la presentazione i bambini esercitano il corretto deciframento delle emozioni e conoscono varie cause dei principali stati

d'animo. Per arricchire l'attività dal punto di vista glottodidattico, l'insegnante può descrivere le scenette in L2 e i bambini possono nominare ad alta voce l'emozione vissuta dal protagonista.

Il mini-progetto invita alla riflessione su se stessi: i bambini pensano a cose piacevoli e ne scelgono una che li fa particolarmente felici. Per realizzare questo compito devono confrontare diverse situazioni e riflettere sull'intensità delle emozioni vissute. La presentazione dei disegni gli permette di rendersi conto della diversità delle cause della felicità e di conseguenza di capire che tutti siamo diversi gli uni dagli altri.

Lezione 3

Durata della lezione: 30 minuti

Il principale scopo glottodidattico della lezione:

- conoscere le parole: *notte, buio e mostro*

Lo scopo glottodidattico accessorio:

- ripetere il lessico relativo all'aspetto come: *grande/piccolo, magro/grosso*; i colori e le parti del corpo

Il principale scopo dell'educazione emotiva della lezione:

- attenuare le paure (notte, buio, mostri)

Le attività proposte:

1. Barometro delle emozioni: i bambini indicano un punto, da 1 a 5, che al meglio rispecchia il loro stato d'animo (5 minuti).
2. I bambini guardano il filmato „Milo e il mostro” (5 minuti).
3. Paura del buio: l'insegnante chiede se i bambini hanno paura del buio come il coniglietto Milo. Quelli che rispondono subito di no e quelli che durante l'attività cambieranno idea potranno nascondersi dentro uno scatolone di carta (aperto sopra, nel caso il bambino volesse uscire prima del previsto; 7 minuti).

4. Indovinello: l'insegnante indica una caratteristica di uno dei mostri disegnati sul foglio e i bambini devono indovinare di quale mostro si tratta, dicendo il suo nome (7 minuti).
5. Ai bambini viene chiesto di disegnare un mostro che potrebbe diventare il loro amico e dargli un nome. I disegni vengono appesi sulla lavagna di sughero (8 minuti).

Commento

Questa lezione è stata cambiata soltanto leggermente rispetto alla sua prima versione sperimentale. L'attività “paura del buio”, nella nuova versione, esige dal bambino una prova e non solo la dichiarazione delle sue emozioni. L'esperienza lo aiuta a vincere la sua paura grazie alla presenza degli amici, alla forma ludica dell'attività e all'atmosfera di sicurezza creata dall'insegnante. Inoltre, ispirandosi a quanto scritto in Goleman (1995), allo scatolone è stata aggiunta l'apertura. È stata tolta, invece, la presentazione delle nozioni: *giorno/notte, luce/buio, sole/ombra*, che durante la sperimentazione ha stancato i bambini. È stata sostituita dai commenti dell'insegnante, fatti prima, durante e dopo il filmato.

9. Altre idee e suggerimenti

La sopracitata proposta del percorso educativo ovviamente non esaurisce tutte le possibilità di come introdurre il tema delle emozioni nell'insegnamento di L2 ai bambini. Qui sotto si presentano alcune idee da sviluppare in altre lezioni dedicate alle capacità di esprimere le emozioni. Esse possono essere adottate nella continuazione del progetto tracciato sopra oppure in un percorso del tutto nuovo, qualora qualcuno voglia assumersi il compito di crearlo.

Al di là delle tematiche già menzionate (gli animali, i colori, la famiglia), si potrebbero proporre quelle che sviluppano in particolar modo l'autocoscienza del bambino. Nelle proprie lezioni l'autrice si è servita di molteplici esempi contenuti nel libro di Schilling (2008: 46-48), fra l'altro: la mia attività preferita, le cose che mi piace fare con la mia famiglia, il mio giocattolo preferito, il mio sport preferito. Tali argomenti sono molto produttivi dal punto di vista glottodidattico. Gli allievi, parlando delle cose che gli interessano e che magari li distinguono dal gruppo, imparano tante parole nuove e ripetono quelle già conosciute (azioni, giochi, familiari). Possono anche esercitare l'uso delle espressioni cruciali per una buona comunicazione come: *mi piace, non mi piace, il mio oggetto preferito*. Nell'ambito dell'autoconoscenza rientra anche la scoperta del proprio carattere. I bambini non sono ancora coscienti delle loro proprietà mentali, perché tale conoscenza esige una profonda autoanalisi: questo non vuol dire però che non si può affrontare questo tema in classe. Anzi, la presentazione e la discussione sulle qualità psichiche può aiutare i bambini nelle relazioni con i compagni. Bisogna solo preparare una lista concisa delle caratteristiche più comuni costituita da 5-7 parole. Dopo l'introduzione si possono dividere le qualità in queste che i bambini considerano positive e negative oppure invitare gli allievi a confrontare le proprie caratteristiche con quelle dei compagni.

Per rendere le lezioni più movimentate e per insegnare ai bambini competenze molto utili, si possono introdurre nel programma i metodi per calmarsi e le tecniche di rilassamento. Il controllo del respiro diminuisce la tensione e la stanchezza, e allevia lo stress. L'esercizio può essere introdotto con l'utilizzo delle preposizioni: *dentro e fuori*. Logicamente verrebbero anche utilizzate parole come: *respiro, aria, inspirare, espirare*, eventualmente anche *bocca, naso, polmoni*. Un'altra tecnica da

introdurre è quella di contare fino a 10. È efficace per i bambini, perché permette di evitare la reazione avventata a una situazione stressante. È anche un ottimo modo per ripetere i numeri.

Un percorso efficace rivolto ai bambini deve contenere le attività motorie. Un interessante esempio viene proposto da Schilling (2008: 105-106). Gli allievi stanno in piedi in cerchio, l'insegnante gli indica una situazione (per es. "ricevi un regalo", eventualmente con un'immagine per facilitare la comprensione), tutti i bambini mostrano la loro reazione con i gesti. Questa attività richiede l'osservazione reciproca che permette di rendersi conto della varietà delle reazioni umane.

La quantità delle idee riscontrabili nei libri è molto vasta e il loro insieme può essere sempre ampliato con dei concetti propri. L'importante è adeguare le attività al livello conoscitivo degli allievi. Molto utile risulta richiamare l'esperienza quotidiana dei bambini, il che gli permette di comprendere meglio le categorie astratte. È consigliabile anche concentrarsi sui sensi, giacché l'età prescolare privilegia il loro uso rispetto all'uso della ragione. Ovviamente, un percorso riuscito deve tener conto dei vantaggi e degli svantaggi pertinenti all'età evolutiva degli apprendenti. Bisogna ricordare che le attività devono essere brevi, alternate frequentemente, dotate di regole chiare. Nelle lezioni vale la pena introdurre gli elementi di movimento libero e di quello organizzato utilizzato per esempio nel metodo *Total Physical Response*.

Un possibile sviluppo del percorso sicuramente dovrebbe prendere in considerazione l'intensità e varie sfumature delle emozioni e degli stati d'animo. Per raggiungere i suoi obiettivi, ovvero lo sviluppo dell'autocoscienza dei bambini e il miglioramento del loro funzionamento nel gruppo e nella società, il progetto dovrebbe anche presentare molte situazioni reali che gli allievi prima o poi incontreranno nella loro vita e che dovranno affrontare.

10. Utilità del percorso proposto

Tra i profitti della partecipazione al percorso proposto ci sono le competenze acquisite dai bambini: distinzione tra le sensazioni fisiche e quelle emotive, distinzione tra le emozioni piacevoli e spiacevoli, riconoscimento dei propri stati emotivi con più facilità, riconoscimento degli stati emotivi degli altri, conoscenza delle cause interne ed esterne delle emozioni primarie, attenuazione delle paure. Il bambino munito di tali competenze è meno teso e stressato, si relaziona più facilmente e sa coltivare l'amicizia, si comporta meglio, rispetta le persone che gli stanno intorno, è meno suscettibile alle esplosioni di rabbia e pianto, è più sicuro di sé e cosciente della propria individualità. Ovviamente, i cambiamenti positivi richiedono un lavoro lungo e sistematico di cui l'educazione emotiva integrata alle lezioni di L2 può costituire un buon inizio. La chiave del successo sta nella collaborazione dell'insegnante di lingua con le maestre di scuola materna che insieme dovrebbero stimolare la crescita emotionale dei bambini. Da non trascurare è anche il coinvolgimento dei genitori che dovrebbero essere informati dell'iniziativa introdotta nell'asilo e incoraggiati a prenderne parte, per es. parlando con i bambini sui temi indicati dalle maestre che verranno successivamente discussi in classe oppure preparando dei mini-progetti a casa come “il mio albero genealogico”, “la mia camera”, “cosa fa arrabbiare/allegra/rattrista/spaventa i miei genitori?”, ecc.

Visto che la partecipazione ai progetti dell'educazione emotiva favorisce lo studio di altre materie, come osservò Goleman (1995: 437), l'introduzione del percorso proposto potrebbe contribuire a potenziare i futuri risultati educativi degli allievi. Inoltre, li preparerebbe ad affrontare le sfide dell'educazione scolastica che li aspetta. Il percorso merita un'ulteriore ricerca e sperimentazioni.

11. Conclusioni

La proposta del percorso formativo è un'iniziativa innovativa che non trova alcun predecessore sul territorio polacco. Fa parte di alcuni progetti individuali che vengono introdotti nelle scuole materne private che però si limitano a insegnare le competenze emotive come parte del programma educativo generale. Il percorso in merito, invece, è un progetto d'autore basato sull'integrazione dell'insegnamento di L2 con lo studio della vita affettiva umana. La scelta della tematica è stata condizionata dalle competenze dell'autrice che insegna la lingua italiana ai bambini in età prescolare. L'autrice crede che il percorso proposto, svolto con serietà e precisione, non possa che sortire effetti positivi sia dal punto di vista glottodidattico sia da quello emotivo. Per i piccoli allievi ha un aspetto molto importante: la praticità, perché permette di parlare del proprio stato e dei propri bisogni, due cose che interessano molto ai bambini (e non solo a loro). Il percorso integra il gruppo e rafforza le relazioni tra i suoi membri, agevolando la conoscenza reciproca e le relazioni tra gli individui. In quanto alla glottodidattica, l'insegnamento di L2 avviene quasi attraverso un apprendimento incidentale: i bambini sono presi dalle attività centrate sulle emozioni e non le percepiscono come studio. L'approccio ludico aiuta a combattere la routine e a dare agli incontri un'aura speciale. Le lezioni di L2 diventano un momento di riflessione su noi stessi e sugli altri. In una scuola materna con un programma di attività per bambini molto ampio (inglese, ginnastica, musica, arte), le lezioni di italiano integrate con l'educazione emotiva possono essere percepite quasi come un piacevole intervallo nella routine quotidiana.

Atti legislativi

Legge quadro in materia del riordino dei cicli d’istruzione,
Gazzetta Ufficiale 23 febbraio 2000, n. 44, art. 1 comma
1, <http://www.genitoridemocratici.it/htm/leggi/leggerif.htm>,
18.09.2012

Orientamenti programmatici per la scuola dell’infanzia,
Ufficio delle scuole comunali, approvati dal Consiglio di
Stato il 29.08.2000,
[http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/USC/documenti/orien-](http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/USC/documenti/orientamenti_programmatici.pdf)
[tamenti_programmatici.pdf](http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/USC/documenti/orientamenti_programmatici.pdf), 02.02.2013

Sitografia

Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży. *Life skills – trening umiejętności społecznych.* <http://www.pcyf.org.pl/index.php?s1=programy&s2=realizowane&s3=lifeskills>.

Riferimenti bibliografici

Al-Khamisy, Danuta (2006) *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna.* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.

Antognazza, Davide; Sciaroni, Luca (2010) “Chiamale emozioni. Un progetto per l’insegnamento delle competenze socio-emotive a scuola”. In: *Psicologia e scuola*, n. 12, novembre-dicembre 2010. http://dfablog.supsi.ch/chiamaleemozioni/files/2009/09/Psicologia_Scuola_2010_12_Antognazza-Sciaroni_Chiamale-emozioni_modificato.pdf [data d’accesso: 02.05.2015]

- Balboni, Paolo E. (1998). "Procedure didattiche: attività in classe". In Balboni, Paolo E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino, UTET Libreria. http://venus.unive.it/italdue/130/mod_12_balboni.pdf. [data d'accesso: 02.05.2015]
- D'Annunzio, Barbara (2008). *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive*. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECHNICHE_DIDATTICHE.pdf. [data d'accesso: 02.05.2015]
- De Mauro, Tullio; Vedovelli, Massimo; Barni, Monica; Miraglia Lorenzo (2001). *Italiano 2000*.
<http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/Indice.htm>, capitolo 8.10. [data d'accesso: 14.05.2015]
- Diadori, Pierangela; Vignozzi, Letizia (2011) "Approcci e metodi per l'insegnamento di L2". In: Diadori, Pierangela (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*. Milano, Mondadori Education S.p.A, 35-67.
- Di Pietro, Mario; Dacomo, Monica (2007) *Giochi e attività sulle emozioni*. Gardolo, Edizioni Centro Studi Erickson.
- Goleman, Daniel (1995) *Inteligencja emocjonalna*. Poznań, Media Rodzina.
- Iluk, Jan (2002) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Katowice, Wydawnictwo GNOME.
- Przetacznikowa, Maria (1975) "Wiek przedszkolny". In: Żebrowska, Maria [a cura di]. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 416-517.
- Salovey, Peter; Mayer, John D. (1990) "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality* (9). http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf [data d'accesso: 08.06.2015]

- Schilling, Dianne (2008) *Kształcenie zintegrowane. Jak wykształcić inteligencję emocjonalną*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Semplici, Stefania (2011) “Insegnare l’italiano ai bambini”. In: Diadori, Pierangela [a cura di] *Insegnare italiano a stranieri*. Milano, Mondadori Education S.p.A. 249-259.

Anita Głuchowska

Ridere a crepapelle: la creatività e l’umorismo nell’insegnamento dell’italiano

1. Introduzione

In una fase iniziale del percorso guidato, nei corsi di lingua per principianti, si tende a basarsi sulle varietà standard e sulle forme statisticamente più frequenti e regolari. E questo sembra opportuno. In certi contesti, viste le limitazioni di un curriculum prefissato, il processo di insegnamento/apprendimento si esaurisce in questa tappa iniziale. A prescindere da una tale situazione, questa fase, chiamiamola introduttiva, va prima o poi superata ricordandosi che agli apprendenti bisogna presentare e insegnare la lingua con tutta la sua complessità. Spetta all’insegnante cercare e creare situazioni di contatto con la lingua “vera”, che è da intendersi come porzioni di lingua autentiche che contengono diverse varietà, forme meno frequenti e che sfuggono alla regolarità.

2. Definizioni della creatività

La definizione della creatività postulata consiste nel concentrarsi su un uso della lingua libero e sbrigliato. Identificati i bisogni comunicativi degli studenti e individuati i limiti di quello che offre il manuale di lingua, il docente può procedere con un tentativo di mettere il discente a contatto con la LS in un modo alternativo vale a dire più creativo.

Nel presente lavoro ci concentreremo sulla creatività nell'insegnamento che si propone come uno degli obiettivi lo sviluppo della cosiddetta competenza umoristica e si realizza attraverso una possibile scelta dell'input linguistico da affiancare al libro di base. Ovviamente gli scopi come ridere e far ridere in un'altra lingua non possono essere raggiunti se non contemporaneamente allo sviluppo di altre competenze e abilità. La competenza umoristica e il suo sviluppo si devono combinare con gli altri obiettivi d'insegnamento, vale a dire inserirsi in un più ampio contesto glottodidattico. Si deve mirare a favorire la decodifica – cioè ridere – e a incoraggiare a usare le proprie competenze per ottenere un determinato risultato che in questo caso è far ridere.

3. Relazione postulata fra la creatività, l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana come LS

L'umorismo e l'educazione per molto tempo sono stati considerati due concetti appartenenti a due sfere della vita umana diverse se non opposte. Un serio modo di vedere l'educazione non prevedeva la presenza degli elementi umoristici durante il processo di insegnamento il che valeva anche per l'insegnamento delle lingue. Oggi questi due concetti sembrano essere

complementari: i benefici che derivano dall'umorismo possono giocare un ruolo da non sottovalutare nel creare un ambiente in cui svolgere le attività didattiche più favorevoli all'apprendimento. L'umorismo allenta la tensione e aiuta a superare gli ostacoli e i conflitti (Mollica 2008: 312), vale a dire svolge un ruolo importante non solo a livello individuale ma anche a livello di gruppo-classe.

Il ricorso alle risorse umoristiche, però, non dovrebbe essere considerato solo mera diversione che può migliorare il contesto di apprendimento. Le risorse umoristiche possono ricoprire il ruolo di sostegno del processo glottodidattico come materiale didattico vero e proprio.

Si parte dal presupposto che la competenza umoristica è una componente della competenza comunicativa di ogni individuo (Carrel 2002: 29) e favorirne lo sviluppo dovrebbe essere visto come uno degli obiettivi dell'insegnamento delle lingue straniere.

Il riso ha un carattere sociale: è stato dimostrato che il fenomeno praticamente non si presenta se non nel contesto di una situazione di contatto diretto con altri (Martin, Kuiper 1999). Ridiamo in presenza degli altri, di più, le risate sono iniziate dagli altri¹. La risata, quindi, fa parte della comunicazione fra persone. La comunicazione spiritosa si presenta come un tipo specifico di comunicazione dal momento che, allo scopo di raggiungere l'effetto comico, viene ignorato o piuttosto coscientemente trasgredito il principio di cooperazione di Grice (1975, in: Duranti 1992: 63). Questo passaggio dalla

¹ Uno studio di Provine (1992, in: Martin, Kuiper 1999: 357) evidenzia addirittura l'esistenza di un *pattern* comportamentale. Il riso si verifica solo durante le pause oppure alla fine di un sintagma o di una frase. Presumibilmente il ridere, pur non costituendo una presa di parola vera e propria, è anch'esso condizionato da regole conversazionali.

comunicazione in buona fede alla comunicazione spiritosa può costituire una certa difficoltà specie per i parlanti non nativi.

Rimane fuori dubbio che, volendo proporsi come obiettivo lo sviluppo della competenza umoristica, bisogna scegliere adeguatamente l'input linguistico, vale a dire ricorrere alle realizzazioni dell'umorismo. La scelta dei contenuti deve realizzarsi a due livelli:

1. l'introduzione degli elementi umoristici nel processo di insegnamento delle lingue

2. il tentativo di incorporare l'umorismo in attività didattiche, cioè concrete attività dell'insegnante destinate a guidare e a sostenere l'apprendimento tramite un sussidio (Danesi 1998: 21).

Ovviamente tutte le scelte dell'insegnante vanno eseguite in funzione del profilo del discente. Di seguito verranno discussi alcuni fattori che vanno presi in considerazione volendo porre l'apprendente al centro del processo, come lo vuole vedere la glottodidattica, e proporre delle attività i cui punti di partenza sono risorse umoristiche e gli usi ludici della lingua.

3.1 Età

Tra i fattori interni che influiscono sull'apprendimento di una lingua vi è l'età dell'apprendente e, di conseguenza, il grado di maturazione cerebrale complessiva (Caon, Rutka 2004: 33). Con gli anni si arricchisce l'insieme di competenze acquisite nel corso dell'esperienza di ogni individuo. La proposta di utilizzo delle risorse umoristiche è indirizzata agli adulti che hanno le competenze necessarie per cogliere ad esempio i giochi di parole, capire i riferimenti culturali. Gli adolescenti/adulti, inoltre, grazie ad una più raffinata capacità di riflessione sull'oggetto lingua, ottengono i risultati migliori per quanto riguarda l'analisi e l'uso consapevole delle regole sintattiche e pragmatiche di una L2 (Villarini 2008: 72).

3.2 Personalità

Le differenze più salienti presso gli studenti si rivelano nella personalità (Komorowska 2005: 126). Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (da qui in poi chiamato per brevità *QCER*) fra “Le competenze di chi apprende e usa la lingua” viene menzionata la competenza esistenziale che si traduce in saper essere (Cap. 5.1.3.). A far parte di questa competenza sono anche i fattori della personalità, fra cui tratti come: loquace/taciturno, disonvolto/timido, introverso/estroverso, indipendente o no, sicuro di sé o no, capace o no di autostima. Questi fattori, oltre a determinare l’uso del linguaggio negli atti comunicativi, influiscono anche sul processo di apprendimento. L’essere introversi e non tanto sicuri di sé stessi può ostacolarlo, dal momento che spesso è il motivo di un blocco per la comunicazione orale, soprattutto quella spontanea. Se come obiettivo primario dell’insegnamento va posta la capacità di comunicare, gli individui spontanei, indipendenti e sicuri di sé sono in qualche modo avvantaggiati.

Si ritiene opportuno lasciar spazio all’umorismo durante le lezioni di lingua. Prendendo in considerazione la personalità e soprattutto i tratti quali la timidezza, l’essere timorosi e imbarazzati, non tanto capaci di autostima, ai quali a volte si aggiunge un elevato livello di ansia, una dose di umorismo può contribuire ad allentare la tensione consentendo al discente di vincere l’*impasse* che gli rende difficile esprimersi.

3.3 Lingua madre e lingua obiettivo

Secondo l’interpretazione psicoanalitica del processo di apprendimento linguistico, esso comporta la rinuncia ad alcuni aspetti che costituiscono la nostra identità: ciò comporta “il senso di vergogna, di colpa e di paura del ridicolo” (Stengel 1939, in:

Ceracchi 2007: 23). Dal punto di vista intellettuale il processo non è per niente facile. Il primo riferimento linguistico, ossia la lingua madre, va sospeso e gli strumenti per poter usare la lingua obiettivo, soprattutto all'inizio, sono pochi. La sproporzione fra quello che si vorrebbe dire e quello che si riesce a trasmettere può essere scoraggiante. Errori diventano quasi inevitabili, quindi bisogna insegnare agli allievi un atteggiamento giusto nei loro confronti. Secondo Garczyński (1989: 57) ogni individuo impara a reagire a certi stimoli con sorriso/riso o meno.

Pare che non esistano studi volti ad esaminare in modo sistematico quali siano le categorie e i tipi dell'umorismo particolarmente numerosi in una data lingua e in che misura questo dipenda dalle caratteristiche del sistema linguistico. Nonostante ciò, rimane fuori dubbio che le realizzazioni dell'umorismo verbale si caratterizzano per un forte legame fra i mezzi linguistici con cui ottenere l'effetto comico e la struttura della lingua nazionale in base alla quale vengono prodotti (Buttler 2001: 45). L'utilizzo dell'umorismo per l'insegnamento viene incoraggiato in quanto, grazie alle sue caratteristiche, può rivelarsi utile a rendere gli studenti più sensibili alle differenze strutturali e semantiche fra le lingue (Nilsen 1989, Vega 1989, in Deneire 1995: 291).

A prescindere dalla struttura interna della lingua, sono abbastanza frequenti gli esempi del comico fortemente ancorati alla cultura (Carell 2002: 28) in quanto basati su una porzione di informazione culturale. Queste informazioni permettono a un tale testo di assumere il suo significato solo a patto che il destinatario sia a conoscenza di essi. Il forte legame tra le risorse umoristiche e la cultura all'interno della quale vengono prodotte può essere utilizzato per avvicinare la cultura della lingua obiettivo, o almeno alcuni suoi aspetti, agli apprendenti.

3.4 Livello di conoscenza della lingua obiettivo

Per quanto riguarda un possibile utilizzo delle risorse umoristiche durante le lezioni di lingua, non si può non prendere in considerazione il livello già raggiunto. Molto dipende dalla comprensione di testi in L2/LS. Il conseguimento o meno delle abilità linguistiche e della competenza comunicativa è uno dei fattori decisivi nel favorire o impedire la risata.

Per parlare del livello linguistico si ritiene opportuno ricorrere alla scala di livelli di riferimento proposta dal QCER (2002: 27). La proposta del Consiglio d'Europa consiste in sei livelli generali:

- a. livello di contatto
- b. livello di sopravvivenza
- c. livello soglia
- d. livello progresso
- e. livello dell'efficacia
- f. livello di padronanza.

I sei livelli corrispondono alla classica suddivisione in livello elementare, intermedio ed avanzato.

Nonostante il fatto che le specificazioni correlate ai singoli livelli comuni di riferimento tendano a sottolineare l'estensione e la complessità dei testi e dei discorsi nel caso della comprensione del parlato, le risorse umoristiche, anche quelle caratterizzate dalla brevità, si possono inserire bene come materiale didattico utile al raggiungimento di diversi livelli, guardando gli altri descrittori.

Escludiamo a priori il livello A1, ossia il livello più basso, che permette di generare e produrre la lingua. Anche il livello A2 con le sue due bande (il livello di sopravvivenza e il livello di sopravvivenza potenziato) corrisponde alle semplici espressioni convenzionali.

Si presume che si possano proporre le risorse umoristiche una volta raggiunto il livello B1. Due specificazioni di questo livello sono di massima importanza: lo studente è in grado di seguire il filo del discorso e riesce ad esprimersi. A questo si aggiunge la molteplicità delle forme conosciute. Pare un momento opportuno per introdurre l'input umoristico nell'ottica degli obiettivi presumibilmente da raggiungere nel futuro. Già all'interno del livello B2 si presentano due nuovi punti focali (QCER 2002: 44):

- 1) l'agire più efficacemente nell'interazione sociale,
- 2) un nuovo grado di consapevolezza linguistica.

Per quanto riguarda i livelli più avanzati, le risorse umoristiche offrono sempre più possibilità dal momento che gli studenti, con la maggiore conoscenza della lingua oggetto, hanno più sviluppata la competenza lessicale nonché il controllo sulla sintassi. Secondo Schmitz (2002: 97) le possibilità offerte da alcuni tipi di *humor* possono essere addirittura sfruttate solo ai livelli più avanzati.

4. Risorse umoristiche come materiale didattico

Il punto forte dei testi umoristici è il fatto che sono autentici. Secondo il criterio di autenticità proposto dalla didattica comunicativa “un materiale didattico può considerarsi autentico anzitutto quando non nasca necessariamente per un pubblico di stranieri ma, al contrario, per un pubblico di parlanti nativi (...)” (Scalzo 2002: 145). Questo è il caso di tutte le forme che appaiono sui siti web umoristici i cui destinatari sono i parlanti nativi.

Scalzo sottolinea due ragioni per cui i materiali autentici vanno privilegiati. Essi sono portatori della cultura. Inoltre il

loro utilizzo prepara lo studente ad affrontare la realtà extrascolastica ossia “la complessità del mondo al di fuori della classe” (Porter e Robert 1981, citati in Scalzo 2002: 146).

Le risorse umoristiche sicuramente possono essere definite un insieme complesso. Costituiscono una vasta categoria all'interno della quale ci sono vari generi. A volte risulta difficile definire i confini netti fra essi. Uno dei generi più facilmente distinguibile dagli altri è la barzelletta. È una storiella breve dalla determinata struttura compositiva attraverso la quale si realizza l'effetto comico. Una delle caratteristiche è la fine a sorpresa che è possibile grazie al suo inizio che lascia lo spazio per la formulazione di due giudizi², ambedue ugualmente sensati. Il punto di svolta viene di solito spostato alla fine del testo. Oltre alle barzellette ci sono tante altre forme di creazione linguistica dal carattere scherzoso. Ci sono numerose microforme che si realizzano in un accostamento di parole o a livello di una singola frase oppure le forme molto più lunghe della barzelletta.

La complessità si manifesta anche nelle tematiche trattate. Molto spesso le risorse vengono categorizzate all'interno dei siti secondo il tema. Abbiamo così un numero considerevole di categorie, fra le più ricorrenti le barzellette su Pierino, sui carabinieri, una serie “dal dottore”.

Le attività proposte nel presente lavoro hanno avuto come punto di partenza le risorse disponibili in Internet, una delle fonti più ricche, incomparabili a nessuna raccolta di barzellette edita in versione cartacea.

² Deckers, Buttram (1990) e Suls (1983; citati in Deckers e Avery 1994) li definiscono come *schemi*, Raskin (1985, citato in Deckers e Avery 1994) scrive degli *script*.

5. Risorse umoristiche e obiettivi di apprendimento

La proposta delle risorse umoristiche può essere una nuova esperienza da affrontare. Il tentativo di comprendere gli usi ludici della lingua obiettivo può costituire una sfida per chi apprende e di conseguenza comportare vantaggi per lo sviluppo delle abilità di studio (QCER 2002: 5.1.4.3.) Nel presente lavoro vorremo concentrarci su alcuni obiettivi specifici dell'insegnamento, il cui processo di raggiungimento può essere favorito dall'uso di un tale input linguistico.

Per tutti gli studiosi che si sono occupati dell'umorismo verbale rimane fuori dubbio che fra i diversi elementi linguistici un ruolo particolare per la creazione dell'effetto comico spetta al lessico (Buttler 2001: 46). Ne consegue che le risorse umoristiche si prestano bene alle attività volte allo sviluppo della competenza lessicale.

Fra le sfide che comporta l'insegnamento del lessico c'è anche quella che scaturisce dall'esistenza dalle parole polisemiche. Le polisemia ha un ruolo particolare nella creazione dell'effetto comico per quanto riguarda l'umorismo verbale. Le parole polisemiche in modo naturale creano malintesi spontanei (Buttler 2001: 46). Un tale malinteso viene illustrato sotto.

Esempio 1³

Le barzellette sono delle forme all'interno delle quali frequentemente vengono accostati due significati di una parola. Vale la pena di cercare le risorse che sfruttano il fenomeno di polisemia, come ad esempio questa:

³ http://www.facebook.com/note.php?note_id=152591558086002



Esempio 2⁴

Una moglie va dal medico per un consulto.

- Senta dottore, come se lo spiega Lei che mio marito ha sempre dei dolorini alle ossa?
- Mah, potrebbe essere mancanza di calcio.
- No, guardi, dottore, quello è impossibile: tra Coppe e Campionato va allo stadio praticamente quattro volte a settimana.

Simili barzellette possono servire a introdurre un secondo significato di una parola. Vista l'importanza attribuita al calcio in Italia e numerosi tifosi della Squadra Azzurra in tutto il mondo, è probabile che il primo significato della parola *calcio* che uno apprende sia il gioco del football e non l'elemento chimico. Oltre all'esempio in questione, ci sono certe regolarità nell'apprendimento dei significati diversi, ad esempio, prima si acquisisce il significato letterale, solo dopo quello figurato.

⁴ http://www.amicigg.it/barzellette/Battute_amore.php?page=43

Tali risorse possono essere un ottimo punto di partenza per le attività strettamente legate alla consultazione di dizionari. La capacità di consultare un dizionario e la competenza ortopeica in generale non possono essere trascurate durante le lezioni di lingua. Al di là del contesto scolastico il dizionario viene consultato con più frequenza rispetto ai libri e alle grammatiche.

A seconda della lingua madre dell'apprendente le barzellette possono rivelarsi più o meno impegnative. L'esempio 3 si basa su una parola polisemica cui in polacco corrispondono due parole diverse.

Esempio 3⁵

L'insegnante di geografia chiede alla classe:

- Se la Terra è rotonda come mai non cadiamo giù?

Pierino risponde subito:

- Per la legge di gravità.
- Giustissimo Pierino – commenta l'insegnante.

Un altro studente alza la mano e chiede all'insegnante:

- Che cosa succedeva prima che la legge venisse promulgata?

Gli elementi lessicali non comprendono solo parole isolate. A farne parte è anche tutto il repertorio delle espressioni fisse (QCER 2002: 136) ossia: formule frastiche, espressioni idiomatiche, strutture fisse ed altre espressioni fisse. In questo luogo ci concentreremo sulle espressioni fisse che risultano abbastanza frequentemente incorporate nelle forme umoristiche. Le espressioni di saggezza popolare, come vengono definite dal QCER (2002: 147), costituiscono una categoria contenente: proverbi, espressioni idiomatiche, citazioni familiari, modi di esprimere convinzioni, atteggiamenti e valori. Il *sermo cotidianus* è molto radicato e rimane un repertorio cui i parlanti nativi fanno frequentemente ricorso. Se per i parlanti

⁵ <http://frasissime.net/category.php?category=137>

nativi i proverbi e in generale le espressioni idiomatiche sono sicuramente riconoscibili, per gli apprendenti possono risultare incomprensibili necessitando “un’adeguata competenza semantica e retorica sull’uso figurato della lingua oggetto di apprendimento” (Desideri 2008: 178). L’idiomaticità non può non essere introdotta nelle lezioni di lingua vista la sua essenziale componente pragmatica, nonché i modelli culturali di riferimento da essa veicolati.

Un gruppo di risorse che attingono al *sermo cotidianus* è costituito dai proverbi modificati in modo da creare un effetto comico, tramite l’accostamento del significato originale che trasmette una porzione di saggezza popolare con i significati nuovi che scaturiscono dalla sostituzione di una parte del testo con degli elementi che non si aspettano. Gli abbinamenti ottenuti in questo modo hanno comunque senso dal momento che viene conservata una certa pertinenza del significato. Ci sono anche esempi ottenuti dalla contaminazione di due proverbi indipendenti.

Una categoria abbastanza ricca di espressioni idiomatiche e modi di dire sono i “colmi”. Queste risorse spesso si basano sull’opposizione del senso figurato e del senso che si può attribuire alle espressioni idiomatiche e frasi fatte sommando il significato di singole parole di cui sono composte.

Di seguito presenteremo delle serie di risorse umoristiche paremiologiche e colmi che contengono espressioni idiomatiche che possono costituire un repertorio per proporre esercizi basati sull’attività di incastro.

Esempio 4:

Risorse umoristiche paremiologiche⁶:

Chi va con lo zoppo va piano piano.

Chi dorme non piglia sonniferi.

Chi tardi arriva è già a metà dell’opera.

⁶ <http://www.fuoriditestा.it/umorismo/proverbi.php>

Can che abbaia non dorme.
 Se son rose sfioriranno.
 Mogli e buoi, sempre corna sono.
 A cappel donato non si guarda in crocchia.
 Tra il dire e il fare c'è di mezzo "e il".
 Chi trova un tesoro trova un amico.
 Occhio non vede ci servono gli occhiali.

Esempio 5: Colmi⁷

Qual è il colmo per un orologiaio? – Vendere al minuto.
 Qual è il colmo per un vigile del fuoco? – Sposare una vecchia fiamma.
 Qual è il colmo per uno gnomo? – Fare passi da gigante.
 Qual è il colmo per Gigi Buffon? – Avere le mani bucate.
 Qual è il colmo per un calvo? – Avere un diavolo per capello.
 Qual è il colmo per un boia? – Non riuscire ad ammazzare il tempo.
 Qual è il colmo per un pilota ed una hostess? – Capirsi al volo.
 Qual è il colmo per un ragno? – Restare con un pugno di mosche.

Avendo scelto un repertorio di risorse ogni realizzazione va divisa in modo opportuno in due parti. I colmi vanno divisi in domande iniziali e risposte. Nonostante si tratti di microforme testuali, tale tecnica, essendo basata sulla semantica, permette anche di lavorare sulla coerenza.

I testi spiritosi più lunghi possono essere sfruttati per creare esercizi volti a sviluppare le abilità percettive.

Esercizio 1

- Titolo dell'esercizio: Corso (maschilista) su come si inviano i messaggi e-mail
- Fonte del testo per la creazione dell'esercizio⁸
- Livello: B1/B2
- Gruppo di età: adulti

⁷ <http://www.colmodeicolmi.com/>

⁸ <http://www.wintricks.it/humor/OE.html>

- Contesto didattico: università oppure corsi di lingua
- Informazioni preliminari: Nella parte “Per le donne” si tolgono i numeri che indicano l’ordine. Le indicazioni si mettono alla rinfusa. L’esercizio può essere svolto individualmente oppure in piccoli gruppi.
- Scopo dell’esercizio: comprendere e riorganizzare il testo, ripassare il lessico legato alla posta elettronica, indicare gli elementi tramite cui si realizza l’ironia e la cattiveria relativa agli stereotipi.
- Descrizione
Gli studenti devono leggere il testo. La parte “Per le donne” è divisa in 18 parti che non sono in ordine. Bisogna ricostruire il testo.

Corso su come si inviano i messaggi e-mail.

Per gli uomini:

1. *Andare in Outlook e fare click su “Nuovo messaggio”*
2. *Scrivere il testo.*
3. *Fare click sulla casella “A:” e selezionare i destinatari.*
4. *Fare click sulla casella “CC:” e selezionare i destinatari in copia.*
5. *Fare click su “Invia”.*

Per le donne:

1. *Chiedere alla collega com’è fatta l’icona di Outlook.*
2. *Trovare la stessa icona sul desktop e fare doppio click su di essa.*
3. *Rifare doppio click, stavolta più veloce e vedrete che si apre...*
4. *Selezionare “Nuovo messaggio”. In alto a sinistra... un po’ più a sinistra... un po’ più in alto... sì eccolo.*
5. *Bastava un click solo, stavolta, ma comunque si è aperto un nuovo messaggio: chiudete il secondo che tanto non serve.*
6. *Iniziate scrivendo il testo del messaggio. È come una macchina da scrivere, basta usare i tasti sulla tastiera.*
7. *Adesso riscrivetelo tutto anziché nella casella dell’oggetto in quella più grande sottostante.*
8. *Mettete un oggetto significativo. No, “Messaggio” non va bene, qualcosa di più significativo.*

9. Adesso fate click sul pulsante “A:”.
10. No, non era il pulsante con la croce in alto a destra. Quello chiude il messaggio. Ripartite dal punto 4.
11. Dato l’elenco di destinatari scegliete CON MOLTA ATTENZIONE i nomi di quelli a cui volete inviare il Messaggio. Se un nome appare nella casella “A:” vuol dire che la persona riceverà il messaggio. Se non compare, no. È semplice.
12. Aggiungete anche i destinatari in copia, con lo stesso criterio usato al punto 11. Un destinatario in copia riceverà lo stesso messaggio.
13. Fate click su Invia.
14. Se avete un modem da accendere è ora di farlo. In genere emetterà una serie di suoni strani. Non spegnetelo e non cercate di sintonizzarlo meglio: ha un solo canale e trasmette solo quello!
15. Quando segnala che il messaggio è stato inviato andate su “Posta inviata”.
16. L’ultimo messaggio inviato è in cima alla lista. Doppio click per aprirlo.
17. Dall’elenco dei destinatari identificate tutti quelli a cui avete mandato il messaggio e in realtà non avreste voluto.
18. Inviate una mail di scuse a tutti questi seguendo la stessa procedura a partire dal punto 4.

Internet offre svariatissimi testi di questo tipo. Ovviamente ci sono anche dei “corsi” che prevedono le istruzioni particolarmente minuziose per gli uomini. Scegliendo tali risorse bisogna prestare particolare attenzione alla sensibilità dei propri studenti pur di non offendere nessuno.

I testi umoristici possono essere un’ottima risorsa per esercizi mirati alla scrittura creativa. Di seguito ne vengono presentati due per cui il punto di partenza è stato un solo testo. Ciò dimostra che la medesima fonte può trovare svariate modalità di impiego.

Esercizio 2

- Titolo dell'esercizio: L'aggiornamento del software
- Fonte del testo per la creazione dell'esercizio⁹
- Livello: B2
- Gruppo di età: adulti
- Contesto didattico: corso di lingua, linguaggio specialistico informatico
- Informazioni preliminari: partecipanti: 2-6; la classe va divisa in due gruppi
- Scopo dell'esercizio: scrivere una lettera formale; descrivere difficoltà riscontrate in modo organizzato, fornire istruzioni, soluzioni, suggerimenti nell'ambito professionale, ripassare il lessico legato all'informatica adoperando una tecnica altamente contestualizzata; inoltre l'esercizio crea un ambiente che riduce le componenti negative e in cui il discente si possa sentire a proprio agio (gli studenti devono descrivere i problemi del Cliente Disperato e non le relazioni con la propria consorte, ciò garantisce un certo distacco).
- Descrizione:
L'esercizio comincia con la lettura della lettera del Cliente Disperato e della risposta del Supporto Tecnico:

Spett. Supporto Tecnico,

l'anno scorso ho upgradato il mio programma da Fidanzata 7.0 a Moglie 1.0 e ho notato che il nuovo programma ha iniziato inaspettatamente un processo di produzione figli che prende un sacco di spazio e riduce drasticamente le risorse del sistema. Naturalmente sulla brochure del programma tutto questo non era menzionato. Come se non bastasse, Moglie 1.0 si autoinstalla in tutti gli altri programmi, e si lancia da solo al momento dell'inizializzazione del sistema. Alcuni vecchi programmi

⁹ <http://www.focus.it/community/cs/forums/488938>ShowThread.aspx>

come Pokerino serale 6.3, Bevuta con gli Amici 2.5 Domenica allo Stadio 5.0 non funzionano più, inchiodano il sistema non appena vengono lanciati. A quanto pare non riesco neppure a tenere Moglie 1.0 in background mentre tento di lanciare i miei programmi preferiti. Avevo pensato di tornare a Fidanzata 7.0, ma non riesco a fare funzionare il programma di disinstallazione. Potete aiutarmi?

Grazie,

Cliente Disperato

Risposta:

Supporto Tecnico a Cliente disperato...

Caro Cliente Disperato,
il tuo è un problema comune a molti utenti, dovuto principalmente a un errore d'interpretazione. Molti upgradano da Fidanzata 7.0 a Moglie 1.0 con l'idea che Moglie 1.0 sia un programma di utility. In realtà, Moglie 1.0 è un vero e proprio sistema operativo, programmato dal suo inventore per governare tutte le altre applicazioni. È praticamente impossibile rimuovere, cancellare o disinstallare Moglie 1.0 e tornare a Fidanzata 7.0; alcuni file nascosti rimarrebbero infatti nel sistema, facendo in modo che Fidanzata 7.0 emuli perfettamente Moglie 1.0. Alcuni hanno tentato di installare Fidanzata 8.0 o Moglie 2.0, ma si sono ritrovati con problemi ancora maggiori (confronta il manuale alla voce "Messaggio di errore: alimenti e assegni familiari"). Non ti resta che tenere Moglie 1.0 e far fronte alla situazione. Avendo installato anch'io Moglie 1.0, posso suggerirti di leggere l'intera sezione che riguarda i Problemi Generali di Coppia (PGC). Il segreto è di assumersi sempre e comunque la responsabilità per qualsiasi problema si presenti, a prescindere dalla causa che lo provochi. La miglior cosa da fare è lanciare dalla shell la routine C:>SCUSE.COM (è residente in memoria alta). In ogni caso, evita di abusare del comando Escape, altrimenti dovrai lanciare il comando Scuse prima ancora che il sistema riparta. Le cose andranno benissimo finché ti prenderai la colpa di tutti i PGC. Moglie 1.0 è un programma ottimo, ma molto pesante; farai meglio ad acquistare del software addizionale per migliorarne le prestazioni. Abbiamo trovato buoni riscontri con Gioielleria 8.5 e con ShopOnLine 5.0. Non installare

MAI, per nessun motivo, Segreteria&Minigonna 3.3. Quest'ultimo è un programma non supportato da Moglie 1.0, può mettere in crash con danni irreparabili il sistema operativo, riparabili solo con Avvocati 6.3, programma costosissimo del tutto incomprensibile.

*Buona fortuna,
Supporto Tecnico.*

Letto il testo la classe va divisa in due gruppi. Ogni gruppo deve scrivere un'altra lettera da parte del Cliente Disperato:

Gruppo A: Subito dopo aver installato Moglie 1.0 il Cliente ha scoperto che sul suo computer è stato installato un altro programma: Suocera 1.0. Scrivi una lettera al Supporto Tecnico fornendo informazioni sui problemi che hai riscontrato (almeno 10).

Gruppo B: Subito dopo aver installato Moglie 1.0 il Cliente ha scoperto che sul suo computer è stato installato un altro programma: Cognata 1.0. Scrivi una lettera al Supporto Tecnico fornendo informazioni sui problemi che hai riscontrato (almeno 10).

Una volta scritte le lettere, gli studenti assumono il ruolo dei tecnici del Supporto Tecnico. Quelli del gruppo A ricevono la lettera del gruppo B, il gruppo B riceve la lettera del gruppo A. Il secondo compito dell'esercizio consiste nel rispondere alla lettera, suggerendo una soluzione o un *workaround* per ogni problema descritto. L'esercizio finisce con la lettura ad alta voce delle risposte del Supporto Tecnico. L'esercizio può essere proposto come un concorso, formando almeno tre gruppi e prevedendo i punti da assegnare alle risposte più creative.

Lo stesso testo può essere il punto di partenza per la creazione di esercizi destinati agli studenti dei corsi generali. Qua l'accento viene posto sulla descrizione dei problemi riscontrati e sulle soluzioni da proporre. Ovviamente gli studenti sono invitati ad usare il lessico legato all'informatica (e.s. installare/disinstallare, attivare/disattivare, ecc.) però il linguaggio strettamente tecnico è al di là dei bisogni comunicativi di uno

studente medio. L'input linguistico rimane lo stesso ma gli scopi vanno definiti diversamente.

Esercizio 3

- Titolo dell'esercizio: L'aggiornamento del software
- Livello: B1
- Gruppo di età: adulti
- Contesto didattico: corso di lingua generale
- Informazioni preliminari: partecipanti: 2-6; la classe va divisa in due gruppi
- Scopo dell'esercizio: ripasso del lessico legato all'informatica (nozioni di base: installazione, upgrade, ecc.), descrivere difficoltà riscontrate in modo organizzato; fornire istruzioni, soluzioni, suggerimenti; la creazione di un ambiente che riduca le componenti negative e in cui il discente si possa sentire a proprio agio (gli studenti devono descrivere i problemi del Cliente Disperato e non le esperienze proprie, ciò garantisce un certo distacco).
- Descrizione:
L'esercizio comincia con la lettura della lettera del Cliente Disperato e della risposta del Supporto Tecnico (Esempio 5). Dopo la lettura la classe va divisa in due gruppi, ogni gruppo deve scrivere una lettera da parte di un Cliente Disperato.

Gruppo A:

Spett. Supporto Tecnico,

l'anno scorso ho upgradato il mio programma da Studi Universitari 5.0 a Lavoro 1.0.

Gruppo B:

Spett. Supporto Tecnico,

l'anno scorso ho upgradato il mio programma da Affitto Appartamento 6.0 a Mutuo Casa 1.0

Una volta scritte le lettere, gli studenti assumono il ruolo dei tecnici del Supporto Tecnico. Quelli del gruppo A ricevono la lettera del gruppo B, gruppo B riceve la lettera del gruppo A.

Il secondo compito dell'esercizio consiste nel rispondere alla lettera, fornendo dei suggerimenti per ogni problema descritto nella lettera. L'esercizio finisce con la lettura ad alta voce delle risposte del Supporto Tecnico. Anche quest'esercizio può essere proposto come un concorso.

6. Conclusioni

Nel capitolo sono state presentate alcune attività didattiche il cui punto di partenza sono le risorse umoristiche. Si è cercato di dimostrare che tali risorse nel contesto didattico rappresentano molto di più che un semplice momento di svago volto a migliorare l'ambiente in cui si svolge il processo di apprendimento.

L'aspetto umoristico è di possibile attuazione in funzione della situazione di insegnamento in cui ci si trova. Il nostro tentativo era quello di dimostrare che non deve diventare meno frequente in età adulta. Al contrario, il ricorso alle risorse umoristiche prevede una certa maturazione e il raggiungimento di certe competenze da parte dell'apprendente, nonché un certo livello di conoscenza della lingua target. Da parte dell'insegnante, invece, richiede l'adattamento di quello che si vuole proporre al profilo del destinatario. Bisogna sempre prendere in considerazione i suoi bisogni linguistici che non sono mai predefiniti ma che dall'altro lato risultano scaturire da diverse costrizioni esterne, nonché altri fattori fra cui la lingua madre, la conoscenza della lingua obiettivo, la personalità e la sensibilità ad un certo tipo di umorismo.

Ogni attività proposta ha degli obiettivi didattici ben precisi. Poiché nelle realizzazioni dell'umorismo verbale il

ruolo centrale spetta al lessico, esse costituiscono un'ottima risorsa che permette di focalizzare l'attenzione degli studenti sul sistema lessicale di una lingua e renderli più sensibili al non-isomorfismo dei sistemi lessicali di diverse lingue. Possono essere utilizzate anche per sviluppare altre competenze intrinsecamente legate allo sviluppo della competenza lessicale, e.s. le competenze ortopeica e semantica. Non si può però considerare questa breve rassegna come esaustiva.

Dalla diversità che caratterizza le realizzazioni del comico consegue la possibilità di offrire una gamma di attività coinvolgenti che ad esempio richiedono l'identificazione delle interpretazioni e delle scelte semantiche che scaturiscono dall'incongruità e la selezione del significato più appropriato. Su questa base si possono proporre degli esercizi che non abbiano risposte altamente predibili e che permettano un uso creativo della lingua. Tutto ciò può essere messo in pratica anche nei contesti altamente specializzati (cfr. l'esercizio 2).

Nel presente capitolo abbiamo esaminato un eventuale utilizzo di risorse umoristiche concentrandoci su una sola varietà diamesica. Il corpus è costituito esclusivamente da testi scritti. Le eventuali scelte potranno anche consistere in sketch divertenti o brani di un varietà televisivo comico come "Zelig". In questo caso l'accento si sposterà verso l'abilità di ascolto, permettendo anche un'analisi dei tratti prosodici della lingua nonché dei gesti che accompagnano la comunicazione verbale.

Sitografia¹⁰

Fonti degli esempi:

http://www.facebook.com/note.php?note_id=152591558086002

http://www.amicigg.it/barzellette/Battute_amore.php?page=43

<http://frasissime.net/category.php?category=137>

<http://www.fuoriditestा.it/umorismo/proverbi.php>

<http://www.colmodeicolmi.com/>

<http://www.wintricks.it/humor/OE.html>

<http://www.focus.it/community/cs/forums/488938>ShowThread.aspx>

Riferimenti bibliografici

Buttler, Danuta (2001) *Polski dowcip językowy*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Caon, Fabio e Rutka, Sonia (2004) *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia, Guerra edizioni.

¹⁰ Altri link utili (database di barzellette e altre forme del comico): <http://www.barzellette.net/>; <http://www.fuoriditestा.it/umorismo/barzellette/>; <http://www.bastardidentro.it/>; <http://www.carlinoworld.it/>. Un altro sito che può rivelarsi interessante è <http://www.drzap.it/Vaccabolario.htm>. A far parte del *Vaccabolario* ci sono parole (voci del “dizionario”) che vengono accompagnate da una definizione che identifica elementi significanti presenti *in potentia*. In questo modo vengono fuori dei significati aggiuntivi che il destinatario non si aspetta. Ovviamente ogni sito ci offre degli esempi divertenti e quelli che non fanno ridere. Ci sono delle realizzazioni che possono essere un punto di partenza per più attività, altre invece possono risultare del tutto inutili. I docenti sono invitati a navigare nella rete e scoprire a che punto potranno essere aiutati nella preparazioni dei loro corsi.

- Carrel, Amy (2002) "Two facets of Communicative Competence: Joke Competence and Humor Competence". In: Gajda, Stanisław e Brzozowska, Dorota (a cura di), *Świat humoru*. Opole, Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, 27-36.
- Ceracchi, Marika (2007) "Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento". *Studi di glottodidattica. Rivista on line del Dipartimento di Pratiche linguistiche e analisi di testi*. Università di Bari (1), 19-34.
- Consiglio d'Europa (2002) *Quadro Comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi. Firenze, La Nuova Italia.
- Danesi, Marcel (1998) *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia, Guerra Edizioni.
- Deckers, Lambert e Avery, Pam (1994) "Altered joke endings and a joke structure schema". *Humor: International Journal of Humor Research* 7 (4), Walter de Gruyter, 313-321.
- Deneire, Marc (1995) "Humor and foreign language teaching". *Humor. International Journal of Humor Research*, 8 (3), Walter de Gruyter, 285-298.
- Desideri, Paola (2008) "Pubblicità paremiologica e italiano L2: lingua e cultura in contesti didattici". In Mollica, Anthony, Dolci, Roberto, e Pichiassi, Mauro (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia, Guerra edizioni, 173-199.
- Duranti, Alessandro (1992) *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Garczyński, Stefan (1989) *Anatomia komizmu*. Poznań, Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Komorowska, Hanna (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka edukacyjna.
- Martin, Rod A. e Kuiper, Nicholas A. (1999) "Daily occurrence

- of laughter: Relationship with age, gender, and Type A personality". *Humor: International Journal of Humor Research*, 12 (4), 355-384.
- Mollica, Anthony (2008) "L'umorismo verbale nella glottodidattica". In Mollica, Anthony, Dolci, Roberto, e Pichiassi, Mauro (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia, Guerra edizioni, 311-339.
- Scalzo, Rosa Angela (2002) "L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa", In: Serra Borneto, Carlo (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma, Carocci Editore, 137-171.
- Schmitz, John Robert (2002) "Humor as pedagogical tool in foreign language and translation courses". *Humor: International Journal of Humor Research*, 15 (1), 89-113.
- Villarini, Andrea (2008) "Le caratteristiche dell'apprendente". In: De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma, Carocci Editore, 71-86.

Ilario Cola

Università di Łódź

La traduzione e l’adattamento della comicità: una sfida creativa tra fedeltà e ricerca dell’effetto

Incipe, parve puer, risu cognoscere matrem.
Virgilio

*Il riso cela sempre un pensiero nascosto di intesa,
direi quasi di complicità, con altre persone che ridono,
reali o immaginarie che siano.*
Henri Bergson

1. Introduzione

La traduzione comporta sempre una scelta. A volte si tratta di una scelta semplicemente stilistica, tra due o più accezioni traduttive. Minore sarà la specializzazione del termine, maggiore sarà la scelta; maggiore la scelta, maggiore sarà il grado di creatività su quello di necessità. Nella traduzione della comicità entrano in gioco altri fattori di scelta, prime fra tutte la ricerca dell’effetto, cioè la risata. In questo articolo si

cercherà di affrontare l'ardua sfida di tradurre la comicità tra due paesi, l'Italia e la Polonia, a tratti simili, ma in realtà con storia e cultura e soprattutto lingue profondamente diverse. Il materiale comico esaminato e tradotto¹ proviene dai più diversi generi: barzellette, vignette umoristiche, cabaret, letteratura ecc. Qualunque sia la provenienza, il povero traduttore, quasi fosse un Ulisse dantesco e non volendo negarsi niente, si avventura con la sua nave-traduzione *per l'alto mare aperto*, trascinato principalmente da due correnti diverse: la corrente della fedeltà al testo e la corrente della ricerca dell'effetto. Sono correnti che possono scorrere insieme e allora la traduzione sembra per alcuni tratti filare veloce al suo felice destino. Ma in particolari passaggi queste correnti risultano contrarie, capaci di stritolare la traduzione in un nonnulla, che neppure Scilla e Cariddi potrebbero altrettanto. È proprio in questi momenti che su questo mare affiorano gli implacabili scogli dell'intraducibilità. Per evitare che la nostra traduzione naufraghi su questi ultimi, che trasformerebbero inevitabilmente l'originale commedia in una tragedia, occorre tradurre facendo largo uso del principio dell'adattamento o addirittura di una riscrittura in virtù dell'effetto. Come accennato sopra, scopo ultimo della traduzione della comicità è scatenare il riso, come nell'intenzione dell'originale. È un'operazione difficile ed importante allo stesso tempo. Questo riso scatenato dalla comicità tradotta s'intende come il tratto di unione, il ponte gettato tra due popoli vicini e lontani che siano, un riconoscersi uguali e complici pur nelle diversità, un ritrovarsi semplicemente guardandosi negli occhi e ridere.

¹ Dove non segnalato, la traduzione deve intendersi dell'autore del presente articolo.

2. La comicità: alla ricerca di una definizione

Per tradurre la comicità bisogna capire prima di cosa stiamo parlando. Cosa si intende per comicità? Etimologicamente la parola deriva dal lat. *Comīcus*, calco dal gr. κωμικός, a sua volta derivante dal gr. κωμιός, che significa festa. Consultando i dizionari italiani possiamo trovare le seguenti definizioni di comicità:

- 1) Capacità di una persona o di una cosa di suscitare il riso: la c. di una situazione²;
- 2) L'essere comico; attitudine a suscitare l'ilarità³;
- 3) Termine generico in cui vanno comprese tutte quelle sensazioni o sentimenti che hanno per linguaggio emotionale il riso o il sorriso (comicità) e che di volta in volta si differenziano come sentimento umoristico, ridicolo, ironico, satirico, arguto, scherzoso, goliardico, grottesco.
- 4) Nella drammaturgia, il genere comico si origina generalmente da avversità, problematiche, conflitti, peripezie, ostacoli che vengono visti e/o risolti con ottimismo. (v. commedia). Esistono diversi tipi di comicità teatrale: di carattere, di battuta, di situazione, d'intreccio⁴.

Visto che l'oggetto esaminato in questo articolo si concentra sulla traduzione della comicità principalmente dal polacco all'italiano (ma verranno inseriti anche casi inversi) è giusto inserire anche qualche definizione polacca di *komizm*:

- 1) *Jakość przedmiotów, sytuacji itp. mających właściwość rozmieszczania*⁵ (trad. italiana: “Qualità di materie, situazioni ecc., che hanno la proprietà di far ridere”).

² http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/C/comicità.shtml

³ http://dizionari.hoepli.it/Dizionario_Italiano/parola/comicità.aspx?idD=1&Query=comicit%C3%A0

⁴ <http://www.gtempo.it/DizionarioTeatrale.htm>

⁵ Skorupka, Auderska e Łempicka (1993) (a cura di).

- 2) *Zespół cech jakiejś osoby, sytuacji, itp. rozśmieszających, budzących wesołość; śmieszność, zabawność. Dowcip jest jedną z form komizmu, mianowicie komizmem subiektywnym, tworzeniem wyobrażenia komicznego przez słowa, obrazy lub czyny*⁶ (trad. italiana: “Gruppo di caratteristiche di una persona, situazione ecc., che fanno ridere, che generano allegria; comicità, divertimento. La barzelletta è una delle forme di comicità, vale a dire una comicità soggettiva, la creazione di un’immaginazione comica attraverso le parole, immagini o azioni”).

È comunque innegabile l’impossibilità di definire la comicità o il comico in poche parole, quindi bisogna tener conto anche della non-definizione di Banfi:

È impossibile – o comunque assai difficile – voler ridurre il comico (e il suo linguaggio) ai suoi minimi termini, cercare di individuarne gli elementi di base, gli “ingredienti”: come non esiste la categoria astratta della “poesia”, così non esiste la categoria astratta del “comico”; anzi, nulla quanto il comico appare “contaminato” e “mescolato” con altri elementi che, dal punto di vista formale, possono essergli del tutto estranei. (Banfi 1995: 10)

La cosa fondamentale è la presenza del riso. Per il traduttore, come per il comico, il riso è espressione che la *festa* funziona, come il porto per il marinaio è la salvezza, è la riprova di aver colpito il segno, è l’efficacia delle strategie attuate, delle previsioni, considerazioni formulate a priori, ovvero la prova della veridicità della traduzione.

⁶ AA. VV. *Słownik języka polskiego* (1964).

2.1 Il riso come specchio dell'anima

Come si è dunque potuto notare dalle definizioni, sia in italiano che in polacco, la comicità è essenzialmente basata sul riso, l'azione del ridere in tutte le sue forme e sfumature, tra cui anche il sub-riso, cioè il sorriso. Non è un caso che il saggio di Bergson sulla comicità (1900) si intitoli appunto *Le Rire. Essai sur la signification du comique*. Per Bergson il riso ha un'azione socializzante, in cui per ridere, magari dei difetti altrui, è necessaria però un'anestesia del cuore collettiva, perché il riso parla in quei momenti non al sentimento individuale ma all'intelletto di una comunità:

Il comico esige dunque, per produrre tutto il suo effetto, qualcosa come un'anestesia del cuore. Esso si rivolge all'intelligenza pura. Però quest'intelligenza deve restare sempre in contatto con altre intelligenze. [...] Non gusteremmo il comico se ci sentissimo isolati. Sembra che il riso abbia bisogno di un'eco. (Bergson 1900: 40)

Kant (*Critica del giudizio*, § 54) affermava piuttosto che l'intelletto in questi casi ha poco da ridere. Baudelaire (*De l'essence du rire et généralement du comique dans les arts plastiques*), infatti, ne coglie gli aspetti irrazionali come un'espressione di aggressività. Il comico, per il letterato francese, è un elemento condannabile e di origine diabolica, e il riso è proprio dei pazzi. Ma allo stesso tempo Leopardi nei Pensieri (LXXVIII) diceva che *Chi ha coraggio di ridere, è padrone del mondo*. E questa superiorità dell'*Homo ridens* viene confermata da Hobbes (*De Homine*) e da Hegel (*Conferenze sull'estetica*). Per Freud (*Il motto di spirito*) il riso è un sintomo di regressione all'età infantile, quasi un meccanismo di difesa, per Pirandello (*L'umorismo*) il riso è la manifestazione dell'avvertimento del contrario.

Tralasciando i letterati e i filosofi del passato, anche gli studiosi contemporanei, come semiologi, linguisti, sociologi

sull'argomento del riso non sono concordi. Attardo (1994: 11) sostiene che il riso descrive un effetto senza specificarne le cause, mentre Olbrechts-Tyteca (1974: 14-15; vedi anche Attardo 1994: 11-12) suggerisce cinque motivi per cui non si può usare il riso come criterio per definire l'effetto della comicità. La sociologa belga afferma che esiste una risata fisiologica scaturita dall'uso di droghe, dunque diversa da quella che si origina dal comico; che il riso nella cultura occidentale ha un significato diverso rispetto alle culture africane od orientali; che la risata non è necessariamente proporzionata all'intensità dello stimolo comico; che non c'è accordo nel definire il sorriso una forma attenuata del riso; che il sorriso e la risata non sempre si osservano direttamente perché possono essere simulati e debbono essere interpretati in base al valore che è loro attribuito socialmente. Potremo aggiungere a questa lista che il riso è causato anche dal semplice solletico; talvolta è causato semplicemente dal riso delle altre persone, una sorta di contagio, senza conoscere per nulla la causa prima che l'ha generato.

Malgrado gli argomenti contrastanti, se possiamo affermare che ci può essere riso senza comicità, si può essere certi che non ci può essere comicità senza riso. La comicità vive ed è sorretta dal riso. Per questo motivo in questo articolo il riso ha un'importanza fondamentale non soltanto per quanto riguarda la riprova che la traduzione ha avuto l'effetto sperato, ma anche in un'ottica glottodidattica dell'italiano come LS e non solo⁷. In poche parole, con il riso c'è in gioco anche la comprensione e la coesione nei confronti della lingua straniera e con il popolo che

⁷ Pensiamo alle proprietà terapeutiche introdotte dal dottor Hunter Doherty "Patch" Adams con la *clownterapia* per i bambini in ospedale. Al riguardo invece delle proprietà didattiche del riso, Montuschi (1993: 12) afferma: "Imparare a ridere in modo sano e liberante è forse uno degli obiettivi educativi più validi che la pedagogia possa garantire alle giovani generazioni, e non solo a loro".

la parla. Comprensione, perché chi osserva, da straniero, ciò che fa ridere una comunità di parlanti una stessa lingua, un gruppo che può essere grande quanto un popolo intero, ne coglie gli aspetti di similitudine o differenza rispetto a ciò che fa ridere lui e il suo popolo. Così il traduttore, che si cimenta con questo tipo di materiale, deve ricostruire le connessioni storiche, culturali, linguistiche ecc., che la battuta comica mette in gioco. E in un certo qual modo scopre come si forma e si articola “il gusto” della risata, come diceva Goldoni nella prefazione alle sue opere, “I gusti delle nazioni son differenti come ne son differenti i costumi e i linguaggi”. La constatazione di Goldoni viene confermata da uno studioso della comicità come Emanuele Banfi:

[...] ciò che provoca il riso dipende sempre da forze pragmatiche e culturali, che regolano in un particolare *hic et nunc* l’atto di comunicazione. Legato alle regole socio-culturali proprie della comunità che lo esprime, il comico è connesso con la lingua in cui esso si realizza; vive entro precisi confini spazio-temporali. Ciò spiega il fatto che il comico è un prodotto difficile da esportare: ciò che fa ridere a Londra e ad Atene non ha necessariamente lo stesso esito a Parigi o a Milano. (Banfi 1995: 48)

Alla fine di questa non sempre facile ricostruzione dall’effetto alla causa il traduttore può senz’altro dire di conoscere meglio quel gruppo, quella comunità, quel paese e qui entra in gioco la coesione: capire per cosa ride l’altro permette di ridere insieme a lui. Per fare un esempio propongo un brano di una⁸ delle memorabili serate su Rai1 di Beppe Grillo⁹ seguite da oltre 15 milioni di telespettatori:

⁸ Si tratta precisamente della serata del 2 dicembre 1993, la precedente era del 25 novembre 1993.

⁹ Per il testo si veda: <http://www.kof.it/grillo/rai.htm>
Per il video: <http://www.youtube.com/watch?v=SjHJ6fZdeZ0> (minuti: 02:57-03:36)

[...] e noi parliamo di Moro... Cossiga che dice “E il piano Vittooria. Ma il piano Vittooria (risata e applauso del pubblico) ... ma... ma che attualità è? L’attualità... facciamo un’attualità... facciamo l’attualità del passato, e mentre noi ci guardiamo i piedi il mondo va avanti. Stanno facendo delle cose incredibili, e il mondo va avanti, e noi ci guardiamo i piedi! Una roba, un avvilimento... ho girato un po’ Roma, non è cambiato niente. Per venire qua uno del bar m’ha detto... tangenti, sai, Tangentopoli... m’ha detto “Aho, damme du bijetti gratis, che c’ho quello d’a finanza che me rompe li cojoni” (risata e applauso del pubblico)

Il testo è denso di riferimenti storico-culturali, oltre che dialettali, del tempo di “mani pulite” appartenenti agli anni 1992-93, in particolare del periodo conclusivo del mandato presidenziale di Cossiga, che all’epoca veniva chiamato “il picconatore” per sottolineare la sua fase di conflitto e polemica politica, spesso provocatoria e volutamente eccessiva, e con una fortissima esposizione mediatica. A questo punto, un serio traduttore dovrebbe avere la buona volontà di andarsi a ricercare i documenti dell’epoca per capire meglio le battute di Grillo e per riuscire a spiegarsi le risate del pubblico. Inoltre, con questo esempio, si vuole anche sottolineare il carattere effimero, volatile, che spesso hanno alcuni testi comici, di cui parlava Banfi sopra. Testi che valgono per quel dato momento storico e perdono poi a distanza di tempo ogni forza evocativa, soprattutto nelle nuove generazioni, figuriamoci negli stranieri che studiano la lingua e la cultura italiana! Infine questo brano può essere un ottimo esempio del ridersi (o piangersi) addosso degli italiani, come afferma Platone: “ridendo dei casi ridicoli degli amici, noi uniamo piacere a dolore” (*Filebo*, XXIV); oppure del famoso detto latino: *castigat ridendo mores*. Infine il riso ha una valenza ulteriore anche in ambito educativo, tempio in passato dell’assoluta serietà, dove è sempre stato osteggiato, proprio per la sua forza di rendere la pedanteria e la pomposità

di un certo tipo di sapere custodito, in tutta la sua umana miseria e ridicolaggine. Nelle scuole e perfino nelle università si è fatto ricorso alla paura, come un assurdo stimolo all'apprendimento. Niente di più deleterio, tanto più in ambito glottodidattico. Per questo motivo è essenziale ribadire l'importanza del riso come un'arma formidabile contro un certo tipo di potere o autorità che sopravvive soprattutto attraverso la diffusione della paura:

“Ma qui, qui...” ora Jorge batteva il dito sul tavolo, vicino al libro che Guglielmo teneva davanti, “qui si ribalta la funzione del riso, lo si eleva ad arte, gli si aprono le porte del mondo dei dotti, se ne fa oggetto di filosofia, e di perfida teologia... [...] Che il riso sia proprio dell'uomo è segno del nostro limite di peccatori. [...] Ma da questo libro quante menti corrotte come la tua trarrebbero l'estremo sillogismo, per cui il riso è il fine dell'uomo! Il riso distoglie, per alcuni istanti, il villano dalla paura. Ma la legge si impone attraverso la paura, il cui nome vero è timor di Dio. E da questo libro potrebbe partire la scintilla lucifera che appiccherebbe al mondo intero un nuovo incendio: e il riso si disegnerebbe come l'arte nuova, ignota persino a Prometeo, per annullare la paura. Al villano che ride, in quel momento, non importa di morire...” (*tratto da Il nome della rosa* di Umberto Eco)¹⁰

Concludendo, ecco che il riso di liberazione dai dogmi e dalla paura, descritto da Eco, è anche un riso rivelatore. Esso ci fa scoprire il gusto di una persona ma, estendendo il ragionamento, anche il gusto di un popolo intero, svelandoci ciò che ha di più profondo e segreto:

Per conoscere un uomo bisogna studiare non il suo silenzio né il suo modo di parlare o di piangere o di infiammarsi alle idee più nobili, ma il suo riso. Se, per lungo tempo voi non avete potuto decifrare un carattere, e ad un tratto ci riuscite ciò è perché quell'uomo ride

¹⁰ <http://online.scuola.zanichelli.it/letterautori-files/volume-4/pdf-online/7-eco.pdf>

molto francamente. Allora tutta la sua anima vi si presenta come su una mano. (Fëdor Michailovič Dostoevskij)

3. Tipi di comicità

La comicità, come accennato, provoca il riso. Ma quanti tipi di comicità ci sono? Sostanzialmente due: la comicità di situazione e la comicità verbale o linguistica. In poche parole nella prima si ride per quello che qualcuno fa o per quello che gli accade; nell'altra, per quello che qualcuno dice o ascolta.

Certamente le due comicità possono intrecciarsi, tuttavia, riferendoci alla traduzione, bisogna prescindere dalla comicità situazionale, in prevalenza non verbale, che troviamo soprattutto nella comicità tipo *slapstick*, cioè una serie di gag scaturite essenzialmente dalla comicità appunto di situazione, in cui la parola non ha molta importanza. Come esempi si possono evocare le comiche americane del cinema muto degli anni '20 e '30, con comici famosissimi come Buster Keaton, Stanlio & Ollio, Ridolini ecc.; oppure in anni recenti le serie famose con i personaggi comici anglosassoni come Benny Hill o Mr Bean, il che spiega la loro "esportabilità". In Italia è doveroso ricordare le tragicomiche avventure di Fantozzi di Paolo Villaggio, che pur essendo inserite in un contesto e in situazioni ben caratterizzate, possono avere successo anche presso un pubblico straniero che condivide culturalmente almeno in parte le situazioni presentate.

Questa differenziazione è necessaria quanto per l'oggetto del nostro articolo ci interessa soprattutto l'aspetto linguistico della comicità. Il comico può far ridere per l'aspetto, per quello che fa (per es. i clown nel circo), ma anche per "quello che dice", escludendo all'interno di quest'ultima categoria il "come" lo dice (timbro, intonazione, velocità d'eloquio ecc.). La comicità

linguistica nelle sue battute si serve di una serie di giochi di parole: doppi sensi, metatesi, omofonie, omografie, omonimie, paronimie, paronomasie, polisemie, quiproquo, ripetizioni, ecc. Questi giochi di parole sono appunto i veri scogli che il traduttore si trova di fronte, soprattutto nei testi della comicità. Per conoscerli meglio, per poterli affrontare, sormontare, evitare occorre dedicarvi una trattazione più approfondita.

3.1 La comicità linguistica

Cicerone (*Dell'oratore*, Libro II, 54-61) introduce una distinzione nella comicità linguistica, vale a dire le *facetiae*, in due tipi. La prima categoria di comicità è quella basata sugli atti e viene denominata *facetiae de re*. La seconda si basa sulle parole, su ciò che viene detto, quindi *facetiae de dicto*. Le *facetiae de re* sono le battute in cui il riso scaturisce dalle differenze in campo semantico. Le *facetiae de dicto*, al contrario, dipendono dal fonema e dal grafema, vale a dire dal rapporto che intercorre tra questi due elementi linguistici. Semplificando, le *facetiae de dicto* sono i giochi di parole puri nei quali si perde l'effetto comico se cambiamo le parole. Le *facetiae de re* sono invece quelle battute in cui l'elemento comico è l'argomento, l'oggetto di cui si discorre: se si alterano le parole, l'effetto comico permane (cfr Attardo 1994: 27).

Le *facetiae de dicto* sono appunto quel tipo di giochi che rendono il lavoro del traduttore molto difficile. Prendiamo ad esempio questa omonimia, omofonia e omografia, causa di un *quiproquo*:

Paperino: Grunf! Sicché niente petrolio?

Arabo: E quasi niente acqua!

La-Moya, in vostra lingua significare No-Acqua.
(*seguente vignetta:*)

Arabo: Qui stare soltanto **sete!**

Paperino: Meno male! Eh! Eh!

Sete naturali?

Sete artificiali? Rayon?

Arabo: No! **Sete** di bere!

(*gesto di bere dell'arabo*¹¹)

Kaczor Donald: Ja cię! Czyli zero ropy?

Arab: I prawie nic wody! La Noja w naszym języku znaczy “bez wody”!
(*seguente vignetta:*)

A: Tu chcieć tylko **nić!**

KD: No super! Che! Che!

Naturalna? Sztuczna?

Z wiskozy?

A: Nie! Chcieć **pić**¹²!

Paperino confonde *la sete* con le sete, non per sua colpa, in quanto l’arabo, parlando un italiano approssimativo, non ha usato l’articolo. In polacco la traduttrice, obbligata anche dai disegni, prova a giocare sull’assonanza di *nić* con *pić*, perdendo però parte dell’effetto comico. Nel seguente esempio, tratto da una barzelletta leggermente spinta, l’effetto comico gioca in polacco su un’ulteriore omonimia tra il plurale del sostantivo femminile *dama* e la prima persona plurale del verbo polacco *dać*. In questi tipi di esempi si rasenta l’intraducibilità, e ciò lo si può notare nella traduzione più fedele nella colonna centrale, mentre in una terza si offre un possibile adattamento, mettendo in campo un briciolo di creatività con l’incognita del raggiungimento dell’effetto:

¹¹ Tratto da: “Paperino e le sabbie del fiume d’oro”, in *Io Paperino* nr 56, Agosto 2011, 198-199.

¹² Tratto da: “Kaczor Donald. Piaski złotej rzeki”, in *Gigant Mamut Kwa Kong atakuje*, Tom nr 5, 90-91, traduzione di Aleksandra Bałucka-Grimaldi.

Originale	Traduzione	Adattamento
Rodzice wysłali swoje nastoletnie córki na kolonie. Po tygodniu przychodzi do domu kartka pocztowa: – Kochani rodzice, tu jest wspaniale. Bawimy się jak damy ... a jak nie damy , to się nie bawimy ¹³ .	Dei genitori hanno mandato le loro giovani figlie in colonia. Dopo una settimana arriva una cartolina: – Carissimi genitori, qui è bellissimo. Giochiamo come delle dame ... e quando non la diamo non giochiamo.	[...] – Carissimi genitori qui è bellissimo. Giochiamo coi ragazzi a nascondino e quando ci scoprono ce la diamo a gambe levate... e quando non ce la diamo , non giochiamo.
Zio Paperone: Al confronto delle mie banche , le tue sono bancarelle ! Rockerduck: Ah! Ah! Spiritoso ¹⁴ !	Wujek Sknerus: Ja przynajmniej mam banki , a ty nieczynne bankomaty ! Rockerfeller: Cha! Cha! Żartowniś ¹⁵ !	

Nel prossimo esempio abbiamo invece l'uso di un falso diminutivo, che non viene seguito nella traduzione in polacco:

Zio Paperone: Al confronto delle mie banche , le tue sono bancarelle !	Wujek Sknerus: Ja przynajmniej mam banki , a ty nieczynne bankomaty !
Rockerduck: Ah! Ah! Spiritoso ¹⁴ !	Rockerfeller: Cha! Cha! Żartowniś ¹⁵ !

Nel caso seguente abbiamo un caso di *quiproquo* voluto, in una delle battute finali di un cabaret polacco¹⁶, dove la battuta

¹³ http://beczka_smiechu.w.interia.pl/pliki/kawaly.html

¹⁴ Tratto da: "Zio Paperone e l'avo sbancato", in: *Topolino* n. 2528, 149.

¹⁵ Tratto da: "Kaczor Donald. Zrujnowany Przodek" in: Gigant Mamut *Będę legendą* Tom nr 8, 424, traduzione di Aleksandra Bałucka-Grimaldi.

¹⁶ www.ekabarety.tv/2011/kabaret-moralnego-niepokoju-wizyta-ksiedza.html

comica sfrutta un sostantivo polisemico come il polacco *pokój* (in it. *pace* oppure *stanza*, *camera*), prendendone in considerazione, nonostante il contesto, un senso assolutamente inatteso:

Ksiądz: Pokój z wami!	Prete: La pace sia con	Prete: La pace sia con
Sławomir: voi!		voi!
I przedpokój z Toba!	Sandro: E il corridoio	Sandro: E con la Tua
	con Te!	sparita!

L'adattamento italiano cerca di sfruttare una consonanza che gioca sulla risposta dei fedeli (*e con il tuo spirito*) alla frase del prete: *la pace sia con voi*. Trasformando la parola attesa ‘spirito’ in ‘sparita’ si potrebbe (il condizionale è d’obbligo) scatenare l’effetto comico.

Nel seguente esempio il traduttore evita la traduzione di un „neologismo” diventato famoso, trattandolo in modo neutro:

Disse allora Calandrino: Fostivi tu mai?	– Zaliś ty tam był kiedy – spytał znowu Calandrino.
A cui Maso rispose: Dì tu se io vi fu mai? Sì vi sono stato così una volta come mille.	– Czy tam byłem? Zawołał Maso – Zapytaj, ile tysięcy razy!
Disse allora Calandrino: e quante miglia ci ha?	– A ileż mil od tego miejsca? Badał Calandrino dalej.
Maso rispose: Haccene più di millanta, che tutta notte canta. ¹⁷	– Mógłbym przysiąć, że więcej niż tysiąc – odparł Maso ¹⁸ .

Ricordiamo che da *millanta* si sono formati termini come *millantare* e *millantatore*. Quindi il termine ricopre un’importanza non trascurabile che il termine *tysiąc* non è in grado di restituire, anche se il traduttore riesce comunque a mantenere la rima (przysiąć

¹⁷ *Decameron* di Giovanni Boccaccio: Giornata VIII, novella III.

¹⁸ *Dekameron* (1986), traduzione di Edward Boyé. Ed. PIW, Warszawa, Vol. II, pag. 143.

– tysiąc) per cercare di recuperare creativamente l'aspetto dell'effetto che la risposta di Maso ottiene nel testo originale.

Infine una paraetimologia dialettale:

Po', ho savüt che quèli j éra
i famosi **Incas**...

“Incas”, ziùsto la ‘breviasión
següra de **incasat**!

Dowiedziałem się potem, że to
sławetni **Inkas** byli... Zgadzałoby
się: **kasują** wszystko, co po
drodze¹⁹.

La traduttrice, alle prese con un testo dialettale del *gramelot* di Fo, ha dovuto fare buon viso a cattivo gioco e accontentarsi di trasformare la “rabbia” degli Incas in *annullamento, repressione*, cercando di mantenere un minimo di effetto basato sul gioco di parole: *In-kas/kasujq.*

Ricapitolando, dagli esempi di traduzione mostrati si può notare una certa difficoltà o impossibilità a riproporre l'effetto del testo originale delle *facetiae de dicto*. Per questo motivo, come si è potuto notare, le traduzioni proposte si basano su omissioni, sostituzioni, adattamenti o totali riscritture, nel tentativo di mantenere un minimo di effetto, presente nella versione originale. Gli esempi dei giochi linguistici sono innumerevoli e costituiscono fonte inesauribile di analisi per quanto riguarda la loro traduzione.

Tuttavia, è utile menzionare in questa sede anche la traduzione di *facetiae de re*. In seguito ne avremo altri assaggi, ma la cosa più evidente è la relativa facilità della loro traduzione. Concludiamo questa sezione portando un esempio di una traduzione di una barzelletta, con all'interno delle parole volgari (fra l'altro molto frequenti in questo tipo di materiale), composte come una poesia:

¹⁹ Tratto da: Dario Fo (1998) *Johan Padan a la discoverta de le americhe, Johan Padan odkrywa Amerikę*. Traduzione con testo a fronte di Anna Wasilewska. Kraków, Wydawnictwo Literackie. 124-125.

Pani kazała, aby każde dziecko napisał krótki wierszyk.
Wszystkie po kolej czytają.
Przyszła kolej na Henia:

– W wielkich górach Himalajach,
słoń powiesił się na jajach.

Może być?

– Nie stawiam ci dwóję. Na jutro masz napisać drugi wierszyk. Na drugi dzień Henio zaczyna czytać wierszyk:

– W wielkich górach Himalajach...

– Heniu...!

– słoń powiesił się na trąbie...

– No, może być.

– ... i jajami skałę rąbie.

La maestra ha chiesto ad ogni bambino di scrivere una piccola poesia. Uno dopo l'altro ognuno legge la sua composizione.

Quando arriva il turno di Enrichetto:

– *Nell'Africa nera lungo la valle,
un elefante con la giacca,
cammina grattandosi le palle.*

Può andare?

– No, ti metto due. Per domani devi scrivere un'altra poesia.

L'indomani Enrichetto comincia a leggere la nuova poesia:

– *Nell'Africa nera lungo la valle...*

– Enrico...!

– ... *l'elefante appende la giacca...*

– Può andare.

– ... *e con le palle le rocce spacca.*

Il gioco comico si basa sull'uso di parole volgari messe in rima. Cambiando nella traduzione le parole, o meglio le parolacce, il risultato finale non cambia. L'importante è lasciare la *suspence* finale, la sorpresa:

La testualità del comico si basa generalmente sulla “novità”, sull’elemento di “sorpresa”, su ciò che “annulla un’attesa”, che rompe schemi comportamentali e modelli prevedibili. L’effetto sorpresa, il piccolo (o grande) shock che ne deriva rappresentano il motore del riso e, quindi, la ragione ultima del comico. (Banfi 1995: 24)

4. La traduzione della comicità: un processo di adattamento tra fedeltà ed effetto

Tradurre la comicità, come tradurre la poesia, in molti casi è tanto difficile e in altri impossibile. C'è solo una differenza fondamentale: la poesia tradotta può presentare un effetto straniante, può concentrarsi sulla musicalità o sul mantenimento del senso, può avere il testo originale a fronte ed essere soggetta da parte del lettore ad una lunga riflessione, come una lunga masticazione o una lenta digestione per essere compresa; la comicità no. Il risultato, senza alcuna riflessione, d'istinto, deve essere uno soltanto: il riso. Se il materiale tradotto non fa ridere, la traduzione non ha centrato uno dei fondamenti della traduttologia: il mantenimento dell'effetto. Ma per fare questo bisogna senz'altro non mantenere fede al primo principio del buon traduttore: la fedeltà. Quindi più che mai, in questo caso, tradurre è tradire? Il dibattito su questi due aspetti non sempre conciliabili della traduzione ha attraversato la storia sin dai tempi di Cicerone, non trovando quasi mai un compromesso, creando anzi una spaccatura, un duopolio: il partito dei *fedelisti* all'autore e alla sua lingua e quello degli *effettisti*, quindi vicini alle esigenze del lettore. I rappresentanti di questi due orientamenti possono essere rispettivamente, per i primi, Schleiermacher (vedi Nergaard 2009: 136), per il quale “l'obiettivo di tradurre come l'autore stesso avrebbe originariamente scritto nella lingua della traduzione non soltanto è irraggiungibile, ma anche in sé vuoto e assurdo [...]”, e per i secondi, Nida (2003: 1):

For whom? Correctness must be determined by the extent to which the average reader for which a translation is intended will be likely to understand it correctly. [...] we are not content merely to translate so that the average receptor is likely to understand the message; rather we aim to make certain that such a person is very unlikely to misunderstand it.

La nostra posizione, lungi dall’essere diplomatica a tutti i costi, per non offendere anime candide, è molto vicina alle posizioni di Nida, cioè con un’attenzione al testo, ma lanciando uno sguardo, o meglio facendo l’occhiolino, al lettore, soprattutto se si tratta di materiale comico, ed è la seguente: fedeltà al testo se vale l’effetto, altrimenti accomodamento e, infine, nei casi estremi, riscrittura.

Per sviluppare il tema propongo un’analisi di due brani di un’opera su cui si sono cimentati diversi traduttori, cosa assai rara. L’opera in questione è la *Divina Commedia* di cui abbiamo in polacco ben 4 traduzioni in un arco di tempo che va dal 1860 al 2001. Esaminando in specifico due brani comici della *Commedia* possiamo toccare con mano le strategie dei traduttori alle prese con endecasillabi e rime in terzina, attenti alla fedeltà al testo originale e infine, come se ciò non bastasse, desiderosi di mantenere l’effetto dell’originale. Un lavoro considerevole.

Dante Ali- ghieri, <i>Divi- na Comme- dia</i> , (Inferno, Canto XVIII, versi 115- 117)	Julian Korsak (1860)	Antoni Robert Sta- nisławski (1870)	Edward Porębowicz (1906)	Alina Świderska (2001)
E mentre ch’io là giù con l’occhio cerco, / vidi un col capo sì di merda lordo, / che non parëa s’era laico o cherco.	Kiedym się wpatrzył, jakąś rudo-płowa/ Stercała kałem tak zbrukana głowa,/ Že darmo w myślι sam siebie za- gadłem,/ Kto on był, świeckim czy mnichem? nie zgadłem	Ujrzałem du- cha z głową tak zhydzona/ Brzydkiem tak zbrukana pomiotem , że nie byłem w stanie/ Rozpoznać, czy był świeckim, czy duchownym	Okiem powiodę i ujrzę łeb w kale/ tak umaza- żenie/ wym,/ że ksiądz świeckim, czy rozeznać	Podczas gdym wzro- kiem oną badał staj- nię/, widzę jednego, co miał głowę kalem / ob- ładowaną nadto uro- dzajnie.

Nel brano successivo, ognuno dei traduttori si è cimentato nel “ricreare” in polacco l’effetto comico della scena dantesca di Dante e Virgilio alle prese con i diavoli a Malebolge, che trovano un modo originale per segnalare la partenza al cammino:

Dante Alighieri, <i>Divina Commedia,</i> (Inferno, Canto XXI, versi 137- 139)	Julian Korsak (1860)	Antoni Robert Staniławski (1870)	Edward Porębowicz (1906)	Alina Świderska (2001)
Ma prima avea ciascun la lingua stretta/ coi denti, verso cenno;/ ed ellì avea del cul fatto trombetta.	I szli na lewo przez ka- mienne zęby/ Na znak, že każdy ze swym wodzem zgodny,/ A wódz ich tylem trąbił marsz po- chodny	Lecz pierwej każdy ku dowódzcy swemu/ Skinął, zę- bami język przycisnął- szzy:/ A on im z kupra zatrąbił na drogę	Wprzód wy- ciągnąwszy języki przed starszem,/ Zębem przy- cięte, znak przycisnął- wi,/ A on im z kupra zagrał przed wymarszem.	i każy na znak, za wo- dza przykła- dem,/ język szkarłatny wystawił przez zęby,/ ów zaś szedł poprzód i za- trąbił zadem .

Con tutta l’umiltà e l’ammirazione per questi traduttori, una cosa salta all’occhio nelle loro traduzioni di questi brani: un certo mantenersi sopra le righe rispetto alla volgarità del testo originale. Nessuno infatti usa la traduzione di *merda* che in polacco si traduce *gówno* o, al massimo, attenuando con *kupa* (in italiano *cacca*). La maggioranza opta per *kał* che sarebbe in italiano *feci, escrementi*.

Similmente nel secondo brano, rimanendo in argomento di volgarità, la parola *culo* viene tradotta in polacco con *tyl* (in

italiano *posteriore, didietro*), o con *kuper* (che sarebbe il didietro degli uccelli) o infine con *zad* (in italiano *sedere, deretano, didietro*, questa volta degli animali). Nessuno dei traduttori usa la parola polacca *dupa* che è la traduzione ideale di *culo*. Se la traduzione, secondo l'intenzione di questo articolo, è un lavoro essenzialmente di ricerca dell'effetto, i suddetti traduttori si sono rivelati “troppo creativi” nella ricerca degli eufemismi.

Come dicevo prima, ci saranno state ragioni metriche e stilistiche che hanno sicuramente influenzato la scelta, ma a mio modesto parere, ci troviamo di fronte ad un'attenuazione, e a volte un vero e proprio annullamento, dell'effetto comico dei versi danteschi, che hanno destato tanto biasimo in Petrarca. Attenuazione dovuta forse anche a ragioni di carattere storico-culturali che possono delineare una differenza, basata sull'uso della volgarità, tra Italia e Polonia, argomento tutto da scoprire.

Dal caso di un'attenuazione dell'effetto passiamo ad un annullamento totale di esso, tramite prestito o trascrizione. È un tipico caso di fedeltà assoluta, che si presenta tramite una non-traduzione:

Fate a modo mio, Renzo; andate
a Lecco; cercate del dotto
Azzecca-garbugli, raccontategli...
ma non lo chiamate così, per amor
del cielo: è un soprannome²⁰.

Posłuchaj mnie, Renzo; idź do
Lecco, odszukaj tam doktora
Azzecca-garbugli i wszystko mu
opowiedz... jeno go tak nie nazwij,
niech Pan Bóg bron! To takie
przewisko²¹.

Ci si potrebbe domandare: come fa il lettore medio polacco a capire questo soprannome, se non viene né tradotto né tanto

²⁰ Manzoni A., *I Promessi Sposi* (1964: 41). Bologna, Ed. Giuseppe Malipiero.

²¹ Manzoni A., *Narzeczeni* (1958: 47). Traduzione di Barbara Sieroszewska. Warszawa, PIW.

meno esplicitato in una nota? L'importanza dell'effetto e delle aspettative che questo soprannome crea nel corso della lettura del romanzo manzoniano è fondamentale, in quanto verranno confermate sin dal momento in cui questo avvocato entra in scena. Non si può quindi tralasciare di tradurre qualsiasi tipo di materiale che debba, nell'intenzione originale, suscitare il riso. È uno scopo tanto importante da richiedere, in particolari situazioni, un adattamento obbligatorio se si vuole mantenere il senso umoristico di una frase:

[...] il procedimento di adattamento in traduzione si dimostra caratteristico di tipi di testo ben definiti. Esso riguarda la letteratura infantile, la pubblicità e i fumetti, nonché molti casi di giochi di parola, di umorismo e di parlate vernacolari: tutte le situazioni, in definitiva, in cui l'equivalenza di effetto, costituisce la prima preoccupazione del traduttore. (Podeur 2002: 113)

Per avere un'idea della “preoccupazione del traduttore” pensiamo alla fulminea contorsione mentale che ha dovuto effettuare Witold Skowroński per tradurre un'innocua frase dell'allora presidente polacco Lech Wałęsa:

Una situazione in cui sono stato obbligato a cambiare il contenuto del discorso, affinché ne conservasse il senso, ha avuto luogo durante la visita di Lech Walesa in Giappone. [...] Walesa durante l'incontro affermò che i comunisti polacchi erano come i ravanelli. Rossi all'esterno e bianchi all'interno. Sapevo che il presidente voleva con questa affermazione divertire gli ascoltatori. Solo che lui non sapeva che in Giappone i ravanelli sono bianchi non solo all'interno ma anche esternamente, e il paragone sarebbe stato incomprensibile. Avevo due secondi, per fornire un simbolo comprensibile ai Giapponesi. Ho paragonato i comunisti polacchi ai gamberetti²².

²² http://www.textum.pl/tlumacznia/portal_tlumaczy/informacje/ogolne/artykuly/tlumacz_prezydentow2.html

Questa sostituzione raggiunge l'effetto sperato con le risate e l'applauso del pubblico. Wałęsa era contento del successo della sua battuta, ma del tutto ignaro dei salti mortali del suo interprete per farla comprendere al pubblico giapponese.

Gli adattamenti tramite sostituzione possono anche essere minimi, come per es. la sostituzione di un nome. Prendiamo ad esempio il bambino protagonista delle barzellette polacche: *Jaś*. Si potrebbe tradurlo in italiano con *Gianni*, *Giannino*, *Giovannino*, *Nino*, *Ninetto*; oppure con una sostituzione altrettanto equivalente, cioè: *Pierino*. Vediamo di che si tratta:

Nauczyciel oddaje **Jasiowi**
klasówkę. Zamiast oceny napisał
IDIOTA. **Jaś** spojrzał na kartkę,
potem na nauczyciela i mówi: –
Ale pan jest roztargniony. Miał
pan wystawić ocenę, a nie się
podpisywać.

Il maestro riconsegna a **Pierino**
il compito in classe. Invece del
voto c'è scritto: **IDIOTA**. **Pierino**
guarda il foglio, poi il maestro
e dice: – Ma Lei è distratto.
Doveva mettermi il voto, non la
sua firma.

Traducendo *Jaś* con *Pierino* trasferiamo in italiano l'idea, insita dietro a quel nome, di quel particolare bambino che ne combina e ne dice di tutti i colori, protagonista di migliaia di barzellette.

Facciamo un altro esempio. Il calciatore Totti nel 2004 ha pubblicato un libro²³ in cui raccoglie una serie di barzellette che lo vedono protagonista. In esse si ripete l'immagine di un calciatore famoso ma poco intelligente. Se volessimo tradurre questo tipo di barzellette, ad un pubblico polacco che non conosce Totti e le sue “doti” occorrerebbe trovare un personaggio famoso polacco, di cui venisse messa in discussione l'intelligenza. Il calcio in Polonia è popolare, ma non così

²³ Vedi: <http://www.calciatori-online.com/francesco-totti/barzellette-totti.php>

tanto da trovare un personaggio altrettanto conosciuto e simile a Totti. Nell'esempio seguente viene presentata una proposta di traduzione che cambia completamente prospettiva:

Il puzzle

Totti cerca di finire un puzzle. Ci mette quasi quattro mesi. Poi gira la scatola e legge: „dai due ai tre anni”. Commenta: „Ahò, ma allora sò un genio!!!”.

Puzle

Doda kończy układankę z puzli. Poświęca jej już czwarty miesiąc. W pewnym momencie odwraca pudelko i czyta: „od dwóch do trzech lat”. I do siebie: „E, to genialna jestem!!!”²⁴

Un approccio creativo alla traduzione – la sostituzione di Totti con Doda – permette di trasferire il contenuto della barzelletta ad un pubblico polacco abbastanza vasto, inoltre questa sostituzione non è casuale visto che Doda (una cantante-showgirl polacca) è già protagonista di alcune barzellette polacche²⁵.

Nel seguente esempio la sostituzione di un nome si riferisce ad un prodotto:

Ojciec po dość długiej i wyczerpującej przemowie teściowej, zwraca się z prośbą do syna:
 – *Jasiu, podaj proszę babci krem do ust.*
 – *A który to tato?* – pyta Jaś.
 – *Ten z napisem Kropelka!*

Il padre, dopo un lungo ed estenuante monologo della suocera, si rivolge al figlio con una richiesta:
 – *Pierino, porta alla nonna il burro cacao per le labbra.*
 – *Quale, papà?* – Chiede Pierino.
 – *Quello con la scritta Attaccatutto!*

Tuttavia la traduzione di un nome tramite sostituzione non sempre è possibile. Nel seguente esempio si gioca con il

²⁴ Traduzione di Artur Gałkowski.

²⁵ Vedi: <http://dowcipolandia.blox.pl/html/1310721,262146,21.html?851889>,

doppio senso del nome polacco *cholera*: indica una malattia infettiva, ma può essere usato anche come imprecazione o una caratterizzazione spregiativa di qualcuno. Questo doppio senso costituisce il perno dell'effetto comico nella versione originale, il che lo rende praticamente intraducibile in italiano:

Originale	Traduzione	Riscrittura
O teściowej	Sulla suocera	Sulla suocera
Jasio pyta babcię: - <i>Babciu czy byłaś szczepiona na choroby zakaźne?</i> - <i>Byłam, a dlaczego pytasz?</i> - <i>Bo ile razy do nas przychodzisz tato mówi: – Znów tę cholerę do nas przyniosło!</i>	Pierino chiede alla nonna: - <i>Nonna sei stata vaccinata per le malattie infettive?</i> - <i>Sì, ma perché me lo chiedi?</i> - <i>Perché tutte le volte che vieni papà dice: “Di nuovo è arrivato da noi il colera!”</i>	Pierino chiede alla nonna: - <i>Nonna ma tu sei vegetariana?</i> - <i>No, perché me lo chiedi?</i> - <i>Perché tutte le volte che vieni, papà dice: “Di nuovo è venuta da noi quella cacaca-voli”.</i>

Per mantenere l'effetto dobbiamo agire creativamente e operare una riscrittura. Per riscrittura si intende, in una situazione di intraducibilità – dovuta alla presenza di elementi culturospecifici e linguistici – la riproposizione del testo, con la sostituzione o la trasformazione degli elementi dell'originale, nell'intenzione di conservarne innanzitutto l'effetto.

Nei casi dei nomi e simili, come il nome al maschile della protagonista di una fiaba, abbiamo anche traduttori che optano per una sostituzione che rasenta l'omissione. Una scelta che sacrifica l'effetto comico. Vediamo l'esempio che segue:

Paperino: <i>Con un po' di fortuna il bello addormentato....</i>	Kaczor Donald: <i>Jak dobrze pójdzie ten potwór...</i>
--	--

(vignetta seguente) *mi crederà un suo simile e mi seguirà al lago della Zione!*²⁶ (vignetta seguente) *weźmie mnie za ziomka i pójdzie ze mną nad jezioro Bajkwal.*²⁷

La storiella riporta i tentativi di Paperino di spostare una sorta di mostro di Lochness da un lago all'altro. Paperino, rifacendosi al pifferaio magico, dopo aver usato la musica per incantare il mostro che invece si addormenta, si traveste egli stesso da mostro, con effetti che si dimostreranno disastrosi. Come si nota, la battuta di Paperino viene sostituita e attenuata nell'effetto da un nome generico, *potwór* (in italiano *mostro*), mentre era possibile lasciare l'idea e l'effetto comico con *ten śpiący królewicz...* Ma anche questo fa parte delle scelte, e quindi della creatività del traduttore.

Il prossimo esempio, invece, dimostra come i nomi culturrospecifici possano creare notevoli, se non addirittura insormontabili, difficoltà di traduzione, tanto da richiedere, volendo salvare l'idea di fondo, una totale riscrittura del testo. Nel caso analizzato, trattandosi di una vignetta, si tratta di una radicale ridisegnatura del soggetto: una donna urla contrariata al marito travestito, in modo riconoscibile da parte dei polacchi, da Niccolò Copernico, mentre il loro figlio spaventato si rifugia tra le braccia della mamma vicino ad un albero di Natale²⁸:

Za jakiego Mikołaja się przebrałeś, idioto!
Ma di quale Nicola ti sei messo il costume, idiota!

L'equivoco comico nasce dal nome *Mikołaj* (in italiano *Nicola* e *Niccolò*). Il marito ha confuso *Święty Mikołaj* – ovvero San

²⁶ Tratto da: "Paperino e il mostro del lago", in *Topolino* n. 2529, 49.

²⁷ Tratto da: "Kaczor Donald. Zmora z bajorka", in Gigant Mamut *Donaldino i korsarze*, Tom nr 4, 352, traduzione di Aleksandra Bałucka-Grimaldi.

²⁸ www.funker.pl/uploads/StuffsStuff/files/410_middle.jpg

Nicola, quindi Babbo Natale – con *Mikołaj Kopernik*, cioè Niccolò Copernico. Come si evince dal *quiproquo*, in italiano risulta intraducibile, ma non è intraducibile il gioco dell’equivoco in sé: travestirsi da qualcuno o qualcosa di diverso rispetto alle aspettative.

Se invece di una vignetta si trattasse di un piccolo sketch, si potrebbe pensare ad un adattamento creativo in cui un uomo, per un ballo in maschera sul tema delle dame e dei cavalieri, si presenti indossando un vestito a doppio petto blu e la maschera in viso di Berlusconi (noto anche come il *cavaliere di Arcore*), con la seguente battuta della sua dama:

Ma dovevi travestirti da cavaliere del medioevo, idiota!

Allo stesso modo resterebbe intraducibile in polacco una delle notizie comiche del famoso duo Amurri-Verdi, in cui si gioca tra una omonimia di *Leopardi* e una polisemia di *verso* :

Invitato a dire qualche verso del Leopardi, Mike Buongiorno... ha ruggito²⁹.

Per tradurre battute comiche del genere occorre, volendo mantenere l’impianto del gioco di parole, una totale riscrittura creativa, riscrittura che mette in forte discussione il concetto di fedeltà di cui abbiamo parlato sopra:

Il tradizionale concetto di fedeltà al testo di origine ha da tempo perso la sua priorità nelle preoccupazioni degli studiosi di traduzione e l’accento è ora posto sulla traduzione come riscrittura e creazione di un nuovo testo in un nuovo contesto. (Ranzato 2010: 28)

Per fare un esempio di riscrittura creativa, vediamo il seguente esempio:

²⁹ www.aforismi.meglio.it/aforisma.htm?id=79c2

Pan Kucias – Jasne! Oczywiście Proszę Pana! On mi się skarzył, że się wychowuje w patologicznej szkole! I faktycznie! Bomba, nauczyciel kapuś, jeden drugi tam przy uczniu nago! Jak tu się można uczyć?
A to w ogóle jest dobry chłopak! Jak on kiedyś znalazła szczeniak, się prosię pana zaopiekował!

Nauczyciel – Tak, nawet przyśniłeś go do szkoły. Przez dwa tygodnie w szkole szalał tyfus. Sprzątaczka do tej pory ma plamy.

P.K. – No i widzi Pan, jak się można uczyć z tyfusem i poplamioną sprzątaczką.

N. – Gdyby tego było mało to Tomek ostatnio dostał naganę z religii

P.K. – Nee...

N. – Tak..

P.K. – Z religii?!

N. – Tak!

P.K. – No to już się miarka przebrała! Gdzie on jest?! Jak go spotkam to mu tak mu dupę zloję! Gdzie on jest?!

N. – Panie Kucias! Są metody wychowawcze innego rodzaju...

P.K. – Gdzie on jest?! Gdzie jest ten książdz?!

Signor Cazzola – Come no!
Certamente caro professore! Lui se lamenta che purtroppo frequenta ‘na scola difficile! E infatti: ‘a bomba, l’insegnante spione, quell’altro nudo in presenza da’ alunni. Mo dico io: ma come se può studia’ qua? Ma mo’ dice lei! E in fin dei conti è un bravo ragazzo! Quanno ‘na vorta ha trovato un topolino...

Insegnante – Diciamo un topo di fogna!

S.C. – Vabbè un topo cresciuto, se n’è, caro er mio professore, preso cura!

I – Si, l’ha perfino portato a scuola: per due settimane a scuola c’era il tifo. La bidella, fino ad oggi, ha le macchie.

S.C. – Ecco ‘o vede: ma come se pò impara’ cor tifo e... ‘a bidella co’ ‘e macchie?

I – Come se ciò non bastasse ultimamente Ermanno ha ricevuto una nota a religione.

S.C. – Nooo...!

I – Si...

S.C. – A religgione!?

I – Si!

S.C. – Eh No! Mo avemo proprio raggiunto er limite! Do’ sta?! Se ‘o ‘ncontro je faccio er culo nero! Do’ sta?!

I – Signor Cazzola. Ci sono metodi educativi di altro tipo...

S.C. – Dov’è?! Do’ sta quer prete!?(esce correndo)

Questo brano è tratto dalle battute finali di uno sketch del già citato gruppo cabarettistico polacco³⁰. Nella traduzione si è cercato non solo di rendere la fedeltà al testo ma di adattarlo per un'eventuale rappresentazione per un pubblico italiano, quindi si è pensato di sfruttare il dialetto romanesco: a giustificazione di questa scelta è da notare che i dialetti offrono una carta essenziale nel cabaret italiano. La riscrittura, oltre all'uso del dialetto, si evidenzia con i nomi adattati come *Kucias/Cazzola* cercando di mantenere l'effetto che il cognome polacco suggerisce, *Tomek/Ermanno* (invece di *Tomasino*), per una scelta creativa del traduttore, oltre che con due battute aggiunte, sottolineate nel testo, non presenti nell'originale, per attenuare il fatto dell'ammissibilità in Polonia di allevare ratti quali animali da compagnia, come dei criceti, diversamente da quanto troviamo in Italia.

All'interno della traduzione, intesa come riscrittura, c'è molto spazio per la creatività: guardiamo come Boyé, traduttore polacco di Boccaccio, affronta questa divertente poesiola in rima di frate Cipolla che riguarda Guccio, il suo servo e le sue *taccherelle*:

Et, essendo alcuna volta
domandato quali fossero queste
nove cose, et egli avendone in
rima messe, rispondeva: Dirolvi:

Egli è tardo,
sugliardo e bugiardo:
niglidente, disubidente
e maldicente:
trascutato, smemorato
e scostumato³¹.

A gdy się pytano, jakie to są owe
przymioty, brat Cipolla odpowiadał
następującym wierszem, który sam
ulożył:

Łgarz wierutny,
Leniuch, złodziej,
Od stóp do głów
W brudzie chodzi.
Nieodmienny świszczypała
Bez pamięci i posłuchu,
Na spódnice wszelką łasy,
Czterech szpiegów w każdym uchu³².

³⁰ www.youtube.com/watch?v=iD-8E-N3JWc

³¹ Tratto dal *Decamerone* di Giovanni Boccaccio, Giornata VI, novella X.

³² Boccaccio, G. (1986) *Dekameron*, ed. PIW, Warszawa, Vol. II, pag. 39.

Dalla diversa lunghezza del testo polacco notiamo subito che ci sono evidenti aggiunte di rime, completamente assenti nel testo originale. Ma qui, si ribadisce, era importante l'effetto, non la completa fedeltà.

Infine, la comicità non è affare solo per adulti, non solo di parolacce si nutre, anzi, quindi è giusto concludere questa serie di esempi con una divertentissima filastrocca di Julian Tuwim, molto conosciuta da tutti i bambini polacchi. La filastrocca riguarda un certo signor *Hilary* (*autor in fabula...*), sbadato, che ha “perso” gli *okulary* ‘occhiali’. Caso vuole che in italiano Ilario non faccia rima con *occhiali*. Affinché diventi una filastrocca orecchiabile in italiano, con tutte le rime e gli effetti comici, ci vuole una sostituzione, un adattamento, un po’ di riscrittura e tantissima creatività, senza però dimenticare, se possibile, la fedeltà:

Pan Hilary

Biega, krzyczy pan Hilary:

„Gdzie są moje okulary?”

Szuka w spodniach i w surducie,
W prawym bucie, w lewym bucie.

Wszystko w szafach poprzewracał,
Maca szlafrok, palto maca.

„Skandal! – krzyczy. Nie do wiary!

Ktoś mi ukradł okulary!”

Pod kanapą, na kanapie,

Wszędzie szuka, parska, sapie!

Szpera w piecu i w kominie,

W mysiej dziurze i w pianinie.

Już podłogę chce odrywać,

Już milicję zaczął wzywać.

Nagle- zerknął do lusterka...

Nie chce wierzyć... Znowu zerka.

Znalazł! Są! Okazało się,

Że je miał na własnym nosie.

Il signor Pasquali

Corre, strilla il signor Pasquali

“Dove sono i miei occhiali?”

Cerca nei pantaloni e nel gilet,

Nella scarpa destra e nel bidet.

Tutto nell’armadio sottosopra ha messo,
Tasta l’accappatoio, il cappotto adesso.

“Uno scandalo! – grida. Per tutti i mali!

Qualcuno ha rubato i miei occhiali!”

Sotto il divano, sul divano,

Sbuffa, ansima, cerca lì e là, ma invano!

Fruga nel forno e nel camino,

Nel pianoforte e nella tana del topino.

Il pavimento già vuol strappare,

La polizia già comincia a chiamare.

All’improvviso – allo specchio guarda...

Non ci vuole credere... Di nuovo azzarda.

Li ha trovati! Ci sono! Lo strano caso

È che li aveva proprio sul suo naso.

5. Conclusione

Il riso e la comicità che lo provoca fanno parte di una evoluzione dell'uomo dalla sua primitiva aggressività. Ecco che il dignitare i denti per sfida pian piano diventa un sorriso: meglio ridere che affrontarsi fisicamente. Il riso in questo articolo è il soggetto principale, per prima cosa, quale effetto voluto dagli autori dei testi originali; e poi quando lo stesso effetto viene ricercato e ricreato dai traduttori. Come abbiamo visto è una ricerca non sempre facile e a volte impossibile, in ogni caso esige molta creatività.

Il materiale comico ha una valenza importante anche per la formazione dei futuri traduttori, in quanto li pone di fronte ad aspetti linguistici e culturali non solo della lingua di partenza, ma anche della lingua d'arrivo. Non solo attraverso le proprie traduzioni, ma anche analizzando le traduzioni già disponibili di altri, con rispetto, come fonte di ispirazione e di riflessione, i futuri traduttori possono sviluppare l'intuito linguistico e la creatività, indispensabili per chi fa questo mestiere.

Ritornando all'immagine iniziale di un traduttore come un Ulisse, stavolta omerico, sempre spinto ad avere la curiosità di conoscere gli altri popoli, magari curioso di conoscere il loro gusto del ridere, oppure di mostrare ad essi il proprio: allo stesso modo forse anche noi potremmo scoprire che spesso ci sono gusti diversi, che quello che fa ridere loro non fa ridere noi, o viceversa. Forse anche noi con sorpresa potremmo scoprire, come Ulisse, che il nostro remo portato sulle spalle può essere visto e compreso dagli altri solo come pala da fornaio. Ma questa non sarà la fine del nostro viaggio, quanto invece l'inizio di uno nuovo: la traduzione, vista e progettata con comprensione e coesione, tra creazione e ri-creazione dell'effetto, come di un ponte gettato tra due popoli che ridono, ognuno a suo modo, della stessa cosa.

Sitografia

http://beczka_smiechu.w.interia.pl/pliki/kawaly.html
<http://dowcipolandia.blox.pl/html/1310721,262146,21.html?851889>,
http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/C/comicita.shtml
http://dizionari.hoepli.it/Dizionario_Italiano/parola/comicita.aspx?idD=1&Query=comicit%C3%A0
<http://online.scuola.zanichelli.it/letterautori-files/volume-4/pdf-online/7-eco.pdf>
<http://www.calciatori-online.com/francesco-totti/barzellette-totti.php>
<http://www.gtempo.it/DizionarioTeatrale.htm>
<http://www.kof.it/grillo/rai.htm>
http://www.textum.pl/tlumaczenia/portal_tlumacz/informacje/ogolne/artykuly/tlumacz_presydentow2.html
<http://www.youtube.com/watch?v=SjHJ6fZdeZ0>
www.aforismi.meglio.it/aforisma.htm?id=79c2
www.ekabarety.tv/2011/kabaret-moralnego-niepokoju-wizyta-ksiedza.html
www.fanker.pl/uploads/StuffsStuff/files/410_middle.jpg
www.youtube.com/watch?v=iD-8E-N3JWc

Riferimenti bibliografici

- AA. VV. *Słownik języka polskiego* (1964) Warszawa, PWN.
- Attardo, Salvatore (1994) *Linguistic Theories of Humor*. Berlin – New York, Mouton de Gruyter.
- Banfi, Emanuele (1995) “Il linguaggio comico: tra pragmatica e strategie linguistiche”. In: AA. VV., *Sei lezioni sul linguaggio comico*. Labirinti, Università degli Studi di

- Trento, 17-70. Bergson, Henri (1991) *Il riso. Saggio sul significato del comico*. Milano, Rizzoli.
- Baudelaire, Charles (2008) *De l'essence du rire et généralement du comique dans les arts plastiques*. Paris, Sillage.
- Cicerone Marco Tullio (edizione 1990) *Dell'oratore*. Libro II. Bologna, Zanichelli.
- Freud, Sigmund (2001) *Il motto di spirito e altri scritti 1905-1908*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1963) *Estetica*. Milano, Feltrinelli.
- Hobbes, Thomas (1984) *De Homine*. Roma-Bari, Laterza.
- Kant, Immanuel (1995) *Critica del giudizio*. Milano, TEA.
- Leopardi, Giacomo (1973) *Zibaldone*. Milano, Mondadori.
- Montuschi, Ferdinando (1993) *Competenza affettiva e apprendimento dall'alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*. Brescia, La Scuola.
- Nergaard, Siri (2009) (a cura di) *La teoria della traduzione nella storia*. Milano, Bompiani.
- Nida, Eugene. A; Taber, Charles R. (2003) *The Theory and Practice of Translation*. Boston, Brill.
- Olbrechts-Tyteca, Lucie (1974) *Le Comique du Discours*. Bruxelles, Editons de l'Université de Bruxelles.
- Pirandello, Luigi (1993) *L'umorismo*. Roma, Newton.
- Podeur, Josiane (2002) *La pratica della traduzione*. Napoli, Liguori.
- Ranzato, Irene (2010) *La traduzione audiovisiva*. Roma, Bulzoni.
- Skorupka, Stanisław; Auderska, Halina; Łempicka, Zofia (1993) (a cura di) *Mały Słownik Języka Polskiego*. Warszawa, PWN.

Giuliana Fiorentino

Università del Molise

La tecnologia nell’insegnamento creativo dell’italiano

Creativity is allowing yourself to make mistakes.

Art is knowing which ones to keep.

Scott Adams *The Dilbert Principle*

1. Introduzione

Nella presentazione di un importante rapporto della Commissione Europea che valuta l’introduzione delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC) nell’istruzione (EACEA, 2011) si legge:

gli stati membri dell’Unione europea hanno concordato di promuovere la creatività e l’innovazione anche attraverso l’utilizzo dei nuovi strumenti TIC e la formazione degli insegnanti, considerandolo uno dei settori prioritari per la prima fase del Quadro strategico per l’istruzione e la formazione ET 2020. (EACEA 2011: 3)

In linea con questa affermazione di Androulla Vassiliou – commissario responsabile di istruzione, cultura, multilinguismo

e gioventù – in questo capitolo cerchiamo di mostrare e suggerire come le tecnologie digitali dell’informazione e della comunicazione possano supportare attività innovative e creative nell’ambito della didattica della scrittura in un contesto di apprendimento dell’italiano come L2.

Più in dettaglio, il capitolo cerca di spiegare in che modo le TIC contribuiscano ad innovare e a ampliare la creatività nelle seguenti attività di scrittura: la scrittura di testi di tipo descrittivo e la costruzione di testi illustrati, la (ri)scrittura di testi narrativi mediante un sito web specializzato, la scrittura collaborativa del tipo supportato dai *wiki* (per una definizione e analisi del *wiki* come tipologia testuale rimando a Fiorentino 2013: 112). Di ciascuna attività si presenteranno prima gli aspetti teorici e tecnologici e poi le possibili pratiche didattiche arricchite da alcuni esempi.

La produzione scritta nell’ambito degli indicatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento (d’ora in poi QCER) è diversificata nei vari livelli di apprendimento in base a due grosse macrofamiglie testuali, quella descrittiva (per i livelli A1 e A2) e quella argomentativa (per i livelli B1-C2) con le dovute differenziazioni tra livelli, mentre non viene riservato uno spazio specifico alla narrazione, anche se i resoconti ordinati di fatti possono in un certo senso rientrare nell’ambito delle narrazioni. Le considerazioni che facciamo sulla scrittura saranno inizialmente di carattere generale e mostreranno in che modo e con quali obiettivi e risultati le tecnologie possono essere introdotte nella didattica della scrittura. Solo in una fase successiva indicheremo quali attività particolari possono essere proposte nei diversi livelli di conoscenza della lingua del QCER.

Il capitolo infine mira anche a incoraggiare più genericamente l’uso delle TIC nella didattica della lingua straniera, considerando anche che, nonostante quanto auspicato dalle

raccomandazioni generali di molti paesi europei in merito all'utilizzo delle TIC nell'apprendimento, il rapporto EACEA del 2011 evidenzia un utilizzo effettivo delle TIC nella didattica della lingua d'istruzione e delle lingue straniere meno diffuso di quanto sperato:

L'uso del computer nella lingua di istruzione e nelle lingue straniere è più spesso un'eccezione che la regola. Analogamente ai dati sull'utilizzo del computer nelle lezioni di matematica e scienze [...], nel rapporto PISA 2009 sono state raccolte informazioni sull'uso del computer durante le lezioni della lingua di istruzione e di lingue straniere. I dati mostrano che anche in queste discipline l'uso del computer per supportare il processo di insegnamento e apprendimento è piuttosto limitato. (EACEA 2011: 51)

2. Creatività e scrittura

Come ricordato da Umberto Eco in una conferenza sul concetto di creatività, Internet, alla parola *creatività*, individua e indica moltissimi link: "sono andato su Internet a cercare la parola creatività, o *creativity*. Ho trovato 1.560.000 siti dedicati a questo concetto e, dopo averne esplorati alcuni, ho deciso che potevo lasciare cadere gli altri" (Eco 2004: 1). La questione centrale della creatività si può riassumere, seguendo in parte lo stesso Eco, nell'idea che spesso la creatività è concepita in senso forte o assoluto come la creazione di qualcosa dal nulla. Se si accetta questa definizione solo la creazione 'biblica' del mondo può essere considerata un atto di creazione assoluto *ex nihilo*. Questa accezione forte di creatività è responsabile, in maniera del tutto fuorviante secondo Eco e anche secondo chi scrive, della contrapposizione tra scrittura 'creativa' – in genere produzione artistico-letteraria come poesia o narrativa – e altre forme di scrittura 'che evidentemente creative non sono'

(Eco 2004: 3) – in genere forme di scrittura che la letteratura specialistica definisce ‘scritture funzionali’.

Dal nostro punto di vista scrivere è sempre un’attività creativa anche quando non produce poesie o narrazioni. Dunque rifiutiamo, con Eco, l’idea che esistano da un lato la scrittura creativa e dall’altro tutte le altre forme di scrittura. La creatività nella scrittura consiste nel porre in essere un testo che non esisteva – quale che sia la sua tipologia – sfruttando eventualmente notizie e informazioni altrui o partendo da idee personali e originali, ma che vengono comunque mescolate con conoscenze pregresse (fossero anche solo le conoscenze che riguardano lo schema testuale da riprodurre in una qualunque scrittura). Scrivere però implica sempre operare scelte originali e personali, anche quando si tratti solo di manipolare linguisticamente o contenutisticamente un testo preesistente (si pensi alla parodia, ai giochi linguistici, agli esercizi di stile di memoria calviniana e queneauniana).

Questa idea di creatività come capacità di risolvere in modo flessibile, originale e personale i problemi di scrittura ben si sposa con le riflessioni sulla creatività che abbiamo ritrovato nel mondo della comunicazione pubblicitaria ed in particolare nei lavori di Annamaria Testa. Anche la nota pubblicitaria milanese per definire la creatività si rifa ai termini che la designano e al loro uso nelle diverse lingue: ad esempio l’inglese *creativity* è collegato ai concetti di *originalità* e *appropriatezza*, mentre in italiano l’aggettivo *creativo* spesso ha una connotazione quasi spregiativa a coprire “qualsiasi novità stramba o furba e (...) qualsiasi innocuo passatempo” (Testa 2010: 9).

Un punto importante presente in molte definizioni di creatività è il fatto che un’idea creativa è considerata il frutto di “un cortocircuito tra elementi distanti tra loro – in questo sta la magia del pensiero analogico che è alla base di ogni processo creativo – e fra competenze diverse” (Testa 2010: 9).

I fondamenti della creatività sono dunque l'immaginazione, il giudizio, il gusto. La storia del termine creatività mostra inoltre come tale nozione oscilli tra l'idea positiva di genio e quella meno positiva di demone interiore:

A fine secolo [XVIII, ndA], come ricordano Robert Albert e Mark Runco, i fondatori del «Journal of Creativity Research», sono ormai consolidati anche alcuni concetti che stanno alla base delle teorie moderne della creatività: il genio è qualcosa di separato dal soprannaturale. È qualcosa di eccezionale, che però potenzialmente può appartenere a qualsiasi individuo. È qualcosa di diverso dal talento. La sua espressione è influenzata dall'ambiente. (Testa 2010: 26)

La creatività, secondo Testa, può essere declinata in almeno due modi in parte molto diversi, una creatività con la *c* minuscola, della quotidianità e una con la *C* maiuscola. La seconda è quella dei grandi geni che creano qualcosa di particolare in un dato settore, quindi una creatività specialistica potremmo dire, e che ha un grande impatto sul mondo. Ma la creatività con la *c* minuscola non è da meno, e può essere un atteggiamento costante di vita, un modo di porsi e che viene così definito:

un modo originale e fertile di mettersi in relazione con il mondo, e una modalità di pensiero che applica alle situazioni più diverse uno stesso, riconoscibile schema cognitivo, fatto di flessibilità, curiosità, rapidità, capacità di stabilire relazioni fra concetti o elementi diversi e di operare sintesi ampie, e di attitudine a mettere in discussione o a rompere le routine inefficaci. (Testa 2010: 33)

Nel mio lavoro è a quest'ultimo tipo di creatività che farò riferimento come un atteggiamento che può essere alimentato e stimolato negli studenti per determinare occasioni di apprendimento diverse da quelle più tradizionali.

Non si tratta solo di una mia personale scelta ma di un'indicazione condivisa in ambito educativo europeo. Infatti nel

mondo dell’educazione e della documentazione progettuale europea la creatività viene annoverata tra le “competenze” da accrescere in ambito educativo: “Un’analisi dei documenti ufficiali mostra che nel gruppo di competenze per l’apprendimento e l’innovazione tutti i paesi includono la creatività, il *problem solving* e la comunicazione” (EACEA Eurydice 2011: 35).

3. Creatività nell’insegnamento e apprendimento della scrittura

A partire dalla definizione di creatività individuata e facendo nostra anche una tradizione importante di studi sulla scrittura che si definisce approccio cognitivo alla scrittura (a partire dai lavori di Carl Bereiter e Marlene Scardamalia tra cui il fondamentale volume del 1987) è chiaro che lo scrivere si configura come un’attività creativa in senso proprio. Non posso aprire in questa sede una lunga riflessione sul valore inestimabile dell’attività di scrittura come attività anche di forte maturazione intellettuale – per citare Clotilde Pontecorvo (1993: 191), le “forms of discourse become forms of thinking” – ma è chiaro che lo sfondo su cui baso le mie proposte operative è quello di considerare l’attività di scrittura come un’occasione molto importante per far operare metalinguisticamente un allievo e far svolgere questo raffinato lavoro al di fuori di un contesto di didattica esplicita della grammatica e quindi al di fuori e oltre le esercitazioni pratiche volte alla costruzione della conoscenza linguistica dell’apprendente.

Alla luce di questa rapida riflessione introduttiva, va dunque osservato che, per quanto riguarda il ruolo dei partecipanti alla didattica della scrittura, la creatività da parte dell’apprendente è assodata. Scrivere richiede uno sforzo creativo che concerne le scelte linguistiche e di contenuto. La creatività da parte del

docente nell'insegnare a scrivere è forse meno ovvia. Nelle attività che proponiamo il concetto di creatività da parte dell'insegnante consisterà nello sforzo di inventare attività nuove e stimolanti che aumentino il coinvolgimento e il contributo attivo dell'allievo durante lo svolgimento di compiti di scrittura. Al docente si richiede anche di ripensare il curricolo di scrittura e di accogliere pratiche di scrittura che non sono tradizionalmente parte della tradizione pedagogica italiana e, forse, anche europea.

Nelle pratiche di scrittura che discutiamo nei paragrafi seguenti insegnanti e apprendenti sono spinti a utilizzare quella creatività con la *c* minuscola di cui parlava Testa, che consiste nel rompere le routine e adottare comportamenti flessibili. Infatti nei progetti che discutiamo il comune denominatore è rappresentato dal fatto che l'alunno è messo in condizione di sperimentare la scrittura in contesti nuovi – spesso anche reali – e dunque chiamato a trovare soluzioni nuove nell'ambito di una pratica che ha già esercitato nella L1.

Le tipologie di scrittura che proponiamo sono le due seguenti: scrittura narrativa online (sia nella forma di scritti originali e inediti, sia nella forma di riscritture di testi noti, sia nella forma di scrittura accompagnata da immagini, *digital storytelling*) e scrittura collaborativa online.

La scrittura narrativa non è una tipica attività dei corsi di lingua L2 e neppure è una tipica pratica dell'insegnamento linguistico in Italia, ma presenta molti aspetti positivi. È attività creativa e supportata dalla fantasia; sposta l'interesse dall'ansia linguistica al problema del contenuto, ma non per questo non richiede una notevole competenza linguistica; offre una cornice sensata e reale al compito di scrittura aumentando così fortemente la motivazione nello scrivere; pone al centro d'interesse la narrazione che costituisce un'esigenza radicata nella storia umana.

Per scrittura collaborativa intendiamo un'attività di produzione testuale a più mani (si parla anche di scrittura collettiva). In Italia questa pratica trova in Lorenzo Milani e nella esperienza della Scuola di Barbiana il suo teorico e capostipite per quanto concerne il contesto educativo.

Alla luce delle considerazioni svolte fin qui passiamo ora a descrivere gli strumenti online che consentono di sviluppare in modo innovativo queste due tipologie di scrittura. Come si vedrà, data l'alta interattività del web 2.0, in ogni tipo di attività è sempre possibile immaginare variazioni e varianti che implicano maggiore grado di cooperazione rispetto ai compiti di scrittura tradizionali.

4. Attività di scrittura prospettate nel QCER e proposte di scrittura assistita da tecnologie digitali

Come accennato, il QCER prevede scritture di tipo descrittivo e argomentativo. I descrittori della produzione scritta non sono del tutto omogenei nell'indicare gli obiettivi e le competenze da acquisire. Per quanto riguarda le tipologie testuali si trova cenno solo a quattro testi: la cartolina (livello A1), la lettera (livello B1), la relazione e il saggio (livello B2) e più genericamente si parla di scrittura di testi lineari e coesi dei quali di volta in volta vengono suggeriti i contenuti: dall'esperienza personale e familiare, quotidiana via via si passa ad aspetti sempre più esterni come il saper scrivere di eventi, hobby, viaggi, attualità ed infine di questioni salienti e si richiede una capacità argomentativa sempre più complessa.

Le attività di scrittura che proponiamo sono raggruppabili in due sottoinsiemi:

- a) scritture focalizzate su creazione di contenuti (scrittura narrativa online con *20lines*; scrittura descrittiva online con *myschool network*; scrittura narrativa accompagnata da immagini cioè digital storytelling con *storybird*; riscrittura di testi narrativi con *fan fiction*);
- b) scritture focalizzate sulla produzione collaborativa con *wikispaces*.

Le attività di scrittura del gruppo a) sono scritture descrittivo-narrative prodotte individualmente e collettivamente con il supporto di software e social media di diversa natura. Le attività del tipo b) possono essere usate per qualunque tipo di testo ma sono condivise all'interno di uno spazio definito (i membri devono essere ammessi al gruppo di scrittura) e funzionano bene per redigere documenti di supporto ad attività anche di tipo organizzativo.

Vediamo adesso nel dettaglio le principali caratteristiche e funzioni rese possibili dai vari supporti digitali.

4.1 *20 lines*

20lines (www.20lines.com) è una piattaforma online che permette di scrivere storie in forma individuale o in forma collettiva e di condividerle con gli altri utenti della piattaforma. Gli utenti oltre a scrivere e leggere storie possono anche lasciare commenti su storie altrui o infine possono condividere le storie su altri social media (come *facebook* e *twitter*).

L'iscrizione e l'utilizzo del portale sono gratuiti. Il sito regola nelle condizioni di utilizzo le questioni di copyright e di proprietà intellettuale. L'esperienza di **20lines** è interamente italiana e nasce dalle idee di quattro co-fondatori sviluppate insieme a sei giovani collaboratori, tutti di età compresa tra 24 e 26 anni. Come ogni piattaforma di tipo *social* è richiesta

un'iscrizione mediante la creazione di un account personale (basta fornire un indirizzo di posta elettronica, scegliere un nome utente e una password).

La scrittura di testi narrativi individuali ha uno spazio pre-assegnato di massimo 240 righe. Se invece si vuole scrivere una storia collettiva, la misura assegnata è di massimo 20 righe (da qui il nome della piattaforma) e una volta che un autore crea un incipit di 20 righe queste restano disponibili per 20 giorni affinché altri utenti possano continuare la storia. Le storie collettive così composte hanno da 6 a 12 nodi (ogni nodo è di massimo 20 righe).

Le storie vengono ascritte dagli autori a un genere letterario a scelta tra circa 20 (tra cui avventura, biografico, thriller, erotico, commedia, fantascienza, fantasy, ecc.). I testi possono anche essere taggati come è tipico del web 2.0. Ai testi possono essere aggiunti altri contenuti multimediali (video, mappe, foto e link). La scrittura dei testi consente salvataggi intermedi come bozze, prima della pubblicazione. Una volta pubblicati i testi sono accessibili agli altri utenti che possono votarli, commentarli, condividerli, o, se trattasi di scritture collettive, continuare. Nel caso delle scritture collettive, al termine dei 20 giorni di lavoro, il ramo della storia più votato dagli utenti viene eletto al rango di Pillola e pubblicato, sotto forma di ebook, all'interno di una raccolta di 20 storie in totale.

La piattaforma mette in primo piano autori o storie più popolari da leggere e suggerisce le storie che richiedono di essere continue o votate. Per tre categorie di romanzi infatti esiste il concorso BigJump, sponsorizzato da Amazon e da Rizzoli, il cui esito in parte dipende dal successo di pubblico, perché la selezione è automatica e si basa sui voti, commenti, numero di download e condivisioni che un testo riceve da parte degli utenti della piattaforma e in parte dipende dal giudizio di

esperti che realizzano la selezione dei tre finalisti per ciascuna categoria dalla rosa di autori selezionati dal pubblico.

20lines è in grado di coinvolgere anche scrittori professionisti (nel 2013 un incipit è stato realizzato da Giorgio Faletti) e ha interesse a rivolgersi anche al mondo della scuola e dell'università

4.1 *MySchoolsNetwork*

MySchoolsNetwork è una piattaforma didattica on-line per studenti e insegnanti di tutto il mondo. Si tratta di una piattaforma social in cui gli studenti imparano a comunicare in inglese (L2) sui loro hobby e interessi in un ambiente autentico. Allo stesso tempo, condividendo contenuti con studenti di altre scuole del mondo, entrano in contatto con culture diverse. Un'ulteriore caratteristica della piattaforma è che gli insegnanti possono praticare le loro attività di tutoraggio su *MySchoolsNetwork* dando un feedback agli alunni.

MySchoolsNetwork nasce nel 2008 grazie a un gruppo di insegnanti e studenti per rispondere all'esigenza di creare un contesto autentico di apprendimento linguistico per studenti di scuola superiore. La piattaforma è il luogo d'incontro di studenti e funziona come una versione moderna digitale dell'antica tradizione dell'amico di penna per comunicare in lingua straniera: gli insegnanti olandesi che l'hanno ideata la considerano una sorta di "give ... pupils a window on the world". L'iscrizione è gratuita e viene autorizzata dagli amministratori della piattaforma a un'istituzione scolastica, dopodiché docenti e insegnanti di quella scuola vengono assegnati al gruppo della propria istituzione.

La piattaforma propone a scadenze varie concorsi di scrittura a tema (definiti eventi) a cui le scuole si iscrivono e i singoli studenti partecipano inviando testi. Una volta chiusa

la scadenza per inviare i testi si apre una finestra temporale in cui i partecipanti all'evento possono votare e commentare i testi inviati dagli altri studenti e i docenti possono correggere i testi stessi (in modalità privata o pubblica in base alle scelte). I testi prodotti dagli studenti possono essere arricchiti da contenuti multimediali (foto, video) e alla fine premiati: esiste una Hall of Fame dove sono raccolti i testi dei vincitori dei diversi concorsi. La piattaforma quindi consente agli studenti di praticare scrittura e lettura e anche di osservare in che modo vengono valutati e corretti i lavori svolti dagli altri. La community di studenti e docenti ha anche a disposizione un servizio mail e una chat.

MySchoolsNetwork si propone come un Worldwide learning lab cioè un modello pedagogico in cui avvengono scambi di conoscenze, informazioni ed esperienze nel rispetto reciproco e in un contesto di multiculturalismo. Anche i docenti possono trovare occasioni di contatto e scambio con colleghi di tutto il mondo, quindi ne risulta potenziata l'internazionalizzazione delle scuole che aderiscono al progetto.

Questa piattaforma benché inutilizzabile ai fini della didattica di italiano L2, in quanto specificamente focalizzata sull'inglese L2, è inclusa nella nostra analisi perché offre un modello di possibile sviluppo di piattaforme per creare reti tra scuole e soprattutto fornire un contesto autentico, e dunque motivante, per le attività di scrittura degli studenti.

4.3 *Storybird*

Storybird (www.storybird.com) è una piattaforma che consente di scrivere storie illustrate e di condividerle con gli altri utenti della piattaforma (al momento la piattaforma è disponibile solo in inglese). Come si è già detto per le due precedenti risorse digitali, anche in questo caso occorre iscriversi creando un

account, ma a differenza di *20lines* si tratta di una piattaforma pensata per il mondo dell'educazione e quindi ci si può iscrivere come docente o come studente.

Il docente può creare un gruppo classe nel quale invitare i suoi allievi (a loro volta già dotatisi di account) e all'interno del gruppo può svolgere molte funzioni e mettere in atto varie attività di tipo didattico. Innanzitutto può assegnare compiti usando un format molto articolato in cui può anche suggerire quale tema grafico-semantico utilizzare e può fornire un testo di istruzioni. Inoltre può correggere le storie degli allievi, moderare i commenti che gli studenti pubblicano a margine delle storie altrui, valutare i compiti, può pubblicare e condividere con gli studenti le sue storie, in breve può seguire e monitorare le attività di scrittura svolte dagli studenti e verificare rapidamente se qualche allievo ha consegnato i compiti. Gli studenti possono costruire storie e possono leggere e commentare o semplicemente marcare come di loro gradimento (aggiungendo un cuore) le storie altrui.

Le storie vengono costruite immagine per immagine senza vincoli di numero a partire da disegni già disponibili sulla piattaforma e che possono essere scelti in base a un'etichetta. La lista delle etichette è piuttosto eterogenea (animali, arti marziali, occhi grandi, neve, compagnia, maghi, gotico, ecc ecc.). Una volta scelto il tag grafico le immagini collegate a quel tag, tutte in uno stesso stile, sono rese visibili sullo schermo intorno alla prima slide da comporre (che sarà la copertina della storia) e possono essere trascinate nella diapositiva che si sta scrivendo. A questo punto si può inserire il testo. Dopodiché si passa a una slide successiva e così via. Le storie non hanno un limite di diapositive imposto. Alla fine il progetto di storia illustrata viene salvato (può essere corretto più volte) e può essere pubblicato. Ad oggi il sito accoglie nell'archivio pubblico solo progetti in lingua inglese.

La piattaforma può anche funzionare come archivio per letture (ma al momento, come già detto, solo per storie scritte in inglese): conserva infatti le storie pubblicate e le indicizza in base all'età degli autori (ci sono 5 fasce di età, la prima è quella prescolare 1-4 anni, la quarta è quella dei teenagers 13-19 anni, e infine c'è la categoria adulti, oltre i 19 anni) e a categorie semantico-testuali (animali, fantasy, diari, magia, vita, umorismo, salute, ecc.). Le storie possono essere condivise su altri social network come facebook, twitter e Pinterest.

Le storie illustrate realizzabili con la piattaforma *Storybird* consentono di costruire testi anche relativamente brevi che accompagnano le immagini scelte. Si possono anche utilizzare per scritture di tipo diaristico-espressivo. L'esercizio di scrittura riguarda la capacità di scrivere storie e di organizzare una trama ordinata, la capacità di selezionare immagini adatte al testo, di scrivere in maniera sintetica e efficace. I progetti grafici realizzati con *Storybird* possono anche contenere una o due immagini e il testo può contenere una descrizione dell'immagine scelta.

4.4 *fan fiction*

Un'esperienza in parte diversa ma altrettanto interessante è costituita dal sito EFP che è un sito per scrivere, leggere e condividere fan fiction (<http://www.efpfanfic.net>) o storie originali. Il fan fiction è un genere testuale nato nello scorso secolo (i primi esempi si ispirano alla serie televisiva *Star Trek*) e divenuto popolare grazie alla Rete per la facilità in essa di riproduzione e condivisione dei testi tra le comunità di fan. Si tratta della scrittura o riscrittura di testi che integrano, continuano, approfondiscono aspetti di storie già note o in alcuni casi si tratta di parodie di storie già note. Sono storie prodotte dai fan e si riferiscono ad ambiti diversi (romanzi, fumetti soprattutto i manga giapponesi, film, ecc.).

Per accedere al sito e pubblicare storie o leggere, commentare e votare le storie altrui occorre registrarsi creando un proprio account. All'atto dell'iscrizione viene richiesto di dichiarare la propria età: nel caso di minorenni alcuni contenuti del sito sono bloccati.

Il sito ha un regolamento piuttosto articolato in tema di cosa è possibile pubblicare (contenuti vietati, riferimenti a fatti e personaggi pubblici reali, e simili), rispetto alla forma (sono vietati i testi pubblicati con troppi errori di italiano o con uso di abbreviazioni ed emoticon non giustificato dalle reali esigenze della storia) ed infine rispetto alla modalità di pubblicazione (ad esempio pubblicare contenuti erotici o conflittuali senza dichiararlo).

Il sito infatti ha un sistema di rating che in base alle tematiche trattate assegna le storie a un pubblico diverso: col verde si segnala una storia “adatta ad ogni fascia di età, può contenere tematiche dolorose (morte, separazioni o sofferenze) ma solo se trattate in modo lieve”, col giallo una “storia con lieve presenza di tematiche sessuali o violenza. Giallo è il rating dal quale si deve partire per la trattazione di tematiche conflittuali”; l’arancione è il colore che contrassegna una “storia che tratta tematiche sessuali o violenta, laddove però le descrizioni delle scene ad esse riferite non si soffermino sui particolari”; infine il rosso è il colore di una “storia con scene descrittive di sesso o violenza, o altre tematiche parimenti forti, coi limiti QUI presenti” (sulla parola “qui” si apre un link che indica in modo molto dettagliato i limiti relativi ai contenuti e tematiche sessuali). Le storie contrassegnate dal bollino rosso non sono accessibili a chi registra un account come minorenne.

Ciascuna storia può ricevere recensioni da parte dei lettori e l'autore può a sua volta replicare ai commenti ricevuti. Ogni storia è corredata da una scheda che contiene diverse informazioni selezionate dall'autore.

Prima di iniziare a scrivere una storia occorre operare diverse scelte e compilare un format che richiede di annotare diverse informazioni relative alla storia: il titolo, una introduzione di massimo 200 parole, la lunghezza della storia. Si può scegliere di pubblicare una storia in un unico capitolo (*drabble* è una storia lunga tra le 90 e le 110 parole, il *flashfic* è una storia lunga tra le 110 e le 500 parole, *one shot* è definita una storia che superi le 500 parole) o di più capitoli (indicando anche in questo caso il numero e i titoli di ciascuno di essi). Se si sceglie di scrivere una storia con personaggi inventati occorre anche dichiarare il genere a cui va ascritto il testo. La scelta è molto ampia: si va dal comico, al drammatico, all'epico, al fantasy, alla fantascienza, al romantico, all'azione, all'avventura, alla favola, all'horror, al giallo, all'introspettivo, al noir, al soprannaturale, allo storico e infine al thriller. I generi indicati sembrano ricalcare da vicino le tipologie cinematografiche oltre che quelle tipicamente letterarie. Il sito suggerisce di scrivere i testi offline e poi di caricarli per evitare di rischiare di perdere la connessione e di conseguenza il testo scritto fino a quel momento. Ovviamente è possibile correggere più volte il testo anche dopo averlo caricato sul sito.

Sezioni molto frequentate dai membri del sito EFP fanfiction sono quelle dedicate ai film perché consentono di inventare storie e arricchire i film di eventi, episodi, dettagli relativi ai personaggi amati.

3.5 *wikispaces*³³

Il *wiki* è un tipo di testo nato nel web e caratterizzato dall'essere il frutto di un'attività collaborativa. Con il termine *wiki* si

³³ Questo paragrafo è ripreso e riadattato dal paragrafo 2.5.4 dedicato alla scrittura collaborativa nel mio manuale di lineamenti di web writing (Fiorentino 2013: 110-114).

designa sia il sito su cui si collabora, sia software e hardware che consentono di scrivere collaborativamente, sia il prodotto della collaborazione. Nell'ultima accezione un wiki è una pagina o documento ipertestuale aperto a cui accedono diversi scriventi (in genere registrati preventivamente) i quali possono modificarlo a più riprese.

Il wiki è un testo prodotto online, ma i suoi contenuti possono essere copiati e scaricati anche sul proprio terminale. Le modifiche vengono spesso registrate da una cronologia che permette di ricostruire i diversi contributi dei vari autori. Per chi frequenta il web l'esempio più noto di wiki collaborativo di enormi dimensioni è l'enciclopedia *wikipedia*.

Per la didattica esiste da alcuni anni (dal 2005) un sito che ospita wiki di contenuto didattico il cui nome è *Wikispaces* (www.wikispaces.com). Questo sito infatti consente a chi appartiene al mondo dell'educazione di entrare a far parte della comunità Wikispaces Classroom e di creare e gestire wiki a scopi didattici.

Wikispaces Classroom è una piattaforma sociale per scrivere in contesto educativo (l'iscrizione è gratuita solo per chi dichiara di usare il sito per finalità educative). Ci si iscrive come docente o come studente creando un proprio account. Ogni membro della piattaforma può creare uno o più wiki e aggiungere altri membri che saranno autorizzati così a scrivere sul wiki comune. Il wiki è un prodotto multimediale che consente di caricare file di vari formati (immagini, video, ecc.). Tipicamente wikispaces viene sfruttato per condividere progetti a cui i vari membri sono chiamati a contribuire. La piattaforma è dotata di strumenti che consentono al docente di valutare il contributo e il livello di coinvolgimento del singolo studente. Wikispaces Classroom può essere utilizzato da pc, tablet e telefoni smartphone.

I contenuti del wiki sono ovviamente del tutto liberi e dunque la piattaforma collaborativa può essere utilizzata dal

docente anche per attività di scrittura diverse dalla semplice stesura di progetti. L’elemento importante è la condivisione di quanto viene scritto via via, la possibilità di monitorare le attività di scrittura e una maggiore possibilità di controllo e, in caso anche di blocco di utenti, da parte di chi crea il wiki.

5. Applicazioni pratiche

In questo paragrafo mi soffermo su alcune attività che possono essere realizzate nella classe di italiano L2 con i vari supporti digitali descritti nel paragrafo 4.

Per quanto concerne la piattaforma *20lines* usi didattici possibili per studenti di italiano L2 vanno pensati all’interno del gruppo classe. Il docente/la docente assegna il nucleo tematico e ciascuno studente lo svolge nello spazio delle 240 righe. Un’altra ipotesi è quella di creare due gruppi e far scrivere collaborativamente ciascun gruppo. Ogni studente oltre a scrivere il suo pezzo può votare e intervenire sulle scelte altrui. All’attività di scrittura poi il docente può dedicare uno spazio di discussione in classe focalizzando l’attenzione degli studenti sia sulle scelte testuali dei due gruppi sia su quelle linguistiche. Lo sforzo di contribuire alla stesura di una storia distogliendo dall’ansia della prestazione linguistica può contribuire a far raggiungere maggiori risultati nell’espressione linguistica. A margine o in forma individuale poi il docente può in ogni caso correggere e monitorare i contributi di ciascuno studente.

Se si dispone di un’aula informatica con accessi multipli, dal momento che il lavoro in progress è sempre disponibile online, docente e studenti possono collegarsi ai testi via via scritti anche mentre sono in classe e possono visualizzarli e commentarli in una discussione comune. Il docente può sfruttare queste discussioni per chiedere agli studenti di intervenire

loro stessi sui propri errori o può usare gli errori di tutti per inserire nella discussione comune le riflessioni metalinguistiche necessarie.

Esercizi analoghi possono essere svolti con la piattaforma del tipo di MySchoolNetwork. In concreto però più che pensare nell'immediato a un utilizzo di questa piattaforma (che non ospiterebbe concorsi di scrittura in una lingua diversa dall'inglese) il sito può costituire un'ispirazione per i docenti per le attività di scrittura da proporre.

Vediamo qui di seguito una lista di "eventi" recenti che sono stati proposti agli studenti di inglese L2 (e che possono essere riproposti a classi di italiano L2):

October 28th 2013 212. The Magic of Halloween

Halloween is celebrated in many countries. Have you ever celebrated Halloween? What costume did you wear? Did you have any special activities? Did you have a special lantern? Did you collect sweets? Or did you do anything very different? Tell us all about it and upload your favourite Halloween picture.

October 7th 2013 207. My Favourite Animal

Upload a photograph or picture of your favourite animal and write a story why you like that animal so much.

August 19th 2013 196. My best holiday memory

Welcome back to school and MySchoolsNetwork! We hope that you had a wonderful holiday with many good memories. Write a story (min. 75 words) about your best holiday memory and upload a picture to illustrate it.

June 7th 2013 192. Recite a poem

For this event you are going to find or write a poem and recite it. First write or find a poem Write down why you chose or wrote the poem Add the name of the poet Upload the text of your poem with a suitable picture Record yourself while reciting the poem Save and add your recording Looking for inspiration? Click here!

June 4th 2013 189. Comic creations

Create a short comic of about 3 frames. You could draw the comic yourself or use a comic maker (website). Make your comic (3 frames) Make sure you add text Tell us how you made it (did you use a comic maker? Which one?) Upload your comic Websites you could use are: Pixton, MakeBeliefsComix, MarvelKids, ToonDoo Example

April 15th 2013 176. Social Media invading our lives

Nowadays a lot of young people use social media such as Facebook and Twitter. Write a story about how you use Social Media in your daily life and for what purposes. Your story has to be at least 250 words and should include the following points: – What social media do you use? – Would you be able to live without social media? – What kind of information do you share via social media? (e.g. personal information, photos, gossip etc....) – How much time do you spend using social media? – What do/don't you like about social media? – How do you feel about privacy and Social Media? Upload a picture to illustrate your story. Be original and get bonus points for your own creation!

Come si può notare i testi richiesti sono perlopiù descrittivi e narrativi e sono quindi pensati per studenti di livelli iniziali. Le consegne sono abbastanza articolate in modo da creare dei vincoli abbastanza precisi al compito di volta in volta proposto.

Nel caso dell'evento 189 la consegna è particolare e agli studenti viene richiesto di scrivere un fumetto di massimo 3 vignette. Nel caso dell'evento 192 c'è un'altra richiesta interessante e articolata che consiste nel far scegliere, trascrivere e leggere una poesia. Allo studente viene richiesto di registrare il file audio con la sua interpretazione del testo poetico, file che dovrà poi essere caricato (upload) sul sito.

L'evento 176 invece configura un tipo di testo che possiamo ascrivere ad un genere argomentativo e che si può pensare di far svolgere a studenti di un livello più avanzato (B1-B2).

Le attività proposte (quelle indicate qui sono solo alcune delle tante) sono varie e stimolano la creatività e originalità. Ovviamente la resa linguistica sarà proporzionata al livello di partenza del singolo studente. La lettura dei testi prodotti dagli altri studenti è altresì utile a individuare scelte linguistiche analoghe o alternative alle proprie.

L'evento 189 appena osservato su MySchoolNetwork ci avvicina al tipo di scritture rese possibili dalla piattaforma Storybird. Per il tipo di grafica e per la brevità dei testi da affiancare alle immagini, oltre che per la tipologia testuale narrativa, questi esercizi di scrittura possono essere proposti a tutti i livelli di competenza linguistica fin da quelli iniziali. Accanto a testi di tipi descrittivo o narrativo si possono anche immaginare testi che incoraggino una scrittura soggettiva e diaristica. Il prodotto finito, per la sua gradevolezza e qualità anche artistica, può essere trasferito su powerpoint, eventualmente con accompagnamento musicale, e può diventare un prodotto da condividere e presentare in contesti anche diversi, vale a dire che la piattaforma può essere "sfruttata" anche solo come software di facile accesso per creare storie illustrate.

Le attività rese possibili dal sito EFP fan fiction sono adatte a scriventi con una notevole competenza nella L2, quindi da utilizzare per livelli avanzati del tipo B2 o C1. La lettura dei prodotti scrittori altrui non è di una qualità così elevata da essere proposta a un apprendete di L2. L'attività di scrittura proposta dal sito può invece essere piegata alle esigenze di una classe di italiano L2 a patto che il docente la inserisca in un percorso pianificato in anticipo. Infatti si può decidere di far produrre agli studenti storie relative a un libro o film già presi come riferimento da altri iscritti alla community. Oppure si può decidere di fare iniziare alla propria classe il lavoro di integrazione e approfondimento su un libro o film non presente sul sito. In entrambi i casi le attività di scrittura

dovranno essere precedute da quelle di lettura o di visione del film. È chiaro che per entrambe queste attività, soprattutto se si tratta di romanzi da leggere integralmente, la competenza linguistica deve essere già avanzata. Queste attività di scrittura integrativa possono essere monitorate e vincolate dal docente in modo da stimolare o approfondire alcuni aspetti della cultura italiana o alcuni aspetti specifici di romanzi, o in certi casi per sviluppare aspetti specifici della lingua (descrizione di luoghi o personaggi, stesura dei dialoghi ‘immaginari’ tra personaggi, ecc.).

Infine per quanto concerne wikispaces si tratta di un ambiente che facilita la scrittura a più mani e quindi la produzione di idee e di scambi. Il vantaggio del wiki consiste nel creare uno spazio aperto e condiviso tra docente e apprendenti dove comunicare, discutere e condividere oggetti multimediali e che può o essere usato per attività didattiche mirate oppure supportare in modi vari l’apprendimento frontale. Quindi uno spazio condiviso “scritto” che integri lo spazio condiviso “orale” della classe e della lezione frontale. Il wiki può essere un luogo dove via via che un documento-progetto prende piede tra gli scriventi il docente esercita in maniera blanda, ma attenta, il suo ruolo di guida e facilitatore di soluzioni.

Il wiki può anche essere gestito come una sorta di bacheca aperta (alcuni lo definiscono portale della classe) dove pubblicare e sottoporre al vaglio collettivo tutte le attività prodotte nel gruppo classe. Può essere usato per tenere un diario della classe (ad esempio da affidare a turno di volta in volta a ogni studente per riassumere e sintetizzare quanto si è fatto in classe o per ricordare una particolare esperienza della classe come un visita guidata o un’attività extracurricolare) o per attività di analisi e commento di testi promuovendo anche la revisione tra pari o infine per lanciare attività di produzione di scrittura che poi gli studenti svolgono anche individualmente

e poi correggono a vicenda. La tipologia di scritture che in esso può trovare spazio è quindi molto ampia e lasciata alla libertà del docente.

6. Conclusioni

Le conclusioni a cui giungo in questa rapida carrellata di usi didattici delle tecnologie digitali della scrittura mi portano a ritornare su alcune considerazioni sui vantaggi educativi di una pratica costante della scrittura ai fini del miglioramento della competenza linguistica, considerazioni a cui giungevo qualche mese fa in un altro articolo. La pertinenza e la convergenza dei ragionamenti, benché nati in contesti diversi, mi spingono a riproporre quelle conclusioni:

Se è vero, come asseriscono molti studi, che l'insegnamento della grammatica da solo non induce un miglioramento della qualità della scrittura («Research over a period of nearly 90 years has consistently shown that the teaching of school grammar has little or no effect on students» [Hillocks e Smith 1991]; «For most students, the systematic study of grammar is not even particularly helpful in avoiding or correcting errors» [Elley *et al.* 1976; McQuade 1980; Hillocks 1986]) e che invece occorra *teaching grammar in the context of writing*, non esiste miglior contesto per produrre scrittura *reale* di quello offerto dal web. (Fiorentino 2013: 200)

In questo lavoro ho mostrato quante diverse occasioni il web dia di far scrivere e di far produrre scritture che siano inserite in un contesto nel quale ci siano potenziali lettori, oltre al docente, lettori curiosi e motivati a leggere in un modo diverso dal docente: i compagni di corso, ma anche persone esterne alla piccola cerchia scolastica. Già solo questa caratteristica rende le scritture proposte interessanti e didatticamente valide, oltre che motivanti per lo scrivente.

Altri vantaggi sono dati dal fatto che le attività proposte possono essere gestite a distanza e si inseriscono quindi bene in un approccio didattico *blended* (cioè in parte frontale e in parte a distanza gestito col digitale) e possono essere monitorate dal docente sia da casa sia da scuola.

Le attività proposte inoltre incoraggiano la collaborazione e la cooperazione tra studenti (attività di recensione e commento sui testi altrui) ed infine, focalizzando le energie sui compiti di scrittura e sul raggiungimento di obiettivi di efficienza comunicativa o di creatività, offrono l'occasione di ragionare di lingua e di grammatica in contesto, offrendo così una cornice valida e motivante anche per la riflessione metalinguistica.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1995) *Psicologia della composizione scritta*, Scandicci (FI), La Nuova Italia (ed. originale: *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1987)
- EACEA (2011) *Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa*. Bruxelles.
- Eco, Umberto (2004) “Combinatoria della creatività. Conferenza tenuta a Firenze per la Nobel Foundation il 15 Settembre 2004 ”. (data d'accesso 20/01/2014) <http://www.umberto.toeco.it/CV/Combinatoria%20della%20creativita.pdf>
- Elley, W.B., Barham, I.H., Lamb, H. e Wyllie, M. (1976) “The role of grammar in a secondary English curriculum”. *Research in the Teaching of English* (10), 5-21.
- Fiorentino, Giuliana (2013) *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*. Roma, Carocci.

- Fiorentino, Giuliana; Bruni, Filippo (2013) *Didattica e tecnologie*. Roma, Carocci.
- Hillocks, George Jr. (1986) *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL, Ncte.
- Hillocks, George Jr. e Smith, Michael W. (1991) "Grammar and usage". In: James Flood; Julie M. Jensen; Diane Lapp e James R. Squire (a cura di), *Handbook of research on teaching the English language arts*. New York, Macmillan, 591-603.
- McQuade, F. (1980) "Examining a grammar course: The rationale and the result". *English Journal* (69), 26-30.
- Pontecorvo, Clotilde (1993) "Forms of discourse and shared thinking". *Cognition and Instruction* (11) 3/4, 189-196.
- Testa, Annamaria (2010) *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*. Milano, Rizzoli.

Izabela Napiórkowska

Università di Varsavia

La creatività dei nativi digitali: una sfida formativa ai tempi della quarta rivoluzione del libro

1. Qualcosa non è più come prima

Qualcosa sta cambiando, non ci sono i dubbi. Non si sa ancora come si evolverà questo processo, ma certo è che stiamo assistendo e/o partecipando a una trasformazione che irreversibilmente sta cambiando il modo di percepire il mondo, il mondo stesso e il nostro modo di comunicare e rapportarci con gli altri. Gli studenti che abbiamo come nostri interlocutori hanno anch’essi abilità e necessità diverse rispetto a chi avevamo di fronte e chi eravamo noi stessi ancora qualche anno fa. Il susseguirsi sempre più frenetico di supporti tecnologici comporta indirettamente dei cambiamenti delle architetture cognitive, degli assetti senso-percettivi così come delle abilità relazionali (Gallelli, Annacontini 2011: 13) portandoci verso sistemi di sapere sempre più estensionali, sempre più aperti, per non dire sconfinati.

2. La creatività estensionale

Il libro di testo, che prima spesso era l'unico e totale punto di riferimento, ha subito a sua volta una metamorfosi, non solo a livello ricettivo, ma col passare del tempo anche per quanto riguarda l'organizzazione strutturale dei contenuti. Il manuale, infatti, non ha più un carattere puramente auto-referenziale, ma sempre più spesso fa da *trampolino* verso altre piattaforme di sapere che si trovano oltre le pareti dell'aula. Sono sempre più numerosi i materiali didattici che sulla copertina riportano la dicitura *contenuti supplementari online* o *con estensione online*, per non parlare dei manuali da adoperare con la lavagna multimediale interattiva (LIM). Queste *escursioni della mente* verso le quali ci portano i nuovi libri di testo assumono un carattere sempre più personale spingendo verso dei percorsi individuali. Tale libertà e autonomia non possono che essere creative e il loro *habitat* naturale è la rete.

3. Come le forme del contenuto possono determinare i processi cognitivi

L'autonomia, la libertà nella fruizione dei contenuti e la creatività nella loro rielaborazione che possiamo osservare oggi sono il frutto di un lungo e graduale processo, strettamente legato alle forme materiali adoperate nell'arco dei secoli per la memorizzazione e la trasmissione del sapere.

Roncaglia (2010) divide la storia della scrittura in quattro tappe chiamandole addirittura rivoluzioni. Come momenti di svolta distingue il passaggio dall'oralità alla scrittura, dal *volumen* al *codex*, dal libro manoscritto al libro stampato e, infine, dal cartaceo al digitale.

All'identico punto di arrivo giunge, facendo però un percorso divergente, anche Braida (citata in Chartier 2009: VI-XIX), individuando come cambiamenti significativi la sostituzione, tra il II e IV secolo d.C., del rotolo col codice; l'affermazione, tra il Medioevo e l'inizio dell'età moderna, della lettura visiva e silenziosa; l'affacciarsi, a cavallo tra il Seicento e l'Ottocento, accanto alla lettura *intensiva* di pochi libri letti e riletti, di una lettura *estensiva*, magari meno intensa, ma estesa a un maggior numero di testi; e, infine, la trasmissione elettronica dei testi. Il secondo e il terzo passaggio per Braida riguardano le modalità della fruizione, e non direttamente la trasformazione del supporto materiale del testo, anche se la lettura *estensiva* sarebbe in realtà la conseguenza diretta dei cambiamenti nella tecnica, o meglio nella tecnologia, della produzione quasi industriale dei testi stampati: libri, giornali, riviste (cfr. Lynos 1988: 371-410).

Tornando a Roncaglia, il suo approccio non è solo scandito dalle cesure nette, dopo le quali niente è come prima, ma è anche incentrato soprattutto sulla materialità del testo. Non bisognerebbe tuttavia sottovalutare il fatto che, a seconda del mezzo della trasmissione, non cambia il contenuto in sé, ma la materialità della sua forma condiziona di gran lunga la sua ricezione. Tutto questo, a lungo termine porta anche a modificare le nostre abitudini per quanto riguarda la lettura e la rielaborazione dei contenuti e, infine, determina i nostri processi cognitivi.

Roncaglia adopera il termine “rivoluzione”, ma in realtà si tratterebbe di mutamenti sì irreversibili, ma protratti nel tempo. Tutti i cambiamenti non sono di fatto avvenuti nell’arco di poco tempo, anzi, si vede palesemente come le forme preesistenti coesistessero ancora con le nuove, spesso per vari secoli, fino alla loro naturale e graduale estensione. Così, per esempio, anche se il libro *codex*, che sembra essere un’invenzione

romana (cfr. Cavallo 1988: 63), pian piano ha soppiantato lo scomodo *volumen*, impegnativo anche fisicamente nella lettura se pensiamo al coinvolgimento di entrambe le mani nel tenerlo, questi ultimi li possiamo ritrovare ancora fino al XIII secolo nell’Italia Meridionale. Sono gli *exultet*, testi del canto liturgico pasquale del Sabato Santo, eseguiti dal diacono situato sul pulpito mentre i due aiutanti srotolavano il *volumen*. La maggiore originalità e stranezza degli *exultet* sta forse nel fatto di essere una sorta di fumetto medievale o un film a fotogrammi separati, dove il testo orientato verso il cantore si alternava con le immagini capovolte in modo da permettere ai fedeli, in maggior parte analfabeti, di seguire la trama.

Situazione analoga la possiamo osservare anche con i libri manoscritti che venivano copiati in alcune parti dell’Europa anche dopo la *Bibbia delle 42 linee*. È il caso dei paesi dove la stampa non è stata ben accolta né dalle autorità né dalla Chiesa locale o dove non c’era un potenziale pubblico alfabetizzato, e per quei pochi interessati alla lettura silenziosa o alla lettura uditiva, a livello quantitativo era più che sufficiente. Comunque anche dalle parti dove trionfava la stampa, in paesi come l’Italia, la Germania, la Spagna, la Francia o l’Inghilterra fino al Settecento si nota un certo numero di manoscritti in circolazione tra i quali potremmo trovare manoscritti di lusso copiati in occasione di festeggiamenti, libri la cui riproduzione e commercio sono stati proibiti dalla Chiesa che temeva la perdita del controllo sui testi in circolazione, e infine canovacci della commedia dell’arte, sillogi di preghiere o ricettari (cfr. Petrucci 2000: XXXVII e sgg.). La copia a mano negli uffici venne praticata fino all’avvento della macchina da scrivere. La xilografia scompare invece solo dopo l’invenzione della fotografia.

Come già avevo accennato, le prime tre *rivoluzioni*, anche se protratte nel tempo, hanno cambiato il modo di relazionarsi

con il testo, la cui lettura è diventata sempre più personale, intima e creativa. Basti pensare ai benefici della mano libera, affrancata dall'obbligo di reggere il rotolo e subito impegnata per aggiungere commenti, glosse o chiose ai margini o tra le righe; impossibile con il rotolo. Il libro codice ha permesso anche la lettura frammentaria, per brani a scelta personale: bastava saltare delle pagine, mentre la stessa operazione era difficile col *volumen* che imponeva una lettura lineare. Il moltiplicarsi delle copie in circolazione e l'arricchirsi delle biblioteche domestiche rendono il contatto con il testo ancor più personale e individuale, anche perché a partire dall'invenzione gutenberghiana l'autore, che prima poteva avere un contatto diretto con il suo pubblico, ora perde il controllo sulla circolazione e sulla ricezione della sua opera. Gli ultimi due cambiamenti troveranno una loro piena espressione ai tempi della quarta rivoluzione, ovvero nel passaggio dal libro cartaceo al libro elettronico che porta alla nascita di una nuova specie di *homo legens*, cioè del nativo digitale.

4. La quarta rivoluzione

Non sperate di liberarvi dai libri, ammoniscono nel loro dialogo semiserio Umberto Eco e Jean-Calude Carrière (2009) elogiando la perfetta interfaccia del testo:

Il libro è come il cucchiaio, il martello, la ruota, le forbici. Una volta che li avete inventati, non potete fare di meglio. Non potete fare un cucchiaio che sia meglio del cucchiaio (...). Il libro ha superato le sue prove e non si vede come, per la stessa funzione, potremmo fare qualcosa di meglio. (Eco, Carrière 2009: 16-17).

Eppure la quarta rivoluzione si sta compiendo davanti ai nostri occhi modificando ulteriormente le nostre abitudini di lettura.

Basti pensare ai giornali la cui lettura avviene sempre più spesso in rete, e sono sempre meno numerosi i lettori dell'edizione cartacea, da sfogliare, piegare e leggere dalla prima pagina alle notizie sportive. Le stesse edizioni in rete ci spingono nella nostra curiosità a una lettura esplorativa non solo sincronica ma anche diacronica, alla ricerca in archivio di altri articoli sullo stesso argomento e all'esplorazione paragonando altri giornali dello stesso giorno online. Qui è da menzionare *La Stampa*, dall'imponente archivio storico online i cui articoli risalgono al 1867, immediatamente reperibili grazie all'intelligente motore di ricerca, che a loro volta possono diventare materiale didattico dal notevole valore storico e culturale. Inoltre il giornale in rete non ha una sua versione definitiva che all'alba, accompagnata dall'inconfondibile odore d'inchiostro e carta, venga distribuita nelle edicole. Il giornale online è in continuo aggiornamento, anzi, seppur scritto, diventa una relazione in tempo reale ed è quasi sempre corredata da filmati, foto o clip audio.

La quarta rivoluzione è forse quella che si è imposta con maggiore velocità, frenesia e impeto rispetto alle tre precedenti, perché ormai possiamo constatare che la transizione dal supporto cartaceo a quello digitale si è quasi compiuta e anche in tempi piuttosto brevi.

Negli ultimi trent'anni dai giradischi siamo passati ai mangianastri, alle videocassette, poi ai CD e DVD; abbiamo memorizzato su floppy, CD Rom, chiavette USB da 512 mb, poi da 1GB e adesso possiamo ricorrere alla memoria esterna da 1 terabyte. Spesso non sappiamo più come riguardare una videocassetta perché ci siamo sbarazzati dell'obsoleto registratore, e quelli che si presentavano come supporti infallibilmente durevoli si sono rivelati più che effimeri.

La generazione che si è ritrovata all'improvviso con il primo telecomando in mano e di fronte al primo PC non di rado provava al suo cospetto rispetto e paura, intimidita di

fronte all’aggeggio, sapendo che prima o poi avrebbe dovuto convivere con l’intruso elettronico, convinta ancora però che si poteva farne anche a meno. Ma non i *digital natives*, “una razza in via di evoluzione” (Ferri 2011: 146), “una specie in via di apparizione” (Ferri 2011:153).

5. Nativi digitali *versus* immigranti digitali

Digital natives, ossia *nativi digitali*, è un termine felicemente coniato nel lontano 2001 da Marc Prensky in occasione del dibattito sul declino del sistema scolastico statunitense. Prensky nota che l’utilizzo di vari dispositivi elettronici da parte degli studenti ha portato al cambiamento del loro modo di pensare e di comunicare. Li definisce ““native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet” (Prensky 2001a: 1). È non è che il loro linguaggio sia migliore o peggiore, è semplicemente diverso; è questa diversità che va riconosciuta e rispettata. Il problema sta però nel fatto che la vecchia generazione (degli insegnanti dell’epoca pre-digitale) è convinta di poter continuare a comunicare con il vecchio codice, spesso non apprezzando le abilità come *creative thinking* dei nativi digitali che hanno di fronte e che dovrebbero diventare i loro interlocutori (cfr. Prensky 2001a: 2; Ravotto, Fulantelli: 2011: 97).

Altri termini coniati sulla stessa scia sono: *gutenbergiani*, ossia lettori di libri cartacei che scrivono usando carta e penna, che hanno le mani sporche d’inchiostro e un callo all’indice, e *immigranti digitali*, i figli di Gutenberg, che hanno vissuto e si sono formati all’interno della galassia Gutenberg (cfr. MacLuhan 2011, Eisenstein 1995), hanno ricevuto l’imprinting dal modello formativo del libro, e però da adulti si sono dovuti confrontare con la tecnologia.

Ferri (2011a: 52) presenta le principali differenze tra *nativi* e *immigranti digitali* nel seguente schema:

<i>immigranti digitali</i>	<i>nativi digitali</i>
→ codice alfabetico	→ codice digitale
→ apprendimento lineare	→ apprendimento multitasking
→ stile comunicativo uno a molti	→ condividere e creare la conoscenza (Mp3, Wikipedia)
→ apprendimento per assorbimento	→ apprendere ricercando, giocando, esplorando
→ internalizzazione, riflessione	→ esternalizzazione dell'apprendimento
→ autorità del testo	→ comunicazione vs. riflessione
→ prima di tutto leggere	→ no autorità del testo
	→ connettersi, navigare ed esplorare

Sempre con Ferri (2011b: 1 e sgg.), in quanto alle differenze *generazionali*, potremmo notare che i *nativi* sono nati e cresciuti in una società multischermo, e vi si muovono con una certa disinvoltura. A differenza dei gutenberghiani, che considerano le tecnologia una novità entusiasmante o da temere, i nativi non hanno nessun imbarazzo nel manipolare tecnologie digitali, anzi, nell'esplorarle applicano involontariamente e in modo del tutto naturale la pedagogia dell'errore (*trial and error*). Per mettere in funzione un aggeggio nuovo, mai adoperato prima, semplicemente a forza di prove ed errori scoprono il suo utilizzo. Gutenberghiani e immigrati istintivamente cercherrebbero l'aiuto delle istruzioni d'uso. Esemplare e significativo è il video intitolato “*Metti un (vecchio) Commodore 64 in mano a due nativi digitali*”¹. Ed ecco la trascrizione delle parti del dialogo tra i due *nativi* che maneggiano un joystick:

¹ <http://tv.wired.it/tech/2011/04/08/due-nativi-digitali-giocano-con-il-commodore-64-crash-test.html>

- a: Come si tiene? Ah ecco...
- b: Così? Si, pronto? (*fa finta di parlare al telefono*) È roba della preistoria quella lì! *e tentando di aprire il taschino della cassetta:*
- a: Ecco! Genio! (*schiacciando*)

Infatti, come osserva Ferri (2011b: 105), “apprendono per esperienza, il deweyano *learning by doing* o montessoriano *imparare a fare da soli*, inconsapevole e naturale”. Si tratta di una nuova pedagogia, quella dell’errore (*trial and error*). E tutto questo avviene attraverso il gioco. Le considerazioni di Prensky lo portano alla pubblicazione di *Mamma non romperesto imparando! Come i videogiochi preparano tuo figlio ad avere successo nel 21° secolo!* (Prensky 2006, trad. it. 2007), dove, riprendendo le nozioni base delle sue pubblicazioni precedenti, proclama l’apoteosi del videogioco come strumento imprescindibile nello studio dei *nativi*, video che gli permette di costruire le esperienze (il sapere) per collegamenti simultanei.

I nativi effettivamente hanno sostituito l’approccio lineare dei *gutenbergiani* e degli *immigrati digitali* con un abile *multitasking*. L’apprendimento del sapere non avviene attraverso la lettura del testo con il pieno rispetto della sequenza ideata dall’autore. Leggere non è più lineare, non c’è più la logica passo-passo (cfr. Prensky 2007: 49; Ferri 2011b: 63 e sgg.), anche perché i nativi sono meno pazienti e gli è difficile concentrarsi a lungo su un’unica cosa. Infatti i nativi riescono a seguire, anche se per breve tempo, contemporaneamente più fonti stimolanti il loro cervello, senza sentire il disagio dell’interferenza. La lettura è spesso accompagnata da stimoli visivi (immagini) e uditivi (suono, al solito musica). Il numero delle attività svolte simultaneamente porta “all’intensificazione e alla condensazione nel tempo di esperienze cognitive multiple in forma non lineare” (Ferri 2011b: 63). Il *multitasking* assume forma di *zapping*, un continuo passaggio da una fonte all’altra

che porta all’analisi simultanea e istantanea di stimoli multipli. Queste complesse e intense operazioni portano a dei cambiamenti nel funzionamento del cervello e alla struttura della memoria. L’*Homo zappiens*, infatti, usa la rete come estensione della sua memoria riducendo le richieste sulla memoria a breve termine (cfr. Ferri 2011b: 65).

La lettura dei nativi, come abbiamo detto, viene continuamente interrotta per fare altro, per spaziare, aprire ulteriori finestre su desktop che servono per creare dei collegamenti, abbinamenti e contenuti “metamorfosati”. Ferri parte della seguente definizione di Jenkins (in Ferri 2011b: 62):

Il remix digitale di contenuti mediali rende visibile il modo in cui tutte le espressioni culturali sono fondate su ciò che è venuto prima di esse. L’appropriazione, in questo caso, viene compresa come un processo attraverso cui gli studenti apprendono sezionando elementi culturali del passato per poi rimetterli insieme in maniera originale.

Ammette poi che:

si tratta di una tendenza sempre più diffusa tra i giovani, che presenta un rilevante potenziale di natura didattica dal momento che i processi cognitivi di re-mixing, se non si limitano al semplice *cut and paste*, coinvolgono sia la capacità di analisi sia la capacità di commento e reinterpretazione dei contenuti di cui si appropria. (Ferri 2011b: 62)

La sua visione è piuttosto positiva e ottimista, ma i *nativi* sono spesso tentati dal comodo *copia-incolla* dimostrando scarso dogmatismo nei confronti del testo originale e riportando la scrittura a una forma piuttosto preoccupante di anonimato di ritorno, dove l’autore non solo non ha il controllo sulla circolazione del testo, ma nemmeno sulla sua integrità.

6. Nuova *forma mentis*. Cervelli della post-modernità *tecnoliquida*: una sfida formativa

Il cambiamento così radicale del discente deve comportare inevitabilmente una trasformazione della didattica, altrimenti si rischia di parlare in aula due *lingue* diverse. Ferri (2011: 104-105) elenca le quattro aree dove sono avvenute le maggiori trasformazioni di stili di apprendimento:

1. una forte crescita dei comportamenti di ricerca/esplorazione (...);
2. una naturale *fluency* tecnologica (...);
3. una forte crescita dei comportamenti di collaborazione/cooperazione tra pari (...);
4. una forte tendenza da parte degli studenti all'espressione individuale (...).

Perché in classe si possa stabilire un dialogo, anche l'altro interlocutore, gli insegnanti, dovrebbero venire incontro, anzi, per l'autore sono loro i garanti della transizione, le cosiddette “mosche nocchiere” (Ferri 2001: 183), ma questa categoria rimane come auspicio. Seymour (in Ferri 2011: 182-183) riabora una scherzosa classificazione del corpo docente dividendo gli insegnanti in:

1. I *cyberstruzzi*: sono la maggioranza silenziosa, si collocano in questa categoria gli insegnanti che non vogliono neppure diventare immigrati digitali. Hanno paura o sono reticenti e non accettano il cambiamento del paradigma in corso che coinvolge direttamente gli strumenti didattici e di comunicazione e di gestione di saperi (...).
2. I *pragmatici neutri*: sono una discreta minoranza; in questa categoria si colloca quel nutrito gruppo di insegnanti immigranti digitali (...). Utilizzano il computer sempre con il “manuale” in mano, diversamente dai bambini che utilizzano la tecnica del *bricoleur* e delle approssimazioni successive (...).
3. I *neodigitali*: sono una minoranza ma molto agguerrita. Ritroviamo in questa categoria gli insegnanti, compiutamente immigrati

digitali, che dichiarano di saper o di voler utilizzare la tecnologia (...), ma ne sono impossibilitati per mancanza di mezzi.

Considerando entrambe le tipologia e classificazioni, in aula possiamo ritrovare un ambiente che va dalla totale incomprensione, causata anche dalla non-volontà di essere compresi, all'attiva partecipazione nei processi cognitivi dei discenti, consapevoli che i paradigmi di una volta, seppur solidi, non parlano più ai cervelli della post-modernità *tecnoliquida* e quindi vanno rivalutati.

Riferimenti bibliografici

- Braida, Ludovica (2009) “Introduzione all’edizione italiana”. In: Chartier, Roger *Ascoltare il passato con gli occhi*. Roma-Bari, Laterza, V-XX.
- Cavallo, Guglielmino (1988) “Tra ‘volumen’ e ‘codex’. La lettura nel mondo romano”. In: Cavallo, Guglielmino; Chartier, Roger [a cura di] *La storia della lettura nel mondo occidentale*. Roma-Bari, Laterza.
- Eco, Umberto; Carrière, Jean-Claude (2009) *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milano, Bompiani.
- Eisenstein L. Elisabeth (1995) *Le rivoluzioni del libro. L’invenzione della stampa e la nascita dell’età moderna*. Bologna, Il Mulino.
- Ferri, Paolo (2011a) “I nativi digitali, una razza in via di evoluzione”. In: Spinazzola, Vittorio [a cura di] *Tirature 2011*. Milano, Mondadori, 146-153.
- Ferri, Paolo (2011b) *Nativi digitali*. Milano, Mondadori.
- Gallelli, Rosa; Annacontini, Giuseppe (2011) “Società del digitale e competenze cognitive. Motivazioni e direttive della ricerca”. In: Gallelli, Rosa; Annacontini, Giuseppe [a cura di], *e.brain. Sfide formative dai “nativi digitali”*. Milano, Franco Angeli, 13-22.

- McLuhan, Marshall (2011) *La galassia Gutenberg*. Roma, Armando Editore.
- Lando, Luca (06.06.2012) “Intervista a Marc Prensky”. *L’Unità*, <http://www.unita.it/tecnologia/intervista-a-marc-prensky-i-di-luca-lando-i-1.300579>.
- Lynos, Martyn (1988) “I nuovi lettori nel XIX secolo: donne, fanciulli, operai”. In: Cavallo, Guglielmino; Chartier, Roger [a cura di] *La storia della lettura nel mondo occidentale*. Roma-Bari, Laterza, 371-409.
- Petrucci, Armando (2000) “Introduzione. Per una nuova storia del libro”. In: Febvre, Lucien, Martin, Henri-Jean [a cura di] *La nascita del libro*. Roma-Bari, Laterza.
- Prensky Marc (2001a) “Digital Natives, Digital Immigrants”. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Prensky Marc (2001b) “Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really *Think* Differently?”. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>.
- Prensky Marc (2006) *Don’t bother me, Mom, I’m learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help*. St. Paul, Paragon House. Trad. it. (2007) *Mamma non rompere, sto imparando! Come i videogiochi preparano tuo figlio ad avere successo nel 21° secolo!*, Terni, multiplayer.it Edizioni.
- Ravotto, Franco; Fulantelli, Giovanni (2011) “I nomi e i verbi – Intervista a Marc Prensky sull’uso dei dispositivi mobili”. <http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/?p=1894>.
- Roncaglia, Gino (2010) *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*. Roma-Bari, Laterza.

Indice degli autori

Dott. **Ilario Cola** (Università di Łódź, Polonia) è docente presso la Cattedra di Romanistica. La sua attività didattica si focalizza soprattutto sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a vari livelli. I suoi interessi scientifici riguardano in particolare la glottodidattica, il ruolo della gestualità nella lingua italiana e le questioni della traducibilità dei testi umoristici. Le sue pubblicazioni scientifiche sono dedicate al rapporto tra glottodidattica e gestualità nella lingua italiana e alle questioni traduttive riguardanti i linguaggi specialistici e umoristici.

Prof. **Paolo D'Achille** (Università degli Studi Roma III, Italia) è professore ordinario di linguistica italiana. I suoi interessi scientifici riguardano le questioni di morfologia e di sintassi, nonché le varietà diamesiche (le relazioni fra il parlato e lo scritto), le varietà diafasiche e diastratiche in prospettiva storica. Ha inoltre condotto ricerche relative alla situazione linguistica romana e laziale. Informazioni aggiornate: <http://host.uniroma3.it/dipartimenti/italianistica/dachille.php>

Prof.ssa **Giuliana Fiorentino** (Università degli Studi del Molise, Italia) insegna la glottologia e linguistica generale. Conduce anche il laboratorio di scrittura per il web, il laboratorio di educazione alla letteratura e alla scrittura. Le sue pubblicazioni riguardano in particolare la morfosintassi italiana

e le varietà diamesiche dell’italiano, specie in riferimento alla comunicazione mediata dai supporti elettronici. Informazioni aggiornate: <http://docenti.unimol.it/index.php?u=giuliana.fiorentino>

Dott.ssa **Katarzyna Gajewska-Michalska** si è laureata presso il Dipartimento di Italianistica dell’Università di Varsavia con una tesi di laurea relativa all’insegnamento dell’italiano come lingua straniera ai bambini. Sviluppa i suoi interessi glottodidattici, lavorando come lettrice d’italiano nella scuola di lingua Bottega Italiana che si specializza nell’insegnamento dei bambini, nonché come docente d’italiano presso la scuola elementare “Santa Ursula Ledóchowska” che adotta il metodo Montessori.

Prof. **Artur Gałkowski** (Università di Łódź, Polonia) insegna presso il Dipartimento di Filologia Romanza della Facoltà di Filologia dell’Università di Łódź ed è direttore della Cattedra di Italianistica. Si occupa di linguistica italiana e francese. Il suo maggior campo d’interesse è l’onomastica, e in particolare la crematonomastica, nuova sottodisciplina degli studi onomastici, che esamina i nomi propri delle realtà materiali e non materiali prodotte dall’uomo. I suoi interessi scientifici comprendono inoltre la linguistica testuale, fonetica, l’analisi del discorso religioso e la traduzione dei linguaggi settoriali. Informazioni aggiornate: <http://italianistyka.uni.lodz.pl/zaklad/zespol/prof-dr-hab-artur-galkowski/bio>

Dott.ssa **Anita Głuchowska** si è laureata presso il Dipartimento di Italianistica dell’Università di Varsavia con una tesi di laurea relativa alle questioni glottodidattiche. Ha maturato un’esperienza pratica nella didattica dell’italiano lavorando per diverse scuole di lingue e altre istituzioni (quali il Seminario

Maggiore della Diocesi Warszawa-Praga), impartendo lezioni di italiano a gruppi e singoli in veste di docente responsabile per la progettazione dei propri corsi. Oltre a collaborare con una scuola di lingue, attualmente lavora presso Symantec Poland, occupandosi fra l'altro delle traduzioni scritte e dell'interpretariato, con la specializzazione nel settore informatico. Contatto: anita.gluchowska@gmail.com

Dr Izabela Napiórkowska (Università di Varsavia, Polonia) lavora presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia, dove attualmente svolge l'incarico della vicedirettrice. Insegna la letteratura italiana, nonché la teoria e la pratica della traduzione. I suoi interessi scientifici riguardano in particolare l'opera di Dante e la sua fortuna in Polonia. Recentemente ha curato (insieme a Joanna Szymanowska) un volume intitolato “...centomila Pirandello” (2014, Lo Gisma). Ha pubblicato inoltre sull'*Indice dei Libri del Mese* (inserto scuola). Contatto: ignapiorkowska@uw.edu.pl

Dr Roberta Tedeschi (Università di Varsavia, Polonia), dopo l'esperienza di insegnamento presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Utrecht e presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Leida, attualmente lavora presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia. Tiene corsi di linguistica (acquisizione del linguaggio, dialettologia italiana, fonetica) e di lingua italiana agli studenti dei corsi di laurea di primo e secondo livello. La sua ricerca si svolge nell'ambito dell'acquisizione del linguaggio e si focalizza soprattutto sull'acquisizione delle parole funzionali e su fenomeni linguistici di interfaccia. Il suo attuale progetto di ricerca riguarda l'acquisizione della lingua italiana da parte di apprendenti polacchi nel contesto del bilinguismo simultaneo (L1+L1) e dell'italiano come seconda lingua (L2).

Dr hab. **Maria Zaleśka** (Università di Varsavia, Polonia) è docente presso il Dipartimento di Italianistica dove conduce un seminario di laurea specialistica dedicato a retorica, pragmatica e argomentazione. Insegna inoltre la metodologia della ricerca linguistica e la metodologia della glottodidattica (quest'ultima nel quadro del programma DITALS – Diploma dell’Italiano come Lingua Straniera, in collaborazione con l’Università per Stranieri di Siena). I suoi interessi scientifici riguardano soprattutto la retorica nei contesti della trasmissione del sapere scientifico, divulgativo e didattico, con particolare riguardo alla creatività e ai discorsi critici. Informazioni aggiornate: http://italianistyka.uw.edu.pl/pracownicy/maria_zaleska/