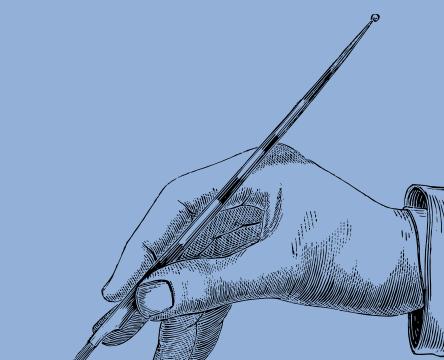


a cura di

MARIA ZAŁĘSKA e GIULIANA FIORENTINO



Lingua

COME BENE CULTURALE

VOL. I

LINGUA, RETORICA, DIDATTICA



Lingua

COME BENE CULTURALE

VOL. I

LINGUA, RETORICA, DIDATTICA



VOL. I

LINGUA, RETORICA, DIDATTICA

a cura di

MARIA ZAŁĘSKA e GIULIANA FIORENTINO

UNIWERSYTET WARSZAWSKI – KATEDRA ITALIANISTYKI
WARSZAWA 2025

Maria Załęska e Giuliana Fiorentino (a cura di)
Lingua come bene culturale, vol. I, *Lingua, retorica, didattica*

Edizione di Uniwersytet Warszawski – Katedra Italianistyki, Wydział Neofilologii,
ul. Dobra 55, 00-312 Warszawa

Warszawa 2025

Il volume è recensito da
Giacomo Ferrari (Università degli Studi del Piemonte Orientale)
Giuliana Diani (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)

Editing: Giuliana Fiorentino
Impaginazione del testo: Simone Guarneri
Progetto grafico e copertina: Izabela Napiórkowska

Edizione digitale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Poland.
The content of the license is available at
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>
ISBN 978-83-88377-16-7



INTRODUZIONE

- La lingua come bene culturale: patrimonio, pratiche e politiche
della parola p. 6
Maria Załecka e Giuliana Fiorentino

LINGUA, RETORICA ED ARGOMENTAZIONE

1. Lingua, cultura e retorica: verso una mappa dei valori e delle scelte p. 13
Maria Załecka
2. Se io dico senza dire, tu leggi tra le righe. Il patrimonio degli impliciti p. 50
Bruno Mastroianni
3. Il discorso delle diete dimagranti nelle riviste italiane per uomini:
il caso di *For Men Magazine* p. 69
Joanna Ozimska

LINGUA: LESSICO, GRAMMATICA E PRAGMATICA

4. Bianco, rosso o bollicine? p. 97
L'arbitrarietà e la pertinentizzazione nella cultura del vino
Agnieszka Kwapiszewska
5. Quando l'odio attrae odio. Alcune considerazioni sull'insulto online p. 114
Anna Dyda e Alicja Paleta
6. Il linguaggio inclusivo contro l'abilismo nelle raccomandazioni di alcune istituzioni pubbliche italiane p. 132
Kamila Miłkowska-Samul
7. La cultura della comunicazione specialistica: competenze linguistiche preliminari alla redazione dell'atto amministrativo p. 148
Monica Mosca

LINGUA E CULTURA: EVOLUZIONE E DIFFUSIONE

8. La lingua come bene culturale:
arcaismi e preziosismi linguistici come testimonianze della cultura
José García Fernández p. 172
9. “Un italiano vero”. Senso comune visivo e disputa per l’identità
nei paesaggi linguistici italiani a Buenos Aires
Francesca Capelli p. 185
10. Osservazioni sugli italianismi nella parlata odierna di Spalato
Maja Bezić e Dora Grubić p. 204

LINGUA E CULTURA: LA PROSPETTIVA DIDATTICA

11. L’articolo italiano nella prospettiva contrastiva: la correttezza
linguistica come valore
Małgorzata J. Lewandowska e Dorota Kozakiewicz p. 220
12. L’insegnamento-apprendimento linguistico-culturale alla prova
dell’e-tandem: per un approccio pragmatico-riflessivo
Jonathan Merlo, Rodolphe Pauvert, Elena Tea p. 235
13. Imparare l’italiano con i cartoni animati
Snježana Bralić e Jelena Bućan p. 252
14. Per una parola che sia ponte. La scuola italiana e lo sviluppo delle
competenze comunicative
Laura Valente p. 267

MARIA ZAŁĘSKA

Università di Varsavia | University of Warsaw

GIULIANA FIORENTINO

Università del Molise | University of Molise

La lingua come bene culturale: patrimonio, pratiche e politiche della parola

La lingua è un *bene culturale* in quanto patrimonio storico codificato in testi, istituzioni, norme e tradizioni interpretative; ed è un *bene comune* in quanto risorsa condivisa che rende possibile la convivenza civile, la partecipazione democratica, la costruzione di legami sociali e di immaginari collettivi. La cultura, in questa prospettiva, non coincide con la semplice descrizione di ciò che esiste; implica piuttosto processi di idealizzazione, di valorizzazione, di scelta e di pratica. Parlare di *bene culturale* significa dunque assumere che una società selezioni ciò che intende coltivare, proteggere o trasformare.

La lingua diventa così il luogo in cui si confrontano valori condivisi e valori contestati, visioni del mondo alternative, priorità etiche e politiche opposte. I contributi raccolti in questo volume, pur diversi per oggetto e metodo, mostrano come sia il discorso esplicitamente metalinguistico sia le pratiche d'uso – i registri, gli impliciti, le preferenze lessicali, le politiche linguistiche, le scelte didattiche – facciano emergere concezioni, spesso implicite, del rapporto tra lingua, cultura e bene o valore.

Il volume articola i contenuti in quattro sezioni autonome ma complementari, costruite secondo una logica coerente. Insieme, esse offrono un percorso progressivo che va dalla riflessione teorica ai contributi analitici, ossia gli studi di caso collocati in contesti comunicativi diversi. La struttura mira a rendere evidente che la lingua non è solo sistema, né solo memoria: è anche pratica, relazione, immaginario e responsabilità. Il lettore è così accompagnato in un itinerario che mostra la lingua come

Lingua come bene culturale, vol. I, *Lingua, retorica, didattica*

a cura di Maria Załęska e Giuliana Fiorentino

Uniwersytet Warszawski – Katedra Italianistyki, Warszawa 2025, pp. 6-11.

ISBN 978-83-88377-16-7

patrimonio da custodire, ma anche come campo di scelte, conflitti e negoziazioni che creano cultura.

La prima sezione – *Lingua, retorica ed argomentazione* – mette in evidenza i valori, i modelli discorsivi e le pratiche interpretative che sfruttano la dimensione persuasiva. Nel capitolo di Maria Załęska “**Lingua, cultura e retorica: verso una mappa dei valori e delle scelte**” l’italiano viene concettualizzato come *bene culturale* (patrimonio radicato in testi canonici, istituzioni, memorie collettive) e come *bene comune*, ossia risorsa condivisa che richiede responsabilità diffusa e pratiche di coltivazione consapevole. Combinando strumenti della retorica – in particolare l’intreccio tra genere epidittico e genere deliberativo – con la metafora della salute della lingua, l’autrice collega valori vitali, strutturali, emotivi, sociali, cognitivi e spirituali riguardanti la lingua con le decisioni concrete di tutela, valorizzazione e innovazione della lingua come bene culturale e bene comune. In questo quadro, la lingua appare non solo come eredità, ma come processo dinamico di negoziazione tra patrimonio e innovazione.

Il contributo di Bruno Mastroianni “**Se io dico senza dire, tu leggi tra le righe. Il patrimonio degli impliciti**” si focalizza sugli impliciti, manifestazioni della razionalità e cooperazione comunicativa. Nelle interazioni quotidiane – e ancor più in quelle digitali – il “non detto” risulta spesso decisivo per la comprensione e per la riuscita della comunicazione. Gli impliciti possono attivare un patrimonio di conoscenze, inferenze e aspettative condivise che rende possibile la vita sociale. L’analisi di scambi online mostra come l’uso (o l’abuso) degli impliciti possa favorire la comprensione reciproca oppure generare fraintendimenti, conflitti e manipolazioni. Il capitolo tratta la competenza pragmatica come parte integrante del patrimonio linguistico da coltivare, anche in una prospettiva educativa.

Nel capitolo di Joanna Ozimska “**Il discorso delle diete dimagranti nelle riviste italiane per uomini: il caso di ‘For Men Magazine’**” la lingua mediatica è analizzata come strumento di costruzione e trasformazione dei modelli culturali di maschilità. Attraverso gli strumenti della Critical Discourse Analysis e della retorica (ethos, logos, pathos), l’autrice mostra come il discorso sulle diete, sulla cura del corpo e sulla gestione degli affetti contribuisca a ridefinire ciò che è dicibile e pensabile nella sfera maschile. La lingua si configura qui come bene culturale in quanto veicolo di continuità e di cambiamento nei ruoli di genere. La lingua è capace di introdurre nel discorso pubblico nuove forme di rappresentazione della maschilità, modificando

stereotipi e gerarchie valoriali. La scelta di coltivare certi registri e narrazioni rivela quali valori sociali ed emotivi la cultura contemporanea è disposta a legittimare.

La seconda sezione – *Lingua: lessico, grammatica e pragmatica* – sposta l’attenzione sugli aspetti strutturali e funzionali dell’italiano, mostrando come essi stessi siano parte del patrimonio linguistico e culturale e come siano al centro di scelte che riguardano la conservazione, la trasformazione e l’accessibilità del bene linguistico.

Il capitolo di Agnieszka Kwapiszewska “**Bianco, rosso o bollicine? L’arbitrarietà e la pertinentizzazione nella cultura del vino**” esplora il linguaggio dell’enologia come esempio paradigmatico di categorizzazione culturale. Le scelte lessicali che organizzano il mondo del vino – colore ed effervescenza – definiscono criteri condivisi che rendono comunicabile e negoziabile un’esperienza sensoriale altrimenti sfuggente. La cultura del vino è dunque un sistema di valori e saperi che si esprime nella lingua e attraverso la lingua; il lessico specialistico diventa un bene culturale situato, patrimonio di conoscenze e sensibilità che costruisce una comunità di pratiche e di gusto.

Nel capitolo di Anna Dyda e Alicja Paleta, intitolato “**Quando l’odio attrae odio. Alcune considerazioni sull’insulto online**”, la lingua appare come bene comune minacciato dalle pratiche di ostilità verbale. L’analisi dell’insulto su Facebook – a livello lessicale e contestuale – mette in luce come le scelte linguistiche possano consolidare una vera e propria “cultura dell’odio”, con effetti profondi sui valori sociali ed emotivi della comunità. Il contributo evidenzia il carattere eterogeneo e spesso ambiguo dell’odio verbale, mostrando come esso sfrutti ironia e impliciti per eludere il controllo e, al contempo, erodere la fiducia e la convivenza. Difendere la lingua come un *bene* relativo alla cultura significa, in questo contesto, elaborare politiche e competenze discorsive che contrastino la normalizzazione della violenza linguistica.

Il capitolo di Kamila Miłkowska-Samul “**Il linguaggio inclusivo contro l’abilismo nelle raccomandazioni di alcune istituzioni pubbliche italiane**” esplora come le scelte linguistiche istituzionali possano diventare strumenti di inclusione e di promozione di una buona comunicazione. Le raccomandazioni sul linguaggio inclusivo non costituiscono soltanto interventi formali, ma riflettono e orientano valori sociali, concezioni della disabilità e rappresentazioni dell’alterità. Il capitolo analizza tensioni e resistenze, mostrando come la lingua “amministrata” sia uno spazio di negoziazione di diritti, dignità e appartenenza.

Al linguaggio istituzionale è dedicato anche l'ultimo contributo della sezione. Monica Mosca, nel capitolo “**La cultura della comunicazione specialistica: competenze linguistiche preliminari alla redazione dell'atto amministrativo**” esplora le complessità della lingua burocratica e le competenze richieste a chi opera nella Pubblica Amministrazione. La qualità della comunicazione istituzionale è interpretata come bene culturale e bene pubblico: chiarezza, comprensibilità e trasparenza non sono infatti semplici requisiti tecnici, ma veri e propri valori democratici. L'analisi delle prove di concorso rivela rischi di impoverimento del patrimonio espressivo e di esclusione comunicativa. L'autrice discute quali competenze linguistiche dovrebbero essere richieste a chi produce testi pubblici, mostrando che la lingua istituzionale non è neutra: costruisce fiducia o diffidenza, inclusione o esclusione, legittimità o distanza.

La terza sezione – *Lingua e cultura: evoluzione e diffusione* – amplia ulteriormente lo sguardo alla dimensione socioculturale e simbolica della lingua: la sua circolazione transnazionale, la sua presenza nei paesaggi linguistici, il suo ruolo nella costruzione di identità. José García Fernández, nel capitolo “**La lingua come bene culturale: arcaismi e preziosismi linguistici come testimonianze della cultura**” interpreta specifici tipi di parole come tracce materiali del patrimonio culturale. Attraverso testi di autori quali Moderata Fonte, Tanara, Sansovino, Della Porta e Piccolomini, il contributo mostra come il lessico considerato adesso “difficile” sia portatore di visioni del mondo, istituzioni e pratiche culturali del passato. La tensione tra la necessità di conservare le forme originali e l'esigenza di renderle accessibili alle nuove generazioni è letta come una particolare pratica di coltivazione del patrimonio linguistico, in cui i valori della fedeltà storica e quelli della trasmissione didattica devono essere continuamente bilanciati.

Nel capitolo di Francesca Capelli ““**Un italiano vero’. Senso comune visivo e disputa per l’identità nei paesaggi linguistici italiani a Buenos Aires**” l’italiano appare come bene culturale “mobile”, diffuso nello spazio urbano della diaspora. L’analisi di insegne, immagini e pratiche visive mostra come diverse nozioni di italianità vengano prodotte e negoziate nello spazio pubblico, in dialogo con processi di gentrificazione e di consumo culturale. La lingua, visibile nei paesaggi linguistici, crea ponti simbolici tra il patrimonio migratorio e l’immaginario contemporaneo, attivando valori identitari e sociali.

Il contributo di Maja Bežić e Dora Grubić – “**Osservazioni sugli italianismi nella parlata odierna di Spalato**” – considera gli italianismi come parte del patrimonio culturale immateriale della Dalmazia. La presenza – e la progressiva perdita – di prestiti italiani nel lessico quotidiano di Spalato testimonia secoli di contatto, bilinguismo e biculturalismo. Le parole di origine italiana funzionano come archivi di memorie condivise, tracce di relazioni storiche e commerciali, segni di riconoscimento identitario. Il capitolo mostra come la vitalità o il declino di tali elementi lessicali rifletta scelte collettive su ciò che viene ancora percepito come valore e su ciò che, invece, tende a uscire dal patrimonio vivo.

La quarta sezione, dedicata a *Lingua in prospettiva didattica*, considera non solo la lingua come veicolo di cultura, ma anche la didattica stessa come pratica culturale che modella valori, sensibilità e competenze. Nel capitolo di Małgorzata J. Lewandowska e Dorota Kozakiewicz, intitolato “**L’articolo italiano nella prospettiva contrastiva: la correttezza linguistica come valore**”, la grammatica è presentata come luogo privilegiato di coltivazione dei valori strutturali della lingua. L’articolo italiano viene trattato come elemento chiave perché uno straniero possa accedere alla percezione del mondo condivisa dai parlanti nativi. L’approccio contrastivo permette di far emergere il valore culturale delle “piccole cose” grammaticali. La correttezza non è concepita come rigidità normativa, ma come condizione per una piena partecipazione alla comunità linguistico-culturale.

Il capitolo di Jonathan Merlo, Rodolphe Pauvert ed Elena Tea intitolato “**L’insegnamento-apprendimento linguistico-culturale alla prova dell’e-tandem: per un approccio pragmatico-riflessivo**” mostra come l’e-tandem possa diventare un dispositivo di diffusione non solo della lingua, ma anche di pratiche culturali e schemi pragmatici. Gli scambi tra partner di lingue diverse rendono visibili differenze di routine comunicative, di impliciti, di norme di cortesia, offrendo agli studenti l’occasione di riflettere sui valori sociali ed emotivi incorporati nelle pratiche discorsive. La lingua, intesa come bene comune, si arricchisce attraverso la circolazione e la negoziazione di tali pratiche.

Nel contributo di Snježana Bralić e Jelena Bućan, dal titolo “**Imparare l’italiano con i cartoni animati**”, la prospettiva didattica si intreccia con quella multimodale. Il cartone animato tradotto in italiano diventa uno strumento per l’alfabetizzazione lessicale e culturale dei bambini, in un quadro comunicativo umanistico-affettivo. L’italiano vi è trattato come veicolo di contenuti culturali e come patrimonio

condivisibile. La multimodalità dei cartoni animati – con le loro forme narrative e visuali – offre una possibilità di mediazione culturale, introducendo i giovani apprendenti in un ambito di valori sociali ed affettivi e ampliando il repertorio di forme di comunicazione pensabili e praticabili per loro.

Il capitolo di Laura Valente “**Per una parola che sia ponte. La scuola italiana e lo sviluppo delle competenze comunicative**” chiude il volume con una riflessione educativa ed etica. A partire dalle politiche di contrasto al bullismo e al cyberbullismo, l’autrice mostra come la scuola assuma la lingua come bene culturale e bene comune: chiave di accesso alla conoscenza, ma anche strumento di autoespressione, di riconoscimento e di costruzione di relazioni non violente. Le attività didattiche presentate mirano a sviluppare una consapevolezza del peso delle parole e delle loro conseguenze, promuovendo una cultura della comunicazione fondata su responsabilità, empatia e dialogo.

Le domande che attraversano in filigrana tutti i contributi sono, in fondo, le stesse: quali valori vogliamo coltivare, proteggere, trasformare attraverso la lingua? E, invertendo la prospettiva: come la lingua stessa cambia, diventando veicolo di realizzazione di questi valori? I capitoli di questo volume evidenziano che cosa gli italiani e/o gli italofoni trattano come degno di coltivazione nella lingua e, in questo senso, come *bene culturale*. Emergono valori diversi – correttezza linguistica, comprensibilità dei testi, cortesia nelle relazioni sociali, consapevolezza delle “piccole differenze che fanno la differenza” – che motivano le decisioni su che cosa osservare e coltivare come pratiche comunicative. In questo senso, la lingua non si limita a registrare la cultura: la rende possibile, la mette in discussione, la reinventa. Il volume invita a considerare la lingua italiana come patrimonio vivo: una risorsa condivisa che si costruisce e si rinnova attraverso le pratiche discorsive quotidiane.

L I N G U A

**RETORICA
ARGOMENTAZIONE**

Lingua, cultura e retorica: verso una mappa dei valori e delle scelte

Riassunto: Questo contributo esamina il discorso metalinguistico sull’italiano attraverso una prospettiva retorica, con l’obiettivo di delineare una mappa dei valori attribuiti alla lingua e delle conseguenti scelte d’azione. L’italiano è considerato sia come bene culturale – un patrimonio da proteggere – sia come bene comune che implica responsabilità condivise e pratiche di coltivazione consapevole nella comunicazione quotidiana. L’analisi si fonda sull’interazione tra il genere epidittico, che consente di celebrare, riformulare o contestare i valori, e il genere deliberativo, che orienta e giustifica le conseguenti scelte. In questo quadro, la metafora della salute della lingua è impiegata per categorizzare i valori e per motivare le azioni di tutela, valorizzazione e cura della lingua. Il modello proposto mostra come l’italiano si configuri non solo come eredità storica, ma anche come processo dinamico di negoziazione, in cui la dimensione assiologica e quella persuasiva si intrecciano costantemente nella vita della comunità linguistica.

Parole chiave: retorica, discorso metalinguistico, valori, scelte, lingua italiana

Indice

1. Introduzione
2. Relazioni tra la lingua, la cultura e il concetto di bene/valore
3. Retorica dei valori e delle scelte: genere epidittico e genere deliberativo
4. Lingua e valori vitali
5. Lingua e valori strutturali
6. Lingua e valori sociali
7. Lingua e valori emotivi
8. Lingua e valori cognitivi
9. Lingua e valori spirituali
10. Conclusioni

1. Introduzione

“La cultura è più spesso non quello che la gente condivide, ma quello per cui decide di combattere” (Eley e Suny 1996: 2, trad. MZ). Questa osservazione mette in luce come la cultura, invece di costituire un insieme compatto e immutabile di valori condivisi, rappresenti piuttosto un campo di tensioni, di conflitti e di scelte su ciò che deve essere coltivato, protetto o trasformato. La cultura risulta dunque un fenomeno (anche) retorico, poiché prende forma attraverso il confronto e la persuasione. La lingua, quale dimensione costitutiva della cultura, partecipa pienamente a questa dinamica: è *nella lingua e attraverso la lingua* che una comunità definisce se stessa, stabilisce ciò che merita di essere conservato o dimenticato, quali modelli valorizzare e quali invece rifiutare. La lingua non è dunque soltanto un codice di comunicazione, ma anche oggetto di discussione metalinguistica, di lotta simbolica e di costruzione assiologica.

Il tema della lingua italiana, del suo statuto storico e culturale, ha dato origine a contributi disciplinari molteplici e variegati. Questa pluralità di prospettive invita ad adottare un approccio riflessivo. Quello proposto qui si fonda su un quadro metodologico di impostazione retorica, atto a ri-costruire una mappa concettuale del discorso metalinguistico sull’italiano. Il suo obiettivo è evidenziare le dimensioni valoriali dei discorsi dei linguisti sulla lingua italiana e il loro impatto sulle scelte (già prese o solo possibili) di politica linguistica e di pratiche comunicative dei parlanti.

L’analisi si sviluppa in due prospettive complementari. La prima riguarda la lingua come bene culturale: un patrimonio storico e artistico della Nazione, sottoposto a tutela legislativa, oggetto di ricerca scientifica e parte integrante della memoria collettiva. La seconda prospettiva si focalizza sulla lingua come bene comune: un insieme di pratiche comunicative che alimentano il benessere sociale, cognitivo e relazionale dei parlanti contemporanei. Questo duplice approccio consente di cogliere la sovrapposizione della dimensione storica e istituzionale della lingua e della sua vitalità quotidiana, intesa come terreno di *coltivazione della cultura* nel presente e per il futuro.

Lo studio non ha soltanto finalità teoriche, ma anche educative e sociali. Per i docenti e gli studenti d’italiano come lingua straniera o seconda, il quadro proposto offre una cornice che collega l’insegnamento grammaticale e lessicale a una più ampia riflessione critica ed etica sulla lingua. I parlanti d’italiano sono invitati a

riflettere sulla propria corresponsabilità: coltivare la lingua, scegliere con consapevolezza come utilizzarla, difenderla da impoverimenti, semplificazioni e manipolazioni significa prendersi cura non solo di un patrimonio culturale, ma anche del bene comune della comunicazione.

Dopo la discussione dei concetti chiave – *lingua, cultura, bene e valore* (sezione 2) – verrà presentato il quadro teorico fondato sulle nozioni retoriche di genere epidittico e genere deliberativo, insieme a una proposta di categorizzazione dei valori linguistici (sezione 3). Seguiranno le sezioni analitiche (4-9), dedicate all'esame di diversi valori e delle relative scelte. Pur distinti per chiarezza espositiva, questi valori si intrecciano e contribuiscono a definire come la comunità interpreta la propria lingua e decide se e come prendersene cura.

2. Relazioni tra la lingua, la cultura e il concetto di bene/valore

Il rapporto tra *lingua, cultura e bene* è complesso, poiché ciascuno di questi termini è polisemico e radicato in tradizioni disciplinari differenti. Nelle espressioni “lingua come bene culturale” e “lingua come bene comune”, ricorrenti nei discorsi metalinguistici (Kirshenblatt-Gimblett 2015; Marazzini 2020), il termine *lingua* viene utilizzato in molteplici sensi: esso designa il codice astratto delle regole grammaticali, la “linguacultura” (per dirla con Agar 1995), ossia il connubio inscindibile fra lingua e cultura, nonché la produzione testuale – o, più ampiamente, multimodale – dei parlanti.

In linguistica si osserva una circolarità costante: il codice rende possibili gli usi comunicativi, e gli usi comunicativi modificano il codice. La lingua è dunque contemporaneamente strumento e prodotto della cultura: è il mezzo attraverso cui la cultura si riproduce, ma anche il luogo in cui il cambiamento culturale viene espresso, articolato e spesso contestato. La lingua non è semplice riflesso della cultura, bensì veicolo primario della sua costituzione. Secondo Vedovelli (2019b: 25) “[...] l'essenza della lingua è culturale, essendo ogni lingua una cultura, una forma di vita”. Duranti (1997: 31, trad. MZ) coglie queste relazioni complesse, parlando dello “studio della lingua nella/e/come cultura”.

Ogni pratica linguistica incorpora presupposti di legittimità, autorità e appartenenza, trasformando la lingua in uno spazio privilegiato di produzione e di negoziazione di valori (Blommaert (2005: 3). Nel contesto italiano questa interazione

fra lingua, cultura e valori è stata indagata con attenzione. Gli studi di Berruto (2012), Serianni (2012), De Mauro (2018), D'Achille (2018), Marazzini (2020), Sabatini e Colletti (2023), pur con prospettive diverse, hanno mostrato come ogni riflessione metalinguistica sull'italiano implichi una presa di posizione (esplicita o implicita) sui valori da preservare, riformulare o contestare.

Particolarmente complessa risulta la relazione fra lingua come bene culturale e lingua come bene comune. Il bene culturale, nella legislazione italiana, riguarda un insieme circoscritto di beni tutelati (Tarasco 2008; Billero e Nicolás Martínez 2017). Il Codice dei beni culturali e del paesaggio (D.lgs. 42/2004) all'art. 10¹ menziona "le cose immobili e mobili che presentano interesse artistico, storico, archeologico o etno-antropologico". La giurisprudenza ha incluso l'italiano e le sue varietà nel patrimonio da proteggere (*Costituzione italiana*, art. 9², v. anche Mancini Palamoni 2018).

La lingua come bene culturale è dunque quella parte della lingua e delle pratiche discorsive che, retrospettivamente, non vengono considerate meri resti del passato, ma preziosa eredità storica e artistica (Mancini Palamoni 2020a). Sono materiali da repertoriare negli archivi, studiare, tutelare attraverso le istituzioni come l'Accademia della Crusca, rendere accessibili al pubblico attraverso iniziative museali e percorsi espositivi (Pizzoli 2019), come nel Museo Nazionale della Lingua Italiana (MUNDI)³ e nel Museo Multimediale della Lingua Italiana (MULTI)⁴.

Il bene culturale, definito giuridicamente, può intersecarsi con una categoria filosofica e dottrinale più ampia e più dinamica, quella del bene comune. Il bene comune è descritto dalla Commissione Rodotà (2007)⁵ come risorsa collettiva (l'acqua, lo spazio pubblico, la conoscenza ecc.) indispensabile per la vita, la convivenza e l'uguaglianza sostanziale. A differenza dei beni privati o pubblici, i beni comuni sono caratterizzati dall'accessibilità universale e da una gestione orientata alla solidarietà intergenerazionale, al di là delle logiche proprietarie (Mattei 2017). Discutendo le relazioni tra le categorie giuridiche tradizionalmente distinte – *bene pubblico, bene culturale, bene comune* – Italia (2022: 278) suggerisce un rapporto di

¹ https://cartografia.provincia.va.it/downloads/Normativa/Cod_Beni_Cult_testo_coord_42_04.pdf

² <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-9>

³ <https://cultura.gov.it/luogo/mundi-museo-nazionale-della-lingua-italiana>

⁴ <https://multi.unipv.it/>

⁵ Commissione Rodotà (2007):

https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=3_1&facetNode_2=0_10&previosPage=mg_1_12&contentId=SPS47617#

inclusione, sottolineando l'importanza della collettività come destinataria e co-custode del valore del bene: «Se quindi un bene viene considerato pubblico quando è «fonte di un beneficio per la collettività», fanno parte dei beni pubblici anche i beni culturali, che diventano così *beni comuni*». Un bene culturale diventa bene comune quando la collettività lo riconosce come risorsa condivisa e lo sottopone a regole di uso e tutela che ne garantiscono l'accesso a tutti (Marotta 2017). Questo concetto viene esteso anche alla lingua, individuando nel bene comune linguistico una risorsa essenziale per la vita sociale e civile (Cosentino a.c.d. 2006). Marazzini (2020) riflette sul concetto di beni collettivi immateriali, tra cui la lingua, e sulle loro specifiche forme di materializzazione. L'educazione linguistica, le politiche di tutela e di promozione, così come le scelte comunicative quotidiane, riflettono e concretizzano l'idea che la lingua sia un patrimonio condiviso, di cui le istituzioni e i parlanti stessi devono prendersi cura. Non è un caso che già molto prima della diffusione del termine *bene comune* si riflettesse sulla lingua come risorsa collettiva (basti pensare al testo trecentesco *De vulgari eloquentia* di Dante [ed. 2017]).

Per la sua stessa definizione giuridica, il bene culturale fa pensare prevalentemente al passato, alla memoria storica valorizzata nel presente. Rimoli (2017: 92) osserva che la lingua italiana come bene culturale rappresenta “[...] anzitutto memoria e testimonianza del passato ed è in questo senso ‘patrimonio’ e luogo dell’identità di un popolo”. Tuttavia, lo stesso autore sottolinea anche la dimensione presente e futura di questo patrimonio: chiama la lingua “l’esperienza del presente” e “genesi del futuro” di una collettività. In questa prospettiva, essa diventa bene comune quando la collettività lo tratta non solo come eredità storica, ma anche come risorsa viva e vissuta dai contemporanei, accessibile tra l’altro attraverso la scolarizzazione obbligatoria.

Bisogna però ricordare che il bene comune non si limita ai materiali dotati di interesse artistico o storico. Esso include anche le risorse linguistiche indispensabili per la comunicazione quotidiana, per la convivenza civile (Axia 2005) e per il funzionamento democratico della società. Da questo punto di vista, il concetto di bene comune privilegia la dimensione del presente e l’attenzione alle pratiche comunicative attuali nella “lingua in cui viviamo” (Antonelli 2017). Trascurata, la lingua può degenerare nella *Volgare eloquenza* (Antonelli 2019), come – con il titolo efficace – l’autore denuncia l’imbarbarimento del discorso pubblico e della comunicazione contemporanea.

Secondo la definizione del vocabolario Treccani⁶, la *cultura* è “il complesso delle istituzioni, attività e manifestazioni che caratterizzano la vita di una società in un dato momento storico”. Nell'espressione *bene culturale*, il termine *culturale* richiama soprattutto il patrimonio del passato, i materiali e le pratiche che il presente eredita, protegge e valorizza in quanto testimonianze di interesse storico, artistico o identitario. Tuttavia, come osserva lo stesso vocabolario Treccani, la *cultura* include anche “l'idealizzazione, e nello stesso tempo *la scelta consapevole* [il corsivo MZ], l'adozione pratica di un sistema di vita, di un costume, di un comportamento, o, anche, l'attribuzione di un particolare valore a determinate concezioni o realtà, l'acquisizione di una sensibilità e coscienza collettiva di fronte a problemi umani e sociali che non possono essere ignorati o trascurati. Si è parlato [...] di una *c. della pace, della solidarietà, dell'altruismo, del dialogo* [...] e all'opposto di una *c. del profitto, della tangente* o addirittura *della mafia* [...].” Questa definizione permette di cogliere come il concetto di *cultura*, nell'espressione *bene culturale*, comporti non solo la descrizione di ciò che esiste, ma anche una scelta consapevole di ciò che si intende coltivare, proteggere o trasformare. La lingua diventa così terreno di conflitto simbolico, dove si confrontano valori condivisi e valori contestati, visioni del mondo alternative e priorità etiche e politiche opposte.

Il concetto stesso di *bene* è polidimensionale. In senso morale, esso designa “ciò che è buono in sé, perfetto nel suo essere o nel suo valore morale” (Treccani, voce *bene*). Aristotele, nell'*Etica Nicomachea*, lo definisce come ciò cui ogni cosa tende. In senso pragmatico, *bene* indica ciò che è utile o opportuno; in senso economico, i *beni* sono le risorse materiali o immateriali che possono essere possedute, scambiate, capitalizzate. L'espressione *beni culturali* unisce la dimensione patrimoniale (possesso, tutela, trasmissione) a quella immateriale (valori simbolici, estetici e identitari).

Il termine *bene* si intreccia con quello di *valore*, che presenta due accezioni: quantitativa e qualitativa (Bellotto 2004). In economia, il valore indica il prezzo di un oggetto, stabilendo un rapporto tra quantità e qualità, poiché il prezzo è connesso all'utilità e/o alla desiderabilità di una cosa. Qui ci interessa solo la dimensione qualitativa, in cui i valori sono riconducibili all'ambito del bene, mentre gli antivalori a

⁶ <https://www.treccani.it/vocabolario/cultura/>

quello del male (Puzynina 1992). I valori orientano giudizi e decisioni, diventano criteri di valutazione e strumenti di persuasione (Heidt 2013).

Esistono varie categorizzazioni di valori. Scheler ([1921] 2007: 142) distingue per esempio valori edonistici (piacevole/spiacevole), vitali (nobile/volgare), spirituali (estetici, giuridici, scientifici) e religiosi. Puzynina (1992), invece, propone valori trascendentali, cognitivi, estetici, morali, vitali e sensoriali. Questi e altri modelli mostrano che i criteri, la nomenclatura e l'interpretazione dei valori divergono.

Il modello di Puzynina (1992), sviluppato nell'assiolinguistica, si concentra su come la lingua esprima i valori, mentre qui ci interessa la prospettiva metalinguistica: quali valori sono attribuiti alla lingua stessa. Per affrontarla, in questa sede si propone un modello ispirato a una metafora biologica, ricorrente nel discorso metalinguistico. La lingua viene così concepita come organismo vivente, dotato di vitalità e di salute.

In medicina la salute è definita in modi diversi. Uno di essi è l'approccio olistico, fondato sulla teoria dei sistemi (von Bertalanffy 1968). Tale prospettiva considera l'individuo come un sistema complesso e dinamico, in cui corpo, mente, spirito e ambiente interagiscono. La metafora biologica della lingua, ispirata all'approccio olistico, permette di distinguere dimensione vitale, strutturale, sociale, emotiva, cognitiva e persino spirituale. L'analisi di queste dimensioni – passando dalla salute biologica alla metaforica “salute culturale” – consente di osservare a cosa la comunità fa attenzione e cosa intende coltivare per il proprio bene.

3. Retorica dei valori e delle scelte: genere epidittico e genere deliberativo

La riflessione sui valori della lingua italiana vanta una lunga tradizione di analisi metalinguistica, profondamente intrecciata con la storia culturale e politica del Paese. Dalla celebre “questione della lingua” (Scarpa a.c.d. 2012) fino ai dibattiti contemporanei sulle politiche linguistiche e sulle pratiche comunicative, il discorso sull’italiano si è configurato come spazio di confronto fra visioni diverse della cultura e della società. In questo quadro, i valori attribuiti alla lingua e le scelte volte a realizzarli non sono mai dati evidenti: al contrario, richiedono prese di posizione, processi di negoziazione e attività persuasiva.

Il termine *retorica* ha tre accezioni principali. In primo luogo, la “retorica naturale” è una pratica comunicativa acquisita durante la socializzazione, poiché ogni

individuo presenta le proprie opinioni, le difende davanti agli altri e spesso contesta le opinioni altrui (Aristotele, *Retorica* 1354a). In secondo luogo, *retorica* viene intesa come la “facoltà di scoprire in ogni argomento ciò che è in grado di persuadere” (Aristotele, *Retorica* 1355b). Tale facoltà è ritenuta una *techne*, ossia una competenza insegnabile, perciò insegnata in modo sistematico (Lausberg 2002; Mortara Garavelli 2000, Ellero 2024). Infine, la *retorica* è il nome dato a una disciplina teorica che con i suoi strumenti e modelli descrive diverse scelte persuasive nei testi già esistenti (Raimondi 2014, Capaci 2010, Capaci et al. 2022)

Fin dall’antichità, la teoria retorica ha individuato tre principali *genera dicendi*, ossia configurazioni particolari di scelte persuasive: il genere giudiziale (qui omesso), epidittico e deliberativo (Aristotele, *Retorica* 1358a-b). Il genere epidittico (o *genus demonstrativum*), la cui materia primaria sono i valori, si concentra sulla celebrazione e sul biasimo. Esso permette di esprimere ciò che una comunità considera bello, giusto o lodevole, nonché di criticare quanto percepito come indegno o dannoso. Il genere epidittico contribuisce a rafforzare l’identità collettiva, presentando come condivisi determinati valori e alimentando la memoria culturale. L’uso del genere epidittico è evidente, per esempio, quando si attribuisce all’italiano un valore estetico, etico o identitario, oltre che comunicativo. La categorizzazione di certi testi come “canonici” non è mai neutra: essa riflette una scelta valoriale, poiché stabilisce quali opere la comunità ritenga formative e degne di essere trasmesse alle generazioni future (Onofri 2008).

Tuttavia, come mostrano Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2001), i valori non sono statici: possono essere contestati, ridefiniti e ricollocati in gerarchie valoriali diverse. È quanto avviene nei dibattiti sull’inclusione di autrici prima marginalizzate o di testi postcoloniali nel canone letterario italiano. Analogamente, la rivalutazione delle lingue regionali e minoritarie, un tempo stigmatizzate, rappresenta un caso emblematico di trasformazione valoriale: ciò che un tempo era motivo di biasimo diventa oggi oggetto di apprezzamento. L’uso del genere epidittico nei discorsi metalinguistici permette dunque di comprendere quali valori vengano proposti come condivisi, quali siano oggetto di controversia e come queste dinamiche influenzino l’immagine che la comunità linguistica costruisce di se stessa.

Se il genere epidittico esprime i valori, il genere deliberativo (*genus deliberativum*) indica come tradurli in scelte concrete da realizzare in futuro. Considerare l’italiano un bene culturale implica, ad esempio, deliberare sulle

modalità della sua tutela: quali investimenti nelle edizioni critiche? Che tipo di sostegno all'insegnamento delle lingue classiche in rapporto all'italiano? Quali opere includere nel "canone" scolastico, formativo per l'identità collettiva? Osservando il discorso metalinguistico attraverso la prospettiva dei due *genera dicendi* si rileva che esso non descrive soltanto com'è la lingua, ma delinea anche come dovrebbe essere e come andrebbe ricordata. In questo senso si tratta di un "[...] esortazione a una memoria proattiva, a una memoria che in qualche mondo si deve imporre come fondatrice di identità" (Bagna 2019: 9). Come segnalato sopra, nelle successive sezioni la metafora biologica (la vita e la salute) della lingua fornirà un principio organizzativo per una discussione dei valori e delle scelte formulate nel discorso metalinguistico.

4. Lingua e valori vitali

Nella riflessione metalinguistica la lingua è spesso descritta attraverso la metafora dell'organismo vivente, che nasce, cresce, si rigenera oppure muore. Tale immagine permette di affrontare la dimensione della vitalità, intesa come condizione che assicura la continuità dell'esistenza e la capacità di adattamento di un sistema linguistico. La vita e la vitalità, nel caso delle lingue, non sono concetti puramente biologici, ma racchiudono valori culturali, politici e sociali, perché riguardano la possibilità stessa di trasmettere significati, saperi e identità attraverso le generazioni. Come osserva Calvet (1999: 12), la morte di una lingua non è un destino naturale, anzi, risulta dalle scelte politiche, sociali e culturali.

L'italiano non è oggi una lingua minacciata di estinzione, essendo parlato da milioni di persone e trasmesso come lingua nativa in un contesto statale e istituzionale stabile. La vitalità va comunque oltre la semplice sopravvivenza. Parlare di vitalità significa, come osserva Berruto (2016: 11), concepire la lingua come un organismo vivente e riferirsi al grado in cui essa è "piena di energia, di forza". Fra i parametri di vitalità Dolci (2023: 10) elenca la capacità di una lingua di essere parlata da un numero significativo di persone, di essere trasmessa da una generazione all'altra, ma anche di mantenere una sua struttura riconoscibile (v. sotto, sezione 5), di essere utilizzata in vari contesti sociali e sostenuta dalle politiche linguistiche ed educative.

Dal punto di vista della lingua come bene culturale, nel discorso metalinguistico si celebra la vitalità sotto forma della trasmissione intergenerazionale. La sopravvivenza dei testi antichi e delle forme linguistiche storiche appare come segno tangibile di continuità culturale. Autori come Dante, Petrarca, Boccaccio e Manzoni incarnano in modo esemplare tale vitalità storica: le loro opere, oggetto di studio, di commento e di continua riproposizione, mostrano come l’italiano non sia soltanto uno strumento di comunicazione, ma anche un incessante rinnovarsi di valori simbolici e identitari. I testi canonici non solo trasmettono contenuti, ma modellano l’immaginario collettivo, fissano espressioni e metafore, provando allo stesso tempo che l’italiano è vitale, persistente e adattabile.

Dalla prospettiva contemporanea, trattare la lingua come bene comune sposta l’attenzione alla vitalità nel presente e nel futuro. La vitalità si manifesta prima di tutto nel numero e nella diversità di persone che usano l’italiano: non solo i nativi (Vedovelli 2011), ma anche comunità della diaspora, immigrati, studenti stranieri e tutti coloro che scelgono di imparare l’italiano per motivi personali o professionali (per es. Serianni 2011).

Ogni categoria di parlanti porta con sé valori e tensioni. L’italiano delle comunità di emigrati, ad esempio, è stato talvolta oggetto di dibattiti sulla perdita di purezza linguistica o sul legame con la cultura d’origine, mostrando come la vitalità non sia mai un concetto neutro, ma un terreno di controversie sui valori da attribuire alle pratiche linguistiche (Vedovelli 2021). Allo stesso modo, l’inclusione linguistica degli immigrati in Italia solleva questioni di identità e di appartenenza: la condivisione della lingua favorisce la coesione sociale, mentre la sua mancanza può alimentare esclusione e conflitti simbolici. La vitalità dell’italiano si misura dunque anche nella sua capacità di creare comunità attraverso pratiche linguistiche che includono invece di escludere (Carotenuto *et al.* a.c.d. 2018). Un’altra manifestazione di vitalità è rappresentata dall’attrazione che l’italiano esercita sugli stranieri che apprezzano sia la grande tradizione che la vivacità della cultura italiana contemporanea (Gałkowski *et al.* [a.c.d.] 2021, Giro 2023).

In base ai valori professati, l’uso del genere deliberativo articola le proposte operative. Dal punto di vista della lingua come bene culturale, la vitalità dipende da scelte che garantiscano la trasmissione del patrimonio linguistico e culturale. Occorre dunque promuovere programmi educativi che rendano accessibili i testi antichi, investire nella digitalizzazione dei manoscritti, sostenere la ricerca filologica e storica,

formare competenze critiche capaci di mantenere vivo il legame con la tradizione. La deliberazione riguarda anche il canone: quali opere trasmettere, come aggiornarne la selezione, in che modo attualizzarne i significati per renderli rilevanti alle nuove generazioni. La conservazione, in questa prospettiva, non è mai mera ripetizione del passato, ma processo dinamico di reinterpretazione che mantiene vitale il patrimonio (Antonelli *et al.* 1999/2000; Castellana 2023;).

Per quanto riguarda la lingua come bene comune, la retorica deliberativa affronta questioni diverse ma complementari. Italia (2022: 278-279) persuade a un “educazione alla testualità” che “[...] diventi garanzia di consapevolezza di ciò che si legge, ovvero di ciò di cui ciascun cittadino ha bisogno per contribuire al livello di civiltà della comunità in cui vive”. L'autrice avanza le iniziative concrete per farlo: “[...] preso atto che l'identità nazionale non è un dato, ma un processo che va continuamente alimentato, e che il patrimonio linguistico su cui si essa si fonda è garantito dai testi (non solo ‘di lingua’, ma ‘in lingua’)” (Italia 2022: 277), bisogna “[...] provare a mettere proprio i testi al centro di questa continua ‘manutenzione’ dell'identità, e agire in modo che essi vengano prima di tutto riconosciuti come patrimonio comune, come beni comuni, da tutelare e valorizzare” (Italia 2022: 277). Coltivare la vitalità significa, ad esempio, promuovere la consapevolezza del valore della lingua sia fra i parlanti nativi che tra gli stranieri (Marazzini 2018; Serianni 2021). Definite le linee guida delle politiche culturali, svariate iniziative (la Settimana della Lingua Italiana nel Mondo, i programmi degli Istituti Italiani di Cultura in vari paesi) rafforzano questa consapevolezza collettiva, contribuendo alla vitalità anche attraverso le emozioni metalinguistiche quali orgoglio e senso di appartenenza simbolica alla comunità degli italofoni.

Un altro ambito cruciale per la vitalità riguarda la presenza dell'italiano nei domini ad alta specializzazione: scienza, tecnologia, istruzione superiore. La contestazione della decisione relativa all'uso esclusivo dell'inglese nei corsi universitari del Politecnico di Milano, risolta con una decisione amministrativa che ha riaffermato il ruolo dell'italiano come lingua accademica⁷, mostra come la vitalità linguistica implichi anche scelte politiche e istituzionali (Galetta 2018). Ridurre gli spazi d'uso di una lingua in settori strategici significa renderla meno vitale,

⁷ <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/insegnamento-universitario-in-sola-lingua-inglese-la-sentenza-del-consiglio-di-stato/6508>

limitandone le funzioni e, nel lungo periodo, impoverendone le potenzialità comunicative (Vedovelli 2011; Maraschio e De Martino a.c.d. 2012)

Il sostegno deliberato alla vitalità dell’italiano si manifesta attraverso le politiche di integrazione, il sostegno all’italiano nelle scuole delle comunità della diaspora e nelle iniziative volte a diffondere la conoscenza dell’italiano fra gli immigrati e nei contesti di emigrazione italiana nel mondo (Vedovelli 2022). Infine, l’impegno a sostenere la vitalità dell’italiano passa anche attraverso le industrie culturali: cinema, editoria, musica, produzioni audiovisive e letterarie. Una lingua presente nei media, nelle arti, nel commercio mantiene alta la propria visibilità e desiderabilità, creando nuovi spazi d’uso e raggiungendo pubblici sempre più ampi (Pizzoli e Heinz 2022).

In sintesi, la vitalità dell’italiano dipende da un insieme di fattori: politiche linguistiche, pratiche educative, scelte culturali, comportamenti individuali. Essa non è mai garantita una volta per tutte, ma richiede coltivazione e cura costante, consapevolezza critica e decisioni condivise che uniscano la prospettiva del bene culturale e quella del bene comune. Solo così la lingua può continuare a vivere, rinnovandosi senza perdere la propria identità.

5. Lingua e valori strutturali

Come osservato nella sezione precedente, una delle manifestazioni della vitalità di una lingua consiste nella sua capacità di mantenere una struttura riconoscibile e funzionale. Analogamente alla salute fisica di un organismo, una lingua “sana” deve essere “in forma”. L’apparente paradosso della struttura linguistica – che dev’essere sufficientemente rigida perché la lingua rimanga riconoscibile e sufficientemente elastica perché la lingua possa evolvere – diventa spesso il punto di partenza di conflitti valoriali. Quanto può cambiare la lingua per restare comunque “in forma”? Fino a che punto il cambiamento prova vitalità, quando diventa invece degenerazione? Chi decide che cosa vale come norma e che cosa è errore (Serrianni 2014)?

Dal punto di vista della lingua come bene culturale, ricorrendo al genere epidittico si celebra l’emergere dell’italiano come sistema autonomo, progressivamente consolidato nella sua forma normativa e letteraria. La perfezione formale raggiunta dalle Tre Corone – Dante, Petrarca e Boccaccio – è stata per

secoli esaltata come simbolo di italianità, elemento costitutivo del patrimonio culturale e linguistico della nazione. L’italiano “bello e ben formato”, codificato attraverso le opere canoniche e consolidato dalle scelte manzoniane nell’Ottocento, è divenuto così non solo un modello estetico e stilistico, ma anche un riferimento identitario. La lingua come bene culturale appare quindi indissolubilmente legata ai testi canonici: il *De vulgari eloquentia*, la *Commedia*, il *Canzoniere*, il *Decameron* e, più tardi, *I promessi sposi* non sono soltanto monumenti letterari, ma anche strumenti di normazione implicita, che hanno contribuito a fissare lessico, strutture e stili come eredità da trasmettere.

Tuttavia, accanto a questa prospettiva normativa, emerge pure una visione più realistica e dinamica, che tratta il cambiamento come tratto naturale di ogni lingua, anzi, come un valore apprezzabile (Trifone 2007, Rossi 2023). L’italiano, come ogni sistema linguistico, si evolve e si adatta, e tale trasformazione non vale come segno di decadenza, bensì come manifestazione della funzionalità adattata alle nuove circostanze. Chi contesta la visione conservatrice della norma linguistica trova nei testi – anche degli autori canonici – oscillazioni, varianti, innovazioni che testimoniano la natura storica e mutevole della lingua, nonché lo spirito di sperimentazione degli scrittori. La celebrazione della norma, quindi, non smentisce l’apprezzamento del cambiamento (Seriani 2007; Cortelazzo 2012).

Dal punto di vista della lingua come bene comune, la norma linguistica viene considerata sullo sfondo di cambiamenti di tante altre norme e lo sviluppo di nuove sensibilità. I dibattiti contemporanei sulla correttezza grammaticale, sull’uso dei forestierismi o sulla semplificazione sintattica mostrano come la struttura della lingua sia terreno di confronti tra posizioni diverse. Da un lato, i “prescrittivisti” sottolineano il valore della norma e della complessità grammaticale (per es. l’uso corretto del congiuntivo), richiamandone anche la funzione cognitiva: conoscere la grammatica, saper fare l’analisi logica delle frasi, dominare le sottilie sintattiche significa anche sviluppare capacità logiche e argomentative (v. sotto, sezione 8). Dall’altro, i “descrittivisti” apprezzano la tendenza verso la semplificazione grammaticale e sintattica, segno di adattamento alle nuove realtà comunicative (specie nel contesto digitale) e trattano i prestiti e neologismi come manifestazioni dell’augurabile elasticità della lingua (Frenguelli 2020). Un altro livello di confronto riguarda il rapporto tra lingua e potere. Chi stabilisce che cosa è corretto? Le accademie linguistiche, le istituzioni educative, gli scrittori canonici, i parlanti colti o piuttosto

l'uso spontaneo e collettivo? Dietro ogni decisione o almeno preferenza relativa alle forme linguistiche si nasconde una certa visione della società, dei rapporti di autorità, delle gerarchie culturali.

Il ricorso al genere deliberativo traduce queste tensioni in scelte concrete. Dal punto di vista della lingua come bene culturale, la priorità consiste nel preservare e trasmettere la memoria del patrimonio strutturale. Ciò implica la documentazione delle varietà antiche, l'insegnamento del lessico d'autore, la valorizzazione dei testi canonici non solo come opere letterarie, ma anche come testimonianze delle strutture linguistiche del passato. La *Divina Commedia* o *I promessi sposi* continuano a essere oggetto di analisi scolastiche e accademiche non soltanto per il loro valore estetico, ma anche perché incarnano modelli di lingua. Tuttavia, per evitare che questa memoria diventi un archivio sterile, occorre renderla accessibile e significativa, attraverso percorsi educativi che ne evidenzino tanto la continuità quanto le trasformazioni nel tempo (Vedovelli 2020).

Un modo di sviluppare un'attitudine bilanciata nei confronti del cambiamento è lo studio delle grammatiche e dei vocabolari prodotti nei secoli. Essi mostrano come le norme stesse siano cambiate, come siano state negoziate tra modelli letterari, usi parlati, esigenze educative e ideologie linguistiche. Studiare queste trasformazioni aiuta a comprendere che la norma non è immutabile, ma storicamente situata, e che ogni epoca riformula a modo suo il rapporto tra correttezza e uso, tra continuità e innovazione. Le istituzioni linguistiche, come l'Accademia della Crusca, sono luogo deputato per le deliberazioni linguistiche. Il loro ruolo nel vagliare le ragioni dei prescrittivistici e dei descrittivistici, nel mediare tra esigenze di stabilità e aperture al cambiamento, nel fornire criteri che siano insieme scientifici, culturali e comunicativi è innegabile (Mancini Palamoni 2020b).

Dal punto di vista della lingua come bene comune, deliberare sui valori strutturali significa voler bilanciare esigenze talvolta opposte. Lo scopo è chiaro: la lingua dovrebbe rimanere sufficientemente stabile per garantire identità, continuità e coesione sociale, ma al tempo stesso abbastanza flessibile da accogliere le sfide della globalizzazione, del plurilinguismo, della comunicazione digitale e dei cambiamenti sociali (Vedovelli a.c.d. 2017; Barni e Vedovelli 2022). Ciò che suscita polemiche sono le modalità, cause e tempistica di cambiamento. Dietro ogni preferenza o proposta di soluzione si nascondono configurazioni differenti di valori, talvolta in conflitto: corretto contro scorretto, nostrano contro straniero, tradizionale

contro moderno, complesso contro semplice, noto contro nuovo. I valori strutturali, che potrebbero sembrare un ambito puramente tecnico, sono in realtà al centro di vivaci dibattiti metalinguistici (Marazzini 1999), spesso anche tra i parlanti non specialisti (Santulli 2016; Fiorentino 2017; De Santis e Fiorentino 2018; Gheno 2019; Rossi e Monastra 2020). Per molti, infatti, il “si dice così” rappresenta una certezza quasi indiscutibile. Le campagne metalinguistiche che propongono “aggiornamenti” della grammatica, come nel caso del linguaggio non sessista (Sabatini A. 1986, 1987), generano spesso reazioni critiche e la difesa della norma reputata tradizionale (per le discussioni, v. Villani 2020, Thornton 2022).

Allo stesso tempo, i processi di semplificazione della grammatica – dovuti all’uso quotidiano, all’ignoranza o alla scelta di convenienza (come accade frequentemente nella comunicazione digitale) – suscitano ferventi richieste di interventi educativi e di politiche linguistiche mirate. Le proposte del cambiamento o i cambiamenti effettivi in corso della grammatica non lasciano i parlanti indifferenti, dato che le forme grammaticali riflettono visioni del mondo, ruoli sociali, relazioni di potere e modelli di convivenza (Lombardi Vallauri 2024). Ne risulta che mantenere la lingua “in forma” è un esercizio anche retorico.

6. Lingua e valori sociali

La salute sociale, ovvero la capacità di instaurare e mantenere relazioni significative, di cooperare e di partecipare alla vita collettiva, costituisce una dimensione essenziale del benessere di una comunità. Essa riguarda non solo le competenze interpersonali, come stringere amicizie, collaborare, negoziare, ma anche la percezione di appartenenza a un gruppo, che sia di natura etnica, locale, professionale o culturale. La metafora della lingua come organismo vivente permette di leggere la “salute sociale” della lingua come la sua capacità di servire da strumento di costruzione comunitaria, mentre le patologie comunicative ostacolano l’intesa sociale, favorendo polarizzazione ed estremismi.

Il ricorso al genere epidittico relativo all’italiano come bene culturale si concentra sull’emergere dell’italiano comune e della comunità nazionale, anche nei contesti giuridici (De Vergottini 2023). L’italiano ha funzionato come collante simbolico che ha permesso di immaginare una nazione prima ancora che essa esistesse politicamente (De Mauro 2016). I dibattiti sull’unità linguistica – dalla

proposta manzoniana di uniformare l’italiano sul modello fiorentino al lessico patriottico del Risorgimento – hanno avuto una valenza sociale profonda, intrecciando scelte linguistiche e costruzione dell’identità nazionale (Marazzini 1999: 203). Come osserva Anderson (1991), le comunità immaginate si fondono anche su un linguaggio condiviso, che consente di riconoscersi come parte di un “noi” collettivo. La lingua diventa così il mezzo primario con cui la comunità si rappresenta, definendo identità, appartenenze, ruoli sociali, inclusioni ed esclusioni.

Nella prospettiva della lingua come bene culturale, il ricorso al genere epidittico permette di celebrare il valore sociale di un sistema linguistico comune, capace di dare voce a un patrimonio condiviso di testi, idee e simboli. L’italiano ha rappresentato e rappresenta un archivio dell’immaginario collettivo su ciò che significa costituire un gruppo, una comunità, una nazione. Ma la sua storia linguistica conserva anche i valori del plurilinguismo e delle identità locali, come mostrano le varietà dialettali usate per mantenere tradizioni, autonomie e appartenenze particolari, esprimendo il legame affettivo con la terra d’origine e la memoria familiare. La lingua come bene culturale comprende un vasto archivio di testi letterari, politici, giuridici, amministrativi e filosofici, oltre a manifesti intellettuali, manuali e scritti minori. Tutti documentano i valori sociali sotτesi: modelli di relazioni interpersonali, regole implicite di convivenza, pratiche di interazione che hanno ordinato la vita collettiva (Berruto 2012: 146). La “questione della lingua”, dibattito pubblico per eccellenza, appartiene a questo patrimonio come testimonianza di confronto metalinguistico sui valori sociali e culturali.

Il valore sociale dell’italiano, diffuso attraverso la scuola emerge anche nella scelta dei testi canonici. Le opere di Dante, Petrarca, Machiavelli o Manzoni non sono solo capolavori letterari, ma veri e propri dispositivi di coesione culturale: nei loro contenuti e nel loro linguaggio si sono sedimentate visioni collettive del mondo, configurazioni di valori morali, religiosi e politici che hanno orientato comportamenti e ideali comunitari. Al tempo stesso, la lettura di questo patrimonio può anche rivelare eredità problematiche: ruoli di genere stereotipati, gerarchie sociali e asimmetrie di potere cristallizzate nella lingua e nella letteratura. La rilettura contemporanea dei testi canonici invita quindi non solo a celebrare, ma anche a guardare criticamente le eredità linguistiche e culturali che riflettono esclusioni o disuguaglianze.

Se il genere epidittico, nella prospettiva del bene culturale, celebra l’unità e la continuità simbolica della comunità linguistica, quello applicato alla lingua come bene

comune mette al centro la pluralità delle identità sociali che oggi si esprimono in italiano: dall’italiano standard alle varietà regionali, dai professioletti ai gerghi giovanili. La lingua diventa spazio di inclusione o esclusione attraverso il riconoscimento o la svalutazione di tali varietà. La costruzione di un’identità plurale, capace di accogliere l’italiano comune insieme alle minoranze linguistiche, è un valore in sé in un’epoca in cui il confine tra diversità e divisione sociale è sempre più fragile. Le discussioni pubbliche sul bilinguismo nelle regioni a statuto speciale, sull’insegnamento delle lingue minoritarie o sulla multiculturalità urbana rivelano la tensione fra chi difende l’unità linguistica, chi valorizza la diversità e chi considera la pluralità un rischio per la coesione sociale. Poiché la lingua come bene comune appartiene a tutti, la comunità deve continuamente definire e contestare i propri valori, riaffermando ciò che considera patrimonio condiviso e ciò che invece vuole trasformare.

La lingua italiana, storicamente fattore di unificazione nazionale, oggi deve confrontarsi con le sfide della diversità culturale, del plurilinguismo, della comunicazione digitale e della globalizzazione, che ne trasformano continuamente le funzioni e i significati. Il genere epidittico applicato alle identità sociali riflette così una gamma di valori che vanno dal patriottismo al localismo, dal nazionalismo alla multiculturalità, ciascuno con implicazioni diverse per i diritti, i doveri e le forme di appartenenza collettiva. Vi rientrano anche le competenze interpersonali: la gestione dei contatti con l’altro e con il diverso, la revisione degli stereotipi sociali, l’evoluzione dei valori attribuiti a emozioni sociali (quali orgoglio o vergogna), la ridefinizione dei ruoli familiari e di genere, il rispetto nelle interazioni pubbliche, la condanna del linguaggio dell’odio e del mobbing comunicativo. Il benessere sociale implica anche l’accesso paritario alla conoscenza, come mostrano i dibattiti sull’informazione scientifica durante la pandemia, quando la qualità del discorso pubblico è diventata una questione di salute collettiva.

Il genere deliberativo traduce queste tensioni in proposte educative e politiche. Nella prospettiva del bene culturale, invita a sviluppare strumenti di lettura storica che permettano di interpretare i testi canonici come archivi di pratiche sociali, mostrando come in essi si siano formati, consolidati o contestati modelli di convivenza. I programmi scolastici potrebbero includere la storia degli stereotipi e delle gerarchie sociali, l’evoluzione delle regole di cortesia, le strategie persuasive che hanno giustificato inclusioni o esclusioni, offrendo agli studenti un laboratorio di

sensibilità sociale (Antonelli 2014). Lo “straniamento” prodotto dalla distanza storica potrebbe aiutare a confrontare le eredità del passato con i valori contemporanei, sviluppando capacità critiche e adattive utili per le sfide odierne.

Dal lato del bene comune, il genere deliberativo viene utilizzato per ispirare scelte linguistiche orientate alla cittadinanza attiva (Vedovelli 2019a). Conservare e trasmettere i valori di identità, appartenenza e solidarietà richiede non solo politiche linguistiche attente, ma anche un’educazione pragmatica alle relazioni sociali che insegni a dialogare, negoziare e risolvere conflitti senza degenerare in polarizzazione. Come ricorda Priulla (2014), siccome l’abuso delle parole deforma l’immaginario collettivo deformandolo, può ferire più profondamente di qualsiasi arma. Difendere il valore sociale dell’italiano significa quindi contrastare le forme di comunicazione che umiliano, escludono o manipolano (Pietrini a.c.d. 2023), preservando al contempo la libertà di espressione e il dissenso civile.

Tra le azioni proposte rientrano programmi educativi che insegnino a riconoscere stereotipi e logiche divisive, a decodificare l’uso manipolativo della lingua nei media e nella politica, e a rispondere con pratiche comunicative inclusive. Le politiche linguistiche dovrebbero promuovere un italiano accessibile anche nei registri specialistici, per garantire equità cognitiva nell’accesso alla conoscenza, sostenere l’uso di linguaggi inclusivi e non sessisti (Gheno 2021), incoraggiare la correttezza politica intesa non come censura, ma come rispetto reciproco; valorizzare la pluralità linguistica in quanto risorsa identitaria, senza che diventi marchio di esclusione sociale. Coltivare il valore sociale dell’italiano significa rafforzare la sua funzione di infrastruttura della vita comunitaria: un mezzo che non solo veicola informazioni, ma costruisce legami, modella il senso di appartenenza e orienta le pratiche collettive verso il bene comune. È un compito che unisce dimensione etica e politica, memoria e innovazione, e che per questo resta oggetto di continui negoziati e controversie all’interno della comunità linguistica.

7. Lingua e valori emotivi

Nel modello olistico della salute, la salute mentale include la sfera emotiva, cognitiva e, in alcuni approcci, anche quella spirituale. Questi ambiti sono strettamente interconnessi, ma, per chiarezza analitica, ciascuno di essi verrà qui trattato separatamente. Nella definizione proposta dall’Organizzazione Mondiale della

Sanità, la salute mentale è “uno stato di benessere in cui l’individuo realizza le proprie capacità, è in grado di affrontare le normali difficoltà della vita, può lavorare in modo produttivo e contribuire alla propria comunità”⁸.

Allo stesso modo in cui la salute mentale descrive la possibilità di vivere in equilibrio con sé stessi e con gli altri, la “salute linguistica” designa la capacità di coltivare repertori espressivi e relazionali che sostengano la vita psico-emotiva di una comunità. Parlare italiano significa situarsi in un orizzonte di significati che veicola emozioni condivise, modi di sentire e di interpretare il mondo (Berruto 2012; Poggi e D’Errico 2013). Per questo il compito delle comunità linguistiche non si limita alla conservazione delle strutture grammaticali, ma riguarda anche il mantenimento della vitalità affettiva della lingua, senza la quale la comunicazione si impoverisce (Carli e Paniccia 2002). Consapevolezza delle emozioni, regolazione affettiva, resilienza e costruzione di relazioni non sono dunque meri attributi psicologici, ma dimensioni culturalmente e linguisticamente modellate (Zammuner 2004).

La lingua italiana come bene culturale è apprezzata per l’immenso patrimonio emotivo costruito nel corso dei secoli. Le opere di Dante, Boccaccio e Petrarca (così come di molti altri autori) hanno dato forma linguistico-culturale a passioni universali – amore, gelosia, orgoglio, disprezzo, rabbia – declinandole all’italiana, in modalità espressive che hanno formato un “archivio emozionale” collettivo. La lingua, considerata come bene culturale, non è soltanto un insieme di forme grammaticali o stilistiche, ma anche un deposito di sensibilità, una scuola di empatia e di immaginazione morale (Matera 2008). La ricchezza del lessico emozionale italiano (Bocian 2017) consente di nominare e modulare le emozioni, offrendo ai parlanti strumenti di autocoscienza, una delle dimensioni costitutive del benessere psichico.

Nella prospettiva epidittica, l’eredità letteraria, teatrale e filosofica italiana svolge un ruolo essenziale anche come veicolo di resilienza. I testi canonici forniscono modelli per affrontare difficoltà e trasformare il dolore in insegnamento. Dalla malinconia filosofica di Leopardi alla testimonianza civile di Primo Levi, la lingua italiana ha dato voce tanto alla fragilità quanto alla capacità di resistere. Queste narrazioni, diventate parte integrante della memoria culturale, sono pregiate come esempi positivi di coraggio e di possibilità di riconciliazione.

⁸ World Health Organization: <https://www.who.int/data/gho/data/themes/theme-details/GHO/mental-health>

Nella dimensione psico-emotiva, la lingua come bene culturale testimonia degli sviluppi della funzione relazionale, componente imprescindibile del benessere collettivo. La letteratura italiana presenta un repertorio ampio di modelli di amicizia, amore e solidarietà, ma illustra anche relazioni distruttive come l'odio intergenerazionale o l'aggressione gratuita. Si tratta di storie preziose perché consentono di apprendere per imitazione o per contrasto. Risulta istruttiva anche la tradizione delle iniziative culturali che hanno elevato a valore l'armonia e il rispetto, proponendo ideali di vita sociale fondati sulla moderazione emotiva: un esempio emblematico è *Il libro del Cortegiano* di Castiglione ([1528] 1998). Tuttavia, il genere epidittico può servire anche a mettere in discussione i valori emozionali: dietro certi modelli tradizionali di cortesia si celano infatti disuguaglianze sociali, come quelle di genere, o la giustificazione della gelosia come movente dei cosiddetti delitti d'onore. I testi canonici della letteratura italiana sono stati consacrati anche per la loro capacità di veicolare emozioni universali nel contesto culturale italiano, rafforzando l'identità collettiva. Tuttavia, l'interpretazione di tali emozioni è oggi oggetto di ridefinizione. L'italiano letterario che ha idealizzato la donna come musa o angelo del focolare, fissando repertori di emozioni ammissibili, viene ora riletto criticamente, il che contribuisce a una rinegoziazione del patrimonio emozionale nazionale.

Nella prospettiva della lingua come bene comune, il genere epidittico consente di riaffermare il benessere emotivo e relazionale come obiettivo condiviso, ma anche di interrogarsi sui modi di intenderlo (Albanese *et al.* a.c.d. 2006; Albanese *et al.* 2008), soprattutto in relazione alle nuove forme di espressione emotiva della comunicazione contemporanea (Bianchi 2017; Scarpa 2021; Scatigno *et al.* 2023). La linguacultura veicola attitudini emotive e stili relazionali che evolvono nel tempo: rispetto al passato, oggi vengono valorizzati aspetti diversi delle norme implicite che regolano espressione e interpretazione delle emozioni (Lewis e Saarni 1985),

L'emotivizzazione della vita pubblica, alimentata dai media e dalla cultura digitale, è oggetto di valutazioni ambivalenti. Da una parte, è apprezzata come ampliamento delle risorse espressive e legittimazione della comunicazione delle emozioni difficili (Borgna 2014; Milanese 2023). Dall'altra, si denuncia l'eccesso di emotività e l'uso manipolativo delle emozioni, soprattutto nel marketing, nell'*influencer culture* e nella propaganda politica. Un ulteriore terreno di conflitto riguarda l'apprezzamento dell'autenticità a ogni costo: alcuni difendono la sincerità assoluta, rifiutando le buone maniere come perbenismo o ipocrisia, altri invece

sottolineano l'importanza delle regole di rispetto e gentilezza come condizioni della convivenza (Taylor 1991; Axia 2005).

Attribuire valore alla dimensione emotiva della lingua significa, nel genere deliberativo, formulare scelte operative. Prendersi cura del patrimonio emozionale dell'italiano vuol dire insegnare non solo la grammatica, ma anche la storia della cortesia, le modalità retoriche e pragmatiche di gestione dei conflitti, le tradizioni letterarie, giuridiche ed educative che hanno formato gli stili relazionali. L'educazione linguistica dovrebbe includere, accanto al lessico delle emozioni, la competenza pragmatica necessaria a interpretarle e contestualizzarle. La pragmatica storica mostra come le regole di cortesia siano cambiate nel tempo, sensibilizzando alla diversità culturale e preparando a gestire incomprensioni interculturali. La letteratura, letta in questa chiave, diventa palestra di autoconsapevolezza emotiva, di esercizio dell'empatia e di resilienza relazionale.

Deliberare sulla lingua come bene comune significa affrontare dilemmi del presente. Uno dei più rilevanti riguarda l'equilibrio fra autenticità espressiva e rispetto. Da un lato, le società contemporanee promuovono politiche educative basate su correttezza politica, "igiene linguistica" (Crisafulli 2004) e parole gentili; dall'altro, non mancano resistenze che denunciano l'imposizione di soluzioni verbali a problemi complessi. Analogamente, le iniziative contro il linguaggio d'odio (Bianchi 2021) trovano oppositori che le considerano limitazioni della libertà di espressione. Riappare così il carattere conflittuale, e dunque retorico, della cultura linguistica: ciò che per alcuni è un bene comune – un linguaggio rispettoso e gentile – per altri appare come imposizione normativa.

La dimensione relazionale è parimenti terreno di deliberazioni. La comunicazione digitale amplifica la manipolazione emotiva e richiede politiche orientate alla formazione di una cittadinanza emotivamente critica. Programmi di educazione mediale e di competenza retorica sulle emozioni possono fornire strumenti per riconoscere i tentativi di manipolazione e sviluppare relazioni autentiche. Le politiche linguistiche suggeriscono codici di condotta comunicativa negli spazi pubblici e digitali, incluse linee guida per la gestione dei conflitti (Mastroianni 2017). In questo quadro, la democrazia può essere interpretata come macroforma di coordinamento emotivo: un sistema che coltiva fiducia e solidarietà, respingendo gli anti-valori dell'odio e della radicalizzazione (Floridi 2020). L'analisi dei valori emotivi legati alla lingua conferma che la vita linguistica non è separata da

quella affettiva, ma ne è parte costitutiva. Coltivare la lingua significa coltivare le fondamenta emotive della cultura.

8. Lingua e valori cognitivi

Il secondo aspetto della salute mentale riconosciuto nel modello olistico, complementare alla dimensione emotiva, è la dimensione cognitiva. Si tratta della capacità di comprensione, inferenza e connessione logica tra informazioni che permette di costruire un'immagine della realtà e di agire in modo possibilmente efficace. La lingua opera come base cognitiva della vita sociale, consentendo la produzione e la condivisione di conoscenze pubbliche. È infatti uno strumento del pensiero, un mezzo epistemico per argomentare e per raggiungere una comprensione intersoggettiva del mondo.

Le questioni filosofiche del rapporto tra le parole e la realtà, le idee di oggettività, le distinzioni concettuali e semantiche, i criteri di verità, le regole del ragionamento corretto (considerato anche in relazione all'etica e all'efficacia) hanno alimentato per secoli varie discussioni, conflitti e polemiche. Esse, a loro volta, hanno contribuito a determinare il patrimonio intellettuale della comunità e a stabilire la legittimità del sapere che essa intende condividere (Barni e Vedovelli 2018). Discutendo la relazione tra la lingua e il pensiero, Campa (2019: 32) osserva: „Lo strumento non può non collimare con l'articolazione espressiva, che si avvantaggia della disponibilità prescrittiva anticipata dall'esperienza codificata nell'ambito cognitivo. La parola costituisce il mezzo con il quale il pensiero si manifesta nelle forme più confacenti con la confidenza, con la comunicazione”.

Nella prospettiva della lingua come bene culturale, attraverso l'uso del genere epidittico si celebra il patrimonio epistemico dell'italiano come veicolo di razionalità collettiva. Come punti di riferimento vengono evocati diversi testi fondamentali per la cultura intellettuale (le opere di Galileo Galilei o Machiavelli, per menzionarne solo alcune) che mostrano come la lingua della scienza e quella della riflessione umanistica possano unire la ragione con l'estetica. La produzione intellettuale ha contribuito a sviluppare il lessico della razionalità, a consolidare tradizioni di rigore argomentativo e a formare il discorso accademico e scientifico italiano, trasmettendo alla memoria collettiva modelli di precisione terminologica e di chiarezza concettuale.

Dalla prospettiva della lingua come bene comune, si valorizzano gli ideali relativi al *logos*, cioè la razionalità del discorso, il rispetto dei fatti, la precisione lessicale e la correttezza argomentativa non solo a livello individuale, ma anche nelle interazioni pubbliche e nei conflitti di opinione. Tuttavia, nello stesso ambito epidittico emergono anche tensioni fra valori opposti: da un lato la precisione e i requisiti formali del ragionamento tecnico, espresso in linguaggi specialistici, dall'altro – il valore della comprensibilità e dell'accesso pubblico alla scienza e alla riflessione intellettuale (Piemontese 2023).

Dal punto di vista retorico, il bene comune implica una comunicazione persuasiva che rispetti la complementarietà tra fattori razionali ed emotivi, cioè fra *logos* da una parte ed *ethos* e *pathos* dall'altra. Il genere epidittico richiama così il modello classico dell'equilibrio retorico, mettendo in luce anche quanto danneggia il bene comune. Nel quadro della comunicazione scientifica, l'accesso dei cittadini a un sapere affidabile può essere ostacolato da due difetti retorici. Da un lato, uno stile arido e impersonale, spesso accusato di autoreferenzialità, crea distanza, non tiene conto dell'asimmetria tra esperto e lettore e riduce la comprensibilità del testo. Dall'altro – l'eccesso di emotività nel discorso pubblico e nei social media favorisce manipolazioni affettive e fallacie argomentative, oscurando la comprensione dei fatti. Ne risulta che la chiarezza concettuale e il rigore logico sono valori civici, non soltanto accademici. Celebrare l'italiano come lingua capace di articolare distinzioni concettuali con precisione significa dunque riaffermare la sua funzione epistemica.

Il ricorso al genere deliberativo serve a tradurre questi valori epistemici in scelte operative. Nella prospettiva della lingua come bene culturale, si propone di custodire e valorizzare la dimensione razionale della tradizione italiana, conservata nei testi letterari, scientifici e filosofici, ma anche nei documenti giuridici o politici che testimoniano l'evoluzione del pensiero collettivo. La filologia, in questa prospettiva, non è solo una disciplina storica, ma anche una palestra di pensiero critico: analizzare i testi del passato significa esercitarsi a riconoscere forme di ragionamento di alta qualità, ma anche a smascherare i procedimenti manipolativi e le argomentazioni sofistiche presenti in ogni epoca. I percorsi educativi che integrano l'educazione linguistica con la storia del pensiero critico e della retorica italiana permetterebbero di trasmettere questa memoria razionale, formando cittadini consapevoli dell'evoluzione dei concetti, dei linguaggi e delle idee.

Dal punto di vista del bene comune, la comunicazione razionale è ciò che consente alla collettività di prendere decisioni informate, mentre la manipolazione e le fallacie favoriscono solo interessi particolari, danneggiando l'intera comunità. Per questo la promozione della *rhetorical literacy*, cioè della capacità di individuare la struttura argomentativa dei testi, di riconoscere le distorsioni cognitive e di reagire alla manipolazione diventa un obiettivo educativo prioritario (Gilardoni 2008; Rigotti e Cigada 2013). La competenza retorica, infatti, non riguarda soltanto l'arte di convincere, ma anche la capacità di smascherare i meccanismi discorsivi che deformano la realtà e/o sfruttano le emozioni per manipolare le decisioni collettive. Le scelte educative suggerite includono l'integrazione sistematica della retorica e della teoria dell'argomentazione nei curricula scolastici e universitari, sia per l'italiano come lingua madre (Cattani e Tommolillo 2021) sia per l'italiano come lingua straniera (Załęska 2020). Coinvolgono anche la promozione di pratiche di dibattito pubblico che allenino gli studenti a confrontarsi civilmente con opinioni diverse. L'educazione al dibattito non forma soltanto competenze linguistiche, ma anche capacità di ascolto, di cooperazione e di valutazione critica delle informazioni (Cattani e Mastroianni a.c.d. 2020). Poiché la capacità di distinguere il vero dal falso non è soltanto una competenza individuale, ma una responsabilità collettiva per la qualità della democrazia, usando le risorse del genere deliberativo si richiama anche la necessità di una responsabilità epistemica (*accountability*) da parte dei soggetti pubblici, in particolare di chi agisce nello spazio politico e mediatico (Priulla 2012). Dalla difesa attuale degli standard di razionalità dipende infatti non solo la qualità del discorso pubblico, ma anche il futuro stesso delle decisioni collettive e delle istituzioni democratiche che ne derivano.

9. Lingua e valori spirituali

La categoria dei valori spirituali, talvolta trascurata o ridotta a un aspetto minore, merita un riconoscimento autonomo. Laddove viene definita come dimensione a parte (Woynarowska 2017: 22-24), la spiritualità non si limita alla religiosità, ma include anche il credo personale, l'equilibrio interiore, la capacità di trascendere l'ordinario e di aprirsi a esperienze estetiche, morali e creative (Giordan et al. [a. c. d.] 2025). In prospettiva secolare, la trascendenza viene sperimentata come la

capacità di superare i limiti del quotidiano, di generare opere dell'ingegno e forme di bellezza capaci di trasformare la percezione del mondo.

Trasposta alla lingua, questa dimensione riguarda l'esperienza estetica e conoscitiva che l'uso linguistico può suscitare: la forza evocativa e trasformativa della parola, la sua capacità di esprimere verità, bellezza e saggezza, di ampliare la coscienza e di generare cultura come creazione dello spirito umano. L'espressione "italiano lingua di cultura" rimanda a questa percezione della lingua non solo come mezzo, ma come forma di esperienza che trascende le parole e tocca la sensibilità: "L'essere [italiano] 'lingua di cultura' non assume più il senso banale dell'essere una lingua che ha prodotto capolavori intellettuali nella letteratura e nelle arti connesse alla parola, ma si definisce come sostrato pervasivo dello sviluppo della civiltà occidentale: sostrato in quanto fonte di strumentazione per l'elaborazione del pensiero, lo sviluppo della conoscenza, la gestione della relazionalità, ma sostrato anche come condizione di possibilità per questi stessi fenomeni, i quali non avrebbero dato luogo alla nostra storia, se non vi fosse stato l'apporto della lingua italiana" (Vedovelli 2019b: 26).

Riferita alla lingua come bene culturale, la dimensione spirituale si manifesta nella capacità dell'italiano di fungere da strumento per esperienze che superano la mera comunicazione. La lingua non solo informa, ma trasforma; non solo connette, ma eleva. Questa dimensione si percepisce in modo particolare nella lettura dei grandi testi letterari, filosofici o scientifici scritti in italiano, che hanno saputo unire la riflessione intellettuale alla profondità espressiva, creando opere capaci di parlare a generazioni diverse e a culture differenti. Sfruttando le risorse del genere epidittico la lingua italiana è presentata come patrimonio di valori spirituali, estetici e conoscitivi, ma anche come risorsa generativa che stimola la curiosità intellettuale, sostiene la creatività artistica ed educativa (Cappa 2019; Fortuna 2019), favorisce il superamento dei confini culturali e linguistici, e consente di trasformare esperienze individuali in opere letterarie, artistiche o scientifiche di portata universale. La lingua italiana è apprezzata come simbolo di una tradizione culturale che unisce bellezza melodica, ricchezza espressiva, profondità filosofica e immaginazione poetica. I testi canonici italiani – pur tra le dispute sul canone che meglio rappresenti l'“anima” o il “genio” italiano – sono valorizzati come una scuola di spiritualità anche laica, una fonte di esperienze estetiche e morali capace di formare generazioni di lettori e di rafforzare l'immagine della lingua come bene culturale.

L’italiano, tuttavia, è celebrato non solo come eredità del passato, ma anche come potenziale creativo per il presente e il futuro (Giro 2023). La lingua come bene comune offre infatti a tutti la possibilità di esperienze trasformative, sia nella dimensione ricettiva – la lettura delle grandi opere letterarie filosofiche o anche dell’umorismo sottile che caratterizza tanta produzione culturale italiana (Strohmaier 2020) – sia in quella produttiva, che si esprime nella creatività linguistica, nella sperimentazione artistica, nella produzione di nuove idee, forme testuali e scritture postsecolari (Zonch 2020).

Il discorso epidittico contemporaneo tende a sostituire la nozione tradizionale di spiritualità – connessa con la religione – con concetti secolari come creatività, eccellenza o innovazione, vedendo in essi le modalità odierne per coltivare la capacità di trascendere il banale e di generare senso. La creatività linguistica viene così celebrata come capacità di produrre contenuti originali e forme espressive che non si riducono alla somma delle parole, ma che, basandosi sul patrimonio esistente, lo trasformano e lo superano, aprendo nuovi orizzonti estetici e conoscitivi. In questa prospettiva, l’italiano appare come un laboratorio di possibilità espressive, capace di unire tradizione e innovazione, memoria storica e sperimentazione stilistica.

Nella prospettiva della lingua come bene culturale, la deliberazione riguarda le modalità di sviluppare un’educazione alla sensibilità estetica, alla profondità filosofica, alla consapevolezza della potenza simbolica e immaginativa della lingua. Difendere e promuovere i valori spirituali dell’italiano non equivale a un esercizio di nostalgia, ma a un investimento nello sviluppo umanistico, nell’educazione alla complessità, nella volontà di approfondire. La promozione delle opere letterarie e filosofiche, l’organizzazione di festival culturali, letture pubbliche come le celebri *Lecturae Dantis*, le iniziative come il Premio Strega o il Premio Campiello, lo sviluppo del linguaggio nozionale per cogliere la qualità e l’originalità delle opere (Göschl 2020, Strohmaier 2020): tutte queste iniziative contribuiscono a mantenere viva l’attenzione alla dimensione spirituale e culturale della lingua italiana, rafforzandone il ruolo sia come bene culturale sia come bene comune.

La prospettiva della lingua come bene comune introduce infatti la questione dell’accesso: come sviluppare la sensibilità per percepire ciò che è fuori dall’ordinario, educare alla sensibilità estetica e alla profondità interpretativa? Si tratta di creare le condizioni per cui non solo un’élite, ma l’intera comunità linguistica possa partecipare alle esperienze di trascendenza culturale. Ciò implica la necessità

di sviluppare la competenza di lettura, l'attenzione alle sfumature, la capacità critica di distinguere l'autentica innovazione dalla pseudooriginalità. L'educazione linguistica dovrebbe quindi includere la formazione del gusto, la capacità di apprezzare la qualità espressiva, di riconoscere l'armonia o la dissonanza stilistica, di sviluppare quella che potremmo chiamare una competenza estetica accanto a quella grammaticale e pragmatica. Promuovere la qualità linguistica in un'epoca segnata dalla comunicazione digitale, dalla semplificazione e dall'omologazione significa proteggere le sfumature espressive dall'appiattimento, difendere la complessità senza cadere nell'oscurità, distinguere la creatività autentica dalla "generazione" automatizzata di opere testuali e visive. Aspirare a creare testi che abbiano il potenziale di diventare futuro patrimonio culturale – opere letterarie, teatrali, saggistiche o scientifiche – significa voler produrre discorsi che non solo informino, ma che trasformino, che lascino un segno nella memoria culturale collettiva. Significa continuare la tradizione dell'"italiano lingua di cultura", riconoscendo che la lingua vive non solo di regole e di usi quotidiani, ma anche di momenti di eccezione, di vette espressive, di esperienze che uniscono conoscenza e bellezza, ragione e immaginazione. È un compito che unisce memoria e innovazione, patrimonio e sperimentazione, dimensione individuale e responsabilità collettiva, e che per questo richiede scelte educative capaci di integrare la tutela del passato con la promozione del futuro.

10. Conclusioni

Che cosa fanno gli italiani e/o gli italofoni per il loro bene linguistico? Come lo intendono? Il percorso teorico sviluppato in questo articolo ha permesso di tracciare una mappa orientativa di relazioni tra la lingua come bene culturale e la lingua come bene comune attraverso una prospettiva retorica, capace di illuminare tanto la dimensione storica quanto quella attuale dell'italiano. Questo approccio non riduce le differenze, ma consente di pensare il rapporto tra passato e presente in termini di continuità e di responsabilità collettiva. Da una parte, i testi canonici rappresentano la sedimentazione dei valori riconosciuti e la costruzione di un capitale culturale condiviso; dall'altra, la lingua come bene comune rivela la dimensione attiva della cultura, fatta di scelte quotidiane, di conflitti e di negoziazioni che plasmano l'uso linguistico nel presente.

L'adozione della prospettiva retorica ha reso possibile concettualizzare i valori come strumenti dinamici di persuasione e di deliberazione nel dibattito pubblico a proposito della lingua e cultura italiana. I valori vitali riguardano l'energia e la resilienza dell'italiano come organismo vivente; i valori strutturali si riferiscono alla continuità e all'efficacia del sistema linguistico; i valori emotivi e sociali ne evidenziano la capacità di creare comunità affettive e civiche; i valori cognitivi e spirituali ne mostrano la funzione di trasmissione del sapere e la tensione verso l'assoluto. Dietro ogni scelta e decisione – dalle abitudini comunicative apparentemente spontanee alle scelte linguistiche consapevoli, dalla definizione dei canoni letterari alle politiche di internazionalizzazione, dalle norme grammaticali alle strategie di educazione linguistica – si nascondono visioni del mondo, gerarchie di valori, preferenze culturali e impegni civici.

Ne consegue che studiare l'italiano non significa solo apprendere un codice, ma anche entrare in una rete di valori e – spesso a propria insaputa – assumere una posizione retorica con ogni atto comunicativo. Questo vale in modo particolare per il parlante nativo, per il quale la lingua rappresenta lo spazio in cui il passato diventa risorsa e il presente si traduce in scelta che orienta anche il futuro. La posta in gioco è alta. Per dirla con Mancini Palamoni (2020a: 7), “le lingue sono forse quello che le nostre culture umane hanno di più vivo, ma sono mortali se non si lotta per tenerle in vita”.

Sitografia

Commissione Rodotà (2007):

https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=3_1&facetNode_2=0_10&previousPage=mg_1_12&contentId=SPS47617#

<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/insegnamento-universitario-in-sola-lingua-inglese-la-sentenza-del-consiglio-di-stato/6508>

https://cartografia.provincia.va.it/downloads/Normativa/Cod_Beni_Cult_testo_coord_42_04.pdf

<https://cultura.gov.it/luogo/mundi-museo-nazionale-della-lingua-italiana>

<https://multi.unipv.it/>

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-9>

<https://www.treccani.it/vocabolario/cultura/>

World Health Organization: <https://www.who.int/data/gho/data/themes/theme-details/GHO/mental-health>)

Riferimenti bibliografici

- Agar, M. (1995). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Albanese O., Lafourture L., Daniel M., Doudin P., Pons F. [a cura di] (2006). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Albanese O., Farina E., Grazzani Gavazzi I. (2008). La competenza emotiva e la comprensione delle emozioni. In Albanese O., Molina P. [a cura di] *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e sua valutazione*. Milano: Unicolpi, pp. 21-53
- Anderson, B.R. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Antonelli, G. (2014). *Comunque anche Leopardi diceva le parolacce*. Milano: Mondadori.
- Antonelli, G. (2017). *La lingua in cui viviamo. Guida all'italiano scritto, parlato, digitato*. Milano: Rizzoli.
- Antonelli, G. (2019). *Volgare eloquenza. Come le parole hanno paralizzato la politica*. Roma: Laterza.
- Antonelli R., Ceserani R., Coletti V., Di Girolamo, C.; Ferroni, G.; Luperini, R.; Spinazzola, V.; Colsar M. (1999/2000). Riflessioni sul canone della letteratura italiana nella prospettiva dell'insegnamento all'estero. *Quaderns d'Italià* 4/5, pp. 11-46.
- Aristotele (ed. 1999). *Etica Nicomachea* [trad. e commento di Marcello Zanatta]. Milano: Rizzoli.
- Axia, G. (2005). *Elogio della cortesia. L'attenzione per gli altri come forma di intelligenza*. Bologna: Il Mulino.
- Bagna, C. (2019). Nota introduttiva. In Campa, R. *Il convivio linguistico. Riflessioni sul ruolo dell'italiano nel mondo contemporaneo*. Roma: Carocci. pp. 7-10.
- Baldazzi, A.; Gentile, A.; Valentini, T. [a cura di] (2022). *La creatività. Prospettive e orizzonti di ricerca nelle scienze umane e sociali*. Mimesis: Sesto San Giovanni – Milano

- Barni, M.; Vedovelli, M. (2018). *L'educazione linguistica fra epistemologia ed etica*. In Santipolo M. e Mazzotta P. [a cura di] *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: UTET, pp. 5-10.
- Barni, M.; Vedovelli, M. (2022). La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguismo e plurilinguismo. *LEND – Lingua e Nuova Didattica* (51), pp. 14-26.
- Bellotto, M. (2004). Valori assoluti, relativi, prevalenti. In Trentini, G. [a cura di] *Le voci dell'io e il concerto dei valori*. Milano: FrancoAngeli, pp. 130-146.
- Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Berruto, G. (2016). Sulla vitalità delle linguae minores. Indicatori e parametri. In Pons, A. [a cura di] *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano. Atti del Convegno del 26 settembre 2015*. Pomaretto: Associazione Amici della Scuola Latina, pp. 11-26.
- Bianchi, C. (2017). Linguaggio d'odio, autorità e ingiustizia discorsiva. *Rivista di estetica* (64), pp. 18-34
- Bianchi, C. (2021). *Hate Speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Billero, R.; Nicolás Martínez, M. C. (2017). Nuove risorse per la ricerca del lessico del patrimonio culturale: corpora multilingue LBC. *Chimera – Romance Corpora and Linguistic Studies* 4 (2), pp. 203-216.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bocian, E. (2017). La concettualizzazione metaforica delle emozioni nella lingua italiana. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura* 9 (1), pp. 29-36.
- Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Roma: Einaudi.
- Cafaro, A. (2020). Creatività, figlia del Caos. Un bisogno vitale. *Lettere aperte* (7), pp. 7-23.
- Calvet, L-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Campa, R. (2019) *Il convivio linguistico. Riflessioni sul ruolo dell'italiano nel mondo contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Capaci, B. (2010). *Presi dalle parole. Gli effetti della retorica nella letteratura e nella vita*. Milano: Pardes Edizioni.

- Capaci, B; Festa, C.; Licheri, P.; Passaro, E. (2022). *Trappole per topoi. La retorica che non ti aspetti e le prove della persuasione*. Bologna: I Libri di Emil.
- Cappa, C. (2019). Tessere la creatività. Educazione, storia della pedagogia e futuro. In AA.VV. *La creatività. Atti del Convegno di Studi Interdisciplinari (Roma, 29-30 maggio 2019)*. Roma: Università degli studi Guglielmo Marconi, pp. 361-374.
- Carli, R.; Paniccia R. M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Franco Angeli: Milano.
- Carotenuto, C; Cognigni, E.; Meschini, M.; Vitrone, F. [a cura di] (2018). *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana. Atti del Convegno internazionale Macerata-Recanati, 10-11 dicembre 2015*. Macerata, EUM: Università di Macerata.
- Casadei, A. (2011). *Poetiche della creatività*. Milano: Mondadori.
- Castellana, R. (2023). Storia letteraria e questione del canone alla prova della sociologia: su due libri recenti di Isotta Piazza e Anna Baldini. *Oblò* 47 (XIII), pp. 331-344.
- Castiglione, B. ([1528] 1998). *Il libro del Cortegiano*. A cura di Amedeo Quondam. Milano: Garzanti.
- Cattani, A.; Mastroianni, B. [a cura di] (2020). *Compete, cooperate, decide. For a model of deliberative debate*. Florence: Florence University Press.
- Cattani, A.; Tommolillo, M. (2021). *Palestra di botta e risposta. Sei passi nell'argomentazione*. Milano – Udine: Mimesis.
- Cortelazzo, M. (2012). Evoluzione della lingua, percezione del cambiamento, staticità della norma. In Di Benedetto, C.; Ondelli, S.; Pezzin, A.; Tonello, S.; Ujcich, V.; Viale, M. [a cura di], *I sentieri della lingua. Saggi sugli usi dell'italiano tra passato e presente*, Padova, Esedra, pp. 15-20.
- Cosentino, V. [a cura di] (2006). *Lingua bene comune*. Troina: Città aperta.
- Crisafulli, E. (2004). *Igiene verbale. Il politicamente corretto e la libertà linguistica*. Firenze: Vallecchi.
- D'Achille, P. (2025). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- Dante (ed. 2017). *De vulgari eloquentia* [edizione a cura di Mirko Tavoni]. Milano: Mondadori
- De Mauro, T. (2016). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Laterza.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma: Laterza.

- De Santis, C.; Fiorentino, G. (2018). La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana. *Circula* (7), pp. 1-28.
- De Vergottini, G. (2023). La lingua come fattore identitario: un'introduzione. *Rivista AIC – Associazione Italiana dei Costituzionalisti* (1), pp. 102-106.
- Dolci, R. (2023). Per un'analisi della vitalità della lingua italiana nel mondo. *Italiano LinguaDue* (1), pp. 10-35.
- Duranti, A. (1997). Linguistic Anthropology: History, Ideas, and Issues. In Duranti, A. [a cura di] *Linguistic Anthropology. A Reader*. Chichester; Wiley – Blackwell, pp. 1-59.
- Eley, G.; Suny, R. G. (1996). *Becoming National. A Reader*. New York: Oxford University Press.
- Ellero, M. P. (2024). *Retorica. Guida all'argomentazione e alle figure del discorso*. Roma: Carocci.
- Fiorentino, G. (2017). Linguistica “ingenua” in una rubrica linguistica della stampa italiana. *Circula* (8), pp. 138-163.
- Floridi, L. (2020). *Il verde e il blu. Idee ingenue per migliorare la politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fortuna, S. (2019). Creatività, inclusione, educazione linguistica democratica. Da Giambattista Vico a Tullio De Mauro”. In: AA.VV. *La creatività. Atti del Convegno di Studi Interdisciplinari (Roma, 29-30 maggio 2019)*. Roma: Università degli studi Guglielmo Marconi, pp. 307-316.
- Frenguelli, G. (2020). La norma linguistica nell'epoca dei social network: da *petalo* a *scendi il cane*. *Circula* (11), pp. 86-105.
- Galetta, D-U. (2018). Internazionalizzazione degli Atenei e corsi di studio in lingua straniera: fra conseguenze «a sistema» del contenzioso sui corsi «solo in inglese» al Politecnico di Milano e possibili scenari futuri. *Federalismi.it* (4), pp. 2-16.
- Gałkowski, A.; Cola, I.; Ozimska, J. [a cura di] (2021). *Sperimentare ed esprimere l'italianità. Aspetti linguistici e glottodidattici*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gheno, V. (2019). Paese Reale 2.0: whateverismo linguistico e maestrine dalla penna rossa nell'Italia dei social network. In Gola, S. [a cura di] *L'italiano che Parliamo e Scriviamo*. Firenze: Cesati, pp. 103-120.
- Gheno, V. (2021). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ.

- Gilardoni, A. (2008). *Logica e argomentazione. Un prontuario*. Milano – Udine, Mimesis.
- Giordan, G.; Palmisano S.; Piraino, F. [a cura di] (2025). *Dalla spiritualità alle spiritualità. Vent'anni di studi sociologici in Italia (2005-2025)*. Roma: Carocci.
- Giro, M. (2023). L'Italia, potenza culturale inconsapevole. *Italiano LinguaDue* (1), pp. 338-342.
- Göschl, A. (2020). Riflessioni sul concetto d'ispirazione in due saggi di Italo Svevo e Luigi Pirandello. *Lettere aperte* (7), pp. 57-65.
- Heidt, J. (2013). *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. London: Penguin Books.
- Italia, P. (2022). Le edizioni digitali e i testi di lingua. In Consiglio della Commissione [a cura di] *Che cos'era e che cos'è un testo di lingua. Atti del convegno (Bologna 4-5 novembre 2021)*. Bologna: Pàtron, pp. 271-281.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2015). Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum International* 66 (1-4), pp. 163-174.
- Lausberg, H. (2002). *Elementi di retorica*. Bologna: Il Mulino.
- Lewis, M.; Saarni, C. (1985). *Socialization of emotions*. New York – London: Plenum Press.
- Lombardi Vallauri, E. (2024). *Le guerre per la lingua. Piegare l'italiano per darsi ragione*. Torino: Einaudi.
- Mancini Palamoni, G. (2018). La lingua italiana: patrimonio culturale da preservare e valorizzare perché vettore della storia e dell'identità della comunità nazionale. *Federalismi.it.*, pp. 1-20.
- Mancini Palamoni, G. (2020a). La lingua italiana come bene culturale in sé. *Diritto amministrativo*, pp. 1-17.
- Mancini Palamoni, G. (2020b). Profili organizzativi e lingua italiana: gli istituti di cultura e le accademie. *Aedon* (2), pp. 133-141.
- Maraschio, N.; De Martino, D. [a cura di] (2012) *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Laterza, Roma – Bari.
- Marazzini, C. (1999). *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattiti sull'italiano*. Roma: Carocci.
- Marazzini, C. (2018). *L'italiano è meraviglioso. Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua*. Milano: Rizzoli.

- Marazzini, C. (2020). Lingue: beni collettivi immateriali, che spesso, e per fortuna, si materializzano. Accademia della Crusca: disponibile online:
<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/lingue-beni-collettivi-immateriali-che-spesso-e-per-fortuna-si-materializzano/7963>
- Marotta, S. (2017). Per una lettura sociologico-giuridica dei beni culturali come 'beni comuni'. In Battelli, E.; Cortese, B.; Gemma, A.; Massaro, A. [a cura di] *Patrimonio culturale. Profili giuridici e tecniche di tutela*. Roma: RomaTrE-Press, pp. 37-52.
- Mastroianni, B. (2017). *La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico*. Firenze: Cesati.
- Matera, V. (2008). *Comunicazione e cultura*. Roma: Carocci.
- Mattei, U. (2017). Beni culturali, beni comuni, estrazione. In Battelli, E.; Cortese, B.; Gemma, A.; Massaro, A. [a cura di] *Patrimonio culturale. Profili giuridici e tecniche di tutela*. Roma, RomaTrE-Press, pp. 147-154.
- Milanese, R. (2023). *Rabbia*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Mortara Garavelli, B. (2012). *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani.
- Onofri, M. (2008). *Il canone letterario*. Roma: Laterza.
- Perelman Ch.; Olbrechts-Tyteca, L. ([1958] 2001). *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica* (trad. C. Schik, M. Mayer, E. Barassi). Torino: Einaudi.
- Piemontese, M. E. (2023). *Il dovere costituzionale di farsi capire. A trent'anni dal Codice di stile*. Roma: Carocci.
- Pietrini, D. [a cura di] (2023). *Lingua e discriminazione. Studi diacronici, lessicali e discorsivi*. Lausanne: Peter Lang.
- Pizzoli, L. (2019). Dove il sì suona. Viaggio attraverso la lingua italiana. In Cannata, N.; Wellington Gahtan, M.; Sönmez, M. [a cura di] *Representing Language: Museums of Language and the Display of Intangible Cultural Heritage*. London: Routledge, pp. 109-119.
- Pizzoli, L.; Heinz, M. (2022). Il progetto OIM (Osservatorio degli Italianismi nel Mondo). *Italiano LinguaDue* (2), pp. 471-487.
- Poggi, I.; D'Errico, F. (2013). *Il linguaggio delle emozioni*. Roma: Carocci.
- Priulla, G. (2012). *Riprendiamoci le parole. Il linguaggio della politica è un bene pubblico*. Palermo: Di Girolamo.
- Priulla, G. (2014). *Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo*. Cagli: Settenove
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.

- Raimondi, E. (2014). *La retorica d'oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Rigotti, E.; Cigada, S. (2013). *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.
- Rimoli, F. (2017) Profili costituzionali della tutela del patrimonio culturale. In Battelli, E.; Cortese, B.; Gemma, A.; Massaro, A. [a cura di] *Patrimonio culturale. Profili giuridici e tecniche di tutela*, Roma, RomaTrE-Press, pp. 91-114.
- Rossi B. (2002). *Pedagogia degli affetti*. Bari: Laterza.
- Rossi, F. (2023). Verga tra vecchio e nuovo: le «sgrammaticature» veriste, la resistenza dei puristi e i ripensamenti d'autore. *Circula* (17-18), pp. 70-96.
- Rossi, F.; Monastrà, A. (2020). I sentieri della lingua e l'ideologia linguistica: accordo e disaccordo nei commenti dei lettori ad articoli sull'italiano. *Lingue e Culture dei Media* 4 (2), pp. 153-177.
- Sabatini, A. (1986). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sabatini, A. [scritto in collaborazione con Mariani, M.] (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Istituto poligrafico dello Stato.
- Sabatini, F.; Colletti, V. (2023). *Italia: lingue e territori. Saggi scelti dal 2011 al 2023*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Santulli, F. (2016). La riflessione metalinguistica nella stampa italiana: oltre l'epicedio? *Circula* (2), pp. 55-75.
- Scarpa, R. [a cura di] (2012). *La questione della lingua. Antologia di testi da Dante a oggi*. Roma: Carocci.
- Scarpa, R. (2021). *Lo stile dell'abuso. Violenza domestica e linguaggio*. Roma: Treccani.
- Scatigno, M.; Puglisi, L.; Tinelli, L. (2023). *Gaslighting. La più subdola tecnica di manipolazione psicologica*. Castellana Grotte: CSA Editrice,
- Scheler, M. ([1921] 2007). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. [a cura di S. Vanni Rovighi]. Milano: Vita e Pensiero.
- Serianni, L. (2011). L'italiano nel mondo. In: Coletti, V. [a cura di] *L'italiano dalla nazione allo Stato*. Firenze: Le lettere, pp. 227-231.
- Serianni, L. (2007). La norma sommersa. *Lingua e stile* (42), pp. 283-298.
- Serianni, L. (2012). *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*. Roma: Laterza.
- Serianni, L. (2014). Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell'errore? In Lubello, S. [a cura di] *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*. Bologna: Il Mulino, pp. 135-160.

- Serianni, L. (2021). *Parola di Dante*. Bologna: Il Mulino.
- Strohmaier, P. (2020). Le flessioni dell'anguilla: la creatività di Montale in quattro paradigmi. *Lettere aperte* (7), pp. 25-38.
- Tarasco, A. L. (2008). Diversità e immaterialità del patrimonio culturale nel diritto internazionale e comparato: analisi di una lacuna (sempre più solo) italiana". *Il foro amministrativo C.d.S. Rivista mensile di dottrina e giurisprudenza* 7 (7/8), pp. 2260-2287.
- Taylor, Ch. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge – Massachusetts and London – England: Harvard University Press.
- Thornton, A. M. (2022). Genere e igiene verbale: l'uso di forme con e in italiano. *Annali del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati. Sezione linguistica (AION-L)*, (11), pp. 11-54.
- Trifone, P. (2007). *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Vedovelli, M. (2011) *L'italiano degli italiani*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. [a cura di] (2017). *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL, Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016*. Roma: Aracne.
- Vedovelli, M. (2019a). La responsabilità di scegliere la democrazia. Dalle Dieci tesi GISCEL al documento Educare alla parola. *Cooperazione Educativa* (68), pp. 7-12.
- Vedovelli, M. (2019b). Prefazione. In Campa, R. *Il convivio linguistico. Riflessioni sul ruolo dell'italiano nel mondo contemporaneo*. Roma: Carocci. pp. 11-27.
- Vedovelli, M. (2020). *Il tempo e i tempi della lingua*. In Rastelli, S.; Bagna, C. [a cura di] *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali. Otto commenti*. Pisa-Ospedaletto: Pacini Editore, pp. 137-142.
- Vedovelli, M. (2021). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2022) L'Italian Sounding: per un modello di analisi semiotico-linguistica dei processi produttivi nei contesti di emigrazione italiana nel mondo. In D'Angelo, M.; Ozbot, M. [a cura di] *Lingue e discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*. Firenze: Cesati, pp. 59-75.
- Villani, P. (2020). Il femminile come "genere del disprezzo". Il caso di presidenta: parola d'odio e fake news. *Italiano digitale* 14 (3), pp. 111-133.

- von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Essays on its foundation and development*. New York: George Braziller.
- Woynarowska, B. [a cura di] (2017). *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Załęska, M. (2020). Il dibattito come rischio educativo. In Cattani, A.; Mastroianni, B. [a cura di] *Compete, cooperate, decide. For a model of deliberative debate*. Florence: Florence University Press, pp. 55-65.
- Zammuner, V. L. (2004). Lo sviluppo della competenza emotiva: la letteratura per l'infanzia quale base di conoscenze nella costruzione delle teorie ingenue sulle emozioni. In Grazzani Gavazzi, I. [a cura di] *La competenza emotiva, studi e ricerche nel ciclo di vita*. Milano: Edizioni Unicopli, pp. 169-205
- Zonch, M. (2020). Scritture postsecolari. Ipotesi su verità e spiritualità nella narrativa italiana contemporanea. *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, 35 (2), pp. 54-68.

MARIA ZAŁĘSKA (Uniwersytet Warszawski) insegna la linguistica italiana presso il Dipartimento di Italianistica. Le sue ricerche riguardano la metodologia della linguistica e della retorica, questioni metalinguistiche e metadiscorsive, l'etica della comunicazione, la retorica nel discorso scientifico e mediatico nonché il rapporto tra retorica e linguistica (*Retorica della linguistica. Scienza, struttura, scrittura* 2014). È autrice di vari contributi pubblicati su riviste, atti e libri. Ha curato vari volumi collettanei (*Creatività nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Dalle parole ai testi* 2015; *L'italiano insegnato creativamente* 2015; *Il discorso accademico italiano. Temi, domande e prospettive* 2016; *Rhetoric, Discourse and Knowledge* [in collaborazione con U. Okulska] 2016). È anche membro del Gruppo di Ricerca *Ret-Net: Languages and Rhetorical Cultures*.

ORCID: 0000-0003-2973-0173, email: m.zaleska@uw.edu.pl

Se io dico senza dire, tu leggi tra le righe?

Il patrimonio educativo del “non detto” nelle discussioni online

Riassunto: Nelle conversazioni quotidiane il “non detto” è spesso più rilevante di ciò che è esplicitato. Un peso che aumenta nelle interazioni digitali dove la maggior parte dei processi pragmatici di inferenza è dovuto al migliore o peggiore uso e interpretazione degli impliciti. In questo articolo, a partire dall’analisi di alcune interazioni critiche su piattaforme digitali, si trarranno spunti per prospettive educative sul patrimonio della lingua “non scritta” nelle interazioni online e della capacità di quest’ultima di favorire o compromettere la comprensione e, di conseguenza, la convivenza tra esseri umani.

Parole chiave: impliciti, discussioni, online, pragmatica, virtù dell’argomentazione

Indice

1. Introduzione
2. Una questione pragmatica
3. Offline e online: cosa si perde e cosa si guadagna
4. La faccia digitale
5. Una questione di virtù
6. Conclusioni

1. Introduzione

“Mi piace chi sceglie con cura le parole da non dire” recita Alda Merini, sottolineando quanto sia importante la concisione e, allo stesso tempo, il peso del “non detto” nelle conversazioni quotidiane.

L’implicito fa parte del patrimonio culturale di ogni lingua. Non risponde solo a criteri di economia e parsimonia (Paglieri, Woods 2011), ma è funzionale al coinvolgimento dell’interlocutore e al successo della comunicazione (Lombardi Vallauri

2019). Per impliciti qui si intendono quei fenomeni linguistici per i quali è necessario prendere in considerazione il contesto nel quale l'enunciato da interpretare viene proferito (o, nei casi che vedremo, digitato) per ricostruirne il senso. A dipendere dal contesto, in questi casi, non è il significato convenzionale delle parole, ma il loro senso implicito, che non viene espresso letteralmente, ma ricostruito in modo indiretto (con più o meno successo) dagli interlocutori (Bianchi 2003).

Lombardi Vallauri (2019: 27 e 117), suddivide tali fenomeni linguistici in due categorie: gli *impliciti del contenuto* e gli *impliciti della responsabilità*. I primi sono “espressioni linguistiche che, mentre esprimono un contenuto, inducono il destinatario a estrarne degli altri non espressi, spesso con l’aiuto del contesto”. Tra questi annovera: le onomatopee, l’uso di lingue straniere, le implicature e la vaghezza. I secondi, oltre a far ricostruire al destinatario il contenuto, gliene attribuiscono anche la responsabilità. Sono impliciti di questo tipo le presupposizioni e le topicalizzazioni.

Ai fini del nostro ragionamento ci concentreremo soprattutto su alcuni casi di implicature e presupposizioni espressi in ambienti digitali. Li osserveremo come strategie linguistiche che hanno la funzione di attivare le capacità di inferenza, e quindi l’intelligenza, di chi ascolta, coinvolgendolo nella costruzione del significato secondo il *Principio di Cooperazione* di Grice (1993). Vedremo soprattutto come questa capacità di coinvolgimento possa essere usata anche in senso distruttivo, cioè per produrre interazioni che deteriorano la relazione tra parlanti. In altre parole ci addentreremo in alcune dinamiche critiche e provocatorie digitali costruite attraverso la forza degli impliciti.

Tale uso potenziato della lingua merita di essere approfondito e studiato, soprattutto nelle interazioni informali in rete. Quali strategie adottare per saper usare con vantaggio gli impliciti e non lasciarsi trascinare dal loro potenziale provocatorio? In che modo una discussione “senza argomenti” può diventare proficua e non rimanere una futile dispersione di parole (con conseguente deterioramento delle relazioni)? Sono alcune delle domande a cui si cercherà di dare risposta nelle pagine che seguono.

Soprattutto la riflessione si concentrerà nel considerare cosa cambia quando gli impliciti sono usati online, dove le interazioni sono in telepresenza (Floridi 2020: 64 e seg.), asincrone o quasi-sincrone, in contesti permeabili e caratterizzati dalla permanenza dei segni dovuta alla scrittura digitale (Pistolesi 2018). Quando il non detto, infatti, si fa “non scritto digitalizzato” modifica il suo peso accentuando alcuni dei

suoi effetti negativi (disinibizione, minaccia alla faccia pubblica, permeabilità dei contesti), ma anche quelli positivi (diacronia, maggiore scelta dei tempi delle repliche, possibilità di revisione, minore peso delle asimmetrie).

Una consapevolezza pragmatica e una condotta virtuosa nell'uso e abuso degli impliciti nelle interazioni online può portare a miglioramenti della comunicazione, soprattutto nelle situazioni di crisi e dissenso in cui ciò che rimane nascosto all'udito e alla vista nelle discussioni crea spesso il clima di tensione che fa fallire i confronti. Il fine è tratteggiare elementi che possano arricchire i programmi di educazione all'argomentazione per studenti e cittadini, per incoraggiare comportamenti linguistici virtuosi nel sovraccarico di dibattiti interconnessi e disorganizzati della società in rete (Castells 2000).

2. Una questione pragmatica

Esiste un meme diffuso su internet che riporta in modo ironico una conversazione su WhatsApp da parte di un uomo e una donna presumibilmente fidanzati (Fig. 1).



Fig. 1

Si tratta di una serie di interazioni fallimentari in cui l'interlocutore A (messaggi in verde di Fig.1) è un maschio e l'interlocutrice B (messaggi in bianco nella Fig. 1) è una femmina, come si deduce dai femminili e i maschili usati nelle frasi. Le interazioni

sono fallimentari perché B fin dalla prima replica mostra di fraintendere intenzionalmente le frasi di A.

Ciò che è interessante notare ai fini di questo studio sono le esatte dinamiche del fraintendimento, tutte basate su un uso consapevole da parte di B delle inferenze rispetto ai non detti di A. Inferenze tutte caratterizzate dalla tendenza alla peggiore interpretazione possibile delle affermazioni esplicite di A.

È come se l'interlocutrice B presumesse che A stia infrangendo tutte le massime conversazionali di Grice (1993) e, di conseguenza, disattendesse il principio di cooperazione interpretando tutti i messaggi presenti nelle presupposizioni e nelle implicature di A in modalità che compromettono del tutto le condizioni di felicità delle interazioni tra i due.

Nel primo scambio infatti A afferma:

A: “Amore dopo vado a correre, vieni con me? [emoji della faccia divertita/scanzonata e emoji cuore]”.

Tutti i segnali presenti in questa frase, di per sé, fanno pensare a una richiesta sincera, pertinente, con la giusta qualità e quantità di parole (Grice 1993). Un'analisi prettamente grammaticale e semantica, infatti, porterebbe a comprendere il senso della questione come una richiesta di fare sport assieme, in cui è implicita, ma chiara, l'intenzione di condividere un'attività del tempo libero tra persone che si vogliono bene. Le emoji a fine frase fungono da conferma di questa intenzione attraverso la simbolizzazione della faccia scanzonata e del cuore.

L'interpretazione di B è invece di segno opposto:

B: “Stai insinuando che io sia grassa? [emoji della faccia perplessa/delusa]”

L'invito a fare sport viene frainteso su un doppio binario. Dal punto di vista delle presupposizioni, si presume che l'invito a fare sport sia fatto con l'unico scopo di mettere in forma il corpo. Da qui l'interpretazione forzata dell'implicatura che porta a sospettare che A dietro al suo invito stia celando l'affermazione che B non sia in forma.

In questa dinamica c'è una manovra di riduzione assimilabile alla fallacia dell'argomento del fantoccio (Mastroianni, 2020: 104), in cui B omette volutamente le parole di A che danno il segnale di condivisione (“vieni con me”) e recepisce solo la

parte del “mettersi in forma”, considerando esclusivamente quella ai fini dell’interpretazione parziale e malevola.

Nella seconda interazione proseguono:

A: “No, non venire allora.”

B: “Stai forse insinuando che io sia pigra? [emoji della faccia perplessa/delusa]”

La negazione espressa da A in direzione di una riparazione del fraintendimento iniziale, con quell’ “allora” che trasmette una certa volontà di correggere la deduzione errata, permette a B di generare un secondo fraintendimento intenzionale. Con una domanda retorica e una formulazione reiterativa rispetto alla precedente frase, B introduce l’elemento della pigrizia aggiunto artificialmente perché di fatto non nominato da A.

Nell’interazione successiva, A tenta una strada diversa, cambiando proposta:

A: “Ma che dici? Se vuoi andiamo in discoteca più tardi..”

B: “Sì certo, così guardi il culo di tutte quelle che si mettono in minigonna [emoji della faccia perplessa/delusa]”

La replica di B questa volta si spinge molto oltre le precedenti che erano costruite operando riduzioni o aggiunte di implicature negative comunque legate al contenuto delle espressioni. In questo caso, invece, l’aggiunta di informazioni è molto più consistente: B sta formulando un’accusa attraverso la proiezione di un fatto nuovo indipendente dalle parole di A, riferendosi a comportamenti – veri o presunti – adottati da A nel passato o adottabili in futuro.

Qui il segnale pragmatico fa il suo effetto tanto che A sembra dichiarare la resa:

A: “OH AMO LASCIA STARE, RESTO A CASA”

L’uso delle maiuscole trasmette la forza con cui questa affermazione vuole troncare l’interazione perché ogni possibilità di comprensione è data ormai per persa. Ma B, non ancora soddisfatta, chiude con un’ennesima contromossa di ritorsione:

B: “Ma che palleee, sempre a casa vuoi stare”

L’uso del turpiloquio, assieme alla ripetizione della vocale finale “e” che simula il pronunciare la parola in modo spazientito, aumenta l’effetto di questa ennesima accusa che, a ben vedere, disconosce in un sol colpo, neutralizzandole, tutte le insistenze di A che fin dall’inizio ha cercato in tutti i modi di mostrare le sue intenzioni di uscire e di passare del tempo assieme.

Questo meme gira sul web con intenti ironici ed esiti sessisti perché è il ritratto caricaturale di una figura femminile stereotipata che usa il faintendimento intenzionale come dispositivo aggressivo nei confronti del suo interlocutore. Tale immagine stereotipata, però, emerge solo su un piano immediato di fruizione del contenuto, quello che fa considerare l’interazione da un punto di vista del fallimento voluto nell’interpretazione a livello grammaticale e semantico degli enunciati di A da parte di B.

Il meme, infatti, mette l’interlocutrice B nelle condizioni di essere presa in giro, solo se lo si osserva guardando alla comunicazione principalmente come un’azione di codifica e decodifica (Speber e Wilson 1996: 2). Secondo quest’ottica B non vuole decodificare adeguatamente i segnali che A ha codificato in modo abbastanza soddisfacente. Da qui l’ironia sessista che implica l’idea distorta, e proveniente da un certo pregiudizio patriarcale, che le persone di sesso femminile tendono ad apportare intenzionalmente difetti di decodifica per manifestare disagio in una relazione.

Se invece si adotta un’ottica pragmatica, in particolare in riferimento alla teoria della pertinenza (*relevance*) di Sperber e Wilson (1996), il senso di questa interazione si capovolge del tutto. Secondo la teoria della pertinenza, infatti, la comunicazione è sostanzialmente reciproca comprensione delle intenzioni tra parlanti, il che implica che il livello grammaticale e semantico della codifica e decodifica è completato da quello pragmatico degli effetti degli atti linguistici sulla relazione. È quest’ultimo livello che ci dice davvero cosa sta succedendo tra due interlocutori in una conversazione, perché ci indica in che modo a livello della relazione gli atti linguistici stanno raggiungendo o meno le loro condizioni di felicità.

Visto in quest’ottica, il meme mostra che a faintendere non è tanto B, la donna, ma in parte più rilevante A, l’uomo. Di fronte a più interazioni in cui è palese il faintendimento volontario del livello di decodifica, A impiega molto tempo per interpretare correttamente le intenzioni di B. Quest’ultima dal canto suo, se dal punto di vista del codice sembra muoversi apparentemente secondo difetti di decodifica, dal punto di vista pragmatico è quanto mai cristallina: sta dicendo ripetutamente ad A, e

in modo straordinariamente efficace, che questa relazione è compromessa e che non c'è possibilità di intendersi.

Da un certo punto di vista si potrebbe dire che il vero ottuso tra i due sia A. Quest'ultimo, infatti, insistendo sul piano dei significati mostra di non capire quale sia il vero nucleo comunicativo di questo scambio: non la questione sul cosa fare o meno, ma il tema centrale per cui B non ha intenzione di intrattenere una comunicazione fluida con A. Con tutto quello che comporta in una relazione affettiva.

Per semplificare potremmo provare a tradurre così, in una forma esplicita delle intenzioni, la sostanza dello scambio:

A: Voglio passare del tempo con te!

B: Faintendo volutamente le tue parole per darti il segnale che al di là del tuo desiderio c'è qualcosa che non va tra noi.

A: Non voglio che mi faintendi, quindi correggo la mia proposta per provare a farti comprendere la mia intenzione di passare del tempo con te.

B: Ti faintendo volutamente di nuovo, in modo che sia chiaro che non è una questione di come usi le parole.

A: Allora cambio proposta per ribadire che la mia intenzione è passare del tempo con te.

B: Continuo a faintenderti e ti accuso anche di una cosa che non viene dalle tue parole così puoi capire che la questione non è ciò che mi proponi, ma sei tu.

A: Mi arrendo perché ti ostini a non decodificare le mie parole correttamente.

B: Ti accuso per l'ennesima volta, stavolta del contrario delle tue intenzioni, così forse in questo modo capisci che cerco di dirti che questa relazione non funziona più.

Lo scambio così tradotto in un linguaggio che nessun umano userebbe, ci fa notare che è molto più A a ostinarsi a non recepire le intenzioni di B e non viceversa. B, infatti, pienamente consci delle intenzioni di A, sta usando le sue reazioni di faintendimento per dire qualcosa di più profondo e rilevante.

Il livello pragmatico in questo caso si rivela più rilevante rispetto a quello grammatico-semantico per la comprensione di cosa si stanno dicendo i due interlocutori. Ciò che accade tra A e B lo mostra non tanto l'interpretazione più o meno corretta delle parole scritte da parte di uno o dell'altra, quanto la comprensione delle intenzioni reciproche che incidono sulla qualità della relazione che intercorre tra loro.

Questa analisi ci porta, perciò, a due considerazioni che svilupperemo nelle prossime pagine:

- (I) La maggior parte del senso pragmatico di un’interazione si costruisce, si sviluppa e si nasconde in ciò che non è detto esplicitamente. È così che B può usare l’interpretazione volutamente distorta che aggiunge o deforma presupposizioni e implicature di A per dare il suo segnale di fallimento della relazione.
- (II) Il digitale sembra acuire l’effetto degli impliciti sia in modo passivo (le parole di A subiscono molto facilmente le interpretazioni deteriori di B) sia in modo attivo (B ha mano libera nel fraintendere intenzionalmente le parole di A). Ma soprattutto: L’intero discorso di B è in ciò che non dice esplicitamente, ma cerca di far inferire ad A in base alle continue interpretazioni negative usate come atto performativo. Allo stesso tempo, il fallimento interpretativo di A, che non si accorge dei problemi di fondo della relazione, è celato in ciò che B non dice, ma “fa” attraverso i suoi fraintendimenti.

Se fossero stati dal vivo e in presenza, probabilmente, B avrebbe messo il muso, incrociato le braccia, si sarebbe allontanata col corpo e avrebbe dato tutta una serie di segnali non verbali che avrebbero reso molto più trasparenti le sue intenzioni rispetto a questo scambio scritto digitale.

3. Offline e online: cosa si perde e cosa si guadagna

Le interazioni digitali differiscono da quelle dal vivo soprattutto dal punto di vista della rarefazione o della scomparsa di canali non verbali di comunicazione (Watzlawick 1971: 52-55) da cui dipende parte rilevante dei processi pragmatici di inferenza (Bianchi 2003).

Questi canali, e l’efficacia dei segnali che trasmettono, è fortemente vincolata all’ambiente digitale (ovvero il diverso design delle piattaforme) in cui avvengono. Ciò comporta che il contesto in cui avviene l’interazione assuma a seconda della piattaforma caratteristiche più o meno favorevoli alle condizioni di felicità degli atti di comunicazione.

Come esemplificazione (non esaustiva, ma semplificata ai fini della presente riflessione) prendiamo alcune delle situazioni più comuni di interazione digitale e proviamo a confrontare come si modificano in esse i segnali verbali e non verbali che vengono scambiati (Tab. 1).

Interazione dal vivo	Videocall	Telefonata	Messaggio vocale	Chat	Email
Prossemica (contatto corporeo, distanza spaziale)	X	X	X	X	X
Cinesica (mimica facciale, sguardo, gesti)	Cinesica vincolata all'inquadratura	X	X	X	X
Prosodia (tono di voce, ritmo, volume qualità vocali)	Prosodia vincolata al microfono	Prosodia vincolata al microfono	Prosodia vincolata al microfono	X	X
Turni sincronici	Turni sincronici vincolati alle possibilità audio on/off	Turni sincronici vincolati dalla ricezione della linea	Turni diacronici	Turni quasi sincronici o diacronici	Turni diacronici
Parole	Parole	Parole	Parole	Parole	Parole
Impliciti	Impliciti	Impliciti	Impliciti	Impliciti	Impliciti

Tab. 1. Fonte: rielaborazione propria basata su Giaccardi (2005: 59) e Anolli (2002: 213).

Dalla situazione analogica in cui è disponibile tutta la varietà dei canali, si arriva fino a situazioni come le chat o le email in cui a disposizione degli interlocutori rimangono poco più che le parole scritte (e con esse punteggiatura e altri segnali come le emoji o la scelta delle maiuscole) e i “non detti” degli impliciti che da esse emergono.

Dall'osservazione della tabella viene quindi spontaneo osservare un impoverimento della comunicazione a mano a mano che l'ambiente si fa digitale. È quella sensazione presente anche nel senso comune delle persone quando si danno giudizi del tipo “è sempre meglio parlare dal vivo che via chat”. Come se il contesto migliore sia sempre e solo quello analogico, e tutti gli altri siano solo una versione deteriorata dello stesso.

A una più attenta osservazione, però, si potrebbe anche notare che, a fronte di una perdita di canali a disposizione, i contesti digitali producono un guadagno su altri fronti delle possibilità di comunicazione.

Proviamo a mettere in fila alcune delle principali coppie di perdita-guadagno:

1. *Sincronia – diacronia*: una prima perdita riguarda il tempo della comunicazione.

In situazione analogica dal vivo le interazioni non possono che avvenire nello stesso spazio e, soprattutto, in un tempo condiviso dagli interlocutori. A mano a mano che si digitalizzano, d'altra parte, acquisiscono sempre più una

connotazione diacronica, sia perché i tempi di emissione e ricezione possono essere diversi, sia perché l'effetto registrazione delle interazioni permette di tornare a consultare le stesse in momenti diversi (rileggere una mail, rivedere una videocall registrata, ritornare su una chat di WhatsApp, ecc.).

2. *Compresenza – telepresenza*: la seconda perdita riguarda la condivisione dello spazio in cui avviene l'interazione. Nel digitalizzarsi le interazioni perdono la compresenza e entrano in varie gradazioni di telepresenza (Floridi 2020: 64 e seg.) che vanno dall'essere presenti a distanza in modo sincronico (una videocall, una telefonata), all'essere telepresenti in modo quasi-sincronico (ad esempio su WhatsApp) e infine in modo diacronico (email).
3. *Irripetibilità – riproducibilità*: ciò che si dice e ci si scambia in un contesto dal vivo ha la caratteristica di essere un atto irripetibile che avviene in un dato momento in un preciso spazio. Al massimo lo si può ricostruire con il ricordo e la narrazione. Nei contesti digitali, invece, l'atto di comunicazione diventa documento registrato (Ferraris 2021) riproducibile, replicabile e condivisibile.
4. *Unicità – permeabilità*: il contesto che si crea in un'interazione analogica è unico e definito. Quando invece l'interazione si fa digitale i contesti iniziano a diventare permeabili (Gheno, Mastroianni 2018) o addirittura collassano (Grimaldi 2019). Ciò che si dice in una videocall o che si scrive in una chat arriva a interlocutori che sono inseriti in contesti diversi dall'emittente quindi la loro capacità di ascolto, attenzione e lettura non sarà determinabile a priori e in modo univoco. A causa della diacronia e della riproducibilità, i salti di contesto sono più semplici: si può con un inoltro o con uno *screenshot* prendere le parole di qualcuno e portarle in nuovi contesti di ascolto a cui non erano destinate.
5. *Personalizzazione – disinibizione*: nel contesto analogico ciascuno parla e interagisce attraverso la sua persona e non può fare altrimenti perché utilizza il suo corpo. Quando l'interazione diventa digitale è sempre meno il corpo a interagire e aumenta invece l'uso di simboli e rappresentazioni (dall'inquadratura che proietta l'immagine alle parole digitate in una chat). L'effetto che si produce è di disinibizione (Suler 2004) per la minore percezione della presenza di sé e dell'altro. Una disinibizione che può essere veicolata in modo costruttivo perché fa temere meno le asimmetrie delle posizioni sociali, politiche, professionali, ma che può essere distruttiva perché fa essere più disinvolti e meno legati ai vincoli della cortesia e del rispetto dell'altro.

6. *Relazione – contenuto*: alla luce delle coppie precedenti si potrebbe concludere che mentre l'interazione analogica è la più adatta a trasmettere segnali che incidono principalmente al livello della relazione (intenzioni, stati d'animo, scopi, desideri, disposizioni), a mano a mano che le interazioni si digitalizzano cresce la loro capacità nella trasmissione del contenuto (informazioni, dati, elementi che rimangono registrati e consultabili nuovamente).

Da questa osservazione delle caratteristiche dei diversi contesti che si creano negli ambienti digitali si può trarre una prima conclusione: l'efficacia pragmatica delle interazioni dipende da quale contesto si sceglie in base all'effetto che si vuole ottenere.

Prendiamo come esempio un'interazione umana molto significativa come una proposta di matrimonio. Per farla probabilmente si vorrà che essa avvenga in modo sincronico (fare la proposta nel momento esatto in cui l'altro/altra ascolta), in compresenza (essere nello stesso luogo), che sia irripetibile e unica, che avvenga a livello personale e che trasmetta pienamente l'intenzione di promettere l'amore per sempre (livello della relazione). È evidente che il contesto migliore per un'interazione simile sia quello analogico.

Allo stesso tempo, le conseguenze di quella proposta potrebbero guadagnare dalle possibilità del digitale. Ad esempio, nell'annuncio e nella diffusione della notizia del matrimonio della coppia: per far sapere alle persone del lieto evento serviranno interazioni che possano essere diacroniche (essere raggiunte in tempi diversi), telepresenti (a distanza), con informazioni riproducibili (i dati del matrimonio rimangono registrati per essere consultati in seguito), non per forza personalizzati e che possano raggiungere interlocutori inseriti in contesti differenti. Da questo punto di vista gli ambienti digitali (email, messaggi di WhatsApp) appaiono i più adatti.

Si potrebbero fare molti altri esempi. Una discussione su una tematica delicata di lavoro richiederebbe, per essere efficace: sincronia, compresenza, unicità, irripetibilità, personalizzazione da parte dei partecipanti al confronto. La comunicazione degli esiti di quella riunione e la diffusione delle decisioni prese potrebbe giovarsi della diacronia, telepresenza, riproducibilità, permeabilità e persino della disinibizione (per raccogliere i feedback) che il digitale permette.

Le conseguenze da un punto di vista educativo sono evidenti: la maggiore riflessione sulle differenze del contesto degli ambienti, e sulla loro influenza sulle condizioni di felicità delle interazioni, sarebbe un primo passo per compiere scelte più

consapevoli al momento di intraprendere un’azione comunicativa nell’analogico o nel digitale.

Ma è un altro l’elemento che qui si vuole sottolineare nella dinamica di perdita/guadagno osservata in Tabella 1. A fronte del deperire o dello scomparire di alcuni canali di comunicazione, nel digitale rimangono stabili le parole scritte e gli impliciti che esse generano.

Questo significa che, a mano a mano che altri canali si assottigliano o scompaiono del tutto, il peso delle parole scelte – e di quelle che si sceglie di non dire – aumenta. È di fatto ciò che abbiamo visto nell’esempio iniziale della chat di WhatsApp in cui l’interazione è tutta basata sulle parole digitate (o meglio non digitate) e gli effetti pragmatici che esse producono attraverso gli impliciti e le loro interpretazioni.

Più l’ambiente si digitalizza, insomma, più ai “non detti” – in questo caso ai “non digitati” – è affidato il compito di trasmettere i segnali che incidono sui processi pragmatici di inferenza. Le conseguenze sulle interazioni sono molto rilevanti, soprattutto se osservate nei momenti critici, nel dissenso e nei fraintendimenti, come vedremo nella sezione seguente.

4. La faccia digitata

Prendiamo in considerazione un’interazione avvenuta in pubblico su Twitter da parte di una ONG internazionale attiva nel soccorso ai migranti nel mediterraneo¹. La ONG pubblica un tweet in cui promuove la solidarietà e invita alla sensibilità nei confronti dell’emergenza umanitaria in corso. A fronte di questo tweet sorgono numerose polemiche attraverso le risposte degli utenti. Ad alcune di esse la ONG decide di replicare.

Vediamone in particolare una:

(Utente X) Pubblicate i vostri stipendi? Ci pagate le tasse?

(ONG) I nostri livelli retributivi sono pubblici: [link alla pubblicazione dei livelli retributivi].

Conosci molti altri che lo fanno? La seconda domanda è semplicemente ridicola...

¹ L’esempio riportato è frutto di una rielaborazione in forma anonima di un caso realmente avvenuto.

La provocazione sollevata dall'Utente X si articola in due domande che simulano un'innocua richiesta di informazioni pubbliche. In base al contesto in cui sono formulate, però, sollevano implicitamente una polemica: tutt'altro che domande, hanno l'effetto di suggerire ai lettori un sospetto di opacità: attraverso di esse si presume che la ONG non abbia stipendi pubblici e non paghi le tasse.

L'attacco si basa anche su una implicatura conseguente: se la ONG non rispondesse, ciò sarebbe una conferma della sua non trasparenza. Da notare l'effetto pragmatico di coinvolgimento (Lombardi Vallauri 2019) che tale formulazione porta nel suo "non digitato" facendo sorgere nell'uditario l'aspettativa di una risposta. Probabilmente è proprio in base a questo effetto pragmatico che la ONG decide di cimentarsi nella sua replica, composta da tre diverse affermazioni.

La prima risponde in modo diretto alla problematica offrendo una prova tangibile (il link agli stipendi). Si tratta di una manovra di esternalizzazione dell'argomento (Emeren e Grootendorst, 2004: 135) che smentisce nei fatti il sospetto sollevato senza giudicare o sconfessare le intenzioni più o meno opache di chi lo ha sollevato. Anche qui è nel "non digitato" che si cela la parte più rilevante e significativa dell'interazione. Rispondendo così, infatti, la ONG ripristina la sua faccia confermando di essere trasparente e, al contempo, di fronte a tutto l'uditario, confina l'utente nella posizione del provocatore che si è mosso senza avere i dati sufficienti per portare a segno la sua polemica.

È nella seconda e nella terza parte della risposta che, invece, gli impliciti diventano controproducenti per la faccia della ONG. Quando infatti afferma "conosci molti altri che lo fanno?", l'organizzazione, con l'intento di posizionarsi su un piano morale superiore (Mastroianni 2020: 48-50), ottiene un effetto boomerang: sta presupponendo che il mondo delle ONG è tendenzialmente non trasparente; di fatto giustificando e dando credito alla polemica sollevata dall'utente. È come se dopo la prima replica efficacemente confutatoria, ne aggiungesse questa seconda che, pur sorta da un intento simile alla prima, di fatto ottiene di confermare che la provocazione aveva qualche ragione. Di nuovo il tutto si è giocato in gran parte nei "non detti" e nei loro effetti sulla relazione tra gli interlocutori e l'uditario.

Infine, la terza parte, con quel giudizio sulla ridicolaggine della domanda, produce un ulteriore effetto minaccioso per la faccia dell'organizzazione. Rigettare una domanda proprio dopo che invece ci si è dimostrati disposti a rispondere, non può che portare a inferire che la vera intenzione della affermazione sia quella di evitare la

replica. Un ulteriore modo di prestare il fianco alla legittimità del sospetto sollevato dall’utente.

Infatti, l’Utente X coglie al volo la falla dialettica e ne approfitta nell’interazione successiva:

(Utente X) Avete la sede a Roma, usufruire di illuminazione e servizi, e la domanda è ridicola? Pagate sì o no?

Con questo intervento avviene un notevole riposizionamento dell’Utente X nella relazione: da provocatore privo di dati (così era apparso a causa della prima parte della replica della ONG), torna di nuovo a ricoprire il ruolo di colui che si attiene ai fatti, tanto da elencare una serie di dati oggettivi che portano a formulare il bivio finale “pagate sì o no?”.

Lo scambio è andato avanti con ulteriori repliche. Ma considerarlo fin qui ci basta per trarne alcuni spunti in direzione dell’osservazione del peso aumentato degli impliciti quando ci si muove in un contesto di interazioni digitali.

Le funzioni di parsimonia (dire con meno parole possibili), di coinvolgimento (si lascia all’interlocutore il compito di inferire ciò che si intende) e di aggiunta di informazioni (si dice di più di quanto non si scriva) tipiche degli impliciti (Lombardi Vallauri 2019) si modificano seguendo le caratteristiche del contesto digitale che rende le interazioni permanenti, riproducibili e consultabili in modo diacronico. Gli scambi, infatti, non sono avvenuti solo in quel momento, ma ancora oggi chiunque può risalire a essi, fruirne e continuare a subire i loro effetti.

Le interazioni poi sono avvenute in un contesto non unico e univoco, ma permeabile: hanno attraversato diversi contesti, arrivando all’epoca anche a essere riportate da alcuni media e comunque a poter essere consultate anche da interlocutori non prevedibili rispetto al momento in cui avveniva l’interazione.

Infine, e questa forse è la parte più rilevante della questione, l’effetto di questa interazione digitale sulla faccia pubblica sia della ONG sia dell’Utente X è aumentato proprio perché permanente e non limitato al preciso contesto in cui avvenuta. Ciò ci dice che quella che potremmo definire “faccia digitata” è molto più rilevante e ha più potere distruttivo/costruttivo aumentato rispetto a quella analogica. In altre parole, sia la ONG che l’Utente X hanno messo alla prova pubblica le loro identità minacciandole

o riabilitandole (con maggiore o minore efficacia) attraverso poche frasi digitate, ma soprattutto con un uso più o meno consapevole della forza pragmatica degli impliciti.

5. Una questione di virtù

Fin qui è stata prodotta un'analisi che ha considerato delle interazioni digitali osservate non solo sul piano grammaticale-semantico, quello cioè della codifica e decodifica, ma si è spinta a considerare il livello pragmatico degli effetti sulla relazione tra i parlanti, in particolare degli impliciti e dei non detti.

Ma c'è un ulteriore punto di vista da cui si possono osservare le interazioni precedenti: quello dell'ottica della Teoria delle Virtù dell'Argomentazione (Aberdein 2007, 2010, 2014; Cohen 2007, 2009, 2013a, 2013b). Un piano che non sostituisce, ma si aggiunge agli altri come ulteriore guadagno nell'osservazione, nella comprensione e, soprattutto, nella possibilità di fare scelte migliori in situazioni simili.

Se stiamo osservando ogni atto di comunicazione come una vera e propria azione che si serve di un codice (prospettiva grammaticale-semantica) per avere degli effetti sulla relazione (prospettiva pragmatica), potremmo arrivare a chiederci quale sia il principio che motiva e muova ciascun atto (Gascon 2017) in una direzione distruttiva o costruttiva per la difesa della propria faccia, il rispetto di quella altrui e la reciproca comprensione.

Se prendiamo infatti il primo caso degli interlocutori A e B, così come quello della ONG e dell'Utente X, vediamo che ciascuno ha fatto delle scelte più o meno virtuose nelle repliche e nelle interazioni, ottenendo un peggiore o migliore effetto sul bene della discussione che esse hanno prodotto.

A e B non si sono capiti non solo per una questione di cattiva decodifica e neanche per una certa insipienza pragmatica nel capire le intenzioni dell'altro, ma soprattutto per una non disponibilità (in gran parte di A) a comprendere, riconoscere e accettare le intenzioni di B di trasmettere il suo malessere nella relazione. Tali scelte rivelano difetti di virtù come l'umiltà intellettuale (Kidd 2016), l'apertura mentale (Correia 2012), il distacco dai propri argomenti (Mastroianni 2021), ecc.

La dinamica è ancora più evidente nel caso della ONG che nel comportamento costruttivo e nel rispetto delle persone dovrebbe riconoscere elementi centrali della sua identità. Se nella prima parte della risposta ha dimostrato di praticare le principali virtù argomentative rimanendo sul tema, dando una risposta utile e segnalando al

pubblico la prova della propria trasparenza, nelle successive si è fatta prendere da alcuni vizi argomentativi come il volersi posizionare a un livello morale superiore e a sconfessare l’interlocutore attraverso un rigetto della serietà della sua domanda. Facendo ciò non ha solo messo in pericolo la sua faccia digitata, ma ha anche distratto dal tema e non ha contribuito a una migliore comprensione e alla propagazione della verità (Cohen 2013) in cui consiste il bene di una discussione.

L’ottica delle virtù ci aiuta, insomma, a completare una teoria della comunicazione che abbia in sé il livello della codifica-decodifica (le parole che si dicono, i gesti che si compiono e i loro significati), quello pragmatico (l’effetto che i gesti, le parole e gli impliciti hanno sulla relazione) e infine quello delle virtù o vizi dell’argomentazione (cioè quanto questi atti linguistici o extralinguistici sono più o meno eccellenti in vista del bene della comunicazione e del confronto tra gli interlocutori).

Quello delle virtù è come un ultimo tassello che si integra perfettamente con le due precedenti prospettive, portando soprattutto a poter trarre conseguenze operative per un’educazione al patrimonio culturale che la lingua rappresenta proprio in queste sue ricadute sulle relazioni tra le persone, sulla loro reputazione e sul loro potere o meno di intrattenere scambi che contribuiscono alla maggiore conoscenza e, al contempo, a una migliore convivenza tra esseri umani (Cattani 2022).

6. Conclusioni

Il “non detto” è la sede di una parte rilevante dei segnali che indicano le intenzioni e rivelano le motivazioni che spingono un essere umano a interagire con altri. Quando questo “non detto” è espresso nel digitale subisce un’amplificazione della sua portata pragmatica derivata dall’assenza o dall’affievolirsi della presenza di altri segnali non verbali.

La buona riuscita degli scambi dipende dunque non solo dalla codifica-decodifica dei segni, e nemmeno esclusivamente dalla comprensione e interpretazione delle intenzioni, ma in fin dei conti anche dalle scelte che ogni interlocutore compie nel porsi come argomentatore virtuoso – impegnato cioè a vivere l’azione di comunicazione al servizio del bene che ne può derivare per gli interlocutori coinvolti – o vizioso, disinteressato cioè a compiere i suoi atti di comunicazione nella modalità più eccellente possibile.

La ricchezza delle formulazioni implicite presenti nella lingua assume quindi le caratteristiche di un patrimonio che nello scenario odierno della connessione costante e della pervasività delle interazioni digitali nella vita sociale umana diventa ancora più rilevante. Dalla valorizzazione di questo patrimonio in direzione di un'educazione a una maggiore consapevolezza della sua portata e dei suoi usi virtuosi, può dipendere il destino delle relazioni di comprensione e convivenza della società in rete, plurale e iperconnessa in cui siamo immersi.

Ringraziamenti

L'autore ringrazia Adelino Cattani per l'ispirazione e la guida in molte delle considerazioni che hanno generato questo testo. Ringrazia anche coloro che hanno revisionato il testo per il loro contributo nel rendere il ragionamento più coerente e solido.

Riferimenti bibliografici

- Aberdein, A. 2007. Virtue argumentation. In Eemeren, F. H. van, Blair, J. A., Willard, C. A. & Garssen, B. (Eds.), *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (pp. 15–19). Amsterdam: SicSat.
- Aberdein, A. 2010. Virtue in argument. *Argumentation*, 24(2), 165–179.
- Aberdein, A. 2014. In defence of virtue: The legitimacy of agent-based argument appraisal. *Informal Logic*, 34(1), 77–93.
- Anolli, L. 2002. *Psicologia della comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Bianchi, C. 2003. *Pragmatica del linguaggio*. Roma/Bari: Laterza.
- Castells, M. 2000. *La nascita della società in rete*. Milano: UBE.
- Cattani, A. 2022. *Botta e risposta, l'arte della replica*. Roma: Dino Audino.
- Cohen, D. H. 2007. Virtue epistemology and argumentation theory. In Hansen, H. V. (Ed.), *Dissensus and the Search for Common Ground* (pp. 1–9). Windsor, ON: OSSA.
- Cohen, D. H. 2009. Keeping an open mind and having a sense of proportion as virtues in argumentation. *Cogency*, 1(2), 49–64.
- Cohen, D. H. 2013a. Skepticism and argumentative virtues. *Cogency*, 5(1), 9–31.
- Cohen, D. H. 2013b. Virtue, in context. *Informal Logic*, 33(4), 471–485.

- Cohen, D. 2022. Unjust Silence in Argumentation: On the Virtues and Vices of Silent Arguers, *forthcoming*.
- Correia, V. 2012. The ethics of argumentation. *Informal Logic*, 32(2), 222–241.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R. 2004. *A systematic theory of argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- Ferraris, M. 2021. *Documanità. Filosofia del nuovo mondo*. Bari-Roma: Laterza.
- Floridi, L. 2020. *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gascón, J. 2017. Brothers in Arms: Virtue and Pragma-Dialectics. *Argumentation* 31: 705–724.
- Giaccardi C. 2012. *La comunicazione interculturale nell'era digitale*. Bologna: il Mulino.
- Grice, P 1993. *Logica e Conversazione*. Bologna: Il Mulino.
- Grimaldi, D. 2019. Reputazione digitale: come gestire al meglio la propria presenza online, *AgendaDigitale.eu*, in <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/reputazione-digitale-come-gestire-al-meglio-la-propria-presenza-online/>.
- Kidd, I. J. 2016. Intellectual humility, confidence, and argumentation. *Topoi*, 35(2), 395–402.
- Lombardi Vallauri, E. 2019. *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione*, Bologna: ilMulino.
- Mastroianni, B. 2020. *Litigando si impara. Disinnescare l'odio online con la disputa felice*. Firenze: Cesati.
- Mastroianni, B. 2021. From the Virtues of Argumentation to the Happiness of Dispute, in Cattani, A. e Mastroianni, B. (a cura di). *Competing, cooperating, deciding: for a deliberative debate model*. Firenze: FUP.
- Pagliari, F. & Woods, J. 2011. Enthymematic parsimony. *Synthese* 178 (3):461 - 501.
- Pistolesi, E. 2018. Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer. In: Patota, G., Rossi, F., *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca – goWare, pp. 16-34.
- Sperber D., Wilson D. 1996. *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.
- Suler, J. 2004. The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7: 321-326.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. 1971. *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.

BRUNO MASTROIANNI (Università di Padova) è docente incaricato di Teoria e pratica dell'argomentazione digitale e lavora come social media strategist per trasmissioni TV e iniziative culturali. Ha scritto: “Storia sentimentale del telefono. Uno straordinario viaggio da Meucci all’Homo smartphonicus” (Il Saggiatore, 2022); “Litigando si impara. Disinnescare l’odio online con la disputa felice” (Cesati, 2020); “Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello” (con Vera Gheno, Longanesi 2018). e-mail: bruno.mastroianni@unipd.it

JOANNA OZIMSKA

Università di Lodz | University of Lodz

Il discorso delle diete dimagranti nelle riviste italiane per uomini: il caso di *For Men Magazine*

Riassunto: L'articolo descrive le peculiarità del discorso delle diete dimagranti nel periodico maschile italiano *For Men Magazine*. I dati raccolti tra il 2019 e il 2022, incluso il periodo di pandemia COVID 19, vengono analizzati con gli strumenti della CDA e della retorica (categorie di ethos, logos, pathos). Lo studio dimostra una costante presenza dei contenuti analizzati nel discorso mediatico, nonché la loro varietà e in alcuni casi, la loro natura contraddittoria. Nel contributo la lingua è intesa come bene culturale in quanto un potente strumento per la trasmissione e la conservazione o il mutamento dei modelli culturali e delle costruzioni della maschilità.

Parole chiave: discorso delle diete, retorica, persuasione, analisi critica del discorso, *For Men Magazine*

Indice

1. Introduzione
2. *For Men Magazine*
3. Materiale e corpus della ricerca
4. Analisi critica del discorso
 - 4.1 Copertine
 - 4.2. Titoli degli articoli giornalistici
 - 4.3 Rubriche fisse
5. Analisi retorica
 - 5.1 Ethos
 - 5.1.1 Riviste scientifiche
 - 5.1.2 Università e istituzioni scientifiche
 - 5.1.3 Esperti legittimati dalla scienza o dall'accademia
 - 5.1.4 Altre tipologie dell'argomento dall'autorità
 - 5.1.5 Terminologia, ovvero la scientifizzazione

5.2 Logos

- 5.2.1 Numeri
- 5.2.2 Facilità
- 5.2.3 Fattore tempo
- 5.2.4 Doppi benefici
- 5.2.5 Dieta – non dieta

5.3 Pathos

- 5.3.1 Appello alle paure
- 5.3.2 Ignoranza e incompetenza
- 5.3.3 Senso di colpa e vergogna
- 5.3.4- Furbizia
- 5.3.5 Appello alle ambizioni

6. Discorso delle diete nel periodo di pandemia Covid 19

7. Osservazioni finali

1. Introduzione

Con il seguente contributo proviamo a interrogarci sul modo in cui i media, in particolar modo i periodici maschili italiani, parlano di dieta, alimentazione e cura del corpo. Abbiamo scelto in questa sede di concentrarci sul mensile *For Men Magazine* dal momento che la rivista dedica uno spazio non indifferente ai regimi dietetici. Le modalità discorsive applicate in merito, promuovendo la cultura della salute e del fitness, esplicitamente mettono il corpo maschile sotto un continuo esame. I contenuti veicolati dai media contribuiscono alla svolta socio-culturale e la lingua costituisce uno strumento sia di cambiamento, che di osservazione e commento dei fenomeni in corso. In tal modo si concretizza il concetto della lingua come bene culturale. La mascolinità viene costruita tramite diverse rappresentazioni mediatiche e in tal senso la lingua, con i mezzi persuasivi di cui dispone, introduce i nuovi modelli dell'identità maschile e li propone come accettabili e/o desiderabili in un dato periodo di tempo e contesto.

Le tematiche relative a dieta e alimentazione, inoltre, possono essere considerate come problematiche, in quanto tra le più vicine a questioni ritenute tipicamente femminili. Lo scopo di questo contributo è anche quello di mostrare le differenze e/o somiglianze tra il discorso dietetico presente sulla stampa maschile e femminile italiana.

Ventura Bordenca (2020: 23-24) ci tiene a sottolineare la dimensione sociale della dieta, che si manifesta in un determinato contesto storico e socio-culturale, in quanto riflette i sistemi di valori della collettività.

Nella nostra cultura occidentale, quando si pensa alla parola “dieta”, viene in mente, per prima, la dieta dimagrante. E, con essa, tutto ciò che nel nostro immaginario vi è collegato: calorie, riduzione delle quantità, rinuncia ai cibi più gustosi, e anche istruzioni, manuali, controlli periodici, bilance e così via. Nel linguaggio comune la parola dieta è, infatti, un termine semioticamente marcato (...) inteso come regime alimentare con restrizioni o limitazioni, che può essere eufonico o disfonico per chi lo segue e che resta inevitabilmente caricato di un senso molto forte perché influenza la vita quotidiana e sociale, la cucina domestica, le abitudini di famiglia, i tempi e i modi della convivialità. (Ventura Bordenca 2020: 29)

2. For Men Magazine

Il periodico *For Men Magazine* appartiene alla categoria dei *men's life style magazines*, presenti da anni sul mercato italiano. Il primo numero del mensile è stato pubblicato nel 2003. Ciò che lo distingue da testate come *Men's Health*, *Max*, *Esquire*, *GQ*, *Icon*, *L'Officiel Hommes*, *Maxim*, è la provenienza totalmente italiana. Nonostante non sia l'edizione nazionale di una rivista straniera, i suoi contenuti trattano delle medesime tematiche: aspetto esteriore, stili di vita, fitness, sport, moda, sesso, psicologia, relazioni, alimentazione. Si tratta di argomenti che tradizionalmente ci si aspetta da un periodico femminile. Sul sito dell'editore, Cairo Editore Spa, leggiamo¹:

For Men Magazine, il mensile al maschile con un grande staff di professionisti a tua disposizione. Essere uomini a 360° è una continua sfida che ogni mese vinceremo insieme. Tutto su fitness, salute, rapporto di coppia e alimentazione per chi sa quanto sia importante il benessere, in ogni sua forma.

Un nuovo mensile per il benessere dell'uomo attivo ed evoluto. Salute, fitness, sesso, alimentazione i temi di principale interesse. Un prodotto di alta qualità per un lettore di profilo elevato.²

Andrea Biavardi, il quale ha lanciato in Italia nel 2000 l'edizione nazionale di *Men's Health*, ricopre dal debutto della rivista la carica di direttore responsabile. Nel

¹ <https://www.cairoeditore.it/men-magazine/men-magazine-n-236-ottobre-2022/68793>

² <https://www.cairocommunication.it/riviste-cairo-editore/men-magazine>

2022 le rubriche fisse di *For Men Magazine* (FMM), la presenza delle quali svela i temi attualmente considerati dai media come importanti e potenzialmente interessanti per il lettore, sono così denominate: “Da uomo a uomo” (editoriale); “Gli esperti di FMM rispondono alle grandi domande”; “Fitness”; “Risposte in 20 parole (Più o meno)”; “Superman (Allena i tuoi neuroni)”; “Uomo cover”; “La più bella del mese”; “Salute”; “Alimentazione”; “Men’s look”; “Sesso&Coppia”; “Zona Hot (Libri, CD, Game, DVD)”; “Corpo&Mente (Food, salute, fitness, dimagrire, il tuo sport)” con la divisione in sottosezioni: “Salute”; “Torna in forma”; “Magro&felice”; “Neuroni”; “Genitori”; “Gentleman”; “Amici animali”; “Money”; “Ascolta una donna” (“Risponde la sessuologa”, “Risponde l’avvocato”). Nel passato venivano pubblicate anche le sezioni: “Il club dei magri”, “Fitness VIP”, “Il casalingo”, “Colpo di fulmine”.

I dati riportati nella tabella, certificati dalla Agenzia Diffusione Stampa, presentano la tiratura e vendite medie mensili di alcuni dei periodici maschili menzionati. A partire dal 2008 è evidente il primato di FMM nel settore delle riviste del “men’s help”:

Anni	<i>For Men Magazine</i>		<i>GQ</i>		<i>Max</i>		<i>Men’s Health</i>	
	Tiratura media	Totale vendita	Tiratura media	Totale vendita	Tiratura media	Totale vendita	Tiratura media	Totale vendita
2003	252.267	140.359	239.658	90.135	211.167	87.845	299.651	161.929
2005	225.298	112.217	227.979	111.666	216.307	76.331	253.271	114.122
2008	169.251	107.272	186.355	65.869	203.111	77.901	160.999	87.291
2010	147.619	98.192	147.989	58.787	161.699	69.714	127.111	60.617
2011	136.128	79.018	149.366	58.155	149.374	63.282	116.229	56.364
2012	124.417	70.686	109.741	34.729	106.290	43.084	-	-
2013	97.403	54.875	95.976	30.701	-	-	-	-
2014	90.462	46.069	77.469	24.291	-	-	-	-
2015	79.680	38.083	72.642	26.873	-	-	-	-
2016	75.389	34.621	69.600	26.498	-	-	-	-
2017	69.533	28.136	-	-	-	-	-	-
2018	69.103	25.742	-	-	-	-	-	-
2019	60.061	20.942	-	-	-	-	-	-
2020	51.563	17.398	-	-	-	-	-	-
2021	45.028	13.756	-	-	-	-	-	-

Tab. 1. Tiratura e vendite medie mensili di alcuni periodici del “men’s help”

Fonte: Spallacci, 2019³ ed elaborazione propria⁴

³ I dati non sono disponibili per tutti gli anni, in quanto alcune testate hanno cessato le pubblicazioni; altre non sono state considerate dall’Agenzia Diffusione Stampa.

⁴ I dati a partire dal 2017 sono stati elaborati dalla scrivente. <https://www.adsnotizie.it/index.asp>.

3. Materiale e corpus della ricerca

Il corpus di riferimento è tratto da 34 numeri del mensile *For Men Magazine*, pubblicati tra il 2019 e il 2022. Il periodo indagato è interessante poiché racchiude in sé anche il tempo di emergenza sanitaria Covid-19, la quale ha influenzato significativamente lo stile di vita di persone da tutto il mondo, inclusi i lettori di FMM.

Quanto al materiale scientifico e l'esemplificazione riportata nei paragrafi successivi, si è proceduto con la lettura di ogni numero del periodico, indicato nella bibliografia finale, con l'intento di individuare testi che contenessero elementi riconducibili ai regimi dietetici e questioni legate al sovrappeso risultanti dalla sbagliata gestione di calorie. Appositamente, sono stati esclusi dal corpus i testi nei quali il concetto di dieta coincide con l'alimentazione in senso largo, intesa come scelta e somministrazione di alimenti da parte di chi non desidera ridurre il peso corporeo. Immediatamente è risultato evidente che i nuclei discorsivi relativi alle diete dimagranti, obesità e sovrappeso non si limitano agli articoli sul cibo. È stata necessaria una lettura approfondita di tutti i contenuti presenti nella rivista.

Per quanto riguarda la nozione del discorso, essa verrà intesa come un uso intenzionale e non accidentale della lingua per comunicare in situazioni sociali (cfr. Lisowska-Magdziarz 2006: 15).

4. Analisi critica del discorso

L'ACD è un metodo d'indagine qualitativa interdisciplinare che si concentra, tra l'altro, sul ruolo del potere nel discorso, e su come il linguaggio può essere utilizzato per influenzare le opinioni, le credenze e i comportamenti altrui (Warzecha 2014: 164). Pone pertanto l'accento sul contesto sociale del "linguaggio in uso" e sulle sue relazioni con la realtà sociale. N. Fairclough (cit. in Warzecha 2014: 176), uno dei precursori dell'ACD, ritiene che i testi in senso ampio siano elementi semiotici di eventi sociali prodotti da attori sociali. Il modo dominante di realizzare le pratiche sociali può, ad esempio, mantenere una distanza sociale tra diversi gruppi, come ad esempio tra medici e pazienti, insegnanti e studenti, e può assumere la forma di egemonia. L'approccio proposto da Fairclough (Fabbro 2020: 59) è caratterizzato da due livelli di analisi: testuale (o linguistica) e intertestuale (o interdiscorsiva). Nel primo livello, si

esplora la dimensione linguistica del discorso focalizzandosi sulle relazioni interne ai testi (semantiche, grammaticali, lessicali, ecc.), mentre nel secondo si studia la dimensione intertestuale, ovvero le relazioni tra i discorsi contenuti nei testi e i processi di produzione, distribuzione e consumo dei testi nella società.

L'ACD costituisce un metodo efficace per analizzare il discorso delle diete dimagranti in quanto esso impone una certa visione del mondo identificabile con una forma di oppressione e controllo sociale di persone e uno degli obiettivi fondamentali della ACD è studiare in che modo l'ideologia naturalizzata si articola attraverso le pratiche discorsive al fine di denaturalizzarla (Fairclough cit. in Fabbro 2020: 59).

Nei paragrafi successivi verranno presentate informazioni relative alle concrete manifestazioni del discorso delle diete dimagranti sulle copertine dei periodici maschili, nei titoli degli articoli, nonché la presenza delle rubriche fisse legate al suddetto discorso.

4.1 Copertine

Le copertine dei periodici secondo McCracken, (cit. in Alexander 2003: 541), svolgono due funzioni: costituiscono delle “finestre sul sé futuro” e pubblicizzano i contenuti del periodico e il periodico stesso, aumentando le vendite dei servizi e prodotti reclamizzati al suo interno.

L'analisi quantitativa del lessico, presente sulle 34 copertine dei periodici FMM, ha dimostrato certe tendenze generali tipiche dell'uso della lingua italiana, nonché ha evidenziato alcune scelte editoriali quanto ai temi considerati accattivanti. Dai dati raccolti risultano le seguenti occorrenze delle parole più frequenti: verbi *fare* (41); sostantivi *sesso* (36), *bici(cletta)*, *mese* (33), *coppia* (32), *salute* (30), *psicologia* (27), *alimentazione*, *fitness* (22), *esercizi* (19), *campione* (15); aggettivi *bello* (35), *tuo* (25), *speciale* (24), *sexy* (17), *super* (15); avverbi *così*, *non* (23), *come* (22). Per quanto riguarda le altre unità lessicali interessanti dal punto di vista di questo studio, occorre menzionare: sostantivi *dieta* (11), *muscoli* (12), *addominali* (11), *cibo* (10), *fisico* (9), *chili*, *ricette* (8), *bicipiti*, *spalle* (7), *corpo* (5), *fame*, *pancia*, *peso* (4), *braccia*, *pettorali* (3); verbi *bruciare*, *dimagrire* (3).

Sulle copertine, esplicitamente, si manifesta l'andamento ciclico della dieta dimagrante, ovvero la sua costante presenza che accompagna i più fedeli lettori di

FMM. Ogni occasione viene presentata come adatta per intraprendere un percorso dietetico:

- (1) Dieta **post-vacanze** [Speciale rientro] (n. 211/2020)
- (2) Alimentazione: 10 trucchi per **neutralizzare i cenoni** (n. 214/2020)
- (3) Dieta: come e cosa mangiare **da gennaio a dicembre** (n. 215/2021)

Gli avvenimenti prevalentemente piacevoli come ferie o feste vengono ridotti all'obbligo imposto al lettore di rientrare in una forma desiderabile. Si ignorano il godersi il cibo e la convivialità delle feste.

La rivista si propone di fornire buoni consigli e perfino strumenti come il conta calorie, rafforzando l'ossessione per il conteggio delle calorie e la restrizione alimentare:

- (4) In regalo il **conta calorie**. Cibo per cibo: da staccare e conservare (n. 215/2021)
- (5) 10 consigli infallibili per sconfiggere **la fame nervosa** (n. 216/2021)

L'ultimo titolo utilizza un linguaggio sensazionalistico ("infallibili", "sconfiggere") che potrebbe generare false aspettative in alcuni lettori. La maggioranza dei titoli sopramenzionati potrebbe essere usata, senza modifiche, sulle copertine delle riviste per donne.

4.2 Titoli degli articoli giornalistici

Prevalgono i titoli espressivi su quegli informativi: hanno la finalità di catturare l'attenzione del lettore e invogliare alla lettura avvalendosi di elementi lessicali o sintattici con forte potere connotativo.

- (6) **Obesità infantile** (n. 215/2021, 233/2022)
- (7) Chi dorme non piglia ... **chili** (n. 232/2022)
- (8) **Mangi più di quello che ammetti** (n. 233/2022)
- (9) Pranzare in ufficio **fa ingrassare** (n. 221/2021)

Si fa ricorso sovente alle frasi interrogative, strategia che fa pensare ai periodici di carattere divulgativo come *Focus* oppure *Airone*. In tal modo la rivista propone testi e tematiche suggerendo che si tratti di un vero interessamento da parte dei propri

lettori. Infatti, alcuni quesiti vengono presentati come formulati dal pubblico di FMM, altri cercano di anticipare e assecondare i presunti desideri conoscitivi dei destinatari. “La struttura enunciativa della domanda pone una discrepanza di saperi: fare una domanda vuol dire porsi in una situazione cognitiva carente rispetto a un altro soggetto che è invece presupposto dotato di competenza” (Ventura Bordenca 2020: 331).

- (10) Vegetariani contro carnivori: chi vince **la gara della linea?** (n. 211/2020)
- (11) Nel week-end **si ingrassa?** (n. 212/2020)
- (12) Esistono cibi a **calorie 0?** (n. 236/2022)

La formula della domanda permette anche il coinvolgimento del lettore, con il quale la rivista sembra dialogare. Vista la frequenza con cui si parla delle diete dimagranti, essendone consapevoli e per evitare che i propri lettori giungano alla saturazione, gli ideatori dei testi puntano alla loro paradossalità, irrazionalità, relativa al titolo.

- (13) Un po' di **“ciccia” allunga la vita** (n. 217/2021)
- (14) Sei in forma? **Non metterti a dieta** (n. 217/2021)
- (15) Alcune parole **“fanno ingrassare”** (n. 230/2022)

I titoli appena riportati mettono in risalto l'impegno dei giornalisti nel cercare modi insoliti in cui parlare delle pratiche alimentari per non stufare il pubblico. Si fa ricorso al lessico colloquiale (“ciccia”) per descrivere il tessuto adiposo, sminuendone l'importanza, nonché si sta sul vago generando confusione in che modo parole possano causare problemi con la linea o, finalmente, che cosa voglia dire “essere in forma”.

4.3 Rubriche fisse

Tra le numerose sezioni e rubriche fisse di FMM, tre si incentrano sugli argomenti legati al dimagrimento come risultato di un regime alimentare forzato e destano la nostra attenzione: “Il club dei magri”, “Torna in forma”, “Magro&felice”. La prima sezione, pubblicata per l'ultima volta nel giugno 2020 e successivamente abbandonata, conteneva le testimonianze dei presumibilmente veri lettori di FMM, che erano riusciti a perdere peso. Le loro storie, accompagnate da immagini del prima e

del dopo la metamorfosi, dovevano ispirare gli altri a seguire le loro orme. Tale gestione della comunicazione e dell'informazione, pur non implicando nessun tipo di coercizione fisica, rientra tra le forme di controllo svolto e imposto da parte della rivista sui destinatari del messaggio. I lettori se riuscissero a mettere in atto una simile impresa, potrebbero entrare a far parte di una comunità che condivide le stesse esperienze, gli stessi valori, come suggerisce la denominazione della rubrica.

Anche nel caso delle altre due sezioni vale la pena soffermarsi sulle loro denominazioni. “Torna in forma” è un invito diretto, visto l’uso del modo imperativo, a ripristinare le precedenti condizioni di salute e la migliore forma fisica, mentre la dicitura “Magro&felice” prevede un legame più che semantico tra le due caratteristiche. In ambedue i casi si tratta di presupposizioni: non è detto che il lettore di FMM abbia proprio bisogno di ridurre il peso corporeo, magari il suo fisico è ottimo per i nostri canoni; inoltre, non ci sono evidenze scientifiche che la felicità sia legata alle dimensioni del corpo umano. Gli autori delle sopradette intestazioni impongono la loro visione del mondo, presumibilmente coerente con il messaggio pubblicitario, presente in altre sezioni del periodico.

5. Analisi retorica

Aristotele concepisce la retorica come abilità di scoprire il possibile mezzo di persuasione riguardo a ogni soggetto (Miłkowska-Samul 2011: 7). L'affinità tra l'approccio della retorica contemporanea e l'ACD parte dal presupposto che i processi comunicativi nella società svolgono una funzione fondamentale nella creazione e nella costruzione della realtà sociale e che una particolare attenzione andrebbe prestata ai rapporti fra testo, contesto culturale ed esercizio di potere.

Per strutturare il corpus di questa ricerca e dimostrare certe tendenze relative alla natura di esso si procederà con la prospettiva retorica e, in particolare, si metteranno in rilievo le tre dimensioni della persuasione: *ethos*, *logos* e *pathos*. Tale approccio applicato, ossia i tre pilastri fondamentali della retorica dello Stagirita, permetterà di riprendere il tradizionale pensiero aristotelico unendolo alla sua rivalutazione effettuata da Perelman e Olbrechts-Tyteca, fondata sull'idea che la verità non si realizzi nella corrispondenza dei concetti alla realtà delle cose, ma viene costruita attraverso delle pratiche linguistiche (Ellero 1997: 22). Delle antiche suddivisioni della retorica classica, la Nuova retorica di Perelman e Olbrechts-Tyteca

intendeva recuperare soprattutto l'*inventio* e la *dispositio*, laddove l'*inventio*, in particolare, veniva delineata soprattutto come una “teoria della prova”, in contrapposizione con l'*elocutio*, che si caratterizza invece come una teoria della forma, cioè delle “figure retoriche”⁵.

La natura stessa dell’argomentazione e della deliberazione s’oppone alla necessità e all’evidenza, perché non si delibera dove la soluzione è necessaria, né s’argomenta contro l’evidenza.

Il campo dell’argomentazione è quello del verosimile, del probabile, nella misura in cui quest’ultimo sfugge alle certezze del calcolo. (Perelman e Olbrechts-Tyteca 1989: 3)

Le tecniche discorsive atte a promuovere attraverso i media certi regimi alimentari verranno discusse secondo la chiave che corrisponde alle tematiche dei tre volumi dell’opera *Retorica* di Aristotele: (1) oratore (qui: il periodico FMM), (2) pubblico (i lettori di FMM), (3) discorso vero e proprio (il regime dietetico in sé).

5.1 Ethos

Aristotele (Ellero 1997: 45) ha definito l'*ethos* come il carattere e la credibilità dell’oratore. Roland Barthes in questa nozione nota una sorta di connotazione rispetto al discorso: l’oratore parlando informa sui fatti e allo stesso tempo trasmette una serie di informazioni, non enunciate esplicitamente, su sé stesso (Ellero 1997: 45-6).

In questa sezione dell’articolo verranno presentate strategie persuasive volte alla costruzione della credibilità della rivista e dei suoi contenuti. Si citeranno le denominazioni delle riviste scientifiche, nomi delle università, cognomi e titoli degli esperti convocati a parlare dei regimi dietetici, altre figure professionali, nonché si parlerà della terminologia scientifica, la cui presenza aumenta la forza persuasiva della comunicazione.

5.1.1 Riviste scientifiche

Nonostante il periodico FMM si riferisca ad un lettore di media o di elevata cultura, troveremo al suo interno, in particolare nei testi sul dimagrimento, i riferimenti alle vere

⁵ <http://www.dircost.unito.it/dizionario/pdf/Damele-Perelman.pdf>

e proprie riviste scientifiche, di prestigio, edite in diverse parti del mondo. Consideriamo i seguenti esempi:

(16) Le diete basate sull'idea di limitare l'assunzione di cibo a certe ore della giornata, intervallate da un lungo digiuno, non apporterebbero grandi benefici, secondo uno studio pubblicato sul **New England Journal of Medicine** e condotto su persone obese che, per 12 mesi, dovevano mangiare solo tra le 8 e le 16. (n. 232/2022)

(17) A confermare l'impatto dell'*overfat* (chili di troppo localizzati sul girovita) sulla qualità della vita e sulle sue aspettative sono numerosi studi, come quello recentemente svolto da un gruppo di ricercatori americani ed apparso sulla rivista **Annals of Internal Medicine**. (n. 232/2022)

Si tratta di titoli affermati nell'editoria accademica, dal fattore di impatto elevato. I lettori di FMM, si può supporre, saranno piuttosto ignari dell'operato della rivista citata oppure della sua importanza, tuttavia lo stesso nome inglese, facilmente comprensibile anche da chi non sia esperto in dietologia o medicina, serve da autorità, le cui opinioni o suggerimenti non vanno ignorati né messi in discussione (cfr. Załęska 2014: 211).

5.1.2 Università e istituzioni scientifiche

Sfogliando le pagine, concentrandoci sui contenuti "dietetici", troviamo numerose denominazioni di istituzioni accademiche da tutto il mondo, i cui istituti conducono ricerche in ambito dietetico-alimentare. Vediamone solo alcuni esempi:

(18) Lo hanno rivelato i ricercatori dell'**Università dell'Essex (Regno Unito)** in uno studio che ha esaminato le abitudini alimentari di 221 persone con un'età media di 54 anni di diverse corporature. (n. 233/2022)

(19) Lo scienziato Stephen Onufrak dei **Centers for Disease Control and Prevention statunitensi** ha scoperto che chi mangia regolarmente in ufficio ha una probabilità maggiore di essere obeso [...] (n. 221/2021)

(19) È quanto emerge da uno studio dell'**Università di Copenhagen (Svezia)** che ha osservato per un anno 195 persone mentre seguivano diversi programmi per il mantenimento del peso. (n. 232/2022)

Il nome dell’istituzione spesso viene accompagnato dall’indicazione del Paese in cui opera l’ente in questione, informazione aggiuntiva che può trasmettere il prestigio ai lettori target, ma può essere anche fuorviante, dal momento che sporadicamente si verificano degli errori (cfr. es. 20).

5.1.3 Esperti legittimati dalla scienza o dall’accademia

Per una maggiore autorevolezza la rivista chiama in causa gli esperti, prevalentemente medici, di ambedue i sessi, figure titolate che spesso ricoprono diversi ruoli di rilievo.

Lo scienziato interpellato in studio o sul giornale non sta parlando alla propria comunità di pari per convincerli della sua argomentazione. Vi è la divulgazione di un sapere dato per buono, che nessuno mette in discussione, e che, al contrario, viene considerato fonte di informazione veritiera e indiscutibile. (Ventura Bordenca 2020: 349).

Si noti la menzione della specializzazione in neurologia e geriatria di una delle esperte che non sarebbe direttamente rilevante per l’argomento in questione, ma potrebbe contribuire alla sua credibilità generale. Lo stesso ragionamento vale per l’enfasi sulle numerose qualifiche, ruoli e titoli delle figure citate, strategia persuasiva che rafforza l’autorevolezza delle loro affermazioni:

(21) «[...] Inoltre, la digestione dei vegetali richiede maggiore energia e quindi si ha un maggiore dispendio energetico semplicemente mangiandoli» spiega **Luciana Baroni, medico, specialista in neurologia e geriatria, presidente di Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana-SSNV**. (n. 211/2020)

(22) Per fortuna ci viene in aiuto un’esperta come **Elena Casiraghi, specialista in nutrizione e integrazione dello sport**, che nel suo ultimo libro “L’alimentazione non è competizione” (Cairo) fornisce consigli preziosi per seguire un regime alimentare che salvi linea e salute. (n. 216/2021)

(23) Come rimettersi in forma, senza rinunciare al gusto di un buon piatto! Un obiettivo promesso da tanti, troppi ciallatani sul web. Quando si tratta di alimentazione, bisogna lasciar parlare i **professionisti della materia** come il **professore Nicola Sorrentino, specialista in Scienza dell’Alimentazione e Dietetica, direttore IULM Food Academy**. (n. 208/2020)

Gli esperti citati sono tutti qualificati nei rispettivi campi. È interessante anche la constatazione di tipo metalinguistico: in uno degli articoli si sottolinea la necessità di affidarsi a professionisti della materia per questioni di alimentazione, contrapponendoli ai “ciarlatani” del web.

In questi esempi, del resto numerosi, si nota uno sbilanciamento dei poteri. I lettori risultano la parte più passiva, sulla quale si esercita il controllo. Gli esperti vengono presentati spesso come persone che in modo garbato condividono le proprie conoscenze aiutando i “lettori smarriti”.

5.1.4 Altre tipologie dell'argomento d'autorità

L'argomento d'autorità è un tipo di argomento logico che si basa sull'autorevolezza di una fonte per sostenere una tesi. In questo senso, si potrebbe considerare come una sottocategoria del logos (Szymanek 2001: 66), che si occupa della logica e della razionalità. Tuttavia, l'argomento d'autorità può anche essere visto come un aspetto dell'ethos, in quanto la credibilità e l'autorevolezza della fonte sono fattori che influenzano la forza dell'argomento. Se si considera l'ethos come l'insieme delle caratteristiche che rendono un oratore o scrittore credibile, allora l'argomento d'autorità può essere visto come una componente dell'ethos.

Finora sono stati riportati esempi di autorità, sia persone sia enti, che si pronunciano sulle questioni legate alle diete e alla perdita di chili, avendo il mandato per farlo in quanto specialisti in quell'ambito o in quelli affini. La serie degli esempi che seguiranno, dimostra che il concetto di dieta viene analizzato anche da altre angolazioni. Ne parlano, descrivendo i particolari delle proprie esperienze autentiche, attualmente famosi attori, atleti, ma anche modelle e modelli del mondo dello spettacolo.

(24) 13 chili. “Per interpretare Colin Firth da giovane nel film *Le due vie del destino ho dovuto perdere 13 chili*” dice **Jeremy Irvine**. “**Non mangiavo quasi niente ma non potevo sgarrare** anche perché un **dietologo mi teneva sempre d'occhio**”. (n. 204/2020) [Jeremy Irvine, attore]

(25) “E a tavola come ti comporti?” [...] “Dal punto di vista alimentare qual è la rinuncia più difficile che hai dovuto fare per avere il *physique du rôle*? [...] Quando ti concedi **uno strappo alla dieta** cosa mangi?” (n. 210/2020) [Andrea Denver, modello]

(26) Perdonaci la franchezza: ma che triste! Davvero **segui una dieta così rigida?** (n. 225/2021) [Gianmarco Tambari, atleta]

(27) Davide Alpino è il campione italiano di SUP, un nuovo sport simile al surf, che forgia il fisico mentre ti diverti e stai all'aria aperta. **Dieta e allenamenti costanti?** Certo! Ma il dolce non manca mai... (n. 227/2022) [Davide Alpino, atleta]

(29) "Cosa ti piace del tuo lavoro e cosa invece cambieresti" "Mi piacciono le emozioni che provo durante i vari lavori, i viaggi, i preparativi per lo shooting... a non piacermi per niente, invece, è il fatto che si debba **stare a dieta.**" (n. 228/2022) [Luana de Oliveira, modella]

Tale strumento retorico rappresenta un espediente di natura persuasiva: dalle immagini che accompagnano il testo si evince che il/la parlante sia in ottima forma, riesce, pertanto, a gestire bene la propria corporeità e a prendersi cura di sé, anche in chiave alimentare. La presunta mancanza di competenze non trova conferma nei fatti, il personaggio risulta autorevole, e le sue enunciazioni plausibili. Serve anche come modello comportamentale.

5.1.5 Terminologia, ovvero la scientifizzazione

La dietetica fino agli inizi dell'Ottocento faceva parte di un sapere pratico, abitudinario, diffuso (Ventura Bordenca 2020: 41). Con la nozione di calorie, introdotta da Wilbur Atwater (Ventura Bordenca 2020: 40) e l'idea di macronutrienti (carboidrati, vitamine, grassi) inizia una fase che cambierà il concetto di cibo. Il processo digestivo inizierà ad atomizzarsi e i prodotti alimentari verranno visti come somme di nutrienti. La visione della nutrizione si baserà sulla scientifizzazione, da considerarsi come un fenomeno socio-culturale della nostra epoca.

(29) Masticare bene il boccone aiuta non solo a digerire, ma anche a **prevenire l'aumento di peso**. Questo perché stimola **termogenesi** indotta dalla dieta, ovvero il **dispendio energetico** necessario a digerire il cibo. Inoltre, la masticazione aumenta anche il livello di **motilità intestinale**. Per capire se la masticazione lenta potesse essere collegata a una migliore gestione del peso, i ricercatori dell'Università di Waseda in Giappone, hanno analizzato su volontari le caratteristiche del **bollo alimentare**, il cibo che ingoiamo dopo averlo masticato. (n. 228/2022)

(30) La **dieta chetogenica** è una strategia nutrizionale basata sulla riduzione dei **carboidrati** che “obbliga” l’organismo a produrre autonomamente il **glucosio** necessario alla sopravvivenza e ad aumentare il consumo energetico dei **grassi** contenuti nel **tessuto adiposo**. Il consumo di molti grassi, “stoccati” nel fegato, non implica però una facilità nell’insorgenza della **steatosi epatica**. (n. 228/2022)

(31) La caffeina possiede altri **effetti dimagranti**: stimola il rilascio di **catecolamine** che inducono un aumento del **metabolismo basale** del 10-15% e facilita la mobilitazione degli **acidi grassi**. (n. 229/2022)

La terminologia, della quale si serve il discorso delle diete dimagranti, contiene accanto ai tecnicismi medici e (bio)chimici, nozioni più facili da comprendere. Il binomio tra l’incomprensibile e il penetrabile dalla mente umana, perfino poco istruita, contribuisce all’affidabilità del messaggio trasmesso.

5.2 Logos

Tra le tre vie persuasive individuate da Aristotele, egli privilegiava il *logos*, che rappresenta la componente razionale del discorso (Ellero 1997: 45). Il *logos* si basa su argomentazioni che mirano alla persuasione unicamente attraverso il potere del linguaggio e dell’arte retorica, senza ricorrere a prove extratecniche o ad appelli all’emotività (*pathos*) o all’autorevolezza (*ethos*).

In questa sezione si discuteranno pertanto strategie persuasive basate sul ricorso alle universali verità e convinzioni, condivise dalla maggior parte degli individui, perciò difficilmente confutabili. Si considereranno l’oggettività e precisione dei numeri, preferenze relative alla facilità e velocità di un regime dietetico o l’efficacia di un prodotto alimentare dalle proprietà dietetiche, nonché i benefici come conseguenza di un regime dietetico intrapreso, per concludere con il paragrafo in cui si anticipano e gestiscono eventuali obiezioni che potrebbero emergere da parte di alcuni lettori.

5.2.1 Numeri

Il discorso dietetico sul periodico FMM si serve dei dati scientifici, presentati come fatti indiscutibili per costruire la propria credibilità. Si riportano le precise percentuali relative

a diversi fenomeni sociali associati al tema del dimagrimento oppure si usano i numeri per indicare i plausibili risultati delle diete dimagranti a cui si possono sottoporre i lettori.

(32) Le ultime stime dell'Organizzazione Mondiale della Sanità rivelano che sono sovrappeso oppure obesi il 50% degli adulti e il 30% dei bambini e adolescenti del Pianeta. In Italia sono **18 milioni** gli adulti in sovrappeso (**35,55%**) e **5 milioni** quelli obesi, ovvero una persona su dieci. Inoltre, 3 bambini su 10 (**29,8%**) sono in sovrappeso e fra questi 1 è obeso (**9,4%**). (n. 217/2021)

(33) “Caro Andrea, mi spieghi perché spesso in copertina scrivete «perdi **5 chili**» e non **3 o 6?**” “Perché è un obiettivo raggiungibile in un mese e mezzo o due e **5 chili** di meno si sentono tantissimo. Se ne perdi **4** va bene lo stesso...” (n. 221/2021)

L’oggettività delle cifre e la concretezza della matematica assume anche la forma di grandi numeri che dimostrano la portata e la gravità dei fenomeni discussi. La costante presenza dell’argomento sui media, confermata dalle statistiche, può non solo sensibilizzare, ma anche influenzare soggetti non interessati.

5.2.2 Facilità

Il repertorio retorico fornisce agli autori dei testi sulle diete dimagranti diversi strumenti di cui usufruire nella ricerca degli argomenti persuasivi. Una delle strategie più diffuse consiste nel presentare regimi dietetici da seguire come semplici oppure il processo dimagrante come facile.

(34) 7 cambiamenti (**facili**) per perdere peso **senza fatica** (n. 205/2020)

(35) Lo stop: per arrivare al traguardo senza frustrazione devi affidarti a un regime alimentare vario e piacevole, **facile da rispettare**. (n. 231/2022)

Attribuendo alle diete per il dimagrimento le caratteristiche sopramenzionate, si fa appello alla convinzione che le persone preferiscono cose facili e semplici che richiedono meno tempo ed energia. L’illusione di un dimagrimento senza sforzo rappresenta una risposta semplicistica ad una delle principali criticità associate ad ogni

regime alimentare. Tale promessa si configura come un tentativo di eludere la naturale resistenza associata al processo di perdita di peso.

5.2.3 Fattore tempo

Le retoriche della velocità trovano la loro applicazione nelle promesse di un fulmineo dimagrimento oppure nella breve durata del regime dietetico proposto:

(36) La regolarità dei pasti è una delle armi che ti consentiranno di ritrovare la linea **in poco tempo**. (n. 208/2020)

(37) Bene, a pag. 44 trovi una **super dieta lampo** che ti farà chiudere... la lampo **in un batter d'occhio**. (n. 231/2022)

L'ultimo esempio in esame evidenzia la propensione di numerose riviste maschili ad adottare un registro comunicativo leggero e ironico. Tale scelta stilistica, caratterizzata da un linguaggio frivolo e diretto, si configura come un tentativo di attenuare l'asimmetria di potere esistente tra emittente e ricevente, simulando un dialogo paritario.

5.2.4 Doppi benefici

Mettersi a dieta, secondo il periodico, e si sottolineano sovente queste caratteristiche, può portare a cambiamenti significativi nella vita umana e al suo miglioramento qualitativo:

(38) È un tipo di dieta che aiuta a **tutelare lo stato di salute**. (n. 204/2020)

(39) **Fanno bene al cuore, favoriscono il riposo notturno**, mantengono **stabili i livelli di zuccheri**, rilevandosi **alleati** di chi vuole **dimagrire**. (n. 215/2021)

(40) La restrizione calorica **ringiovanisce** (n. 234/2022)

Le affermazioni appena citate supportano l'idea che la magrezza sia generalmente associata a una migliore salute rispetto al sovrappeso. Nelle società odierne, il parere medico rappresenta un argomento persuasivo e frequentemente

utilizzato. La dieta è, comunque, solo uno dei tanti fattori che possono influenzare il benessere umano. Inoltre, è importante ricordare che la salute è un concetto complesso e multifattoriale e le privazioni associate a determinate diete possono avere effetti negativi. L'ultimo frammento evidenzia anche il desiderio di eterna giovinezza, caratteristico della società contemporanea.

5.2.5 Dieta - non dieta

L'ultima strategia persuasiva, concentrata sulla dieta stessa, consiste nel confutare eventuali obiezioni, sollevate da chi teme le difficoltà e costrizioni. Negare gli obblighi, non pressare il lettore o annunciare l'avvento di una nuova era nella nutrizione possono assumere forma di una banalizzazione del programma dietetico:

(41) Se vuoi perdere un paio di chili in fretta, ecco la dieta che fa per te: dura solo tre giorni e **non ti fa certo patire la fame**. (n. 231/2022)

(42) Perché è più che possibile mangiare correttamente **senza privarsi di nulla**, per dimagrire bene e restare magri. (n. 231/2022)

(43) Sono **passati i tempi delle restrizioni punitive** come unica possibilità per vedere scendere repentinamente l'ago della bilancia. (n. 231/2022)

Le affermazioni in esame propongono una visione semplicistica e riduttiva del complesso tema della perdita di peso. Mettono in discussione l'essenza di una dieta che implica la riduzione quantitativa e/o qualitativa degli ingredienti nutritivi. Tutto questo può causare nei lettori una dissonanza cognitiva, che a sua volta può portare ad un maggiore interesse per gli articoli proposti dalla rivista, al fine di ottenere una risposta soddisfacente ai dubbi emersi.

5.3 Pathos

Fin dai tempi antichi, i primi teorici della retorica, come Cicerone, Quintiliano e Aristotele, si sono soffermati sul ruolo e sull'importanza delle emozioni nella persuasione (Korolko 1990: 68-70). Secondo lo Stagirita, l'identificazione degli argomenti più efficaci nell'ambito del *pathos* richiede la capacità di suscitare emozioni

nell'ascoltatore (o nel lettore). Tale processo influenza il giudizio di quest'ultimo, allontanandolo da un'auspicabile neutralità e orientandolo verso la posizione desiderata. (Ellero 1997: 45).

L'analisi del discorso delle diete su FMM ha rivelato una presenza elevata di elementi persuasivi, orientati sul lettore, volti a incoraggiarlo, influenzando il suo stato emotivo. Numerosi sono gli esempi in cui gli autori cercano, attraverso le concrete scelte retoriche, di suscitare emozioni: paura, vergogna, senso di colpa, oppure intendono motivare facendo appello alle ambizioni e all'astuzia umana.

5.3.1 Appello alle paure

Un senso di insicurezza e ansia spinge uno dei lettori a rivolgersi alla rivista in cerca di soluzioni. Dalla descrizione si evince che la causa di un senso di disagio sia una nuova dieta dimagrante. I giornalisti corrono ai ripari, offrendo un supporto degno del migliore amico.

(44) Quando inizio una nuova dieta **mi innervosisco** così tanto che **finisco con il mangiare doppio**. È una “costrizione” che mi mette **ansia**. Come faccio a superarla?
(n. 205/2020)

Ciononostante, i giornalisti di FMM decisamente più spesso mettono in apprensione la comunità dei propri lettori, citando i problemi associati al sovrappeso:

(45) Misurarti la circonferenza del girovita, può indurti a mangiare di meno. In un uomo valori superiori a 94 centimetri indicano obesità viscerale e un “rischio moderato” di contrarre le patologie sopra descritte [**malattie cardiache, ipertensione, insulino-resistenza e diabete** di tipo 2], mentre superati i 102 cm, il rischio aumenta considerevolmente. (n. 217/2021)

(46) I cibi grassi non aumentano solo il girovita, ma possono **devastare** anche il **cervello** aggravando il **morbo di Alzheimer** e causando **depressione e ansia**. (n. 234/2022)

Gestire le paure altrui permette di avere sempre a portata di mano una lunga lista di argomenti a favore del dimagrimento. Come sostiene Boni (2004: 70):

Nonostante l'aura di "scientificità" che circonda questi consigli, i periodici maschili ripropongono, in definitiva, antichi timori e paure, dove il corpo, (...) come abbiamo visto, diviene un corpo "sotto assedio"(...).

In più, i regimi alimentari proposti dal periodico hanno lo scopo di allontanare dai lettori i rischi di un possibile indebolimento dei loro tratti egemonici, rappresentato dalle malattie, e proteggere la loro virilità.

5.3.2 Ignoranza e incompetenza

Stando a quanto emerge dal corpus di ricerca, si tende anche a sottolineare un dislivello cognitivo tra i partecipanti dell'evento comunicativo. I rappresentanti del periodico dispongono di un sapere approfondito quanto alla dietetica e nutrizione, laddove i lettori – secondo la rivista - dimostrano carenze di base.

(47) Stai facendo 12 **errori banali ma pessimi** se vuoi perdere peso. Tranquillo, come risolvere la situazione te lo dice FMM! (n. 234/2022)

(48) Se vuoi perdere i chili di troppo, **non affidarti al fai da te**: potresti stressare il corpo e ritrovarti più in sovrappeso di prima! Con questi facili consigli invece, perdi peso senza accorgertene. (n. 205/2020)

All'interno del campionario citato trova conferma una peculiarità del regime linguistico-discorsivo di FMM: il ricorso al rapporto apparentemente amicale con il lettore, per celare la relazione gerarchica che sussiste. La rivista si posiziona come l'esperto di fiducia in materia di perdita di peso. Il lettore è invitato a seguire i consigli di FMM per evitare errori e raggiungere i "propri" obiettivi, i quali in realtà gli vengono imposti dall'esterno.

5.3.3 Senso di colpa e vergogna

Il senso di colpa alimentare è imprescindibilmente legato al costrutto sociale della dieta stessa. Non è da trascurare il fatto che i giornalisti di FMM propongono alcuni dei loro regimi in modalità "senza", ovvero privandoli, a livello lessicale, del meccanismo che generi il senso di colpa.

(49) Se vuoi goderti un gelato **senza sensi di colpa** dovresti sceglierne uno piccolo oppure alla frutta. (n. 222/2021)

(50) E se sai scegliere, puoi concedertelo **senza sensi di colpa** anche se stai seguendo **una dieta dimagrante**. (n. 222/2021)

(60) E per finire devi **sentirti un po' in colpa** anche se ti sei ingozzato di snack troppo salati pasticciati: al suo posto molto meglio la frutta di stagione che contiene vitamine e sali minerali, ma sempre con moderazione in quanto contiene zuccheri. (n. 211/2020)

Nelle scienze psicologiche si ritiene che la sensazione della colpa sia una tra le emozioni più potenti e potenzialmente distruttive, indotta da comportamenti manipolativi a livello emotivo. Nel caso di FMM è un'emanazione del potere e del controllo giornalistico sui propri lettori.

Un ruolo analogo al senso di colpa nei testi analizzati svolge la vergogna, emozione sociale che si prova quando si teme un fallimento personale e ci si sente inadeguati. Il contesto situazionale, relativo alla dieta dimagrante, facilita il suo utilizzo.

(52) Proprio come l'inizio anche la fine non ha una data precisa ma solo il ricordo di un'immagine: io che per caso decido di pesarmi e l'ago che schizza in avanti per andare a segnare **una cifra ridicola**, impossibile! Mi **crollò il mondo addosso**: pesavo 124 chili. Decisi di dire basta. (n. 208/2020)

(53) E così senza accorgertene (ma se fai **un esame di coscienza** te ne sei accorto benissimo) hai **fatto il pieno** di “**calorie vuote**”, quelle cioè che ingrassano soltanto senza fornire un adeguato apporto nutritivo come snack, patatine, succhi zuccherati, caramelle e salatini. (n. 234/2022)

I due frammenti in esame ricordano un altro concetto importante legato al corpo relativo alla corporeità contemporanea: il corpo snello è un segnale che diamo agli altri del nostro autocontrollo e della nostra autodisciplina. Si presume che mostriamo potere e forza attraverso il controllo di fame.

5.3.4 Furbizia

Con questa sottocategoria inizia il ricorso alle tecniche che servono a influenzare e motivare i lettori in modo positivo. Nell'immaginario collettivo, per essere furbi, per

prima cosa bisogna essere intelligenti. I trucchi, dei quali tratta sovente il discorso delle diete, coincidono con la gestione efficiente del proprio tempo e delle energie, e servono a presentare i lettori come potenzialmente avvantaggiati rispetto a coloro che non acquistano FMM.

(54) 7 infallibili **trucchi** per sconfiggere la fame nervosa (n. 204/2020)

(55) Puoi stare attento alla linea godendoti la vita, con **qualche trucco** (n. 222/2021)

(56) Dribbla il problema. Se hai voglia di trasgredire, fai una finta e “dribbla” il problema: se inganni l’occhio, **ingannerai** anche stomaco e cervello. Per esempio, una coppa di frutti di bosco con yogurt bianco (scremato) e un filo di miele per dolcificare il tutto, può assomigliare a una golosa coppa di gelato che apporta pochissime calorie [...] ed è ricco di sostanze benefiche. (n. 205/2020)

(57) Se dopo cena ti resta “un voglino”, **inganna** il palato con tisane a base di melissa, biancospino, camomilla o tiglio. (n. 205/2020)

I testi invitano i lettori ad attivare strategie volte a modulare la percezione sensoriale di specifici stimoli fisiologici. In particolare, si suggerisce di implementare dei meccanismi di distrazione sensoriale e di ricondizionamento del gusto per influenzare la risposta del sistema nervoso centrale alle sensazioni di fame e di voglia di cibo. Dall’analisi dei frammenti emerge anche una rappresentazione di uomini impegnati in una competizione contro specifiche aree del proprio corpo, con l’obiettivo di raggiungere una conformazione fisica magra.

5.3.5 Appello alle ambizioni

Il seguente passaggio descrive la situazione in cui un lettore ha ottenuto successo quanto alla perdita di chili, il che ha migliorato la sua condizione psicofisica.

(58) **Autostima ritrovata**, non mi ferma più nessuno! (n. 208/2020)

In un altro brano, vediamo come i giornalisti cercano di disciplinare il lettore, suggerendogli di trattenersi dai passi successivi, portanti all’ulteriore dimagrimento, nonostante l’iniziale soddisfazione.

(59) Ti sei messo a dieta per perdere qualche chiletto di troppo e quando ci sei riuscito quello che hai visto allo specchio **ti è piaciuto così tanto che hai deciso di continuare a mangiare “sano”**. Così, inoltre ad eliminare i cibi confezionati come hai fatto fino ad ora, hai iniziato a leggere le etichette per controllare la percentuale di grassi e zuccheri.

Ma non pensi di iniziare a esagerare? (n. 211/2020)

Il successo connesso con la riduzione del peso corporeo viene giudicato dai giornalisti in molteplici modi. Il lettore non può mai sentirsi sicuro riguardo all'opinione sulla sua fisicità, in quanto il giudizio varia a seconda degli attuali bisogni o tendenze giornalistiche. Il fatto che il discorso delle diete dimagranti è pieno di informazioni e suggerimenti contraddittori completa il suo quadro qualitativo, dimostrando inoltre quanto la messa in atto dei diversi modelli di maschilità non è esente dal produrre sofferenze e fallimenti per gli uomini stessi.

6. Discorso delle diete nel periodo di pandemia Covid 19

L'emergenza sanitaria Covid 19 ha contribuito alla creazione di un nuovo spazio e ha fornito nuove motivazioni per parlare sui media delle diete dimagranti. Innanzitutto, la situazione stessa, ovvero la chiusura di impianti sportivi, le quarantene obbligatorie, gli (auto)isolamenti, lo stress emotivo che ne risultava, costituivano una causa verosimile dell'aumento di peso⁶. Gli esempi tratti dal corpus ne sono evidenza:

(60) La **quarantena** mi ha fatto spuntare un po' di pancia. Come la nascondo? (n. 208/2020)

(61) Come se non bastassero le restrizioni, le mascherine e i disagi di questa **pandemia**, lavorare da casa può trasformarsi in una **trappola per la linea e la salute psicofisica**. (n. 216/2021)

Una delle strategie adoperate nel periodo descritto dai giornalisti per parlare di questioni relative al peso e alle dimensioni del corpo consisteva nell'incolpare non il lettore, come se non gli si volesse recare più danni rispetto a quelli già subiti. A causare

⁶ La prima dieta “post quarantena per perdere 5 chili” è stata pubblicizzata sulla copertina di FMM nel giugno del 2020.

i chili in più saranno, secondo i giornalisti, il contesto situazionale, ma anche diversi oggetti reperibili a casa, tra cui prodotti alimentari:

(62) Vade retro Satana? No, vade retro il cibo! Quel **tentatore** che ti richiama dal frigorifero mentre cerchi di collegarti all'ennesima “**call**” con clienti, colleghi e datori di lavoro. (n. 216/2021)

Finita la fase acuta di pandemia, si procede con la sensibilizzazione circa le sue conseguenze per il corpo umano.

(63) Bimbi più grassi dopo il **lockdown** (n. 221/2021)

Nell'ottobre del 2022 osserviamo un ritorno al discorso delle diete dimagranti nella forma precedente all'epidemia mondiale.

7. Osservazioni finali

Alla luce delle diverse evidenze empiriche raccolte in relazione alle problematiche oggetto di questo lavoro di ricerca è emerso che gli elementi del discorso dietetico sono presenti frequentemente nei testi che apparentemente parlino di altri temi. Il modo in cui i media si rapportano con la presenza dei regimi discorsivi dietetici svela le loro peculiarità disciplinanti che ricadono sul corpo e sulla mente maschili. Ventura Bordenca nota che la dietetica di per sé è ed è sempre stata un costrutto sociale: regolazione dei piaceri e dei bisogni del corpo al fine di creare buoni cittadini, ben inseriti esseri sociali (2020: 356-7).

Il discorso dimagrante è presente in ogni numero del periodico analizzato e, in più, viene utilizzato come il regime discorsivo in più articoli contemporaneamente. Così si crea l'impressione che si tratti di un tema relativamente importante per lettori e anche coloro che non soffrano di problemi con la linea, rischiano di lasciarsi influenzare dalla onnipresente pressione sociale.

Il discorso dietetico utilizza diversi elementi persuasivi all'interno dello stesso testo con l'intento di rafforzare il messaggio da trasmettere al lettore. I diversi nuclei tematici possono rimanere, tuttavia, in opposizione tra di loro, in più, talvolta i lettori vengono invogliati ad abbandonare un certo regime dietetico, fortemente consigliato nei numeri precedenti del periodico.

Gli esempi, citati nello studio, mettono in rilievo la scientificizzazione delle pratiche dimagranti, la frammentazione del corpo maschile, nonché la medicalizzazione dell'alimentazione stessa.

Le scelte preferenziali quanto all'uso interpuntorio nei testi sulle diete dimagranti meritano un approfondimento analitico-valutativo, dal momento che gli articoli abbondano di proposizioni esclamative, interrogative e si notano molte occorrenze di punti di sospensione.

Un confronto con ricerche precedenti condotte su un campione di riviste femminili (cfr. Ozimska 2019, 2021) ha evidenziato numerose analogie tra il discorso attuale utilizzato dai giornalisti rivolgendosi ai lettori maschi e le sue controparti femminili osservate oltre un decennio fa. Negli ultimi anni, si è osservato un approccio opposto verso il corpo femminile nelle riviste per donne, con l'emergere del concetto di “Body positivity”, che considera gli standard di bellezza come un costrutto sociale da abbandonare, e del movimento “Body neutrality”, che postula una decentralizzazione del ruolo del corpo. Tuttavia, tali fenomeni “al maschile” sembrano ancora assenti nel corpus analizzato.

La lingua ha un ruolo ambivalente nella costruzione della soddisfazione corporea. Può essere utilizzata per alimentare inadeguatezza, ma anche per promuovere una visione del corpo più sana e realistica. Il ruolo della lingua come bene culturale si esplica nella capacità di influenzare le norme sociali e di far riflettere. L'utilizzo consapevole e responsabile del linguaggio potrebbe contribuire a creare una cultura del benessere e dell'auto-accettazione.

Fonti

For Men Magazine:

- 2019 n. 197, 198, 199, 200, 201;
- 2020 n. 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215;
- 2021 n. 216, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226;
- 2022 n. 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236.

Sitografia

<https://www.adsnotizie.it/index.asp>.

<https://www.cairocommunication.it/riviste-cairo-editore/men-magazine>

<https://www.cairoeditore.it/men-magazine/men-magazine-n-236-ottobre-2022/68793>

<http://www.dircost.unito.it/dizionario/pdf/Damele-Perelman.pdf>

Riferimenti bibliografici

- Alexander, S. M. (2003). Stylish hard bodies: branded masculinity in *Men's Health Magazine*. *Sociological Perspectives* 46 (4), pp. 535-554.
<https://doi.org/10.1525/sop.2003.46.4.535>
- Boni, F. (2004). *Sociologia dei periodici maschili*. Milano: Meltemi Editore.
- Ellero, M. P. (1997). *Introduzione alla retorica*. Milano: Sansoni Editore.
- Fabbro, F. (2020). Analisi critica del discorso e pratiche di media education. *Media Education* 11(1), pp. 57-66. doi:10.36253/me-9095
- Korolko, M. (1990). *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miłkowska-Samul, K. (2011). La retorica come strumento dell'analisi critica del discorso – il caso del discorso politico. *Kwartalnik Neofilologiczny LVIII* (1), pp. 3-15.
- Ozimska, J. (2019). La persuasione nel discorso delle diete dimagranti — il caso della rivista femminile italiana “Donna Moderna”. *NEOPHILOLOGICA, Études sémantico-syntaxiques des langues romanes*, 31, pp. 276-302.
<http://doi.org/10.31261/NEO.2019.31.17>
- Ozimska, J. (2021). Dyskurs diet odchudzających we współczesnej włoskiej prasie kobiecej. Analiza jakościowa. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XXI*, pp. 187-209. <https://doi.org/10.14746/snp.2021.21.07>
- Perelman Ch. e Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Torino: Einaudi.
- Spallacci, A. (2019). *Maschi in bilico. Uomini italiani dalla ricostruzione all'era digitale*. Roma: Mimesis Edizioni.
- Szymanek, K. (2001). *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ventura Bordenca, I. (2020). *Essere a dieta. Regimi alimentari e stili di vita*. Milano: Meltemi Editore.

Warzecha, A. (2014). Krytyczna analiza dyskursu (KAD) w ujęciu Normana Fairclougha. Zarys problematyki. *Konteksty kultury* 11 (2), pp. 164-189.
<https://doi.org/10.4467/23531991KK.14.011.1757>

Załęska, M. (2014). *Retorica della linguistica. Scienza, struttura, scrittura*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

JOANNA OZIMSKA (Università di Lodz) è dottore di ricerca in linguistica italiana. I suoi interessi di ricerca si concentrano su diversi temi, tra cui, l'onomastica polacca e italiana, la comunicazione interculturale, il concetto di maschilità e il discorso delle diete dimagranti.

ORCID: 0000-0002-8261-3614, e-mail Joanna.ozimska@uni.lodz.pl

L I N G U A

**LESSICO GRAMMATICA
PRAGMATICA**

Bianco, rosso o bollicine?

Sulla categorizzazione nella cultura del vino

Riassunto: Lo studio indaga il problema della categorizzazione nella cultura del vino. Il costrutto detto la *cultura del vino* viene inteso come sistema di relazioni basato su certi criteri selezionati dalla collettività dei parlanti. Tali criteri, nati dal consenso generale, fanno pensare alla *langue* saussuriana, un bene comune condiviso da tutti i parlanti. La scelta dei criteri pertinenti non avviene in modo casuale, ma è vincolata da certi limiti. Dalla ricerca si evince che la categorizzazione dei vini secondo colore o effervescenza garantisce una comunicazione efficace e, dal punto di vista pragmatico, risulta la più conveniente. La categorizzazione dei vini secondo i tratti gusto-olfattivi risulterebbe poco efficace per il carattere fortemente soggettivo delle sensazioni gustative da un lato e per la difficoltà nella verbalizzazione degli odori dall'altro. Il colore e l'effervescenza, relativi alla sfera visiva, sono invece caratteristiche oggettive, in quanto non condizionate dalle preferenze personali, e facilmente verbalizzabili.

Parole chiave: vino, categorizzazione, pertinentizzazione, arbitrarietà, tratto pertinente

Indice

1. Introduzione
2. La categorizzazione come scelta di pertinenze
3. L'arbitrarietà della pertinentizzazione
 - 3.1 L'arbitrarietà formale
 - 3.2 L'arbitrarietà materiale
 - 3.2.1 L'olfatto: "il senso muto"
 - 3.2.2 *De gustibus non est disputandum*
4. L'arbitrarietà del segno linguistico
 - 4.1 Sulla scacchiera saussuriana
 - 4.2 *Langue e parole*
5. Conclusioni

1. Introduzione

“Il vino è uno dei maggiori segni di civiltà nel mondo”, scrisse Ernest Hemingway. La frase del illustro scrittore, oltre a sembrare un avvincente slogan pubblicitario, rivela una grande verità: il vino è un bene culturale. Le pratiche vitivinicole e degustative, le ritualità conviviali formatesi nell’arco dei secoli nonché la valenza simbolica di questo liquido costituiscono un insieme articolato, detto la “cultura del vino” o la “cultura enoica”. Ogni cultura poggia su certi criteri e sviluppa diverse distinzioni più o meno esplicite; tali distinzioni fanno sì che le culture non siano cumuli di concetti accidentali, ma accurati sistemi di relazioni. Lo stesso vale per la cultura del vino. Nel presente contributo ci focalizzeremo su due criteri di vitale importanza, il colore e l’effervescenza, con l’intento di rilevare alcuni fenomeni linguistico-semiotici che formano la cultura enoica.

Il vino è un oggetto in cui il nesso inestricabile tra lingua e cultura risulta particolarmente visibile. Il *topos* enoico è presente nella letteratura sin dall’antichità; nella Bibbia il vino viene citato 450 volte (Gho, Ruffa 2019 [1993]: 32); il vino è sempre stato un compagno irrinunciabile delle feste, rese immortali da autori quali Omero, Esiodo, Orazio e Catullo. Ma il vino non appartiene solo all’alta cultura. Il vino nasce dalla terra, è un frutto del lavoro contadino e come tale fa parte della cultura popolare. Ne sono la prova i numerosi proverbi a tema vitivincolo che trasmettono le saggezze popolari tramandate da generazione in generazione. Il vino è un bene culturale sia sulle pagine della *Divina Commedia* sia nella canzone romanesca *La società dei magnaccioni*. È un bene culturale sia il *Sassicaia* 2015, il miglior vino al mondo secondo la rivista statunitense *Wine Spectator*, sia un vino da tavola versato in un fiasco. Il vino è quindi un bene comune così come lo è la lingua. Con il concorso della lingua questa bevanda assume una valenza culturale, diventando un oggetto semiotico carico di sensi. Nello stesso tempo, il vino è sempre un prodotto alimentare, consumato ogni giorno, in dosi moderate, da tante famiglie italiane. Il cosiddetto “bere alimentare” (Brogelli Hafer, Gengaroli-Bauer 2014: 101, cit. in Ferrini 2019: 29) è, in Italia, un’esperienza quotidiana, democratica, accessibile a tutti. Proprio per la sua diffusione sociale nonché per la sua tangibilità, la cultura del vino si presta molto bene a spiegare alcuni fenomeni che regolano i rapporti tra parole, pensieri e realtà.

Per indagare il problema della categorizzazione nella cultura del vino faremo riferimento a due concetti chiave: pertinentizzazione e arbitrarietà, che saranno

esplicitati nel corso dello studio. Come verrà esposto, questi due fenomeni ci permettono di distinguere un vino dall'altro, collocandolo in una delle categorie secondo certi criteri, scelti in modo tutt'altro che casuale. Se non è dunque un caso che i vini si identifichino come bianchi, rossi, fermi o effervescenti, ci preme di scoprire perché proprio questi due criteri, il colore e l'effervescenza, risultano così rilevanti nella cultura enoica. È la principale domanda di ricerca che guiderà la nostra analisi.

La prima parte del contributo (sez. 2) verte sulla categorizzazione intesa come scelta di tratti pertinenti. Tale scelta, come verrà dimostrato, è un atto del tutto culturale. La parte successiva (sez. 3) si prefigge di rispondere ai seguenti quesiti: quali limiti vincolano la nostra capacità di categorizzazione dei vini? In che senso la categorizzazione dei vini è arbitraria? La terza parte (sez. 4) del contributo richiama il pensiero di Saussure (1916) con l'intento di rilevare come la regola saussuriana dell'arbitrarietà del segno linguistico sia applicabile alla categorizzazione dei vini. Scopriremo inoltre che cosa corrisponde alla *langue* e che cosa corrisponde alla *parole* nella cultura enoica. I risultati della ricerca verranno presentati nella sezione 5, dedicata alle conclusioni.

Il contributo, rivolto *in primis* agli studiosi di linguistica, si propone anche come una risorsa didattica sia per i docenti sia per gli studenti universitari che frequentano corsi di linguistica generale, di metodologia della ricerca linguistica o di semiotica. Inoltre, il tema trattato nello studio può attirare l'attenzione degli addetti al settore vitivinicolo e di tutti gli enofili.

2. La categorizzazione come scelta di pertinenze

Siamo circondati da migliaia di entità – persone, animali, piante, artefatti – dotate ciascuna di un numero infinito di caratteristiche. Per muoverci agilmente in tale miriade di oggetti dobbiamo saper distinguere all'istante una persona dall'altra, un'ape da una zanzara, una rosa da una primula, un piatto da una ciotola. Distinguendo le cose del mondo tra di loro compiamo atti di categorizzazione, che consistono nel collocare una data entità “in una classe anziché in tutte le altre in cui avremmo potuto metterla” (De Mauro 1974: XVII, cit. in Cimatti 2004: 212).

Per poter categorizzare le entità dobbiamo assumere a pertinenti, ossia importanti, alcuni tratti, tralasciando gli altri. Anche le forme di vita meno sviluppate, come ad esempio le piante, devono “saper scegliere, fra le sostanze chimiche rese

disponibili dall’ambiente, quelle utili alla vita: e tale selezione comporta l’adozione di pertinenze” (Gensini 2004: 85). Tuttavia il processo di categorizzazione trova la sua massima espressione nel linguaggio verbale, una prerogativa squisitamente umana.

Con il termine *pertinenza* intendiamo “l’identità sotto cui si conosce un oggetto” (Gensini 2004: 185) determinata non dall’oggetto stesso, bensì dal sistema di classificazione vigente in una data società, sul quale tale conoscenza è fondata. La *pertinentizzazione* indica invece la “capacità di stabilire identità e differenze” (Gensini 2004: 85). Come osserva De Mauro (1982: 17), l’inevitabile conseguenza di ogni pertinentizzazione è la divisione dell’universo in perlomeno due classi: una a cui appartengono le entità dotate del tratto scelto come pertinente, l’altra di cui fanno parte invece le entità che non posseggono tale tratto (De Mauro 1982: 17). Per analogia, se consideriamo pertinenti più tratti, dividiamo l’universo in più classi. Il tratto scelto come pertinente diventa quindi un criterio che condiziona la nostra percezione di un certo frammento della realtà.

Giungiamo così al punto in cui la pertinentizzazione si rivela un atto intrinsecamente culturale. Per comprendere tale affermazione occorre concordare che la lingua costituisca un elemento essenziale della cultura, la quale a sua volta organizza i nostri modi di conoscere il mondo (Tokarski 2013: 65). Una delle funzioni della cultura – parafrasando le parole dell’antropologo ed etnologo satunitense Edward T. Hall (2003: 128, cit. in Tokarski 2013: 65) – consiste infatti nel creare una barriera selettiva tra l’essere umano e il mondo esterno. La cultura funge quindi da filtro, continua Hall, che conferisce alla realtà una struttura e protegge il nostro sistema nervoso dal sovraccarico cognitivo. Presentandosi sotto diverse forme, la cultura fa sì che alcuni frammenti della realtà richiamino una particolare attenzione degli esseri umani, altri invece rimangano trascurati.

3. L’arbitrarietà della pertinentizzazione

De Mauro (1982) afferma che ogni atto di pertinentizzazione è arbitrario; si tenga tuttavia presente che l’arbitrarietà non significa che le scelte dei tratti pertinenti compiute dagli utenti siano del tutto incondizionate. Tali scelte avvengono entro due limiti: i limiti formali, che riguardano gli obiettivi “che si intendono raggiungere dato l’insieme di entità entro le quali si identifica una o più entità” (De Mauro 1982: 16) e i limiti materiali, relativi alle capacità percettive di chi identifica. Entro tale doppio vincolo

– di finalità e materiale – “la pertinentizzazione di una o più caratteristiche è arbitraria, in quanto non è imposta dalla qualità delle caratteristiche intrinseche dell’entità da identificare” (De Mauro 1982: 16). Vediamo come questi limiti condizionano la categorizzazione dei vini.

3.1 L’arbitrarietà formale

Quanto detto prima, categorizzare un’entità vuol dire considerare uno o più dei suoi tratti come pertinenti. Questa scelta, influenzata dagli obiettivi che intendiamo raggiungere, è strettamente connessa con il contesto comunicativo, sociale, culturale, professionale ecc. Così, un ampelografo sceglie come tratto pertinente la varietà di vite, un enologo il metodo di vinificazione, un enotecario la regione di provenienza, un ristoratore la versatilità negli abbinamenti, un appassionato di vini dolci il tenore zuccherino, un *connoisseur* di spumanti il perlage. Nello stesso tempo, per un ampelografo non sarà pertinente la grana delle bollicine osservabile in un *flûte* così come un ristoratore probabilmente non categorizzerà i vini secondo il metodo di vinificazione.

La maggior parte delle persone categorizza i vini in base al colore. Di solito la prima domanda rivolta a un cliente di un’enoteca è la seguente: ‘per Lei un bianco o un rosso?’. La scelta della bottiglia che accompagnerà la cena inizia quasi sempre nello stesso modo: ‘Cosa beviamo stasera? Un bianco o un rosso?’. ‘Un rosato!’ potrebbe a sorpresa rispondere qualcuno sconcertando i commensali. Per via di diverse convinzioni errate – ‘un miscuglio di vino bianco e vino rosso’, ‘un vino da femmine’, ‘un vino adatto solo all’aperitivo’ – il rosato viene infatti spesso ritenuto un vino minore, e perciò tanti non lo prendono in considerazione. È sì vero che da qualche anno tali miti si stanno lentamente sfatando e il vino rosato si sta guadagnando il rispetto tra gli enofili; ciò nonostante per tante persone l’universo del vino rimane ancora bicolore.

A volte il criterio del colore viene rimpiazzato dal criterio dell’effervesienza, la quale è relativa alla presenza di anidride carbonica nel vino. Si noti che nelle carte dei vini che i ristoranti propongono alla propria clientela spesso troviamo le seguenti categorie: *vini bianchi*, *vini rossi* e *bollicine*. Da ciò si evince che nel caso dei vini caratterizzati dalla presenza di anidride carbonica il tratto più pertinente è quello

dell'effervesienza, non più quello del colore. In apparenza tale classificazione può sembrarci incoerente dal momento che come sappiamo:

ogni operazione di identificazione comporta come condizione necessaria e sufficiente l'inclusione di un'entità in una classe di (potenziali) entità dotate del dovuto numero di caratteristiche pertinenti, e la sua esclusione dalla classe (unica, se una sola è la caratteristica pertinente) o dalle classi (se vi sono più caratteristiche pertinenti) di entità non dotate del numero di date caratteristiche pertinenti (De Mauro 1982: 17).

Di conseguenza, se gli autori delle carte dei vini assumono a pertinenti due tratti – *colore* ed *effervesienza* – dovremmo aspettarci di trovare le seguenti classi dei vini: *bianchi fermi*, *rossi fermi*, *bollicine bianche* e *bollicine rosse*. Uno si potrebbe dunque chiedere perché invece di quattro classi ne abbiamo solo tre, e in più, perché nel caso delle prime due classi non vi sia informazione sull'effervesienza così come nel caso della terza classe non vi sia informazione sul colore.

Le carte dei vini disponibili in tanti ristoranti potrebbero fungere da esempio di categorizzazione sbagliata, se non prendessimo in considerazione un fattore di massima importanza, ossia quello della massa parlante, sottolineato da Saussure “in una pagina famosa del suo *CORSO*” (De Mauro 1982: 102). Gli utenti della lingua, la massa parlante saussuriana, vivono immersi in un data cultura e perciò identificano le entità mettendo in campo una serie di conoscenze sul mondo. La categorizzazione dei vini come *bianchi*, *rossi* e *bollicine* sarebbe sbagliata se avessimo a che vedere con i cosiddetti “utenti zero” (De Mauro 1982: 102). Il linguaggio verbale, un bene culturale per eccellenza, diversamente da altri codici semiologici, non ammette “analisi soddisfacenti a tempo zero e utenti zero” (De Mauro 1982: 102); esso può essere descritto in modo soddisfacente solo “in rapporto a utenti dati in un tempo dato” (De Mauro 1982: 102). Gli utenti sanno che la maggioranza dei vini effervescenti – spumanti e frizzanti – è di colore *bianco* per cui di solito, parlando di un vino dotato di bollicine, il criterio del colore perde la propria pertinenza. Dal momento che la presenza delle bollicine implica spesso il tratto *bianco*, la creazione di una classe aggiuntiva *bollicine bianche* sarebbe ridondante dal punto di vista dell'economicità (cfr. De Mauro 1982: 59).

I vini vengono inoltre categorizzati sulla base del tenore zuccherino. Secondo tale criterio si riconoscono vini secchi, abboccati, amabili e dolci nel caso dei vini fermi o tranquilli; a dosaggio zero, extra-brut, brut, extra-dry, secco, abboccato e dolce nel

caso dei vini effervescenti. Occorre qui precisare che i locali, che hanno nella propria offerta vini dolci, li collocano in una categoria a parte di solito alla fine del menu: tale scelta è motivata da ragioni pragmatiche in quanto i vini passiti, quali ed esempio il Vin Santo o la Malvasia delle Lipari, si solgono consumare a fine pasto.

Visto che la pertinentizzazione “è condizionata dai fini che si intendono raggiungere” (De Mauro 1982: 16), l’assunzione a pertinente del tratto del colore o dell’effervescenza pare la più funzionale dal punto di vista dei ristoratori. Un cliente di solito sceglie il vino a seconda del piatto e le regole fondamentali di abbinamento vino/pietanza poggiano sul criterio del colore. In linea di massima, nel caso dei vini da pasteggio il criterio pertinente è il colore. In quanto ai vini per brindare in occasioni speciali come il brindisi di mezzanotte a Capodanno, essi vengono selezionati in base al tratto dell’effervescenza.

I vini possono poi essere categorizzati secondo la regione di provenienza. Si tenga presente che mentre la distinzione dei vini in base a tale criterio può risultare efficace per un enotecario e i suoi clienti, che si suppone abbiano una certa conoscenza del settore, probabilmente risulterà poco adeguato nel caso di un uomo comune con un’*expertise* di vino più limitata. Così, se non conosciamo le caratteristiche organolettiche di vini piemontesi, toscani o siciliani, la categorizzazione di un dato vino come *piemontese*, *toscano* o *siciliano* ci fornirà delle informazioni geografiche, ma ci dirà poco su cosa possiamo aspettarci dopo l’apertura della bottiglia.

Chi si intende un po’ di vini sa che le categorie individuate – *bianchi*, *rossi* e *bollicine* – non sono internamente eterogenee. Basti pensare a un Sangiovese in purezza 2020 senza passaggi in legno e a un Sangiovese con il 20% di Cabernet Sauvignon 2016 affinato in barrique. Oppure a un Prosecco e a un Franciacorta, che pur appartenendo entrambi alla categoria di vini effervescenti, presentano le tecniche di produzione diverse, il che influisce sulle caratteristiche organolettiche di questi vini. Il vitigno, l’annata, il passaggio in legno o il metodo di produzione sono quindi altri tratti del vino che potrebbero essere assunti a pertinenti. Possiamo immaginare una carta dei vini il cui autore abbia scelto come pertinente la caratteristica *passaggio in legno*. Invece di un elenco con tre categorie tradizionali – *vini rossi*, *vini bianchi* e *bollicine* – avremmo una lista alternativa con vini maturati in acciaio da una, e vini maturati in legno dall’altra parte. Mentre la categorizzazione dei vini secondo il criterio *passaggio*

in legno potrebbe risultare efficace per un esperto del settore, per un uomo comune la carta dei vini redatta in tal modo sarebbe poco chiara.

L'efficacia della categorizzazione dei vini in base al colore e/o all'effervesienza consiste nella sua universalità: i non esperti possono fermarsi su questo piano – ‘preferisco i vini bianchi’, ‘non mi piacciono i vini rossi’, ‘mi piacciono le bollicine’ ecc. – mentre gli intenditori possono proseguire in ulteriori articolazioni: ‘preferisco rossi giovani, freschi invece di quelli corposi, invecchiati in legno’, ‘un bianco troppo minerale non è proprio il mio gusto’, ‘negli spumanti mi danno fastidio i sentori di crosta di pane’ ecc.

3.2 L'arbitrarietà materiale

Oltre ai limiti formali, relativi alle finalità da pervenire, la categorizzazione è soggetta ai limiti materiali, che si rifanno alle capacità percettive di chi identifica. È chiaro che non possiamo scegliere come tratto pertinente il colore di raggi infrarossi emanati dal vino versato nel calice perché essi sono invisibili all'occhio umano. Ma oltre agli aspetti puramente fisiologici, De Mauro (1982) accenna anche a un altro criterio: la facilità e convenienza della comunicazione. Su questa scia De Mauro (1982: 13) afferma che gli esseri umani hanno scelto il “canale fonico-uditivo per realizzare e percepire di preferenza i segnali del linguaggio verbale”.

Dobbiamo ora riflettere su un punto. Tutti sappiamo che il vino è un prodotto destinato ad uso alimentare: non è dunque che siano i suoi sapori e i suoi profumi a contare di più rispetto al suo colore? Sì, naturalmente. Ogni pietanza, per quanto possa essere appetitoso il suo aspetto visuale, in fin dei conti è valutata soprattutto per il suo sapore. Se dunque il vino non viene prodotto per essere guardato, bensì per essere bevuto, perché così spesso continuamo a identificarlo in base al colore? Considerato che alla fine è il sapore e il profumo a determinare se un dato vino ci piace o meno, non sarebbe più funzionale assumere a pertinente il tratto dell'acidità, della morbidezza o dell'aromaticità?

La cultura occidentale è una cultura dalla “mentalità visivo-acustica” (Cavalieri 2009; 2011). La vista e l'udito sono sensi “razionali” dal momento che le immagini e i suoni trasmettono le informazioni oggettive e pertanto affidabili, a differenza delle sensazioni tattili, gustative e innanzitutto quelle olfattive, appartenenti alla sfera privata e legate alla soggettività. Il mondo del vino, con tutta la ricchezza delle sensazioni

gusto-olfattive, si presenta come uno dei contesti in cui la gerarchia dei sensi si inverte (Cavalieri 2011: 131) e la nostra “mentalità visivo-acustica” (Cavalieri 2009; 2011) sembra non funzionare. Eppure, identifichiamo i vini in base a ciò che vediamo.

3.2.1 L’olfatto: “il senso muto”

Uno dei più grandi paradossi culinari è che l’apprezzamento di una pietanza o di una bevanda dipende più dall’olfatto che dal gusto (Cavalieri 2004: 32-33). L’odorato è la facoltà sensoriale che partecipa di più all’assaggio. L’atto di bere e di mangiare è quindi un’esperienza in cui l’olfatto, il più svalutato dei sensi, riacquista la propria rilevanza. Per quanto possa sembrare inverosimile, il naso è un organo che interviene più spesso durante la degustazione del vino. Si tenga presente che il senso dell’olfatto viene coinvolto tre volte: prima, quando accostiamo il bicchiere al naso, poi quando il vino è già in bocca e alla fine dopo la deglutizione del liquido (Gho, Ruffa 2019 [1993]: 23).

La marginalizzazione dell’olfatto, oltre al carattere privato e soggettivo che contraddistingue questa facoltà percettiva, è dettata da certe limitazioni linguistiche che ostacolano un discorso oggettivo in tal merito (Badyda 2013: 25). Come scrive Ackerman (1992 [1990]: 2, cit. in Cavalieri 2009: 172), l’olfatto è stato definito “il senso muto, l’unico privo di parole”. La difficoltà a verbalizzare le sensazioni odorose vengono espresse da Wittgenstein nelle *Ricerche filosofiche*:

Descrivi l’aroma del caffè! – Perché non si riesce? Ci mancano le parole? E per che cosa ci mancano – Ma da dove viene l’idea che una descrizione siffatta debba essere possibile? Non hai mai sentito la mancanza di una descrizione del genere? Hai cercato di descrivere l’aroma del caffè senza riuscirci? (Wittgenstein 1999 [1953]: 209, cit. in Cavalieri 2004: 28)

L’olfatto è il senso più lontano dal linguaggio verbale (Cavalieri 2009: 129). Ce ne rendiamo conto molto spesso quando, pur riconoscendo un odore, non siamo in grado di descriverlo con le parole. Come scrive Cavalieri (2004: 29), si tratta di un “fenomeno di natura concettuale, analogo a quello che i linguisti chiamano «concetto sfuocato» [...] definito da Lawless ed Engen (1977) stato della «punta-del-naso», per la sua somiglianza a quello della «punta-della-lingua»”. Le difficoltà che incontriamo nella verbalizzazione degli odori non significano affatto che la nostra capacità olfattiva non sia sviluppata. Anzi, la nostra capacità di discernere gli odori è incomparabilmente

superiore alla nostra sensibilità gustativa: le ricerche provano che possiamo percepire da 10.000 a 100.000 sostanze olfattive, che a loro volta sono molecole volatili di dimensioni microscopiche (Buck 2004: 267, cit. in Lehrer 2009: 191).

I parlanti delle lingue occidentali, a causa della mancanza di un lessico olfattivo specifico, descrivono gli odori ricorrendo alle parole generiche intrinsecamente valutative come *buono*, *cattivo*, *bello*, *brutto*. Per denotare le impressioni di naso in modo più preciso si ricorre alle “parole indicanti cose” (Cassirer 2002 [1923]: 170, cit. in Cavalieri 2009: 171). Di solito verbalizziamo gli odori per analogia “riconducendoli alla loro fonte presunta (rosa, limone, miele, erba appena tagliata), [...] ai sapori [...], a specifiche esperienze personali o ancora descrivendo le sensazioni che ci danno” (Cavalieri 2004: 28).

3.2.2 De gustibus non est disputandum

Rispetto all’olfatto, il gusto è un senso linguisticamente molto più articolato. Infatti, “disponiamo di parole specifiche (...) con cui esprimere almeno alcune sensazioni fondamentali del palato: parole come *dolce*, *salato*, *acido*, *amaro*, *sapido*, *astridente*, *piccante*, *acre*, *aspro*, *grasso*, *saporito*, *scipito*, *rancido*” (Cavalieri 2011: 143; corsivo nostro). Sempre tuttavia, tendiamo a esprimere le sensazioni del palato con le parole generiche che rispecchiano la dicotomia *gustoso/disgustoso*. È difficile parlare, a meno che non siamo assaggiatori professionisti, del sapore di una pietanza in modo oggettivo. Il gusto è un senso fortemente soggettivo, cosa che trova conferma nel noto proverbio latino *de gustibus non est disputandum* il quale esprime “la soggettività dei giudizi [...] attraverso l’immagine del gusto come modo assolutamente personale di percepire le cose” (Cavalieri 2011: VII).

Qui vale la pena di fare riferimento alla ricerca di Lehrer (2009 [1983]). La studiosa ha condotto una serie di esperimenti per scoprire il grado di consenso sulle descrizioni del vino tra i partecipanti. Lehrer (2009 [1983]) ha collaborato con tre gruppi di soggetti, di cui i primi due di non esperti e il terzo composto da studenti e ricercatori dal Dipartimento di Viticoltura ed Enologia dell’Università della California a Davis. “The experiments (...) show that nonexperts and even some expert wine drinkers generally do not agree on wine descriptions; they do not form a consensus on wines, and in the matching experiments, they match the same wines with the descriptions by others non better than chance”, scrive Lehrer (2009 [1983]: 257). Secondo la studiosa

le ragioni di tale insuccesso vanno ricercate nelle preferenze gustative degli individui che si rispecchiano nel lessico adottato. Possiamo immaginare che un vino oggettivamente morbido sarà definito come *piacevolmente vellutato* da un amatore del rotondo Merlot e come *eccessivamente pastoso* da un appassionato dell'astringente Cabernet.

La soggettività del gusto e la difficoltà nella verbalizzazione degli odori si presentano come due fattori principali che ostacolano l'assunzione dell'acidità, della morbidezza, dell'intensità olfattiva o di una qualsiasi caratteristica gusto-olfattiva del vino a tratto pertinente. La categorizzazione di un vino in base al colore oppure in base all'effervescenza garantisce invece una comunicazione oggettiva, indipendente dalle preferenze personali. Inoltre, un vino classificato come *bianco* è bianco per tutti i membri della comunità linguistica e nessuno si mette a contestare l'appartenenza di un dato vino alla classe dei *bianchi*, cosa che invece potrebbe succedere se lo stesso vino fosse classificato come *fruttato* o *minerale*. Il fatto che categorizziamo i vini in base al criterio del colore oppure in base al criterio dell'effervescenza risulta dalla necessità di garantire il massimo grado di facilità e convenienza della comunicazione, quindi dai limiti materiali della pertinentizzazione.

4. L'arbitrarietà del segno linguistico

Sappiamo benissimo che di solito il colore del vino non è in realtà né bianco né rosso. Nessun vino può essere davvero bianco; neanche il vino definito come *bianco carta* il quale assomiglia più alla trasparenza incolore dell'acqua che alla bianchezza di un foglio di carta. La maggior parte dei vini *bianchi* presenta un colore che normalmente classifichiamo come *giallo*. Ciò nonostante gli utenti di diverse lingue continuano a dire *vino bianco* (*white wine*, *vin blanc*, *vino blanco*, *Weißwein*, *białe wino*, ecc.) e riescono a comunicare in modo efficace.

La situazione è un po' diversa nel caso dei vini *rossi* tra i quali effettivamente troviamo vini di colore rosso vero e proprio. Si pensi al colore "dei vini in buono stato di conservazione" (Gho, Ruffa 2019 [1993]: 201) denominato *rosso rubino*, "che richiama la pietra omonima" (Gho, Ruffa 2019 [1993]: 200). Tuttavia, vi sono tanti vini *rossi* il cui colore è spesso molto differente dal rosso che riconosciamo come uno dei colori primari. I vini *rossi* giovani hanno spesso il colore che ricorda quello della peonia, i vini *rossi* in uno stadio più maturo acquisiscono il colore simile a quello della

melagrana, i vini *rossi* invecchiati presentano invece il colore tendente all’arancione “fino alle tinte brune” (Gho, Ruffa 2019 [1993]: 201). Malgrado tutte le vaghezze terminologiche, i parlanti sanno identificare un vino all’istante, collocandolo in una delle classi.

Osserviamo qui una forte analogia con le affermazioni di Jakobson (2002 [1963]: 59) sulla divergenza tra l’uso linguistico e la realtà extralinguisitica. Intendiamo qui il classico esempio delle espressioni apparentemente ingannevoli “sorgere” e “tramontare” del sole che dal punto di vista logico sembrano contraddirsi la dottrina copernicana.

Nei primi anni della rivoluzione russa ci furono dei fanatici visionari che, nei contesti sovietici, patrocinavano una revisione radicale del linguaggio e in particolare reclamavano la soppressione di espressioni ingannevoli, come il “sorgere” e il “tramontare” del sole. Tuttavia noi continuamo a servirci di queste immagini tolemaiche, senza, per questo, rifiutare la dottrina copernicana, e passiamo facilmente dalla nostre conversazioni abituali sul sole che sorge o che tramonta alla rappresentazione della rotazione terrestre, semplicemente perché ogni segno può essere tradotto in un altro segno nel quale esso ci appare sviluppato e precisato più a pieno (Jakobson 2002 [1963]: 59).

Così, quando chiediamo un calice di vino *bianco* e ci viene servito un liquido di colore giallo paglierino non ci lamentiamo con il cameriere per aver sbagliato il nostro ordine. Il cameriere probabilmente rimarrebbe spiazzato se gli chiedessimo di portarci un vino *giallo*. Il caso del vino *bianco* così come quello del “sorgere” e “tramontare” del sole è un esempio palese del principio saussuriano dell’arbitrarietà del segno linguistico.

4.1 Sulla scacchiera saussuriana

L’arbitrarietà non va confusa con l’anarchia linguistica: la lingua non è organizzabile a volontà. La lingua è un sistema creato dal fatto sociale; la collettività costituisce infatti una condizione indispensabile “per stabilire dei valori la cui unica ragione d’essere è nell’uso e nel consenso generale” (Saussure 2019 [1916]: 138). Se un giorno qualcuno decidesse di usare l’aggettivo *giallo* per indicare la bevanda alcolica comunemente nota come *vino bianco*, genererebbe solo un effetto di straniamento negli altri utenti

della lingua dal momento che, come sostiene Saussure (2019 [1916]: 138), “l’individuo da solo non è in grado di fissare il valore di un segno”.

L’identificazione di un vino come *bianco* o *rosso* fa pensare alla metafora del gioco degli scacchi ricorrente nel modello saussuriano. Non sono i concreti pezzi, di legno, avorio o marmo che siano, a fare funzionare il gioco, così come non sono le reali tonalità di un vino a decidere se esso sia *bianco* o *rosso*. Il gioco degli scacchi funziona grazie ai valori che si esprimono tramite i pezzi e alla conoscenza delle regole del gioco. Per analogia, un vino si presenta come *bianco* o *rosso* perché chi sta a degustarlo conosce il valore di un concreto colore, sia esso bianco carta o giallo paglierino, verdolino o dorato, rosso rubino o rosso granato, rosso porpora o arancione. Ordinare un *vino giallo* è sbagliato, così come è sbagliato pensare che l’alfiere di avorio possa occupare le case diverse rispetto all’alfiere di legno.

4.2 Langue e parole

Il *bianco*, *rosso* e *bollicine* appartengono alla *langue* saussuriana “intesa come sistema di segni, ovvero come sistema di valori relazionali” (Gensini 2004: 173). È grazie alla *langue*, quella “parte sociale del linguaggio, esterna all’individuo”, continua Gensini, che un Chianti aperto un anno dopo la vendemmia e lo stesso Chianti tenuto in serbo per quindici anni siano per noi sempre un *vino rosso* anche se in realtà il colore cambierà in modo cospicuo.

La *langue* in quanto sistema di valori “fornisce un principio di identificazione e di classificazione dell’uso linguistico, raccordando così l’individualità della *parole* con quel sapere collettivo [...] esterno all’individuo che garantisce l’intersoggettività della comunicazione” (Gensini 2004: 174). Le concrete tonalità che osserviamo nei vini fanno parte invece della *parole* “caratterizzata dall’assoluta unicità e irripetibilità” (Gensini 2004: 173). Il valore dell’alfiere non è determinato dal materiale di cui è fatto il pezzo, bensì dal fatto che si distingue dal re, dalla torre, dalla donna, dal cavallo e dal pedone. Allo stesso modo per identificare un vino come *bianco* non è importante che il suo colore assomigli più a quello del limone o più a quello della susina gialla: è importante principalmente che si distingua dal *rosso*. La distinzione tra le entità si realizza dunque sul piano della *langue*, non sul piano della *parole*.

5. Conclusioni

Spinti dalla curiosità di scoprire perché siamo propensi a categorizzare i vini come *bianchi*, *rossi* o *bollicine*, abbiamo dovuto affrontare alcune questioni che riguardano le capacità cognitive degli esseri umani e i fondamentali meccanismi che organizzano la lingua in quanto sistema. Le domande poste all'inizio dello studio ci hanno consentito di identificare certi fattori che condizionano la nostra percezione della cultura enoica.

Come punto di riferimento teorico abbiamo adottato il modello di De Mauro (1974, 1982) in cui la categorizzazione corrisponde alla scelta di tratti pertinenti. La pertinentizzazione è un atto culturale dal momento che uno dei ruoli primari della cultura consiste proprio nella selezione di quegli aspetti della realtà che risultano particolarmente rilevanti in un determinato contesto. Il fatto che categorizziamo i vini come *bianchi*, *rossi* o *bollicine* dimostra che fra tutte le caratteristiche che il vino possiede, quelle ritenute più importanti sono colore ed effervescenza. La selezione di queste caratteristiche avviene in modo arbitrario nel senso che non è determinata dalla natura delle caratteristiche stesse. Nello stesso tempo la nostra libertà di assumere a pertinente uno o l'altro tratto è vincolata da certi limiti.

I limiti formali riguardano le finalità che si intendono raggiungere. Lo studio ha rilevato che esiste un legame diretto tra la categorizzazione e il contesto comunicativo. La scelta di pertinenze è determinata dalla prospettiva che assumiamo nei confronti di un dato frammento della realtà. L'assunzione di una o l'altra prospettiva, a sua volta, deriva dagli obiettivi che ci poniamo, e perciò può cambiare da persona a persona. Nel settore enoico vi sono tante figure professionali – enologi, ampelografi, sommelier, addetti al marketing enogastronomico – che guardano il vino da punti di vista diversi. Il contesto su cui ci siamo focalizzati è quello che vede il vino come bene culturale presente nell'immaginario collettivo, a prescindere dagli ambiti professionali. La scelta del vino al ristorante, l'acquisto di una bottiglia al supermercato, l'aperitivo in compagnia di amici, il pranzo della domenica: sono questi i contesti che avevamo in mente durante le nostre analisi. Nei contesti di convivialità il criterio del colore o quello dell'effervescenza risultano pertinenti proprio per la loro adeguatezza al punto di vista dei partecipanti e, di conseguenza, allo scopo che intendono raggiungere. Scegliendo il vino prendiamo in considerazione diversi fattori tra cui il tipo di pietanza, l'occasione, il tempo atmosferico, la stagione, il prezzo ecc. Le categorie *bianco*, *rosso* e *bollicine*

fungono da etichette linguistiche che attivano una serie di conoscenze su uno o l'altro tipo del vino.

Per quanto concerne i limiti materiali della pertinentizzazione, De Mauro (1982) nomina due aspetti: i condizionamenti puramente biologici degli utenti e la facilità e convenienza comunicativa. Il fatto che gli utenti categorizzino il vino in base al criterio del colore oppure in base al criterio dell'effervescenza, oltre alle reali capacità percettive, risulta dalla necessità di garantire una comunicazione efficace. Dalla nostra ricerca emerge che la categorizzazione dei vini secondo i tratti relativi alla sfera sensoriale gusto-olfattiva risulterebbe poco efficace sostanzialmente per due motivi: per il carattere fortemente soggettivo delle sensazioni gustative da un lato e per la difficoltà nella verbalizzazione degli odori dall'altro. Il colore e l'effervescenza, relativi alla sfera visiva, sono invece caratteristiche oggettive, in quanto non condizionate dalle preferenze personali, e facilmente verbalizzabili. Tale scelta non ci dovrebbe sorprendere: la cultura occidentale in cui viviamo “ha collocato il fulcro della nostra razionalità nella vista e nell'udito” (Cavalieri 2011: 3) tanto che a scuola impariamo lettere e numeri, “ci insegnano a [...] riconoscere forme, colori, distanze, c'è un'educazione musicale e un'educazione alle arti grafiche, ma non ci istruiscono a riconoscere e a denominare l'odore del gelsomino [...] o a distinguere il sapore di un cioccolato artigianale [...] da quello di uno industriale” (Cavalieri 2011: 25).

L'interna eterogeneità delle categorie individuate ci ha fatto riflettere sul pensiero saussuriano relativo all'arbitrarietà del segno linguistico. Sappiamo benissimo che spesso il colore del vino non è oggettivamente né bianco né rosso; ciò nonostante, se un giorno qualcuno decidesse di usare l'aggettivo *giallo* – la maggioranza dei vini *bianchi* è infatti visibilmente gialla – per indicare la bevanda alcolica comunemente nota come *vino bianco*, genererebbe solo un effetto di spiazzamento negli altri utenti della stessa lingua dal momento che, come afferma Saussure (2019 [1916]: 138), l'individuo non è in grado di fissare il valore di un segno. Per spiegare il processo di categorizzazione dei vini come *bianchi*, *rossi* o *bollicine* abbiamo trovato utile ricorrere alla metafora saussuriana del gioco degli scacchi. Non sono i concreti pezzi a fare funzionare il gioco, così come non sono le reali tonalità di un vino o la dimensione delle bollicine a decidere se esso sia *bianco*, *rosso* o *effervescente*. Il gioco degli scacchi funziona grazie ai valori che si esprimono tramite i pezzi e alla conoscenza delle regole del gioco. Per analogia, un vino è *bianco*, *rosso* o *effervescente* solo perché chi lo beve conosce il valore di una concreta caratteristica

sensoriale. Le categorie dei vini corrispondono alla *langue* saussuriana, non alla *parole*. Il linguaggio del vino è quindi un “fatto sociale” (Saussure 2019 [1916]: 138), un bene collettivo non modificabile a voltontà. Un bene culturale, appunto.

Riferimenti bibliografici

- Ackerman, D. (1992 [1990]). *Storia naturale dei sensi*. Trad. it. Milano: Frassinelli.
- Badyda, E. (2013). “*Upadły anioł zmysłów?* Metaforyka zapachu i percepcji węchowej we współczesnej polszczyźnie”. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Brogelli Hafer, D. e Gengaroli-Bauer, C. (2014). *Italiani e tedeschi. Aspetti di comunicazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Buck, B. L. (2004). Unraveling the sense of smell. Nobel Lecture, December 8, 2004, In T. Frangsmyr [a cura di] *Les Prix Nobel, The Nobel Prizes 2004*. Stockholm: Nobel Foundations.
- Cassirer, E. (2002 [1923]). *Filosofia delle forme simboliche*, vol. III: *La fenomenologia della conoscenza*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavalieri, R. (2004). Annusare e parlare. La degustazione come esperienza linguistica. In R. Cavalieri, D. Chiricò e P. Perconti [a cura di] *Sentire e parlare*. Soveria Mannelli: Rubbettino, pp. 21-39.
- Cavalieri, R. (2009). *Il naso intelligente. Che cosa ci dicono gli odori*. Roma-Bari: Laterza.
- Cavalieri, R. (2011). *Gusto: L'intelligenza del palato*. Roma-Bari: Laterza.
- Cimatti, F. (2004). Come è fatto un linguaggio animale. Due casi a confronto: il linguaggio delle api e il linguaggio verbale. In S. Gensini. *Manuale di semiotica*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T. (1974). Fantasia delle grammatiche. In R. Hinde [a cura di] *La comunicazione non-verbale*. Bari: Laterza, pp. V-XXXI.
- De Mauro, T. (1982). *Minisemantica*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrini, C. (2019). *Vino, culture, lingue e linguaggi. Modelli di rappresentazione linguistici e semiotici: il caso dell'enogramma italiano e tedesco*. Ospedaletto-Pisa: Pacini.
- Gensini, S. (2004). *Manuale di semiotica*. Roma: Carocci.
- Gho, P. e Ruffa, G. [a cura di] (2019 [1993]). *Il piacere del vino. Come imparare a bere meglio*. Bra: Slow Food Editore.

- Hall, E. T. (2003). Kontekst i znaczenie. In Godlewski G., Mencwel A., Sulima R. [a cura di] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 128-134.
- Jakobson, R. (2002 [1963]). *Saggi di linguistica generale*. Trad. it. Milano: Feltrinelli.
Disponibile all'indirizzo: https://books.google.it/books?id=Gx_5FAv9-QcC&pg=PA59&lpg=PA59&dq=#v=onepage&q&f=false
- Lawless, H. T. ed Engen, T. (1977). Association of odors: Inference, memories, and verbal labeling. *Journal of Experimental Psychology* 3, pp. 52-59.
- Lehrer, A. (2009 [1983]). *Wine and conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Saussure, F. de (2019 [1916]). *Corso di linguistica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tokarski, S. (2013). *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej.
- Wittgenstein, L. (1999 [1953]). *Ricerche filosofiche*. Trad. it. Torino: Einaudi.

AGNIESZKA KWAPISZEWSKA (Università di Varsavia) è dottore di ricerca in linguistica italiana. È ricercatrice presso il Dipartimento di Italianistica. Nelle sue ricerche si occupa di semantica e linguistica cognitiva, in particolare in relazione al linguaggio del vino. Questi argomenti sono stati oggetto della sua tesi di dottorato *Sapori e profumi del vino. Uno studio contrastivo italiano-polacco* [in corso di stampa], in cui ha confrontato modelli semantici della verbalizzazione gustativa e olfattiva in due contesti enoici diversi.

ORCID: 0000-0002-9157-870X, e-mail: a.kwapiszewska@uw.edu.pl

ALICJA PALETA

Università Jagellonica di Cracovia
Jagiellonian University

ANNA DYDA

Università Jagellonica di Cracovia
Jagiellonian University

Quando l'odio attrae odio.

Alcune considerazioni sull'insulto nei social media

Riassunto: La lingua utilizzata come strumento di oppressione e di violenza sembra un argomento sempre più attuale nel dibattito linguistico. L'obiettivo principale del presente studio è quello di mettere in evidenza i meccanismi di realizzazione linguistica dell'insulto nella comunicazione su Facebook. In base al materiale analizzato è stato possibile distinguere due livelli di manifestazione dell'insulto riferiti a un individuo, quello lessicale-explicito e quello contestuale-implicito. L'esame svolto ha evidenziato il carattere eterogeneo del fenomeno analizzato, in quanto, da un lato, l'incitamento all'odio può essere divulgato attraverso le parole specifiche riconosciute comunemente come portatrici di insulto/odio e, dall'altro, può essere mascherato dall'ironia - caratteristica che lo rende difficilmente rintracciabile dagli algoritmi e, per questo, molto pericoloso.

La tematica trattata ha inoltre permesso di sottolineare l'importanza della lingua, vista come bene culturale, nella comunicazione interpersonale e il suo valore nella trasmissione nonché creazione della cultura, la quale però viene, non di rado, minacciata da diverse espressioni verbali rientranti nel gruppo di atti linguistici ostili (come insulti, ingiurie e diffamazione) o nei cosiddetti *Face threatening acts*. L'importanza della ricerca viene motivata dalla prepotente posizione di Facebook nell'ambito digitale e dal fatto che negli ultimi tempi Internet rimane la più grande fonte del linguaggio d'odio (Winiewski *et al.* 2017: 5).

Parole chiave: insulto, linguaggio d'odio, hate speech, social media, Facebook

Indice

1. Introduzione
2. Considerazioni generali - Hate Speech e insulto
3. Delimitazione del campo d'indagine, corpus e obiettivi della ricerca
4. Analisi
 - 4.1 Livello lessicale – esplicito
 - 4.2 Livello contestuale
5. Limitazioni
6. Conclusioni

1. Introduzione

I dibattiti sulla comunicazione che avviene con i nuovi mezzi sociali mettono sempre più al centro il legame fra il linguaggio d'odio e i social media (cfr. p. es. Van Blarcum 2005; Daniels 2008; Foxman e Wolf 2013). Questi ultimi, da un lato, permettono una rapida diffusione delle opinioni degli utenti, ma, dall'altro, favoriscono anche un comportamento verbale scorretto e apparentemente incontrollabile nei confronti degli altri. Per questo motivo, il linguaggio d'odio ossia hate speech (d'ora in poi HS)¹ negli ultimi anni è diventato oggetto di numerose ricerche nell'ambito di diverse discipline, come scienze politiche e sociali (Van Blarcum 2005; Daniels 2008; Bleich 2011), filosofia del linguaggio (Bianchi 2014, 2015a, 2015b, 2021), giurisprudenza (Casarosa 2020), nonché linguistica (Cepollaro 2015; Alfonzetti 2019). Gli studi sulla lingua, a nostro avviso, occupano un posto speciale fra le ricerche sull'HS - la lingua è infatti quello strumento con cui la gente insulta, offende nonché discrimina altre persone, e uno degli obiettivi degli studi linguistici è indagare, analizzare, catalogare e proporre strategie per prevenire tali comportamenti verbali (Cruschina 2020).

Il presente contributo nasce da una ricerca più ampia che si colloca nell'ambito degli studi sull'hate speech, ossia il progetto *A Linguistic Investigation of Hate Speech: How to identify it and how to avoid it* (ALIHAS) realizzato all'interno del programma UNA Europa². Il suo obiettivo chiave era quello di indagare e identificare le caratteristiche comuni dell'HS nella lingua italiana in diverse aree comunicative, catalogarle, e infine ideare strumenti che possano aiutare ad evitare l'HS. In questa sede, invece, ci focalizziamo su alcune caratteristiche linguistiche del corpus creato ai fini del progetto le quali, pur fortemente presenti, sono state escluse dai lavori progettuali per ragioni formali. Si tratta di espressioni di insulto rivolte all'individuo senza presupporre la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale. Addentrando nella tematica scelta vogliamo inoltre sottolineare l'importanza della lingua nella comunicazione interpersonale e il suo valore nella trasmissione nonché creazione della cultura, la quale però viene, non di rado, minacciata da diverse espressioni verbali rientranti nel gruppo di atti linguistici ostili (come insulti, ingiurie e

¹ I termini *linguaggio d'odio* e *discorso d'odio* usati per definire l'oggetto della ricerca e tradizionalmente adoperati nella letteratura in modo intercambiabile, sono caratterizzati da confini sfumati. Di conseguenza, il significato con il quale vengono utilizzati in un dato testo richiede ogni volta dei chiarimenti. Per questo motivo, nel presente lavoro si ricorre al termine inglese *hate speech* il cui significato verrà discusso nell'articolo.

² Sito ufficiale del progetto: <https://blogs.helsinki.fi/alihas-unaeuropa/>.

diffamazione) o nei cosiddetti *Face threatening acts* (cfr. Goffman 1967, Brown e Levinson 1987, Bazzanella 2020).

Nel presente lavoro verranno brevemente esposti i concetti chiave della ricerca ossia l'hate speech e l'insulto. Successivamente si passerà alla delimitazione del campo d'indagine, cui seguirà la descrizione del corpus. Nella parte successiva verrà svolta l'analisi linguistica delle realizzazioni dell'insulto presenti nel materiale esaminato seguita da un veloce spoglio delle limitazioni e dalle conclusioni. L'obiettivo generale della ricerca è quello di indagare le modalità linguistiche di espressione dell'insulto nel linguaggio della rete su uno specifico caso del social media, quale Facebook.

2. Considerazioni generali - Hate Speech e insulto

Nonostante la fama acquistata negli ultimi anni dal fenomeno, non è facile impostare teoricamente una ricerca che riguardi il discorso d'odio. Prima di tutto, non esiste finora una definizione univoca dell'HS, ma se ne possono incontrare tante, stilate da diverse istituzioni ed enti a livello giuridico e da non pochi studiosi di discipline diverse³. Proponendo una sintesi sommaria delle considerazioni apparse finora, si potrebbe dire che sono da considerare portatrici d'odio, ossia HS, espressioni linguistiche di qualsiasi tipo, espresse soprattutto in pubblico (social media inclusi), rivolte a gruppi o a singole persone in quanto membri di tali gruppi; tali espressioni devono trasmettere disprezzo, derisione, ecc. sulla base di vari, ma specifici, fattori come origine, etnia, religione, sessualità, e connotare in questo modo l'idea di appartenenza a un gruppo (minoranza). Va inoltre riconosciuto che l'HS è strettamente legato alle caratteristiche intrinseche della lingua. Occorre quindi premettere che, così come la forza illocutiva e perlocutiva di un atto di parola dipende dal contesto comunicativo in cui compare, anche la valutazione di un enunciato come HS deve tenere conto di tali circostanze (Dyda, Paleta 2023⁴).

³ In questa sede non è possibile indagare in modo esauriente il concetto dell'odio e delle sue manifestazioni, per cui rimandiamo ai lavori di Claudia Bianchi citati nel presente articolo e, in particolare, al nuovo libro di Guillén-Nieto (2023).

⁴ In un'altra occasione abbiamo già analizzato la questione della definizione dell'HS e la sua specificità rispetto al turpiloquio in generale in cui bisognerebbe includere anche l'insulto. Qui ci limitiamo a menzionare alcune tra le più importanti fonti giuridiche e scientifiche a proposito: Raccomandazione del Comitato dei Ministri del CE, 30.10.1997, Decisione Quadro 2008/913/GAI, Raccomandazione di Politica Generale n. 15, Codice di condotta per lottare contro le forme illegali di incitamento all'odio, Fortuna e Nunes (2018), Bianchi (2014, 2015, 2021), Brambilla e Crestani (2021).

Da ciò che è stato riportato sopra, è importante sottolineare che l'HS presuppone l'idea di appartenenza a un gruppo e quindi abbraccia tutte le espressioni riferite o verso gruppi sociali o verso individui in virtù della loro appartenenza al dato gruppo. Vista in questo modo, la definizione dell'HS non prevede il riferimento a un individuo in quanto tale e delinea un confine fra quello che viene – anche in questo studio – denominato l'HS vero e proprio e quello che possiamo chiamare l'insulto il quale andrebbe analizzato piuttosto dal punto di vista del turpiloquio.

Bisogna tuttavia tener presente che il confine tra HS e insulto non è sempre chiaro. Infatti, Bazzanella (2020: 13) definisce insulto come “un'offesa intenzionale e grave rivolta ad una persona o ad un gruppo a cui la persona appartiene ed attuata tramite parole, espressioni ingiuriose, oppure con gesti, azioni oltraggiose (come il segno delle corna, quello cosiddetto *dell'ombrella* o lo sputo) che possono accompagnare o sostituire l'espressione linguistica”.

In questa definizione si può notare la pluralità di visioni del fenomeno analizzato, in quanto la studiosa, di fatto, include nella categoria di insulto anche gli enunciati che in altre definizioni verrebbero classificati come HS (appartenenza al gruppo). I confini fra l'HS e *swearing* o *bad language* in cui, accanto a parolacce, bestemmie e imprecazioni rientra anche l'insulto, sono, quindi, molto sfocati. Un approccio simile viene presentato da Alfonzetti (2009: 67) la quale scrive che “Gli insulti coesistono in parziale sovrapposizione con altri atti più o meno aggressivi e ostili, quali critiche, accuse, rimproveri, invettive, denigrazioni, calunnie, imprecazioni, bestemmie, minacce, maledizioni, ecc.”.

In cerca di un quadro metodologico che potesse fornire le basi per la presente ricerca, abbiamo adottato la prospettiva pragmatica (Bianchi 2015a), volendo dare un giusto rilievo al contesto. Di conseguenza, è stato doveroso prendere in considerazione la teoria degli atti linguistici (Austin 1962, Bianchi 2015a, Bazzanella 2020). Alfonzetti (2009: 72-73), parlando degli insulti da questo punto di vista e applicando al loro studio il criterio pragmatico-funzionale, elenca cinque elementi che li caratterizzano e li distinguono da altri atti aggressivi: 1) predicazione – che consiste nella produzione da parte del parlante di un enunciato di valore negativo nei confronti del destinatario o della persona a cui quest'ultimo è legato (aspetto verdettivo); 2) atteggiamento – l'insultatore esprime verso l'insultato un sentimento negativo, come disgusto, odio, rabbia, ecc. (aspetto espressivo/comportativo); 3)

intenzione/perlocuzione - lo scopo del destinatario è quello di offendere, svalutare e degradare il destinatario, il quale riconosce questa intenzione; 4) presenza del destinatario – l'insultato è presente nella situazione comunicativa; nonché 5) interpretazione - perché l'insulto venga realizzato, il destinatore deve valutare l'enunciato rivoltogli come degradante.

Da quanto esposto sopra risulta che gli unici elementi distintivi tra l'HS e l'insulto sembrano essere l'idea di appartenenza a un gruppo (indispensabile per HS, non richiesta, anche se possibile per insulti) e la componente di incitamento all'odio. In altre parole, pensiamo a espressioni come "negro" o "frocio" che - da un lato - offendono la persona a cui si riferiscono direttamente e – dall'altro – l'intero gruppo che è preso di mira, come nei casi citati, rispettivamente il gruppo etnico e il gruppo di orientamento sessuale. È proprio questo destinatario multiplo che caratterizza e differenzia enunciati contenenti HS da insulti generici, come, ad esempio, "Sei un idiota!", che si riferiscono solo all'individuo a cui sono diretti (Bianchi 2021: 95-96). L'insulto viene quindi identificato con tutte le espressioni e le frasi che comunicano disprezzo, ostilità e/o offesa nei confronti di un individuo senza riferimenti a nessun gruppo a cui appartiene.

Prima di passare al corpus e ai risultati dell'analisi, va brevemente discusso un altro aspetto dell'HS il quale risulta essenziale se si vuole agire sul livello pragmatico, ossia le modalità di manifestazione linguistica dell'HS (e dell'insulto). Il tema in questione è affrontato da Brambilla e Crestani (2021), che distinguono tra HS aperto e latente, dove il primo si basa su affermazioni in cui l'odio appare come esplicito (es. "Gli immigrati sono ladri"), mentre per la seconda si intendono tutti i casi in cui l'odio si nasconde dietro l'ironia, il sarcasmo, il simbolo o addirittura la forma grafica (pensiamo, ad esempio, alla scrittura ridotta, cioè alla sostituzione di alcune lettere con segni come l'asterisco: "n*gro", "c*zzo").

L'HS può quindi essere esaminato tenendo conto di vari aspetti caratteristici per questo fenomeno. Per limitazioni di spazio, ci occuperemo soltanto di alcuni tratti riguardanti il concetto che verranno specificati di seguito.

3. Delimitazione del campo d'indagine, corpus e obiettivi della ricerca

Per definire il campo d'indagine della presente ricerca sono state adottate alcune restrizioni in merito all'oggetto di studio. Abbiamo deciso infatti di limitare l'indagine

soltanto all'insulto – ossia alle espressioni portatrici di odio verso un individuo adottando inoltre un'ulteriore delimitazione riguardo al materiale di ricerca. Vi rientrano infatti le manifestazioni d'odio individuate nei contenuti pubblicati in due gruppi di FB: *Italiani in Polonia* e *Italiani a Cracovia* consultati in un preciso arco di tempo dal novembre 2021 al febbraio 2022. I due gruppi citati sono pubblici e, all'inizio di novembre 2021, contavano circa 26.500 membri (rispettivamente 17.660 membri nel gruppo di *Italiani in Polonia* e 8836 membri iscritti al gruppo *Italiani a Cracovia*). Ambedue sono nati allo scopo di unire gli italiani che vivono o intendono vivere rispettivamente in Polonia e a Cracovia per scambiare opinioni e prestarsi aiuto in caso di dubbi o difficoltà. Col passar del tempo, però, vi sono apparsi anche molti italiani che si recano in Polonia per brevi periodi ai fini turistici, quelli che solo pensano al trasferimento e, infine, numerosi polacchi che conoscono l'italiano o per varie ragioni sono legati all'Italia o agli italiani. I contenuti pubblicati sono in lingua italiana che, però, è fortemente condizionata anche dalla lingua polacca. La lingua dei due gruppi costituisce un insieme linguisticamente molto disomogeneo, soprattutto per quanto riguarda i fattori diatopico e diastratico. Ciò significa che il corpus della nostra ricerca si basa su enunciati di persone provenienti da diverse parti dell'Italia e della Polonia, di età, sesso e livello di istruzione diversi e nella maggioranza dei casi non è possibile risalire a questi dati visto che il profilo della persona non li fornisce (a volte è perfino difficile dire se un dato profilo appartiene a un italiano o un polacco)⁵. Bisogna anche ricordare che i polacchi presenti nei gruppi dimostrano una conoscenza della lingua italiana che varia dalla fluenza di un madrelingua alla conoscenza base con molte carenze nella lingua scritta. Ciò risulta in frequenti errori di tutti i livelli (fonetico, morfosintattico, lessicale, ecc.) e nella presenza di esempi di code mixing (deliberato o meno) tra l'italiano e il polacco. È necessario considerare anche il fatto che gli errori sono presenti non soltanto nei post e nei commenti dei polacchi ma anche in quelli scritti e pubblicati dagli italiani, il che può essere legato al carattere digitale dei testi pubblicati, quindi, per esempio, all'interattività, ma anche alla velocità con la quale vengono scritti i post, che spesso sono privi di una rilettura come avviene in altri tipi di comunicazione, come per

⁵ Gli utenti di FB (profili personali) devono essere persone fisiche che, registrandosi, forniscono alcuni dati personali, ma il profilo, una volta creato, può funzionare con un nome e cognome o anche soprannome falsi e, quindi, è impossibile risalire alla vera identità dell'utente. Ciò sicuramente permette e, forse, anche invita a una maggiore libertà di espressione rispetto a una situazione comunicativa faccia a faccia in cui gli interlocutori sono perfettamente identificabili.

esempio nelle mail. Oltre tutto bisogna tener conto che si tratta di una scrittura ben diversa da quella tradizionale. Esiste infatti una serie di caratteristiche tipiche per i testi online. Quelle strutturali riguardano, per esempio, uso della punteggiatura, che tende a ridursi: più frequentemente vengono utilizzati punti fermo, interrogativo, esclamativo, virgola, puntini di sospensione, mentre di rado vengono adoperati i due punti e il punto e virgola. Per quanto riguarda la morfosintassi viene ridotto l'uso dei pronomi e dall'altro lato va aumentato quello dei connettivi e dei segnali discorsivi. Le differenze si osservano inoltre sul piano lessicale arricchito da un vasto spettro di neologismi, fra cui calchi, anglicismi, acronimi, adattamenti, ecc. (cfr. Fiorentino 2007, Prada 2003).

Nonostante un alto numero di esempi di insulto trovati nel corpus, la nostra analisi avrà il carattere qualitativo e non quantitativo. Ciò è dovuto al fatto che molto spesso si tratta dei cosiddetti usi contestuali che non si prestano facilmente alle analisi con gli strumenti statistici dato che devono essere ricavati dal contesto e a volte rimangono dubbi sul loro grado di offensività. Il corpus individuato per la presente ricerca ammonta a circa 90.000 post e commenti. Non è possibile, però, stabilirne un numero preciso. La ricerca manuale è durata più giorni in cui il numero totale, soprattutto dei commenti, variava (alcuni venivano cancellati o soppressi, altri venivano aggiunti), inoltre chi commenta non di rado *spezza* il proprio commento in più parti/fumetti, pur trattandosi di un unico messaggio. Per effettuare un'analisi quantitativa ci mancherebbe, quindi, la base di confronto. Per questo motivo la domanda di ricerca che ci siamo poste non riguarda quanto spesso, ma come, ossia con quali strumenti linguistici, l'insulto viene realizzato nel discorso online e perché non viene eliminato con gli strumenti di detezione automatica della piattaforma.

4. Analisi

In base al materiale analizzato siamo riuscite a distinguere due macro livelli di manifestazione dell'insulto riferiti a un individuo, quali: i) livello lessicale - esplicito (parole portatrici d'insulto a prescindere dal contesto) e ii) livello contestuale in cui l'insulto va decodificato dall'intero contesto situazionale (insulto latente).

4.1 Livello lessicale – esplicito

Per quanto riguarda il livello lessicale, esso viene rappresentato da un ampio gruppo di parole che vengono utilizzate nei confronti degli individui, portando con sé nozione di offensività. Gli epiteti individuati nel materiale della ricerca possono, a loro volta, essere classificati in alcune specifiche categorie semantiche che presentiamo sotto forma di una tabella riportando inoltre esempi di frasi⁶ in cui abbiamo individuato l'insulto. Con le categorie semantiche nell'ambito di insulto ci ricollegiamo all'articolo "Le parole per ferire" di Tullio De Mauro, pubblicato su *Internazionale* il 27 settembre del 2016 in seguito alla formazione, da parte del parlamento della Repubblica Italiana, della Commissione sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni d'odio, nota anche come 'Jo Cox' - per commemorare la deputata presso la Camera dei Comuni del Regno Unito assassinata il 16 giugno 2016. In collaborazione con la commissione, lo studioso italiano ha deciso di censire e classificare le parole d'odio che circolano in italiano, proponendo un ampio elenco diviso per categorie semantiche. L'elenco si basa principalmente su Gradit (*Grande dizionario italiano dell'uso*) e sul dizionario online di *Internazionale*. Le parole sono state suddivise in 11 categorie: parole etniche, nomi di regioni e città italiane, professioni e attività umane, diversità fisica, diversità mentale, difetti morali e comportamentali, parole che denotano inferiorità socio-economica, vegetali, animali, apparati sessuali maschili e femminili, omosessualità, nonché parole che, seppur chiaramente dispregiative, non possono essere facilmente racchiuse in nessuna delle suddette categorie.

Qualità	Epiteti	Esempi originali
Diversità mentale	cretino, idiota, ritardato, malato di mente/mentale, essere limitati, essere indietro, sottosviluppato, ignorante, cazzaro, deficiente, imbecille, minchione	(1) quando di fronte trovo un cretino come te mi fermo... Tempo perso!!!; (2) ma sei proprio cretino la Russia non attacca la Polonia; (3) sei un troll o semplicemente un idiota ; (4) di solito non mi esprimo, ma quando vedo certe caxxate da idioti veri ottusi e caca sotto , non riesco a stare zitta; (5) Lui è un idiota! Puro!; (6) mi viene proprio da dire che sei culturalmente un profondo ignoranteper essere gentile; (7) Non credo di essere io l'ignorante tra i due; (8) basterebbe fare lavorare il cervello e capire le dinamiche... Ma vabbè, essere ignorant e poco

⁶ Gli esempi riportati nel presente lavoro non sono stati sottoposti a nessuna correzione linguistica da parte nostra e vengono quindi presentati nella forma originale.

		<p>intelligenti non è un reato..;</p> <p>(9) Perché caro il mio ritardato...se ti offendono dandoti del ritardato che sei (e secondo te dicendo così sono handifobo);</p> <p>(10) ma capisco che sei limitato per poterlo capire...;</p> <p>(11) sei proprio indietro, mentalmente ovviamente, non capisci il concetto;</p> <p>(12) bel commento da sottosviluppata;</p> <p>(13) A: B sembri malato di mente B: A sembrare ed esserlo come te passa una grande differenza anche se sottile! Auguri;</p> <p>(14) si ma poi questo malato mentale addirittura ha espresso commenti riguardo la mia intelligenza basandosi sulla mia foto del profilo;</p> <p>(15) Comunque, l'unico cazzaro qui sei tu, oltre che senza palle... Ma vabbè, l'importante che sei sempre più felice!</p> <p>(16) sei tu che devi farmi vedere come... Auguri cazzaro;</p> <p>(17) anzi, ti segnalo... Nella speranza che i deficienti ignoranti um giorno spariranno dalla faccia della terra e potremo vivere tutti in pace ed armonia.;</p> <p>(18) stai zito imbécile !!!! Sei tutto sciemo !!!;</p> <p>(19) ma tu sei una minghia nato per sbaglio [...], MINGHIONE NATO PER ERRORE.</p>
Organi sessuali	cazzo, coglione	<p>(20) Che commento da coglione...;</p> <p>(21) Il caxxo mettitelo nell'ano;</p> <p>(22) Spero che le prossime elezioni le vince PiS o Konfederacja e vi caccia tutti fuori che mi pare che alcune persone solo così capiranno che erano coglioni ignoranti.</p>
Elementi scatologici	cagare, merda	<p>(23)</p> <p>A:B: ti caghi sotto ?</p> <p>B:A: Si, son seduto sul water in questo momento, il tuo profilo serve proprio allo stimolo.... PS: l'unico a cacarsi sotto sei tu, minacci e pretendi che gli altri vengono a vedere se bleffi oppure no! Troppo comodo!;</p> <p>(24) sei una merda.</p>
Animali	leone, zecca, criceto	<p>(25) il solito leoncino da tastiera codardo e vigliaccone fino al midollo;</p> <p>(26) Quanto tempo hai da perdere per <i>rompere i coglioni</i> con le tue minchiate antipolacche da zecca... ;</p> <p>(27) lascialo stare un'altra zecca italiana....come sempre...ecco perché l'italia è ridotta così...;</p> <p>(28) Le solite zecche dei centri sociali che portano il loro odio anche all'estero;</p> <p>(29) Con sta faccia da criceto.</p>

Come è stato specificato in precedenza, la nostra ricerca non è mirata alla presentazione di un esame quantitativo del fenomeno descritto, però, pur non essendo capaci di dare i numeri precisi, si può notare una notevole prevalenza degli epitetti appartenenti alle qualità psicologiche e soprattutto alla mancata intelligenza o

lucidità che viene veicolata attraverso diversi vocaboli, per dare qualche esempio: *ritardato*, *cretino*, *idiota*. Si può, per di più, notare che le parole usate per insultare sono difatti fortemente ripetitive. Inoltre, per recare offesa si sfruttano anche le parole che rimandano alla sfera sessuale e scatologica. In più viene notato uso di nomi di animali, ricorrendo alle loro caratteristiche con una valutazione fortemente negativa.

Un altro dato rilevante che è stato evidenziato nel corso della ricerca è quello del livello di direttività. Alcuni fra gli enunciati citati sopra, come (2), (3), (6), (9), (10), (11), (15), (18), (19), (24) fanno diretto riferimento all'insultato esprimendosi per mezzo di frasi dichiarative alla seconda persona singolare, ossia *tu sei*, che viene seguito da epitetti spregiativi (*ignorante*, *cretino*, *idiota*, ecc.) o anche direttamente attraverso un sintagma nominale (16) e (18) in quest'ultimo caso in funzione di apostrofe. Un'altra tecnica diretta è quella che vede impiegato epiteto con l'espressione *come te*, come negli enunciati (1) e (13).

In certi casi, invece, l'insulto non appare nella forma diretta ma viene impiegato indirettamente attraverso diversi metodi di *elusioni*. Fra questi possiamo osservare la tecnica che consiste nell'uso della negazione, come nell'enunciato (7). Un altro modo è quello degli esempi (4), (12), (20), (26), (29) in cui appare la preposizione *da* attribuendo la qualità al sostantivo (caxxate *da* idioti; bel commento *da* sottosviluppata; che commento *da* coglione; faccia *da* criceto, ecc.). Nel gruppo di insulti indiretti possiamo classificare anche le allusioni, come negli enunciati: (8), (14), (17), (22) nonché il riferimento a terzi, come in (5), (27) e (28), dove l'interlocutore A, parlando con l'interlocutore B, si esprime male sull'interlocutore C. Nella comunicazione parlata in tal caso verrebbe meno l'ultimo dei cinque elementi distintivi dell'insulto di cui si è parlato prima. Il caso dei social, però, è peculiare in quanto, da un lato, in una discussione all'interno di un gruppo, c'è sempre un mittente e un destinatario, ma, dall'altro, la discussione non avviene mai *faccia a faccia* a causa alla presenza di un pubblico composto potenzialmente da tutti i membri del gruppo, ognuno dei quali può unirsi e abbandonare la discussione in qualsiasi momento. Tale situazione permette anche il riferimento ai terzi anche nella situazione della loro virtuale presenza. Seguendo il pensiero di Mateiu (2005), esposto da Alfonzetti (2009: 76): questa trasposizione di persona avrebbe l'effetto di rafforzare l'intensità dell'atto compiuto: nel trattarlo infatti come un terzo, il parlante esclude il bersaglio dell'insulto della realizzazione comunicativa, negandogli quindi il

diritto di replica. Affermerebbe in tal modo la propria superiorità rispetto all'altro, attaccandolo ma conservando al tempo stesso una distanza di sicurezza.

4.2 Livello contestuale

Rimanendo a livello lessicale e ricollegandoci a quanto detto sopra, ma anche al pensiero di Nitti (2022 manca la pagina da cui proviene la citazione) che ritiene che l'insulto non sia costituito *stricto sensu* da un'espressione linguistica precisa, dall'intenzione comunicativa di chi produce il messaggio o dal mero ricorso al turpiloquio, ma si tratti di un significato derivato da un contesto costruito congiuntamente dagli interlocutori nell'ambito di una situazione comunicativa, abbiamo individuato un ulteriore gruppo di esempi in cui l'insulto non viene espresso in modo esplicito, bensì è legato al contesto. Questo tipo di insulti si basa su parole ed espressioni che, di per sé, sono del tutto prive di qualsiasi dose di offensività, ma nei contesti impregnati di odio e accompagnate da altre parole – trattate interamente con la frase - diventano dei portatori di insulto il che viene spesso confermato dall'interpretazione negativa dell'enunciato da parte dell'interlocutore. Va notato che anche questo tipo di insulto si riferisce a specifiche categorie semantiche quali intelligenza, istruzione ed educazione, il che viene dimostrato in seguito con alcuni esempi:

A) Intelligenza:

- Forse è meglio se si fà un **cervello** nuovo..il suo è bruciato;
- Spegni la tv e radio e ti ripristini il **cervello**;
- E quello sarebbe il meno, basterebbe fare lavorare il **cervello** e capire le dinamiche... ;
- Dai su, un minimo di **intelligenza** nel dedurre le cose no !?;
- ecco è arrivato un'altro **intelligente** di turno;
- apri la **mente!**;
- Eccone un altro con **30 di q!**

B) Istruzione:

- A parte queste frasi **da 2 elementare** fanno capire il livello di istruzione, ma da quanto tempo è che non passi per Wadowice? Così per capire;
- purtroppo molti si fermano al **sussidiario delle elementari...**
- basterebbe **aprire i libri**, cosa che non fate ovviamente, è sufficiente dire il rosario. Detto questo ora puoi tornare a scaldare gli hot dog a 3.99 zł da Zabka. Non importunarmi grazie.

- ci mancava il **professore di italiano...**

C) Educazione:

- gradirei che mi desse del **lei**, e **l'educazione** l'ha comprata al Lidl?

Gli esempi appena citati rappresentano un particolare tipo di insulto basato soprattutto sull'ironia e sul sarcasmo. Per la sua realizzazione è necessario che il parlante e il destinatario condividano lo stesso sistema dei valori e la stessa realtà culturale, come per esempio la conoscenza della catena di negozi Zabka o Lidl di cui si parla nelle parti B e C. Per quanto riguarda l'istruzione l'offesa recata tende a sottovalutare e mettere in discussione le conoscenze apprese. Inoltre, si può notare che anche se l'insulto viene trasmesso in modo implicito, non di rado, nei casi esposti, utilizza in modo ripetitivo certi vocaboli, come *cervello*, *intelligenza*, *mente*, che vengono collocati nelle strutture in cui creano un significato di valore negativo. È, per di più, importante ricordare che, a parte la forza di offensività che portano con sé, espressi in modo implicito, tali enunciati riescono facilmente a sfuggire agli algoritmi e ai filtri automatici applicati da FB per combattere l'HS.

La nostra ricerca ci ha permesso, inoltre, di evidenziare altre modalità di espressione dell'insulto latente in cui si fa uso di determinati meccanismi linguistici che, però, non si possono ricondurre al livello lessicale. Si tratta di domande retoriche, vocativi affettuosi, auguri e complimenti falsi, nonché espressioni di compassione falsa. Per illustrare al meglio il fenomeno presentiamo di seguito alcuni esempi tenendo conto delle strutture attraverso le quali può manifestarsi l'insulto implicito. Esso viene trasmesso con l'utilizzo di:

- a) **domande retoriche**, ossia frasi interrogative, che provocano ma anche manifestano ironia:
 - ma che ridere, vedi che non sai niente? Perché parli?;
 - ci mancava il professore di italiano... Bravo, ora che hai fatto il segno rosso dell'errore sei felice?;
 - non ti fai schifo a dire certe cose?;
 - perché devo imparare quando trovo dei pirloni come te che fanno gli sguatteri?;
 - Ma dove abiti su Marte o in Italia..?fammi il favore...
- b) **vocativo affettuoso** che, al posto di avvicinare all'interlocutore, crea un confine insuperabile:
 - Allora ti dico **cara lei** si adotti a Salvini o a Dimaio io vorrei 100 volte che Duda fosse il mio presidente!;
 - Bisogna seguire la verità, **cara** e non nutrirsi delle menzogne;

- **Carissimo XYZ** da quando abito in Polonia (6 anni) i miei amici mi hanno portato nelle migliori Pizzerie (secondo Loro....) della zona e non solo;
 - eeee si **tesoro**, hai ancora lunga strada da percorrere;
 - **tesoro mio**, a parte che ognuno ha i propri problemi e per carità... Riguardo al lavoro, il reparto edile, trasporti non si sono mai fermati... Magari...;
 - X si accomodino, "**egreggi**"!;
- c) **auguri e complimenti falsi** che nei precisi contesti risultano non sinceri:
- i. **buona fortuna! Auguri! Complimenti** per l'immaginazione;
 - ii. devi viaggiare ancora tanto prima di raggiungere una spiritualità adeguata per capire e comprendere la vita perciò bon voyage con **tantissimi Auguri**;
- d) **espressioni di compassione falsa** ricoperti dalla nuvola di insincerità:
- i. mi dispiace per te ... poveraccia, preghiamo per lei, mi fai pena;
 - ii. povera te e i tuoi pensieri.

Quest'ultima categoria pare estremamente pericolosa in quanto all'incitamento all'odio. Da un lato, non lascia dubbi sull'intenzione di offendere e, dall'altro, rimane totalmente fuori dalla portata di qualsiasi strumento di detezione automatica visto il suo carattere immerso fortemente nell'ironia e nel sarcasmo.

5. Limitazioni

Prima di passare alle conclusioni, bisogna menzionare le limitazioni che porta con sé il tipo di ricerca che abbiamo svolto e che non sono poche. Una di esse è costituita dagli strumenti di FB per la detezione dell'HS. Come si è visto in tanti esempi da noi citati si è trattato di insulto latente, ossia quello codificato e non espresso direttamente ma attraverso il ricorso all'ironia.

Comunque, non mancano anche quelle espressioni rivolte all'individuo che contengono il lessico d'odio e che sono più facilmente riconoscibili in quanto offensivi. Gli enunciati che presentano questo tipo di lessico sono, però, limitati in modo automatico dai gestori delle piattaforme. Si tratta degli algoritmi che si basano sull'intelligenza artificiale e sul lavoro dei moderatori (cfr. Fagni 2019). Per questo motivo è molto probabile che alcuni post e/o commenti sono stati eliminati dato che gli algoritmi facilmente individuano gli elementi lessicali. L'attuazione degli algoritmi da parte di FB è stata visibile nei risultati della ricerca; infatti, non di rado, nei momenti in cui si ipotizzava la presenza di una parola offensiva il commento che seguiva era cancellato; quindi, era impossibile ricostruire l'intera conversazione.

Anche questo è uno dei motivi per i quali la ricerca è stata limitata all'analisi di tipo qualitativo, tenendo conto di interventi avvenuti da parte dei moderatori.

6. Conclusioni

Come abbiamo potuto vedere, la penetrazione dell'ostilità si presenta sotto diversi aspetti nei contenuti pubblicati su FB. Come si è constatato all'inizio del presente articolo, una delle possibili strategie di analisi di tali contenuti può basarsi sulla distinzione tra l'insulto (enunciati riferiti a un individuo) e l'HS (enunciati riferiti a un gruppo o a un individuo in virtù della sua appartenenza a certi gruppi sociali). Lo scopo della presente ricerca era quello di verificare quali forme linguistiche assume l'espressione di insulto nel linguaggio dei social media.

Si può ribadire che il fenomeno analizzato è multiforme, in quanto da un lato utilizza parole specifiche riconosciute comunemente come portatrici di insulto/odio e, dall'altro, si basa spesso sull'ironia - caratteristica che lo rende difficilmente rintracciabile dagli algoritmi e, per questo, molto pericoloso. Infatti, come scrive Rossi (2019: 12) "Ogni parola, potenzialmente, può essere usata come parola offensiva, secondo i contesti, come, viceversa, ogni parolaccia può essere desemantizzata e ridotta a mero segnale discorsivo [...]" . La questione della contestualità viene inoltre sottolineata da Bazzanella (2020: 22), secondo la quale: "Le variazioni di funzioni e intensità nell'usare un insulto dipendono, intrecciandosi, dalle varie componenti del contesto e da un insieme di fattori, linguistici ed extralinguistici".

Dall'analisi svolta risulta che l'odio può nascere da qualsiasi tipo di discorso, indipendentemente dalla sua tematica, ne esistono però alcune che sono particolarmente fertili e, toccando i temi caldi o di particolare delicatezza, sono più propensi a creare degli scambi di opinioni forti, come succede, per esempio, nel caso della tematica di sfondo alimentare o politico mettendo a confronto la realtà polacca con quella italiana. La ricerca manuale ha infatti rilevato la presenza di insulti in diverse tematiche presenti nel corpus, fra cui la questione di: vaccini, lavoro, cibo (in particolare caffè, carne bovina, pizza), luoghi di soggiorno, ecc.

Se la lingua va vista come bene culturale, parlare dell'espressione dell'insulto e dell'odio online (cfr. ad es. Palermo 2020) è di estrema importanza dato che essi non solo riflettono la nostra realtà, ma in un certo senso la creano, incitando a una sempre maggiore offensività di linguaggio. Infatti, si potrebbe dire che abbiamo a che

fare con una reazione *a catena* in cui un post o un commento contenente un'espressione dell'insulto costituisce uno stimolo che scatena altri commenti offensivi. Inoltre, non di rado capita che il post iniziale sia assolutamente neutro in termini di offensività e, nonostante ciò, subito provochi reazioni di insulto nei confronti dell'autore o delle persone che scrivono commenti.

Sarebbe interessante ampliare ancora questa ricerca per verificare quali sono i meccanismi linguistici che incoraggiano altre espressioni di insulto/odio e se si può notare l'intensificazione dell'offensività nell'ambito di queste *catene di enunciati*. Un altro elemento che potrebbe completare lo studio sarebbe l'esame delle eventuali strategie di mitigazione adoperate dagli utenti nelle conversazioni online.

Fonti

Facebook Community Standards <https://transparency.fb.com/policies/community-standards/hate-speech/>

Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to Member States on 'Hate Speech', 30.10.1997, <https://rm.coe.int/1680505d5b>

2008/913/GAI <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32008F0913>

Riferimenti bibliografici

- Alfonzetti, G. (2009). Gli insulti: alcuni criteri di categorizzazione. In S. C. Trovato [a cura di] *Studi linguistici in memoria di Giovanni Tropea*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 67-78.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bazzanella, C. (2020). Insulti e pragmatica: complessità, contesto, intensità. *Quaderns d'Italià* 25, pp. 11–26.
- Bianchi, C. (2014). The speech acts account of derogatory epithets: some critical notes. In J. Dutant, D. Fassio e A. Meylan [a cura di] *Liber Amicorum Pascal Engel*. Ginevra: Université de Genève, pp. 465–480.
- Bianchi, C. (2015a). Parole come pietre: atti linguistici e subordinazione. *Esercizi Filosofici* 10, pp. 115–135.
- Bianchi, C. (2015b). Il lato oscuro delle parole: epitetti denigratori e riappropriazione. *Sistemi intelligenti*. Bologna: il Mulino, pp. 285–302.
- Bianchi, C. (2021). *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Bari: Editori Laterza.

- Bleich, E. (2011). *The Freedom to be Racist? How the United States and Europe struggle to preserve freedom and combat racism*. Oxford: Oxford University Press.
- Brambilla, M. e Crestani V. (2021). "Der kriminelle ...", "I soliti ...": parole dell'odio in tedesco e in italiano. In M. D'Amico, M. Brambilla, V. Crestani e N. Fiano [a cura di] *Il linguaggio dell'odio. Fra memoria e attualità*. Milano: Franco Angeli, pp. 85–105.
- Brown P. e Levinson S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casarosa, F. (2020). L'approccio normativo europeo verso il discorso dell'odio online: l'equilibrio fra un sistema di "enforcement" efficiente ed efficace e la tutela della libertà di espressione. <https://www.questioneiustizia.it/articolo/l-approccio-normativo-europeo-verso-il-discorso-dell-odio-online-l-equilibrio-fra-un-sistema-di-enforcement-efficiente-ed-efficace-e-la-tutela-della-libertà-di-espressione>.
- Cepollaro, B. (2015). Gli epitetti denigratori: presupposizioni infami. *Esercizi Filosofici* 10 (2), pp. 154–168.
- Cruschina, S. (2020). Il linguaggio d'odio. <https://www.linguisticamente.org/il-linguaggio-dodio/>
- Daniels, J. (2008). Race, civil rights, and hate speech in the digital era. In A. Everett [a cura di] *Learning Race and Ethnicity: Youth and Digital Media*. Cambridge, MA: The MIT Press, pp. 129–154.
- De Mauro, T. (2016). Le parole per ferire. <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/09/27/razzismo-parole-ferire>
- Dyda A. e Paleta A., Vocabulary of Hatred in Social Media: An Example from Italian. *Neuphilologische Mitteilungen*, 124(1), pp. 103–127. <https://doi.org/10.51814/nm.130138>
- Fagni, T. (2019). Hate speech, le tecniche per identificare (in automatico) i "contenuti violenti", <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/hate-speech-le-tecniche-per-identificare-in-automatico-i-contenuti-violenti/>
- Fiorentino, G. (2007). Nuova scrittura e media: le metamorfosi della scrittura. In G. Fiorentino [a cura di] *Scrittura e società. Storia, cultura, professioni*. Roma: Aracne, pp. 175–207.

- Fortuna, P. e Nunes S. (2018). A survey on Automatic Detection of Hate Speech in Text. *ACM Computing Surveys*, Vol. 51, No. 4. pp. 1–28.
- Foxman, A. H. e Wolf Ch. (2013). *Viral Hate: Containing Its Spread on the Internet*. New York: St. Martin's Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Rituals: Essays on Face to Face Behaviour*. New York: Anchor Books.
- Guillén-Nieto, V. (2023). *Hate speech: Linguistic perspectives*. Berlin: De Gruyter.
- Mateiu I. A. (2005). Pour une grammaire des insultes. http://www.lett.ubbcluj.ro/rtf-uri/Mateiu_Iuliana.htm
- Nitti, P. (2022). L'insulto. La lingua dello scherzo, la lingua dell'odio, <https://www.letture.org/l-insulto-la-lingua-dello-scherzo-la-lingua-dell-odio-paolo-nitti>
- Palermo, M. (2020). L'insulto ai tempi dei social media: costanti e innovazioni. *Lingue e Culture dei Media* v.4, n.2, pp. 2-15.
- Prada, M. (2003). Lingua e web. In I. Bonomi, A. Masini e S. Morgana [a cura di] *La lingua italiana e i mass media*. Roma: Carocci, pp. 249–289.
- Rossi, F. (2019). Io ho carta bianca. E ci si pulisca il culo! 8 ½, 46, pp. 12-13.
- Van Blarcum, C. D. (2005). Internet Hate Speech: The European Framework and the Emerging American Haven. *Washington and Lee Law Review* 62, pp. 781–830.
- Wiśniewski M., Hansen K., Bilewicz M., Soral W., Świderska A. e Bulska D. (2017), *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy verbalnej wobec grup mniejszościowych*. Warszawa: Fundacja im. S. Batorego.

ALICJA PALETA (Università Jagellonica di Cracovia) è ricercatrice di lingua e cultura italiana, con un particolare interesse verso la didattica delle lingue straniere (soprattutto nel contesto dell'italiano come lingua straniera insegnato a studenti polacchi), translation studies e il teatro musicale settecentesco tra l'Italia e la Polonia. Lavora presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Jagellonica. Attualmente partecipa al progetto internazionale *Romance languages for Slavic-speaking university students* (Erasmus+).

ORCID: 0000-0002-5146-6244, e-mail: alicia.paleta@uj.edu.pl

ANNA DYDA (Università Jagellonica di Cracovia) è ricercatrice di linguistica italiana e docente presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Jagellonica. I suoi interessi scientifici riguardano la linguistica contrastiva italiano-polacca e i linguaggi specialistici con particolare riferimento al linguaggio medico. Autrice e co-autrice di diversi articoli scientifici. Ultimamente ha

pubblicato il libro *Leggibilità e comprensibilità del linguaggio medico attraverso i testi dei foglietti illustrativi in italiano e in polacco* (2021, Peter Lang).

ORCID: 0000-0002-5116-7586, e-mail: anna.dyda@uj.edu.pl

Il linguaggio inclusivo contro l'abilismo nelle raccomandazioni di alcune istituzioni pubbliche italiane

Riassunto: L'abilismo, ovvero la discriminazione delle persone con disabilità, si realizza a livello linguistico sotto forma di discorsi emarginanti, spregiativi, carichi di stereotipi negativi e pregiudizi. L'obiettivo della presente ricerca è di valutare le politiche di alcune istituzioni italiane selezionate, come università e amministrazione pubblica, nel plasmare attivamente il discorso attraverso la pubblicazione di raccomandazioni mirate a contrastare il fenomeno in questione.

Parole chiave: abilismo, linguaggio inclusivo, discriminazione, costruttivismo, raccomandazioni

Indice

1. Introduzione
2. Discorso, pratiche sociali e disabilità
3. Abilismo e le sue forme linguistiche
4. Come combattere l'abilismo?
5. Metodo e obiettivo della ricerca
6. Risultati
7. Strategie linguistiche per un linguaggio inclusivo nei confronti della disabilità
8. Conclusioni

1. Introduzione

Il binomio lingua e cultura, così frequentemente riscontrato nei testi scientifici di varie discipline, è anche il punto di partenza per le presenti analisi. L'approccio che si assume qui evita di porre in contrasto i due concetti, in quanto si ritiene inestricabile il nesso che li unisce: la lingua, sia intesa come *langue* sia come *parole*, non può essere considerata al di fuori del suo contesto culturale neanche la cultura può

esistere senza la lingua. Come osserva Czachur (2011: 81), la cultura, definita in poche parole come un sistema di norme, valori e abitudini che determina il comportamento dei membri di una comunità, viene condensata, archiviata, attivata e trasmessa di generazione in generazione grazie proprio alla lingua.

Le due entità si fondono strettamente nel circolo delle reciproche influenze, il carattere delle quali è stato a lungo oggetto di studio di diverse scuole di pensiero del campo linguistico, psicologico, cognitivistico, tra cui prega di conseguenze, anche se magari a volte eccessivamente semplificata, l'ipotesi di Sapir - Whorf. La sua versione determinista non sembra accettabile, tuttavia, come sottolinea Kramsch (2014: 32), l'approccio più moderato che percepisce la lingua come guida alla realtà sociale, come forza che influenza il modo di concettualizzare il mondo non desta controversie.

In simile modo si esprime Sabatini, secondo il quale la lingua «non è il riflesso diretto dei fatti reali, ma esprime la nostra visione dei fatti; inoltre, fissandosi in certe forme, in notevole misura condiziona e guida tale visione» (1993: 9), e poi: «è un binario su cui viaggia il pensiero» (*ivi*: 11).

Il potere della lingua nel raffigurare la realtà in uno dei modi possibili e nel condizionare di conseguenza l'agire umano, notato da Sabatini, coincide con l'approccio che si assume nel presente lavoro, ovvero quello discorsivo all'insegna del costruttivismo sociale, ideato da Berger e Luckmann (1969), secondo i quali la realtà costituisce una costruzione sociale in permanente creazione attraverso la lingua. La comprensione della lingua è indispensabile per la comprensione della realtà sociale che non esiste autonomamente, oggettivamente ma soltanto tramite significati negoziati e stabiliti nella lingua (Berger e Luckmann, 1969: 60).

In questa ottica che discerne il legame intrinseco e indelebile tra lingua e cultura nonché il ruolo della lingua nel costruire la realtà sociale attraverso le pratiche discorsive dei suoi utenti è fondamentale sottolineare il valore della lingua in quanto bene culturale: è un bene che va analizzato e protetto per la sua insostituibilità nel creare la cultura.

In questo senso di incontestabile validità è la concezione della lingua in quanto bene culturale immateriale da tutelare proposta dall'Unesco¹. Nel presente contributo si intende evidenziare questa inestimabile rilevanza della lingua nel

¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133171>.

plasmare l'identità di una comunità e nel trasmettere i suoi valori e conoscenze. Allo stesso tempo ci si tiene a sottolineare il potenziale della lingua nel promuovere certi modelli comunicativi: se usata e curata adeguatamente, la lingua può favorire una buona comunicazione: cortese, non discriminante, inclusiva e, di conseguenza, facilitare la crescita armoniosa di una società più aperta, tollerante, diversificata. Per questo motivo nel presente articolo ci si concentrerà sui mezzi per preservare e rafforzare la lingua come un bene capace di trasformare la realtà sociale in uno dei contesti finora trascurati, ossia quello della disabilità. Si analizzeranno soprattutto delle manifestazioni di politiche linguistiche implementate ultimamente da alcune istituzioni pubbliche italiane al fine di promuovere nuovi modelli comunicativi nell'ambito della disabilità.

2. Discorso, pratiche sociali e disabilità

La rilevanza delle politiche linguistiche definite come insieme di decisioni politiche che comportano azioni mirate a influenzare i comportamenti delle persone per quanto riguarda l'acquisizione, la struttura e l'uso dei loro codici linguistici (cfr. Gazzola 2006: 23), diventa ancora più palese quando si intende la lingua in prospettiva più larga, cioè come discorso, quando non ci si limita ai suoi aspetti semantici, morfologici, sintattici, ecc., ma la si concepisce come ambito caratterizzato da fattori sociali, culturali, politici, economici in cui si realizza effettivamente la vita sociale. Il termine discorso mette in risalto l'agire sociale che si attua proprio attraverso l'uso della lingua. Come asseriscono Fairclough e Wodak (1997), essa è determinata dal contesto extralinguistico *sensu largo*, ma allo stesso tempo è in grado di condizionare la struttura sociale e la posizione dei vari attori al suo interno, di determinare le gerarchie sociali e le relazioni di potere. Vale la pena richiamare qui il concetto di pratica sociale, cioè un'azione nel contesto delle relazioni sociali (Fairclough 1992: 28): senza alcun dubbio in questa ottica l'uso della lingua, o più ampiamente il discorso, è un tipo di pratica sociale.

Le pratiche sociali che si realizzano sotto forma di pratiche discorsive rappresentano certi aspetti del mondo in un dato modo e, conseguentemente, costruiscono ideologie, rapporti, valori, significati che attribuiamo agli elementi della realtà.

Si è quindi dell'opinione che le politiche linguistiche, ben pianificate e implementate, siano cruciali per plasmare la realtà sociale; essendo risultato di una riflessione approfondita supportata istituzionalmente possono servire da impulso per scatenare un cambiamento. Le nuove pratiche discorsive, ovvero i nuovi, aggiornati usi linguistici, consapevolmente e deliberatamente ideati e promossi da rilevanti istituzioni pubbliche hanno il potere di ottenere effetti sul piano culturale, sociale, politico.

Tale approccio acquista sempre più importanza nel caso dei fenomeni sociali particolarmente sensibili, come quelli relativi a qualsiasi tipo di discriminazione. Nel nostro caso è applicabile alla questione della disabilità visto che la costruzione sociale di questo concetto attraverso il discorso, come si è dimostrato sopra, ha effetti pratici che si ripercuotono sulla vita delle persone con disabilità.

La disabilità è stata un tema a lungo ignorato sia dalla scienza sia dal discorso quotidiano non scientifico, solo nell'ultimo ventennio si osservano sempre più ricerche, anche di stampo critico (cfr. Pamuła 2019). I motivi che sottostanno a questa lacuna sono variegati, tra questi si potrebbe indicare l'invisibilità, letterale e metaforica, delle persone con disabilità per secoli nascoste tra le mura delle case (per la vergogna o per motivi puramente pratici, come, per esempio, barriere architettoniche) o, ancora peggio, la loro alienazione dalla società in quanto diverse, estranee e addirittura strane, esibite volentieri nei *freak show*.

Gli sviluppi relativamente recenti negli studi sulla disabilità che hanno ridefinito il fenomeno abbandonano l'approccio individualistico e medico che concepisce la disabilità in termini di una patologia medica da curare, se possibile, in un paziente e pongono l'accento sull'aspetto sociale: la disabilità non viene rappresentata come malattia che colpisce un individuo, ma piuttosto in quanto effetto delle insufficienze a livello culturale, politico, economico, organizzativo da parte della società che non riesce a fornire trattamento uguale a tutti i suoi membri (Całek, Niedbalski, Żuchowska-Skiba 2020). I nuovi modelli sottolineano la centralità dei valori e delle norme vigenti in una data comunità per la costruzione di barriere fisiche e mentali che ostacolano una piena integrazione delle persone con disabilità nella società. Nonostante la sempre crescente consapevolezza del fatto che la posizione svantaggiata delle persone con disabilità non derivi dalle loro mancanze, ma piuttosto dai fallimenti istituzionali dello Stato nel rispondere ai loro bisogni (Barnes 2008: 91), non perde d'attualità la questione del discorso sulla disabilità in cui

permangono ancora numerosi stereotipi e pregiudizi infondati. Nei paragrafi seguenti si cercherà di illustrare il problema in termini di pratiche discorsive nocive e di presentare alcuni tentativi, ancora poco numerosi, di affrontarlo.

3. Abilismo e le sue forme linguistiche

Le pratiche discorsive che producono o semplicemente perpetuano l'immagine stereotipata e negativa delle persone con disabilità, a cui si è accennato sopra, sono ancora oggi riscontrabili nella comunicazione di ogni giorno, anche quella mediatica, dotata di particolare forza d'impatto (Barnes 2008: 91).

Malgrado il mutamento della lingua che evolve insieme all'incremento del sapere scientifico e alla consapevolezza degli utenti, favorita anche da varie iniziative degli attivisti con disabilità (come la loro attività in Rete²) nella lingua italiana si trovano ancora molti residui, spesso usati a forza di abitudine, di quella costruzione della disabilità che può essere ritenuta discriminante.

Al fine di illustrare il fenomeno della discriminazione delle persone con disabilità ci serviremo di alcuni esempi tratti da una ricerca di carattere etnografico, ovvero l'osservazione degli usi linguistici tra i conoscenti di madrelingua italiana dell'autrice nonché dalla ricerca effettuata nel marzo 2020 sul corpus itTenTen (The Italian Web corpus) disponibile sulla piattaforma SketchEngine. Si è usato questo strumento non per il suo potenziale statistico, ma al fine di ottenere esempi dell'uso di alcune parole associate all'idea comune della disabilità come *disabile*, *cieco*, *sordo*, *pazzo*. Si è ricorso alla funzione Concordance che consente di cercare e di visualizzare le parole nel loro contesto naturale grazie all'impostazione KWIC (keyword in context), ovvero con alcune parole a sinistra e a destra della parola ricercata. Grazie al contesto di occorrenza di una data parola è più facile capire come funziona nel discorso. Innanzitutto, va ribadito il fatto che le forme linguistiche di discriminazione, pur non essendo così facilmente identificabili come barriere architettoniche o trasporti inaccessibili, contribuiscono fortemente ad alimentare preconcetti, spesso negativi, nei confronti della disabilità.

Osserviamo alcuni aggettivi molto comuni, presenti in diversi contesti online e offline che vengono usati per parlare di persone che hanno idee o comportamenti

² Si cfr. i blog di Sofia Righetti (<https://www.sofiarighetti.it>), di Marina Cuollo (<https://www.marinacuollo.com>) o Simone Riflesso (<https://simoneriflesso.com>).

diversi: *pazzo, cerebroleso, ritardato, autistico, mongoloide, lobotomizzato, schizofrenico, bipolare*. Il riferimento alla disabilità non si limita a quella psichica o intellettiva, sono frequenti anche gli aggettivi riguardanti la disabilità fisica come *cieco, sordo*. Le frasi come per esempio: “*sei cieco?*” per rimproverare una persona che non ha notato qualcosa oppure “*siete sordi?*” rivolto a un gruppo che non segue le indicazioni di chi parla, appartengono all’esperienza quotidiana di ogni utente.

Tali usi sono facilmente riscontrabili anche nel discorso politico e giornalistico, come illustrano i seguenti esempi:

- (1) Si teme un’Italia **paralizzata** da intere famiglie in isolamento.
- (2) C’è **una schizofrenia** da parte del governo e non chiede neanche scusa.
- (3) ANCODIS: gestione caso covid19 e la “**schizofrenia**” nella comunicazione istituzionale.
- (4) Questo governo nega il confronto al mondo della scuola e si ostina ad essere **cieco e sordo** nei confronti di chi, pacificamente, scende in piazza.
- (5) Sei un **Down!**
- (6) la cronaca di questi giorni difficili – nel prolungamento di una pandemia mai davvero finita (...) – ha un andamento **bipolare**, tra i contagi in aumento e le speranze nei vaccini.

Ciò che accomuna gli esempi riportati sopra è il riferimento a qualche forma di disabilità, però questo non avviene con l’intento denotativo per descrivere la realtà dei fatti, i lessemi relativi alla disabilità non vengono usati nella loro funzione primaria di termini specialistici. Si ricorre, invece, alle diverse branche della medicina al fine di servirsene come fonte di metafore, visto che i termini citati sopra vanno interpretati nel senso traslato. In questi casi i parlanti trattano la neurobiologia, la psichiatria ecc. come dominio sorgente che può aiutare a concettualizzare il dominio obiettivo, per usare i termini della linguistica cognitiva. Di solito, nella creazione delle metafore il dominio sorgente è quello più concreto, fisico, più accessibile intellettualmente al parlante e al ricevente e per questo viene applicato al dominio obiettivo, spesso astratto, difficile di comprendere direttamente. Nei casi esaminati notiamo un processo un po’ diverso: il dominio sorgente, ovvero la disabilità, viene scelto non per la sua semplicità, ma perché offre giudizi pronti, la valutazione negativa talmente forte e radicata nella connotazione che non presenterà nessun problema interpretativo. La disabilità fisica e mentale viene impiegata qui proprio per questo: il

suo valore negativo, codificato nella lingua e nella cultura, è considerato indubbio e per questo il parlante sceglie tali forme per realizzare il proprio intento: insultare, minacciare, sottolineare la gravità della situazione, criticare. Il vero problema, però, non è il fatto di usare la disabilità come dominio concettuale che permette di organizzare l'esperienza di un altro dominio, meno conosciuto, ma il ricorso alle visioni stereotipate della disabilità, premesse e giudizi negativi superficiali, falsi e senza appoggio nella scienza. Di solito, il parlante non è esperto di determinate condizioni, perciò propaga convinzioni che originano dall'ignoranza.

È possibile che tali usi metaforici, così diffusi nella lingua comune, siano semplicemente degli automatismi, adoperati inconsapevolmente, senza riflessione e senza cattive intenzioni, il che, comunque, non li rende meno problematici.

L'impiego della disabilità come metafora negativa, anche se non dettato da cattive intenzioni, rafforza l'immagine svantaggiata delle persone con disabilità in quanto inferiori, deboli, infelici e degne al massimo di compassione, che, pur essendo falsa, sta alla base di questo meccanismo. Di conseguenza, l'uso ripetuto di tali formule perpetua la visione distorta, semplicistica e soprattutto sfavorevole delle persone con disabilità, il che può influire sulla loro posizione reale nella società.

Il meccanismo appena descritto insieme all'aggressione verbale diretta alle persone con disabilità costituiscono il fenomeno noto come *abilismo* (in questo caso: linguistico). Secondo la definizione fornita da Valvasone (2021: 117): «Con il termine abilismo si indica la discriminazione, il pregiudizio o la marginalizzazione nei confronti delle persone disabili». Sebbene si tratti di un calco formale dalla lingua inglese – *ableism* – attestato dal dizionario Merriam-Webster già dal 1981, le prime occorrenze di *abilismo* nell'italiano risalgono ai primi anni Duemila e coincidono, come osserva di Valvasone, con lo sviluppo della disciplina di *disability studies* in Italia, mentre l'affermazione del termine avviene non prima del 2020.

Al fine di rendere palese l'essenza dell'abilismo ci ricollegiamo alla definizione dell'esperta di studi sulla disabilità Fiona Kumari Campbell, tradotta e riportata da Valvasone (2021: 117), che definisce l'abilismo come: una rete di credenze, processi e pratiche che produce un particolare tipo di sé e di corpo (lo standard corporeo) che viene proiettato come perfetto, tipico della specie e quindi essenziale e pienamente umano. La disabilità viene quindi considerata come uno stato ridotto dell'essere umano.

Così, i mezzi linguistici ascrivibili all'abilismo, indipendentemente dal loro carico aggressivo o meno, si caratterizzano per il potere di creare divisioni all'interno della comunità, stigmatizzando certi gruppi.

4. Come combattere l'abilismo?

Il cambiamento della lingua italiana include lo sviluppo (o almeno un dibattito sullo sviluppo) delle forme definite a volte come linguaggio inclusivo (Daloisio, Mezzadri 2021, Gheno, Faloppa 2021) o, ultimamente, linguaggio ampio (Gheno 2022), iniziato simbolicamente con la pubblicazione delle raccomandazioni di Alma Sabatini (1987) contro il sessismo nella lingua italiana. Non entrando in sottigliezze definitorie, ci riferiremo qui all'espressione linguaggio inclusivo come termine ombrello che racchiude i vari tentativi di creare e promuovere tali soluzioni linguistiche che possano rispondere in maniera rispettosa e non discriminatoria ai bisogni identitari e comunicativi del maggior numero possibile di utenti.

Il linguaggio inclusivo, quindi, si pone come principio di base l'idea di non perpetuare pregiudizi, visioni stereotipate su determinati gruppi di persone che non si riconoscono nelle categorie tradizionalmente riconosciute come "normali" per fattori come identità di genere, orientamento sessuale, malattie psichiatriche o corpo.

Si è dell'opinione che la lotta contro l'abilismo passi dall'istruzione e dalla consapevolezza dei meccanismi discriminatori; tuttavia, anche se si può sperare nella sete di conoscenza e nell'empatia dei singoli utenti, si crede che la maggior responsabilità ricada comunque sulle istituzioni pubbliche e sulle loro politiche.

È così anche nel contesto della disabilità, quindi converrebbero iniziative degli enti pubblici che incrementassero la conoscenza dei modelli raccomandabili della comunicazione e il loro effettivo uso. L'adozione di un linguaggio inclusivo nelle comunicazioni ufficiali potrebbe aiutare a ricostruire il concetto di disabilità, passando dall'idea di inferiorità alla sua concettualizzazione neutrale in quanto una condizione in cui vivono le persone, né negativa, né positiva in sé.

5. Metodo e obiettivo della ricerca

Riconoscendo il ruolo dello sforzo pianificato da parte delle istituzioni pubbliche nel modellare comportamenti comunicativi, si è deciso di analizzare i siti di un gruppo

selezionato di università italiane e anche di alcuni rappresentanti della pubblica amministrazione italiana. La ricerca di carattere qualitativo, consistente nell’analisi dei comunicati presenti sui siti prescelti è stata eseguita nel marzo 2022 e ha riguardato le pagine web di 20 atenei italiani e di 5 ministeri.

L’obiettivo della ricerca è stato quello di verificare se gli enti presi in considerazione si impegnassero attivamente nella creazione di modelli comunicativi non discriminatori e se elaborassero esplicite politiche comunicative anti-abiliste.

Tale domanda sembra valida soprattutto tenendo presente il particolare ruolo che svolgono nella società le università in quanto istituzioni in cui si produce e si propaga la conoscenza; i ministeri invece sono ritenuti luoghi di emanazione delle politiche dello Stato, perciò specialmente potenti e influenti.

Inoltre, nel caso delle pratiche discorsive impegnate nella lotta contro il sessismo linguistico si sono notate proposte di alcune università italiane che hanno offerto sui loro siti delle raccomandazioni per un uso non sessista della lingua, per citare il titolo di Alma Sabatini. Viene naturale chiedersi se esistano iniziative simili contro l’abilismo come le linee guida pubblicate per promuovere la parità di genere.

6. Risultati

Lo studio ha fornito dati univoci per quanto riguarda il numero di iniziative esplicite sotto forma di manuali o raccomandazioni intraprese dagli enti pubblici italiani esaminati. Solo uno dei siti universitari, quello dell’Università degli Studi di Padova³, propone un approfondimento sulla questione dell’inclusione relativa alla disabilità, in cui ritroviamo una breve descrizione delle forme da evitare accompagnate da esempi positivi nonché dei link ai materiali informativi esterni al sito.

Per quanto riguarda i siti dell’amministrazione pubblica esaminati non si sono riscontrati documenti dedicati direttamente al linguaggio inclusivo; tuttavia, la ricerca sul sito del Ministero dell’economia e delle finanze ha evidenziato un link che rimanda alla guida pubblicata nel 2021 dall’Agenzia delle Entrate (Veglia 2021), organo dipendente proprio da questo ministero, per promuovere un linguaggio inclusivo nei confronti delle persone con disabilità.

³ La sezione dedicata al linguaggio inclusivo è disponibile sotto l’indirizzo:
<https://www.unipd.it/inclusione/linguaggio-inclusivo> (data di ultimo accesso: 30.11.2022).

Sicuramente, i risultati della ricerca effettuata non possono essere generalizzati direttamente a tutte le istituzioni pubbliche per motivi legati alla dimensione e al carattere sincronico dell'indagine: si sono esaminati 20 atenei su 67 università statali italiane e 5 su 15 ministeri⁴ nonché ci si è concentrati su un determinato momento storico, prescindendo dalla continua evoluzione del linguaggio le raccomandazioni dell'Agenzia delle Entrate (Veglia 2021), si distinguono per la complessità e la sensibilità dimostrata verso il tema della disabilità, per cui si ritiene utile osservare i principali meccanismi antidiscriminatori rilevati nella guida *Disabilità, iniziamo dalle parole*.

7. Strategie linguistiche per un linguaggio inclusivo nei confronti della disabilità

È eloquente il titolo della pubblicazione realizzata con il patrocinio del Ministro per le disabilità⁵ e finalizzata ad aumentare la consapevolezza sulla rilevanza dell'utilizzo delle espressioni adeguate quando si parla di disabilità: *iniziamo dalle parole* mette in risalto il ruolo fondamentale del discorso nel plasmare la realtà sociale. Pur ideata come guida locale per i lavoratori dell'Agenzia delle Entrate con l'obiettivo di rendere l'ambiente lavorativo «sempre più positivo, inclusivo, partecipato ed efficiente, in grado di accogliere ogni diversità» (Veglia 2021: IV), il volume in questione ha un valore universale e specifica dei meccanismi da evitare nonché quelli positivi, applicabili a tutti i contesti comunicativi. Qui si riferiranno le pratiche discorsive principali descritte dalla guida che in particolar modo contribuiscono a modellare la disabilità come concetto costruito tramite il discorso.

Tra le indicazioni che sottostanno a tutte le soluzioni proposte nella guida l'osservazione di base è considerare la disabilità come una condizione in cui vivono certe persone e non il loro unico tratto identitario. Siccome non si deve identificare nessuno esclusivamente sulla base della *loro* disabilità, i termini generalizzanti e riduttivi come *i disabili* sarebbero sconsigliabili, a favore dell'espressione *persone con disabilità*, la quale mette al primo posto la persona e vede la disabilità come una

⁴ I relativi dati sulle istituzioni pubbliche quali università e ministeri sono reperibili sul sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito: <https://www.miur.gov.it/istituzioni-universitarie-accreditate> e quello del governo italiano: <https://www.governo.it/it/i-ministeri-0> (data di ultimo accesso: 30.11.2022).

⁵ Il ministro per le disabilità è un ministro senza portafoglio, senza un dicastero di riferimento. Per questo motivo strutturale il relativo sito è stato analizzato separatamente nella ricerca; tuttavia, per la scarsità dei materiali pubblicati non viene considerato una fonte ugualmente importante come gli altri siti governativi.

caratteristica secondaria. Tale approccio è denominato *person-first language*, ovvero un uso linguistico che rende visibile la persona in tutti i suoi aspetti e non i deficit, la patologia. Dunque, in generale viene consigliato l'uso delle espressioni come *persone con disabilità visive*, *persone con autismo*, *persone con la sindrome di Down*, *persone con disabilità motorie*, *persone con storia di tossicodipendenza*, *persone con dislessia*, ecc.

Viene notato, però, che tra le persone con disabilità, specialmente tra gli attivisti che lottano contro gli stereotipi negativi legati alla disabilità cercando di eliminarli anche dalla connotazione delle parole, è osservabile una tendenza inversa, ovvero *identity-first language* che predilige il riferimento alla disabilità in quanto segno di appartenenza a questa minoranza discriminata. L'espressione *i disabili* diventa così un simbolo identitario. Nei casi dubbi la guida esaminata consiglia di chiedere all'interlocutore quali forme ritiene adatte.

Vale la pena sottolineare un'altra raccomandazione presente nella guida che è indirizzata a cambiare la percezione della disabilità: non si tratta solamente di vedere le persone con disabilità nella loro interezza senza riduzioni, semplificazioni discriminanti, ma anche di modificare il costrutto stesso della disabilità. Essa, come si vedrà negli esempi, è concettualizzata soprattutto in termini di malattia, patologia da curare, che provoca continua sofferenza e impedisce una vita felice e soddisfacente. La lingua italiana offre delle espressioni automaticamente disponibili come *afflitto da*, *soffre di*, *vittima di*, *confinato / relegato su una sedia a rotelle* che riproducono lo stereotipo negativo della disabilità come tormento e afflizione che ostacola la vita della persona talmente tanto da renderla un martire, un eroe, il che non contribuisce a promuovere il trattamento paritario delle persone con disabilità.

Pur essendo vero che la disabilità è a volte connessa con la malattia, non deve per forza provocare sempre dolore e sofferenza; quindi, sembra più adeguata la sua concettualizzazione come condizione di vita. Tale approccio mette in risalto la possibilità di cambiamento: la disabilità è una condizione che potrebbe essere migliorata se la società diventasse più attenta ai bisogni di tutti i suoi membri e gli fornisse strumenti adeguati. Al fine di evitare queste stereotipizzazioni negative la guida propone di usare espressioni come *persona che ha + il nome della disabilità...*, *persona che usa la sedia a rotelle*, che mirano a riportare la disabilità in termini neutri, fattuali.

La stessa idea di collocare la disabilità nell'ordinarietà e nella quotidianità della società come una sua componente e non come fenomeno ai suoi margini, diverso dalla “norma” e pietoso, viene rintracciata in un altro consiglio fornito dalla guida in discussione: si tratta di evitare le espressioni compassionevoli che rafforzano la costruzione discorsiva delle persone con disabilità in quanto vittime, senza controllo sulla propria vita. Erronea in molti casi e semplicistica, tale narrazione risulta sminuente in quanto crea un’immagine omogenea e perlopiù i discorsi compassionevoli sembrano sostituire qualsiasi azione indirizzata a introdurre soluzioni reali per la parità e contro la discriminazione.

Al fine di ricostruire il concetto di disabilità la guida dell’Agenzia delle Entrate propone anche di ripensare la nozione della norma e i significati nascosti del termine apparentemente adeguato *normoabili* (persone senza disabilità, “normali”). La norma e la normalità sono idee al massimo elusive, se non del tutto inutili, visto che non è chiaro chi e in base a quali criteri dovrebbe definirle. Inoltre, l’esistenza delle persone *normoabili* (“normali”) implica un certo contrasto e presuppone l’esistenza delle persone “non normali”, il che ha un valore fortemente divisorio e discriminante. La disabilità è anche una forma di normalità, una condizione che può capitare a tutti per un certo periodo o permanentemente, dunque bisogna trattarla come elemento della diversità che caratterizza la società, anche a livello della lingua.

Simili obiezioni vengono sollevate nel caso del termine *invalido*, che non indica semplicemente una persona con disabilità fisiche o intellettive, ma a causa della sua struttura (il prefisso *non* + aggettivo) significa letteralmente *non valido*, il che lo fa sembrare un’etichetta carica di valutazione spregiativa piuttosto che un termine neutro.

8. Conclusioni

Come si è cercato di evidenziare, le forme non fisiche dell’abilismo, ovvero certe pratiche discorsive, sono di uguale importanza come quelle materiali. Il discorso sminuente, riduttivo, pieno di stereotipi negativi, ripetuto irriflessivamente impatta in maniera significativa su come vengono costruiti, trasformati e reinterpretati i concetti di cui ci serviamo per comprendere la vita sociale. Si è visto che alcune concettualizzazioni della disabilità che risultano dall’uso automatico, radicato nelle abitudini linguistiche possono avere effetti nocivi per l’effettiva posizione delle

persone con disabilità: rafforzando stereotipi negativi, certi termini concorrono a emarginarle o escluderle del tutto dalla comunità. Per questo motivo, percependo la lingua come bene culturale, ovvero riconoscendo il suo valore intrinseco nell'incarnare e nel perpetuare le esperienze, le prospettive e l'identità di una comunità, si presume anche la possibilità di usarla come risorsa al fine di contrastare le dinamiche linguistiche che possano, anche inavvertitamente, veicolare atteggiamenti discriminatori nei confronti delle persone con disabilità. Assumendo la prospettiva costruttivista, secondo la quale la realtà è soggettiva, plasmata dalle esperienze e dalle interazioni sociali degli individui, la lingua appare come un bene prezioso in grado di promuovere approcci più inclusivi e di costruire spazi comunicativi che favoriscano la diversità e l'equità. In questa ottica di suprema importanza sono tutte le misure atte a combattere l'abilismo, specialmente le politiche pianificate e avviate dalle istituzioni pubbliche. Naturalmente, gli enti pubblici presi in esame realizzano le politiche anti-abiliste previste dalle normative vigenti mirate all'inserimento delle persone con disabilità nel contesto universitario o amministrativo, intendiamo qui, per esempio, tutte le procedure relative all'accessibilità (per es. prove di ammissione, esami, materiali didattici fruibili da tutti gli utenti indipendentemente da qualsiasi limitazione che essi possano presentare).

In molti casi le università analizzate implementano misure contro l'abilismo anche sul piano linguistico adattando il linguaggio adoperato nelle loro comunicazioni alle forme promosse dalla cultura dell'inclusione. Per esempio, sempre più diffuse risultano le forme come (*studentesse e*) *studenti con disabilità* che hanno sostituito *i disabili / studenti disabili / studenti handicappati*.

Ciò che manca al giorno d'oggi, a quanto emerge dalla ricerca svolta, è una riflessione metalinguistica presentata al largo pubblico come modello da seguire che possa intenzionalmente trasformare i modi di esprimersi e di pensare relativi alla disabilità. Le linee guida sotto forma di manuali di linguaggio inclusivo anti-abilista sono rare e, senza dubbio, ci si potrebbe aspettare più impegno da parte delle istituzioni pubbliche mirato a favorire l'uguaglianza e una convivenza rispettosa e paritaria tra membri diversi della società affinché il linguaggio, un bene prezioso e potente nel costruire la realtà in cui viviamo, possa normalizzare la disabilità, concettualizzandola in termini neutri, per raggiungere una cultura veramente inclusiva.

Lo sforzo istituzionale, per quanto sia indispensabile, non dovrebbe, però, avvenire in astratto e indipendentemente dall'esperienza oggettiva e concreta delle persone direttamente interessate. Vale la pena considerare le riflessioni di Sofia Righetti e Marina Cuollo (2021), presentate in un articolo intitolato *La lotta all'abilismo passa dal linguaggio*, pubblicato sul blog di Righetti, sul modo di procedere adeguato. Le due attiviste con disabilità fanno riferimento alla sfera mediatica, comunque le loro osservazioni possono essere facilmente generalizzate ad altri campi in cui viene prodotto il discorso:

Esiste un motto ben conosciuto all'interno della comunità, Nothing about us without us, eppure spesso e volentieri i media raccontano le nostre storie senza consultarci o tenere conto del nostro punto di vista. Le persone con disabilità sono circa il 15% della popolazione mondiale (insomma, non proprio quattro gatti), pensare di parlare di noi senza considerarci lettori o spettatori non è solo una mancanza di rispetto, ma contribuisce anche a creare un immaginario sbagliato sulle persone disabili e a perpetuarsi di comportamenti abilisti.

Di conseguenza, riteniamo necessario il coinvolgimento delle persone con disabilità in quanto co-autori o consulenti, nell'elaborazione di tutte le linee guida che le riguardino. In questo modo si assicurerebbe il miglior risultato possibile: da un lato si potrebbero identificare i punti critici del discorso, gli usi veramente problematici in base alle informazioni ottenute da fonti primarie, dall'altro, invece, la partecipazione delle persone con disabilità alla creazione degli strumenti per agevolare una comunicazione non discriminante contribuirebbe a ridare loro il controllo sul discorso che le riguarda. Come suggeriscono Righetti e Cuollo (*ibid.*) è vitale che le persone con disabilità riconquistino le loro narrazioni, e in questo senso anche in parte il controllo sulla vita; perciò, se si vuole istituire un linguaggio veramente inclusivo, non ci si può fermare sulle sue forme, ma deve essere inclusivo anche il processo con cui le si elabora.

Fonti

I siti da cui provengono gli esempi citati, data di ultimo accesso: il 30.11.2022.

- (1) https://www.ilgiornale.it/news/cronache/casa-solo-i-positivi-pu-cambiare-quarantena-1998398.html?utm_term=Autofeed&utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fb

clid=IwAR0kSa6WwMffWwpCzPnWpolgemIQLtaiWq7Pj5DN16UMJkRUAtreyk_r72o
#Echobox=1640606512.

- (2) <https://www.la7.it/laria-che-tira/video/cashback-riccardo-puglisi-ce-unaschizofrenia-da-parte-del-governo-e-non-chiede-neanche-scusa-21-12-2020-356738>.
- (3) <https://www.scuolaeamministrazione.it/it/ancodis-gestione-caso-covid19-e-laschizofrenia-nella-comunicazione-istituzionale/>
- (4) <https://www.orizzontescuola.it/petraglia-sel-riforma-renzi-giannini-disattende-tuttesperanze-altro-che-sciopero-politico/>
- (5) <https://www.coordown.it/sei-un-down-sono-mongoloide-dal-grande-fratello-vip-a-lassedio-coordown-basta-a-insulti-e-discriminazioni-verso-le-persone-con-sindrome-di-down-in-tv-e/>.
- (6) <https://www.ilsussidiario.net/news/scenario-turismo-italia-meta-preferita-dai-viaggiatori-europei-vaccini-permettendo/2142447/>.

Riferimenti bibliografici

- Barnes, C. (2008). Capire il ‘Modello Sociale della Disabilità’, *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico* 2(1), pp. 87-96. URL: <http://www.intersticios.es/article/download/2382/1893>.
- Berger P. e Luckmann T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Całek, G., Niedbalski, J. e Żuchowska-Skiba, D. [a cura di] (2020). *Jak badać zjawisko niepełnosprawności: szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Czachur, W. (2011). Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji. *Tekst i dyskurs/ Text und Diskurs* 4, pp. 79–97. URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-27e3a04a-74a0-4715-a73f-5ab691f553f2>.
- Daloiso, M. e Mezzadri, M. (2021). *Educazione Linguistica Inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Fairclough N. e Wodak R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. van Dijk [ed.] *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2), London: Sage Publications, pp. 258-284.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge MA: Polity Press.

- Gazzola, M. (2006). La gestione del multilinguismo nell'Unione europea. In A. Carli [a cura di] *Le sfide della politica linguistica di oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo*, Milano: Franco Angeli, pp. 15-116.
- Gheno, V. (2022). Questione di privilegi: come il linguaggio ampio può contribuire ad ampliare gli orizzonti mentali. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 11(21), pp. 388-406. DOI: 10.15167/2279-5057/AG2022.11.21.1982.
- Gheno, V. e Faloppa, F. (2021). *Trovare le parole. Abecedario per una comunicazione*. Torino: Gruppo Abele.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), pp. 30-55.
- Pamuła, N. (2019). Obietnica studiów o niepełnosprawności. Na marginesie książek Jolanty Rzeźnickiej-Krupy *Społeczne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność*. *Przegląd Kulturoznawczy* 3 (41), pp. 383-394.
- Righetti, S., Cuollo, M. (2021, 06 gennaio). La lotta all'abilismo passa dal linguaggio. Blog <https://www.sofiarighetti.it>. URL: <https://www.sofiarighetti.it/2021/01/06/la-lotta-all-abilismo-passa-dal-linguaggio>.
- Sabatini, A. (1993 [1987]). *Il sessismo nella lingua italiana*. Commissione Nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna. Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri.
- Valvasone, L. di (2021). Su abilismo e altri nuovi -ismi (ageismo e audismo). *Italiano digitale* XVII, 2021/2 (aprile-giugno) DOI: 10.35948/2532-9006/2021.8556.
- Veglia, N. (2021). *Disabilità, iniziamo dalle parole*. Agenzia delle Entrate. URL: <http://www.superando.it/files/2021/12/agenzia-entrate-disabilita-iniziamo-dalle-parole-dicembre-2021.pdf>.

KAMILA MIŁKOWSKA-SAMUL (Uniwersytet Warszawski) è ricercatrice con il dottorato con l'abilitazione polacca in linguistica italiana e un master in sociologia. È autrice dei libri *La persuasione nella comunicazione politica in Italia e in Polonia* (2011) e *(S)cortesia e social network. Opportunità e rischi del dibattito pubblico su Facebook* (2019) e altre pubblicazioni di sociolinguistica e pragmatica. Si interessa principalmente ai temi della (s)cortesia, del linguaggio politico e della discriminazione.

ORCID: 0000-0001-7896-1432, e-mail: kmilkowska@uw.edu.pl

MONICA MOSCA

Università di Breslavia | University of Wroclaw

La cultura della comunicazione specialistica: competenze linguistiche preliminari alla redazione dell'atto amministrativo

Riassunto: La lingua è il bene culturale immateriale di una nazione e attraverso di essa si esprime ogni aspetto della comunicazione, la cui chiarezza è, in testi giuridico-amministrativi un requisito irrinunciabile. L'articolo presenta i risultati di una ricerca sulla competenza dell'italiano scritto di chi aspira a lavorare nella Pubblica Amministrazione, il quale si trova sotteso tra due tendenze opposte, l'uso di un linguaggio specialistico che costituisce la materia del suo lavoro ed un evidente degrado della competenza linguistica corrente, che rischia di generare incertezze linguistiche come errori di lessico, reggenze verbali difformi, periodi destrutturati che sono i sintomi di una incapacità semantico-lessicale, sintattica e discorsiva. Dopo un inquadramento generale della caratterizzazione e della funzionalità del linguaggio burocratico ed alcune valutazioni relative all'analfabetismo di ritorno funzionale, si prosegue con l'analisi di un campione di prove di concorso che evidenziano le conseguenze dell'impoverimento del tesoro espressivo della lingua italiana.

Parole chiave: linguaggio specialistico, linguaggio burocratico, degrado linguistico, analfabetismo funzionale, competenza linguistica, lingua e cultura

Indice

1. Introduzione
2. Delimitazione del campo linguistico
 - 2.1 Caratteristiche linguistiche comuni
 - 2.2 Un linguaggio oscuro e circonvoluto, in attesa della semplificazione
 - 2.3 La crisi della competenza linguistica
3. I *corpora*
4. Alcune statistiche dal corpus (c_b)
5. Inadeguatezze linguistiche
 - 5.1 Errori di lessico
 - 5.2 Costruzioni sintattiche: reggenze difformi

- 5.2.1 Duplicazione pronominale e nominale
 - 5.2.2 Reggenza verbale non grammaticale
 - 5.3 Un po' di burocratese: mascherare per nobilitare o nobilitare per mascherare?
 - 5.3.1 Abuso di "lo stesso"
 - 5.3.2 Elevare il proprio scritto
 - 5.4 Anacoluti e periodi circonvoluti
6. Conclusione

1. Introduzione

Un capitolo che si presenta a chi lo legge con il titolo di "la cultura della comunicazione specialistica: competenze linguistiche preliminari alla redazione dell'atto amministrativo" comporta inevitabilmente una delimitazione dell'oggetto stesso del discorso. Il campo che prendiamo in considerazione è il linguaggio giuridico-amministrativo degli enti locali definiti dal testo unico D.L gs. n.267 del 2000. Con questa coppia di termini intendiamo la lingua usata nella redazione di testi normativi, quali ad es. leggi e decreti (cfr. Mortara Garavelli 2001), e quella propria degli atti amministrativi nella loro versione scritta (cfr. Cortelazzo 2021). Entrambi sono sottocodici di registro formale, passibili di sovrapporsi con il cosiddetto burocratese, la cui connotazione negativa è dovuta alla sua autoreferenzialità, distacco dalla realtà, oscurità che aumenta la distanza tra istituzioni e cittadino. Poiché il linguaggio giuridico-amministrativo si radica in una tradizione antica e ben consolidata, è caratterizzato da un lessico fortemente arcaizzante, desueto e oscuro ed una struttura morfosintattica circonvoluta, per ragioni che si vaglieranno al §2.2.

Riferendosi all'architettura dell'italiano contemporaneo (Berruto 2012), la competenza linguistica qui presa in considerazione è quella posseduta da un soggetto con livello d'istruzione medio-alto in grado di usare un codice diastraticamente colto, diafasicamente formale e accurato sia nello scritto che nell'orale; tali abilità linguistiche dovrebbero permettere di superare, al di là dell'aspetto nozionistico, una prova concorsuale per posizioni professionali nella Pubblica Amministrazione (d'ora in poi P.A.).

Tale competenza si è venuta formando, a partire dall'unità nazionale, secondo i percorsi descritti da De Mauro (1963 [2020]), inoltre, ricerche statistiche attuali di varie organizzazioni indicano che essa è in fase di compromissione; le stesse ricerche segnalano che la lettura come abitudine, al di fuori di quella professionale, è assai

poco praticata, tant’è che nel tempo sono aumentati i casi di coloro che hanno difficoltà a comprendere testi semplici, di strutturare in modo logico un pensiero e un’argomentazione avvicinandosi fatalmente all’analfabetismo funzionale (cfr. De Mauro 1995). Inoltre secondo i dati OCSE (progetto PISA del 2015) il 46,3% degli italiani tra i 16 e i 65 anni non va oltre il livello 3 (analisi di un testo di cui si ha familiarità) e il dato è confermato dall’ISTAT nel 2019.

Lo scopo di quest’articolo è quello di cercare spie di questo degrado linguistico, sia in termini di ricchezza lessicale sia in termini morfosintattici, valutando le prove scritte selettive degli aspiranti impiegati di enti locali situati nel nord Italia. Si presume che l’eventuale degrado sia direttamente proporzionale alla difficoltà dei testi specialistici su cui i candidati si devono preparare e che decresca con il crescere del livello di istruzione.

Il ruolo dei funzionari che operano, o lavoreranno, nella pubblica amministrazione è principalmente quello di condurre l’azione amministrativa conforme ai dettati normativi, traducendo così la volontà politica in azione concreta. Quest’aspetto però comporta un’attività di mediazione tra la legge e la sua applicazione, una mediazione che include anche la stesura di documenti di vario genere in quanto la P.A., come risaputo, si esprime verso i consociati solo in forma scritta. Si può affermare che il linguaggio burocratico rappresenti il “tessuto connettivo tra leggi e comportamenti” (Rolando 2004: 318), una connessione puntualizzata già anni prima da De Mauro (1986: 18), che precisava che il linguaggio giuridico, e in più in generale tecnico, assorbe espressioni anche dalla lingua comune. Questa connessione è ben evidenziata da Cortelazzo (2021: 75) che osserva che “i testi amministrativi si basano sui testi normativi e spesso ne riprendono anche testualmente la formulazione”.

Pertanto nei registri formali e pubblici è proprio la lingua in quanto tale che svolge un ruolo di interfaccia tra P.A. e cittadini e alla luce di quanto sin qui introdotto, crediamo che la lingua sia da considerarsi un bene culturale immateriale vero e proprio; cfr. Mancini Palamoni, G. (2020), per una discussione della lingua italiana come bene culturale sul piano giuridico. Attraverso di essa si esprimono valori nazionali, patrimoni culturali, modelli educativi e di condotta. Perciò la padronanza della lingua e l’uso consapevole, oltre alla chiarezza, sono, nella redazione di testi scritti, requisiti indispensabili.

I dati su cui si fonda questa indagine consistono in 3 *corpora* di elaborati concorsuali presso enti locali. Nei paragrafi seguenti, dopo una sintetica rassegna delle caratteristiche del linguaggio giuridico-amministrativo, si esamineranno le criticità linguistiche riscontrate nei testi dei candidati.

2. Delimitazione del campo linguistico

2.1 Caratteristiche linguistiche comuni

Il linguaggio amministrativo costituisce il codice utilizzato dai funzionari nel passaggio dal linguaggio della legge all'informazione veicolata al cittadino relativamente ai dettati e agli obblighi, sia in forma generale sia in forma applicativa, quindi, la relazione tra i due linguaggi è molto forte. Fioritto (1999: 18) utilizza una metafora dal mondo tessile paragonando il linguaggio giuridico alla trama e il linguaggio idiosincratico dei vari uffici all'ordito, creando un tessuto intrecciato di termini burocratici.

Un confronto¹ tra le principali caratteristiche dei due tipi di linguaggio (per il linguaggio giuridico cfr. Mortara Garavelli 2001: 155 e segg.; Rovere 2005, Mantovani 2008: 35 segg.; per quello amministrativo cfr. Cortelazzo 2021: 17 segg.) evidenzia molti punti di contatto sul piano lessicale e grammaticale.

I principali tratti comuni sono, a livello lessicale, la nominalizzazione ad es. in -zione, -mento o con suffisso 0 (es. *scorpo* da *scorporare*), come mezzo di ricerca dell'astrattezza; l'uso di aggettivi in -ivo o -ante/ente seguiti da un sintagma dipendente (*documentazione comprovante il titolo dichiarato*), ma anche *reato contravvenzionale, prova documentale* (Serrianni 2003: 129); uso di tecnicismi collaterali o stereotipici, cioè “vocaboli [...] altrettanto caratteristici di un certo ambito settoriale, che però sono legati non a effettive necessità comunicative bensì all'opportunità di adoperare un registro elevato, distinto dal linguaggio comune” (Serrianni 2003: 127-8), ad es: *diniego* = *rifiuto*, *differire* = *rinviare* (Cortelazzo 2021: 31); uso di forme attenuative (*non vedente, operatore ecologico*); uso di acronimi (*MIUR, MEF, TARI*). Sul piano sintattico è diffuso l'uso modale dei tempi dei verbi come il presente prescrittivo e il futuro deontico (*la delibera viene letta a tutti i consiglieri – il contribuente presenterà la documentazione*); uso di sintagmi simili a

¹ Si è consapevoli che la bibliografia di ambito è molto più vasta di quella citata, la scelta è ricaduta sui titoli più pertinenti alla presente trattazione.

combinazioni a supporto “verbo + complemento = verbo” (*presentare istanza* = *richiedere*, *proporre ricorso* = *ricorrere*); l’uso di forme verbali con *si* impersonale o passivante (*deve darsi atto*, *trattasi*).

2.2 Un linguaggio oscuro e circonvoluto, in attesa della semplificazione

Su questo tipo di linguaggio gravano fin dall’800 alcuni giudizi negativi. In particolare, molti studi mettono in rilievo la sua opacità, fino a giungere, con un salto temporale, alla critica nel 1965 di Italo Calvino, che la chiama *anti-lingua* perché caratterizzata da espressioni astratte, giri di parole che rendono la scrittura molto ampollosa. Le motivazioni di questa complessità, ingiustificata, sono molte.

La prima, sostenuta da alcuni, è che l’oscurità sia di fatto un’affermazione di potere: infatti Stella e Rizzo (2008: 44) sostengono che “...l’oscurità è Potere. Rendere incomprensibile una frase è affermare il proprio potere. Detenere l’interpretazione autentica d’un comma complicatissimo è Potere”.

Una seconda motivazione è la ricerca di un registro elevato, che si sostanzia nella convinzione che un linguaggio ricercato non possa contenere espressioni di uso comune e debba essere contrario ad un’espressione chiara. A tal proposito Antonio Gramsci osservava che c’è “una mania letteraria propria della burocrazia... forse si potrebbe trovare che la grande massa della paccottiglia letteraria è dovuta a burocrati” (Gramsci 1975 [1948-1951], I:571 in Cortelazzo 2021: 49).

Una terza motivazione è la tendenza a redigere documenti più orientati ai superiori in linea gerarchica che non ai veri utenti, cioè la cittadinanza. Già nel 1909 Ruini notava che “ogni lettera, nota o provvedimento deve fare la storia di tutto l’affare... Un ufficio ricopia quelle [relazioni] precedenti dall’altro, variando qua e là le parole [...] È la smania grottesca del far figura... Il burocratico si vergognerebbe di preparare una nota che dica ‘grazie, sta bene’” (Ruini 1909:196), anche se l’osservazione di Ruini configge con un principio generale del diritto amministrativo secondo cui ogni atto deve essere autosufficiente, cioè deve rendere nota al lettore l’intera procedura.. Nel 1929 Pedrazzi nota che la struttura gerarchica stessa implica che la comunicazione è rivolta più che altro a compiacere i superiori; riferendosi ai diplomatici ed ai militari in missione: “in Francia, in Inghilterra, generali ed ammiragli scrivono per il loro popolo, da noi scrivono solo per i loro superiori” (Pedrazzi 1929: 5 (IX)).

Secondo altri si tratta di una condizione non limitata al settore amministrativo, in quanto “l’abitudine scolastica all’eufemismo e alla perifrasi contro la parola schietta prepara inevitabilmente ad accettare, magari senza neppure accorgersene, gli analoghi procedimenti che infestano la lingua politica, burocratica ecc.” (Mengaldo 1994: 22-23).

Tuttavia, al linguaggio giuridico-amministrativo si può attribuire anche il tratto positivo di costituire in ogni caso un modello di espressione linguistica unitaria e stabile. Secondo Serianni il linguaggio amministrativo arriva a ricoprire “la funzione tradizionalmente esercitata, almeno fino a gran parte dell’Ottocento, dal linguaggio della poesia, in quanto linguaggio fortemente tributario della tradizione e caratterizzato da una spiccata vocazione antirealistica” (Serianni 1986: 54). Il linguaggio burocratico è cristallizzato su un’antica tradizione cancelleresca che si tramanda dal X secolo fino ai giorni nostri (Lubello 2014: 21 e segg.). La complessità, spesso immotivata, di questo linguaggio ha richiamato fin dall’800 l’attenzione verso processi di semplificazione, o meglio di avvicinamento alla lingua corrente (Robustelli 2020).

Benché vi siano ormai un numero cospicuo di manuali per redigere un buon atto amministrativo e sebbene il tema della semplificazione del testo sia importante e a parer di chi scrive necessario, per questo articolo è marginale. Merita ad ogni modo ricordare alcune pietre miliari dagli anni Novanta periodo in cui si è sviluppata l’esigenza di rendere sempre più trasparenti, attraverso la pubblicazione, gli atti amministrativi, aspetto già evidenziato dal deputato Filippo Turati nel 1908 con la metafora “casa di vetro”. Si ricorda, quindi, il codice di stile di Cassese del 1993, il progetto Chiaro con la direttiva del 2002², il Manuale di scrittura amministrativa a cura di Franceschini e Gigli del 2003 e la voce nell’enciclopedia Treccani di Piemontese (2008). Nonostante vari richiami e disposizioni, il linguaggio non sembra aver accolto ancora cambiamenti significativi; cfr. Cortelazzo (2021: 89 e segg.) che titola il paragrafo significativamente “Mostri linguistici” per evidenziare la mancata politica di semplificazione linguistica nei documenti della P.A.

² Direttiva per la semplificazione del linguaggio amministrativo:
<https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/08-05-2002/direttiva-semplificazione-linguaggio>. Si veda anche https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/burocratese/piemontese.html per presupposti e aspettative sulla semplificazione del linguaggio burocratico. Un compendio di suggerimenti a cura di Riccardo Riggi è reperibile al seguente sito: https://www.unipa.it/archivio-intranet/content/documenti_NewsFormazione_allegati/Raccolta_organica_di_testi_sulla_semplifi.pdf

2.3 La crisi della competenza linguistica

È tema di lamentela ormai consolidata il fatto che la competenza linguistica delle generazioni più recenti, ma non solo, sia fortemente compromessa. L'indagine condotta nel 2019 dall'Istituto Carlo Cattaneo per la Fondazione Feltrinelli ("Istruzione e futuro: un gap da colmare") conclude che il 30% degli italiani è analfabeta di ritorno funzionale, cioè ha difficoltà a capire i testi che legge. Del resto i prodromi di tale situazione erano già evidenti una decina di anni fa nell'inchiesta PIAAC ("Survey of Adult skills") in cui spiccava la ventitreesima e ultima posizione dell'Italia (preceduta da Francia e Spagna) nella classifica relativa alle competenze linguistiche degli adulti condotta ai primi tre posti da Giappone, Finlandia e Paesi Bassi. Inoltre nel report dedicato all'Italia in comparazione ad altri paesi industrializzati l'OECD (2016: 53) evidenzia che il numero di studenti italiani con un alto rendimento scolastico sia diminuito sia nella capacità di lettura sia nelle competenze scientifiche. Così alcuni organi di stampa hanno dato l'allarme; si pensi ai concorsi pubblici che hanno fatto notizia. Ad esempio in un concorso di magistrati l'espressione latina *vexata quaestio* (problema aspramente dibattuto) è stata resa da un candidato come *veperata quaestio*, interpretando la –x– come equivalente all'operatore della moltiplicazione (*per*). Un motto comune recita "Se non è vero è ben trovato", ma la notizia è confermata da Cortelazzo (2008). Questo impoverimento si riflette anche sulla competenza lessicale e grammaticale in fase di utilizzo della lingua scritta. Tullio De Mauro (2013) ne riconosce l'origine in una generale crisi culturale che la società italiana si trascina da molti anni.

Dunque l'aspirante impiegato di P.A. si trova sotteso tra due tendenze opposte, un linguaggio, che dovrà costituire la materia del suo lavoro e che è caratterizzato da una notevole complessità, ed un certo degrado della competenza linguistica corrente, di cui può essere essa/egli stessa/o partecipe. Nei paragrafi seguenti si cercherà di analizzare questa tensione.

3. I corpora

Il campione è costituito da testi in formato cartaceo provenienti da prove scritte di tre concorsi pubblici di tre enti diversi, ma per la copertura della stessa qualifica di istruttore amministrativo contabile. La raccolta proviene dall'area nord-occidentale.

Il totale della raccolta era di 170 testi, da cui sono stati scorporati gli elaborati non valutabili. Ne sono derivati tre *corpora* ridotti, di cui il primo (identificato come *c_a*) è di 35 elaborati, il secondo (denominato *c_b*) è di 49 elaborati, il terzo (denominato *c_c*) consta di 11 elaborati. I concorsi dei corpora (*c_a* e *c_b*) richiedevano come titolo di ammissione almeno un diploma di maturità quinquennale, mentre il concorso del *corpus* (*c_c*) richiedeva il possesso di una laurea triennale in scienze economiche e discipline affini. I primi due *corpora* sono stati raccolti a seguito di concorsi comunali, mentre il terzo è di un concorso presso l'ente Provinciale.

L'analisi è stata svolta sulle seguenti domande a risposta aperta: "Organi del governo del Comune: la Giunta comunale", "Ruolo e funzioni del segretario comunale", "Bilancio comunale: le fasi dell'entrata", "Legge 241/1990: autocertificazione", "La determina a contrarre", "Diritto di accesso ai sensi della legge 241/1990", "Il Consiglio Comunale", "Le azioni correttive della PA conseguenti agli atti amministrativi viziati" e "I debiti fuori bilancio. Il candidato dopo aver rappresentato la fattispecie normativa individui gli organi e gli strumenti amministrativi atti a porvi rimedio". Le prime quattro domande pertengono al *corpus* (*c_a*), le successive tre al *corpus* (*c_b*) condividendo quella relativa al ruolo del segretario comunale, le ultime due al *corpus* (*c_c*).

Le risposte fornite dai candidati offrono indicazioni, oltre che sul loro grado di preparazione, anche sulla capacità di comprendere la domanda, di rispondere in maniera appropriata, nonché, indirettamente, sulla loro capacità di comprensione del testo di legge o dei manuali di preparazione al concorso. Una parte dei candidati ha tentato il concorso senza alcuna preparazione, per cui non ha risposto alla domanda o ha provato a fornire risposte improvvise e inappropriate. Tra quelli che hanno risposto si possono distinguere due categorie, coloro che lo hanno fatto appropriatamente e coloro che hanno trattato solo alcuni aspetti, e sono stati esclusi dal concorso. Si aggiunge, come curiosità, che questi ultimi hanno spesso aggiunto informazioni non richieste nella domanda.

4. Alcune statistiche dal *corpus* (*c_b*)

L'analisi che presentiamo in questo paragrafo è limitata al *corpus* (*c_b*) perché è quello più completo di dati e informazioni relative ai concorrenti, pur garantendo l'anonimato.

L'eventuale degrado della competenza linguistica potrebbe essere legato a due variabili, l'età e il titolo di studio. L'età può incidere perché nei programmi scolastici più

recenti si è riservato meno spazio allo studio della grammatica e dell'analisi logica; inoltre potrebbe avere un'influenza anche il registro, che per i più giovani potrebbe includere dei tratti meno sorvegliati. Come anticipato nel paragrafo introduttivo, si ritiene che il titolo di studio possa incidere sul maggiore grado di padronanza linguistica.

Abbiamo scelto di distinguere il genere e suddividere le fasce d'età sulla base del decennio di nascita, come evidenziato Figura 1.

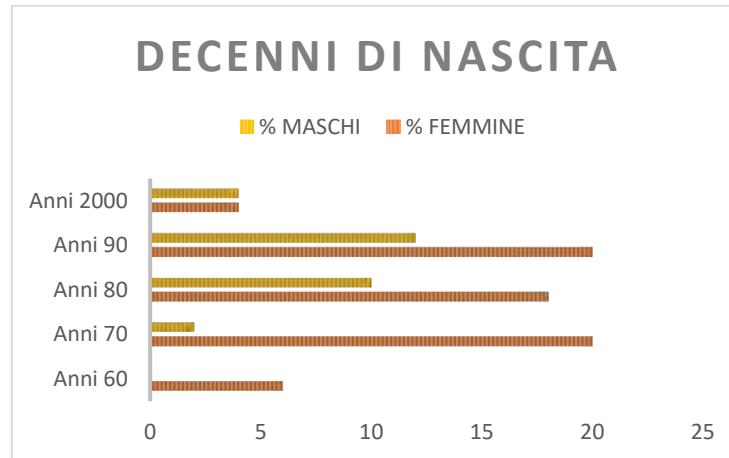


Fig.1 Fasce d'età dei concorrenti in percentuale

La maggioranza dei candidati è nata tra gli anni Settanta e gli anni Novanta, con una notevole percentuale di genere femminile.

La distribuzione dei titoli di studio è mostrata invece nella figura 2.

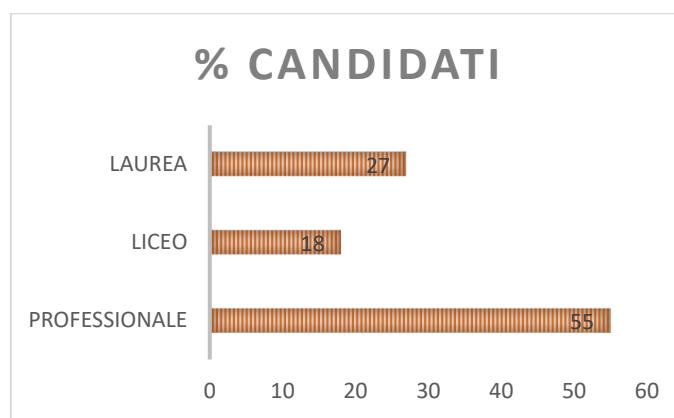


Fig. 2 Titoli di studio in percentuale

Come si osserva, la grande maggioranza dichiara un titolo scolastico professionale, mentre la laurea e la licenza liceale sono in minoranza.

Calcolando l'età media degli ammessi alla prova orale e quella dei respinti, non sembra esservi correlazione stretta tra fascia di età e successo nel concorso. Infatti,

escludendo coloro che hanno rinunciato a rispondere alle domande, l'età media dei non ammessi è di 33 anni, mentre gli ammessi hanno un'età di 36,4: la differenza, *ergo*, non sembra raggiungere una soglia di significatività.

Al contrario, come mostra la Figura 3, le percentuali di successo riferite alla proiezione delle probabilità, inferite dalla distribuzione dei titoli di studio e confrontate con il numero dei candidati per titolo di studio ammessi alla prova orale, forniscono un'indicazione che va a sfavore di chi ha conseguito un titolo professionale e nettamente a favore di chi ha conseguito una licenza liceale.

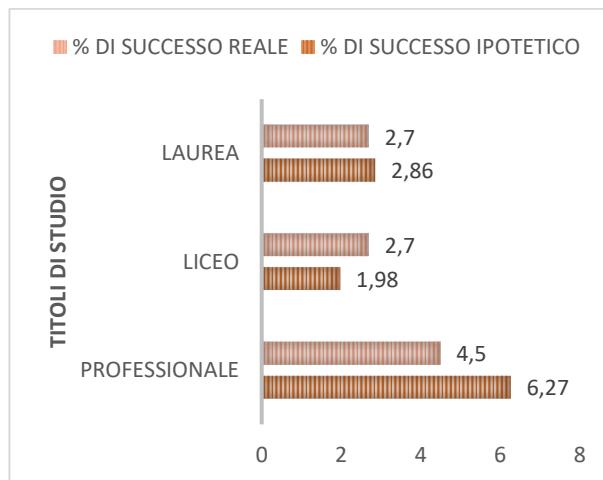


Fig. 3 Percentuali ipotetiche e reali di successo per titolo di studio

5. Inadeguatezze linguistiche

Tralasciando il problema dell'aderenza delle risposte ai quesiti proposti dalle prove di concorso, l'obiettivo di questo articolo è verificare, indipendentemente dalla correttezza della risposta, la competenza puramente linguistica, lessicale, grammaticale e in parte stilistica dei candidati.

Dall'analisi dei testi emergono numerosi errori, inadeguatezze linguistiche, forzature e usi della lingua che si collocano nella periferia della grammatica fino a toccare l'ambito della pianificazione linguistica. Un esempio dal *corpus* (*c_a*) evidenzia le diverse inadeguatezze: "La giunta comunale è un organo di governo, presieduta dal sindaco in carica che ne stabilisce i componenti della maggioranza. I componenti [...] devono essere stabiliti entro 30 giorni dall'insediamento del nuovo sindaco. Vi sono al suo interno rappresentanze sia della maggioranza che della minoranza [...] È un organo con funzione esecutiva. La giunta comunale segue la durata in carica del sindaco pari a 5 anni. In caso di dimissioni anticipate di quest'ultimo prosegue la sua attività sino a

nuova nomina dello stesso.” L'inizio presenta, oltre a un errore giuridico, una chiara contraddizione logica perché se i componenti sono della maggioranza non possono essere evidentemente della minoranza. Il verbo “stabilire” è semanticamente impreciso perché il sindaco “nomina”. Infine l'ultima frase contiene un'ulteriore contraddizione, visto che un sindaco dimissionario non può essere nominato di nuovo.

Nei prossimi paragrafi vi è una suddivisione analitica delle criticità linguistiche.

5.1 Errori di lessico

Per errori di lessico s'intende l'utilizzo di alcune parole in un significato che non è quello riportato dal dizionario. In alcuni casi si tratta di errori veri e propri, a volte indotti da semplice assonanza, mentre talvolta si tratta sostituzione di parole generiche al posto di termini appropriati.

In tutti i *corpora*, decisamente erronea, è presente la sostituzione di *incrementare* con l'assonante *implementare*, e di *incremento* con *implementazione*.

Un caso simile è l'esempio (1)

(1) “il segretario comunale è quella figura del comune *predisposto* al controllo della legalità” (c_a)

Il verbo *predisporre* è definito³ come “Disporre, preparare... conferire una disposizione patologica [...] preparare la mente ad accogliere pensieri [...]” e quindi non ha il significato richiesto in questo contesto, in cui il candidato voleva forse sottolineare la funzione di controllo svolta dal segretario comunale; sarebbe più appropriato è *preposto*. In questo caso, l'assonanza tra *preporre* e *predisporre* ha facilmente indotto nell'errore.

Diverso è il caso dell'esempio (2):

(2) “Il segretario Comunale è la figura che *intercede* tra la parte politica... e la parte tecnica” (c_a)

Qui probabilmente si voleva evidenziare che il ruolo del segretario comunale è di mediazione tra la funzione politica e quella tecnica. Il termine *intercedere* ha però

³ Le definizioni di dizionario da qui in poi riportate sono tutte tratte del Dizionario Treccani online (<https://www.treccani.it/vocabolario/>) sotto le specifiche voci.

un altro significato, come risulta dalle definizioni “Accadere [...] tra due avvenimenti [...] intercorrere, intervenire in favore di qualcuno”. Il termine, quindi contiene il sema “stare in mezzo”, ma è fuori luogo in questo contesto in cui si poteva usare una parafrasi come “è la figura di mediazione tra [...]”.

Un caso simile con sema privilegiato rispetto agli altri che compongono il significato della parola e dato dall'esempio (3):

- (3) “il compito della Giunta è [...] quello [...] di *perpetrare* una giusta e corretta amministrazione” (c_a)

la definizione di *perpetrare* è “commettere [...] azioni disoneste o illecite”.

Il termine scelto contiene in sé l'unità minima di significato “compiere, fare”, ma il candidato ignora l'aspetto “azione disonesta”, mentre il termine corretto è *attuare*.

Esempi dubbi sono in (4), (5) e (6):

- (4) “(il consiglio comunale) È *presieduto* dai consiglieri e dal presidente del consiglio”
(c_b)
(5) “Il segretario ha la funzione di verbalizzare cioè *presiede* alle riunioni della giunta”
(c_a)
(6) “Inoltre il Segretario *presiede* il Consiglio e la Giunta comunale” (c_a)

Come si nota l'uso di *presiedere* è comune a più di un candidato, ma il criterio di scelta è oscuro. Infatti, il segretario comunale non presiede né la giunta né il consiglio, ma si limita a verbalizzarne gli atti, mentre la presidenza spetta al sindaco o ad un presidente eletto se il comune supera una certa dimensione numerica. L'esempio (5) sembra suggerire che il candidato creda che *verbalizzare* equivalga a *presiedere*, mentre l'esempio (4) sembra indicare che tutti i consiglieri presiedano il consiglio comunale, fatto impossibile. Dunque, non è chiaro se i candidati non siano preparati e abbiano effettivamente un'idea vaga su cosa significa presiedere e chi ne ha titolo, o, se peggio, abbiano confuso *presiedere* con *presenziare* o espressioni simili.

Caso diverso è quello dell'esempio (7):

- (7) “Il consiglio comunale viene eletto dal territorio” (c_b)

L'uso del termine *territorio*, invece di cittadini, richiama l'idea di un abuso del linguaggio amministrativo, molto vicino a un tecnicismo collaterale.

Gli esempi discussi sopra mostrano che le strategie di selezione lessicale possono variare dalla pura assonanza ad una indebita estensione semantica.

5.2 Costruzioni sintattiche: reggenze difformi

5.2.1 Duplicazione pronominale e nominale

La duplicazione pronominale consiste nel ripetere, in posizione precedente o seguente, un complemento mediante un pronomine, aspetto studiato da Berretta (1986) come fenomeno proprio del linguaggio parlato.

Nell'esempio (8):

- (8) "L'accesso è possibile richiederlo qualora si voglia visionare un singolo documento relativo alla propria documentazione" (c_b)

l'oggetto *accesso*, estraposto a sinistra, è ripreso dall'enclitico *lo* in *richiederlo*.

La stessa duplicazione del complemento oggetto si ha anche nell'esempio successivo:

- (9) "L'istituto del riaccertamento ordinario dei residui attivi e passivi il quale *lo* si fa..." (c_c).

Una ripresa simile, riferita ad una funzione genitiva, è nell'esempio (10)

- (10) "Svolge funzioni consultive e partecipa alle riunioni del Consiglio comunale delle quali *ne* cura la verbalizzazione" (c_a).

Il *ne*, interpretabile come un genitivo, è perfettamente equivalente al *delle quali* che precede, quindi ridondante. È probabile, in questo caso, che l'uso della particella sia suggerito dall'art. 97 del TUEL, comma 4 lett. a che recita "partecipa con funzioni consultive, referenti e di assistenza alle riunioni del consiglio e della giunta e *ne* cura la verbalizzazione". Nella citazione il *ne* è preceduto da una congiunzione e non da un pronomine relativo che invece duplica il significato.

Più vicino al testo della legge è l'esempio (11):

- (11) “Partecipa con funzioni consultive... alle riunioni della Giunta Comunale e del Consiglio Comunale e *ne* cura il verbale *della seduta*” (c_a)

in cui si riprende quasi letteralmente il disposto di legge, aggiungendo il complemento *della seduta* al termine della frase originale, che duplica l'informazione già introdotta in precedenza da *alle riunioni* ed è perciò ridondante.

Un errore vero e proprio è quello dell'esempio (12):

- (12) “attuando anche un controllo formale sugli stessi verificandone che rispecchino criteri di applicabilità” (c_a)

dove il *ne* enclitico esprime la funzione di specificazione del tutto inutile e ridondante. Ipotizziamo che l'antecedente grammaticale sia *sugli stessi* (sc. “gli atti”), soggetto di *rispecchino*; sarebbe preferibile e corretta la forma *verificando che rispecchino*.

5.2.2 Reggenza verbale non grammaticale

Un fenomeno presente nei *corpora* è l'assegnazione a un sintagma nominale o preposizionale dipendente dal verbo in una forma diversa da quella grammaticalmente adatta. Nell'esempio (13)

- (13) “svolge un ruolo esecutivo, di gestione vera e propria e *regolamenta* sull'ordine” (c_a)

si assegna una reggenza *su* + sintagma nominale, ma il verbo *regolamentare* è definito come “disciplinare con un regolamento [...], es.: Il Ministero ha regolamentato l'espletamento del concorso” ed è quindi transitivo come mostra l'esempio del dizionario.

L'esempio successivo mostra un uso passivo del verbo *prevale*, quando invece esso è intransitivo:

- (14) “Qualora l'interesse ad accedere del cittadino *venga prevalso* da interessi [...]”(c_a).

Questo tipo di sbagli linguistici sono una spia non solo dello scarso repertorio lessicale che porta ad usare in maniera forzata o decisamente erronea sostantivi e verbi, ma anche di una povera competenza sintattica.

5.3 Un po' di burocratese: mascherare per nobilitare o nobilitare per mascherare?

I candidati, come già caratterizzati sul piano diastratico e diafasico⁴, nel cimentarsi con il linguaggio giuridico-amministrativo commettono alcune sovra-estensioni d'uso utilizzando costruzioni tipiche del burocratese. Si riportano di seguito alcuni esempi che rispondono, forse, a un'esigenza mal realizzata di nobilitare il proprio scritto.

5.3.1 Abuso di “lo stesso”

Nel tentativo di imitare gli stilemi del linguaggio amministrativo, tecnico e aulico, il tratto che colpisce di più è l'uso sovrabbondante dell'anaforico *stesso*, sia in luogo di un semplice pronome sia anche in contesti in cui non è necessario. Vediamo l'esempio:

(15) “È dunque fondamentale, al fine di garantire l'erogazione dei servizi comunali ai cittadini, che *l'ente amministri* le finanze *dello stesso* secondo i criteri di trasparenza ed economicità “(c_b).

Poiché il soggetto di *amministri* è l'ente, esprimere il possessivo con *stesso* è inappropriato. Corretto sarebbe *l'ente amministri le proprie finanze*.

Nei due esempi successivi il referente nominale, *ente comunale* e *atto amministrativo* è adiacente così da rendere inutile l'anaforico *stesso*:

(16) “Sebbene la figura del segretario comunale non rientri tra gli organi di governo dell'ente comunale, si tratta di una figura di rilievo nell'amministrazione *dell'ente stesso*”(c_b)

(17) “l'atto amministrativo è viziato quanto si è in presenza di illegittimità o inopportunità *dello stesso*” (c_c)

⁴ Cfr. § Introduzione

Al contrario nell'esempio (18) l'anaforico "stesso" lascia il referente nell'indeterminatezza. Il suo antecedente è il sindaco come figura astratta o lo stesso sindaco dimissionario?

- (18) "In caso di dimissioni anticipate di quest'ultimo (il sindaco) prosegue la sua attività sino a nuova nomina *dello stesso*" (CA)

L'ultimo esempio configura un'opacità semantica.

5.3.2 Elevare il proprio scritto

Oltre all'abuso di *stesso* come anaforico, si osservano frasi come l'esempio (19):

- (19) "lo svolgimento che si intende adottare per l'individuazione della ditta con cui contrarre." (c_b)

La prima osservazione riguarda il termine *svolgimento* usato laddove sarebbe stato più adatto il termine *procedura*; l'espressione *adottare uno svolgimento* è a livello semantico imprecisa, in quanto *adottare* implica compiere una scelta, invece *svolgimento* implica "sviluppare qualcosa che si è deciso di fare", quindi è preferibile *adottare quel comportamento o quella procedura*. Inoltre, la caratteristica nominalizzazione propria del linguaggio burocratico (vedi § 2.1) emerge nel nesso *per l'individuazione della ditta*, dove sarebbe più semplice *per individuare la ditta*. L'uso assoluto di *contrarre* (senza oggetto) è un tipico esempio. In (20) una frase più semplice sarebbe *ha la funzione di verbalizzare l'esito*, invece di

- (20) "ha funzione di verbalizzante, in quanto, ad esempio, verbalizza l'esito della votazione" (c_b).

Anche il tentativo dell'esempio (21) di utilizzare *il quale* invece di un semplice *che* sembra rispondere all'esigenza di complicare la frase:

- (21) "attraverso diversi strumenti: il DUP (documento unico di programmazione), il quale viene approvato dal consiglio" (c_c)

Gli esempi dimostrano che la pressione del linguaggio amministrativo, esercitata attraverso la lettura dei testi giuridici e dei manuali di preparazione al concorso, non sempre ha un effetto positivo in fase di ricezione. La tensione tra l'incompetenza discussa sopra (§ 2.3) e la complessità del linguaggio giuridico-amministrativo (§ 2.2) fa sì che quest'ultimo venga "adattato" e ricostruito in forme ancora lontane dalla correttezza e dall'efficienza comunicativa.

5.4 Anacoluti e periodi circonvoluti

In molti casi i candidati utilizzano frasi complesse e circonvolute, che presentano costruzioni lontane dalla chiarezza e dalla precisione che ci si aspetterebbe in un simile compito scritto.

Nell'esempio (22) riferendosi al segretario comunale si afferma:

(22) "viene nominato dal sindaco tra il 60° 120° giorno dell'insediamento, scegliendolo dall'albo in cui sono iscritti a seguito di un concorso che le permette di partecipare ad un corso e successivamente all'abilitazione" (c_b)

La frase è contorta e presenta alcune irregolarità. La più evidente è la scelta in un pronomine femminile in *che le permette*; nel contesto precedente non è rintracciabile alcun antecedente femminile. Anche il plurale *sono iscritti* non ha un referente, dal momento che il soggetto è *il segretario comunale*. Probabilmente il termine *scegliendolo* permette di inferire un soggiacente oggetto plurale. Infine, è dubbio se lo zeugma *partecipare ad un concorso e [...] all'abilitazione* sia appropriato in questo contesto, perché un'abilitazione si consegue.

Nell'esempio (23)

(23) "Viene nominato dal sindaco [...]. Vengono scelti [...] verbalizzano le delibere di giunta e di consiglio" (c_b)

la trattazione inizia al singolare dal momento che la domanda richiede che si parli del ruolo del segretario, però dopo alcune frasi si passa al plurale probabilmente perché il referente diviene l'intera categoria dei segretari comunali.

Nell'esempio (24)

(24) “L’accesso agli atti amministrativi trova riscontro soprattutto nell’ambito della trasparenza tra PA e cittadini. Questo diritto permette di seguire tutti i passaggi che l’amministrazione ha seguito per emettere un provvedimento e il cittadino può comprendere con trasparenza le motivazioni.” (*c_a*)

il testo è sintatticamente disorganizzato e contiene alcune imprecisioni lessico-semantiche. In primo luogo il sintagma *trova riscontro* indica che una determinata situazione o un determinato oggetto trova un suo simmetrico in qualcosa. Dunque la frase *trova riscontro nell’ambito* è semanticamente impropria. In secondo luogo, il diritto non permette di *seguire i passaggi*, ma semmai è l’esercizio del diritto che *permette di seguire*. Infine, la *trasparenza* non è un tratto che caratterizza la comprensione del cittadino, ma semmai è un tratto dell’amministrazione; se l’amministrazione esercita la trasparenza il cittadino può comprendere *chiaramente*. Ancora più circonvoluto è l’esempio successivo:

(25) “Se entro 30 gg di silenzio (mancata comunicazione da parte della PA) il silenzio si considera diniego” (*c_b*)

La preposizione *entro* definisce una scadenza, quindi la forma corretta è *dopo 30 gg di silenzio*. La frase che segue è un perfetto anacoluto in quanto si reintroduce come oggetto il *silenzio*, che definiva un’estensione temporale. Più lineare sarebbe stata la formulazione: *Un silenzio di 30 giorni da parte della PA viene considerato un rifiuto*. La scelta del termine *diniego* rientra tra i tecnicismi collaterali introdotti sopra (§ 2.1).

Un confronto interessante è tra gli esempi (26) e (27) del *corpus c_b*:

(26) “la motivazione è l’iter logico-giuridico”

(27) “la motivazione consiste nell’esplicazione dell’iter logico-giuridico”

La prima frase contiene delle imprecisioni logiche, in quanto la motivazione, che costituisce una parte integrante del documento di *determina* non può essere l’iter stesso, ma la sua descrizione o, usando un linguaggio più elaborato, *l’esplicazione*. La seconda è precisa e corretta.

Questi esempi, che non sono riconducibili a dei modelli, mostrano anche costruzioni non accurate, simili a quelle del parlato pur utilizzando termini tecnici.

6. Conclusione

Se lo scopo generale di questo articolo era quello di verificare se ci fossero spie di degrado della competenza linguistica tra coloro che si apprestano a lavorare nella P.A., all'evidenza non possiamo non rispondere affermativamente. Non siamo in grado di stabilire direttamente il livello di comprensione dei testi di studio da parte dei candidati, ma ciò che la pagina scritta ha evidenziato sono sintomi di incapacità semantico-lessicale, sintattica e discorsiva.

Per chi non è avvezzo ad un sottocodice tecnico come quello giuridico-amministrativo, può essere comprensibile che confonda *presiedere* con *presenziare*, ma confondere verbi dell'italiano standard come *incrementare* e *implementare* rivela che non si tratta solo della difficoltà del sottocodice, ma di una carenza di base profonda.

Con questa prima indagine abbiamo tentato di indicare i tipi più comuni di deviazione dalla norma confrontandoli con quelli riportati dagli studi sul linguaggio giuridico-amministrativo. Per correttezza storica occorre ricordare che la violazione della norma grammaticale si presentava già, sotto forma di volgarismi e post-classicismi, anche nel latino notarile dei primi secoli (Viale 2008: 81).

Alcune deviazioni, specialmente quelle che interessano il lessico e la reggenza verbale (§§ 4.1 e 4.2.2.) sono inadeguatezze di tipo puramente linguistico, non connesse né con la capacità logica, né con la preparazione tecnica specifica; probabilmente riemergono anche in altri contesti di uso meno marcato. In altri casi, invece, la deviazione ha luogo quando il candidato tenta di replicare nella sua risposta il linguaggio giuridico-amministrativo (§ 4.3), utilizzando forme e termini che sono spesso veri e propri ipercorrettismi. Abbiamo visto che il sottocodice giuridico-amministrativo esercita una pressione stilistica che ne fa un vero modello da imitare e sembra che tale constatazione sia confermata da questi tentativi di conformarvisi. Tuttavia, dagli esempi esaminati e dai molti altri, non citati in questo articolo, si evidenzia la tendenza da un lato ad eccedere creando delle costruzioni eccessivamente farraginose e dall'altro a creare forme proprie di adattamento a quello stile che potrebbero spingere verso una tendenza al cambiamento linguistico.

Un problema aperto: fino a che punto le incompetenze emerse in sede di concorso verranno livellate e rimediate in sede di operatività quando gli assunti si rifaranno ai documenti precedenti per scrivere il proprio? Il copiare formule e modelli

dai documenti precedenti assicura una continuità di espressione, ma quanto i nuovi estensori saranno pedissequi al modello senza comprenderlo e quanto, invece, il modello sarà in grado di far superare le incertezze e le inadeguatezze linguistiche?

Nello specifico, l'analisi del *corpus (c_b)* ha permesso di verificare se la scarsa competenza linguistica sia direttamente proporzionale alla difficoltà dei testi e al decrescere del grado d'istruzione. Le deviazioni linguistiche sono più frequenti negli elaborati di coloro che hanno un titolo professionale, al contrario di coloro che hanno una licenza liceale che si esprimono in maniera più corretta perfino dei laureati. Questa analisi statistica, se pur limitata al *corpus (c_b)*, suggerisce, come già rilevato da altri studiosi, che il punto critico per l'acquisizione delle competenze linguistiche sia proprio la scuola, di cui occorrerebbe ripensare la struttura e l'offerta formativa. Se la lingua è il bene culturale immateriale più importante per una comunità, il luogo dov'essa deve essere difesa è l'istituzione scolastica.

Ringraziamenti

Si ringraziano gli Enti che hanno collaborato alla ricerca. Per ragioni di riservatezza non si menzionano.

Fonti

Direttiva per la semplificazione del linguaggio amministrativo:

[https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/08-05-2002/direttiva-semplificazione-linguaggio.](https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/08-05-2002/direttiva-semplificazione-linguaggio)

OECD 2017, Skills strategy diagnostic report Italy, OECD.

<https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf>

PIAAC-OCSE 2013, Rapporto Nazionale sulle Competenze degli Adulti, Numero di riferimento: 3. [https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20\(ITA\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20(ITA).pdf)

Un compendio di suggerimenti a cura di Riccardo Riggi è reperibile al seguente sito:

https://www.unipa.it/archivio-intranet/.content/documenti_NewsFormazione_allegati/Raccolta_organica_di-testi_sulla_semplifi.pdf

"Istruzione e futuro: un gap da colmare"- Istituto Carlo Cattaneo per la Fondazione Feltrinelli <https://askanews.it/old/op.php?file=/cultura/2019/01/22/il-30-degli-italiani-è-analfabeta-di-ritorno-dati-fondazione-feltrinelli->

top10_20190122_171323/#:~:text=(askanews)%20-%
%20Il%2098%2C,nella%20comprendere%2C%20lettura%20e%20calcolo.

Riferimenti bibliografici

- Berretta, M. (1986). E a me chi mi consola?. *Italiano e Oltre* 1 (gen-feb), pp. 31-35.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica (14^a rist. Roma: Carocci, 2006).
- Calvino I. (1965). L'antilingua, *Il Giorno*, 3 febbraio 1965; ora in *Una pietra sopra*, Milano: Mondadori, 2002 ([1° ed. 1995], pp. 149-154).
- Cassese S. [a cura di] (1993). *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche. Proposta e materiali di studio*. Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento della Funzione pubblica, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Cortelazzo, M. (2008). Quando i candidati giudici non sanno la grammatica. *Corriere del Ticino* del 18/1/2008, p. 37.
- Cortelazzo, M. (2021). *Il linguaggio amministrativo*. Roma: Carocci.
- Fioritto, A. (1999). *Manuale di stile dei documenti amministrativi*. Bologna: Il Mulino
- Franceschini F. e Gigli S. (2003) [a cura di]. *Manuale di scrittura amministrativa. Agenzia delle Entrate*. Avellino: Poligrafica Ruggiero.
- Gramsci, A. (1975 [1948-1951]). *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi (quaderno 5 (IX) § 38).
- Lubello, S. (2014). *Il linguaggio burocratico*. Roma: Carocci.
- Mancini Palamoni, G. (2020). La lingua italiana come bene culturale in sé. *Diritto amministrativo, rivista trimestrale*, XXVIII/I, Milano: Giuffrè, pp 193-234.
- Mantovani, D. (2008). Lingua e Diritto. Prospettive di Ricerca fra sociolinguistica e pragmatica. In Garzone, G., Santulli, F. [a cura di], *Il linguaggio giuridico. Prospettive interdisciplinari*. Milano: Giuffrè, pp.17-56.
- De Mauro, T. (1986). Linguaggio giuridico: profili storici, sociologici e scientifici. Centro Pontino di Iniziative Giuridico-sociali [a cura di], *Linguaggio e Giustizia*. Ancona: Nuove Ricerche, pp. 11-20.
- De Mauro, T. (1995). *Idee per il governo*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2013). *La lingua italiana sta bene*. Intervista rilasciata a Rai Cultura, reperibile al sito <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2019/05/Tullio-De-Mauro-La-lingua-italiana-sta-bene>

Mauro-La-lingua-italiana-sta-bene-e5c57102-80b5-4574-a3eb-

bedc2c4ed138.html. (data dell'ultima consultazione 30 agosto 2023).

De Mauro, T. (2020). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza (8° edizione).

Mengaldo, P.V. (1994). *Storia della lingua italiana. Il Novecento*. Bologna: Il Mulino.

Mortara Garavelli, B. (2001). *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*, Torino, Einaudi.

Pedrazzi, O. (1929). Le tradizioni antileggerarie della burocrazia italiana, in *Italia letteraria*, 4 agosto 1929. Quaderno 5 (IX).

Piemontese, E. (2008) La semplificazione del linguaggio amministrativo. Presupposti, strumenti e prospettive. Treccani:

https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/burocratese/piemonte_se.html

Robustelli, C. (2020). *L'italiano nel linguaggio amministrativo*, lezione tenuta nell'ambito della trasmissione #Maestri di giugno 2020, RaiPlay (<https://www.raipublic.it/video/2020/06/maestri-cecilia-robustelli-l-italiano-nel-linguaggio-amministrativo-lingua-italiana-f8fd1ea4-ad52-4929-83ed-ce1964ac4f03.html>). (data dell'ultima consultazione: 30 agosto 2023).

Rolando, S. [a cura di] (2004). *La comunicazione di pubblica utilità I. Identità, politica, istituzioni, pubblica amministrazione*. Milano: Franco Angeli.

Rovere, G. (2005), *Capitoli di linguistica giuridica. Ricerche su corpora elettronici*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Ruini, M. [pseudonimo Chantecler] (1909). Nel mondo burocratico. Le riforme che si possono far subito. *Critica Sociale*, XIX, pp. 196-7.

Serianni, L. (1986). Il problema della norma linguistica dell'italiano. *Annali dell'Università per stranieri [di Perugia]*, VII, pp. 47-49.

Serianni, L. (2003). Il linguaggio burocratico. Serianni, L., *Italiani scritti*, Bologna: Il Mulino, pp. 123-139.

Stella, G.A., Rizzo, S. (2008). *La deriva*. Milano: Rizzoli.

Viale, M. (2008). *Studi e ricerche sul linguaggio amministrativo*. Padova: CLEUP.

MONICA MOSCA (Università di Breslavia) è docente di lingua e cultura italiana, linguistica applicata e variazione linguistica sincronica e diacronica presso l'Università di Wroclaw, all'interno dell'Istituto di Studi Classici, Mediterranei e Orientali. I suoi interessi di ricerca si concentrano sul rapporto tra linguaggio e comunicazione in una prospettiva cognitiva, sociolinguistica, della pragmalinguistica e della

linguistica computazionale. Ha partecipato a progetti di ricerca nazionali e internazionali ed è autrice di diversi contributi scientifici tra cui una monografia sui verbi di movimento italiani tra sintassi e semantica. Nel 2025 ha pubblicato presso Loescher, in collaborazione con un'altra autrice, un manuale di didattica sui pronomi italiani.

ORCID: 0000-0002-3132-3182, e-mail: monica.mosca@uwr.edu.pl

L I N G U A

**CULTURA EVOLUZIONE
DIFFUSIONE**

La lingua come bene culturale: arcaismi e preziosismi linguistici come testimonianze della cultura

Riassunto: Gli intellettuali italiani del Cinque e Seicento diedero conto delle numerose trasformazioni scientifiche e cambiamenti sociali del momento attraverso le loro opere letterarie. Usando la lingua come bene di trasmissione culturale, i trattati di Moderata Fonte, Vincenzo Tanara, Francesco Sansovino, Giovanni Battista Della Porta e Alessandro Piccolomini hanno lasciato testimonianza scritta della realtà del loro periodo vitale. A livello metodologico, questo saggio si basa sui contributi di questi autori al fine di evidenziare come, da un punto di vista filologico, i loro componimenti non siano sempre facili da capire, poiché pieni di arcaismi e preziosismi linguistici che si devono interpretare con estrema cura e attenzione.

Parole chiave: lingua italiana, preziosismi linguistici, voci arcaizzanti, testimonianze culturali, strutture del significato.

Indice

1. Introduzione
2. Sulle voci *cacio* e *morbo caduco*: anacronismi dell’italiano?
3. Sui lemmi *tapinare* e *propinquità*: termini riconducibili al registro aulico?
4. Conclusioni

1. Introduzione

Durante la prima metà del XVI secolo, i popoli italici subirono le conseguenze derivate dalle guerre di supremazia in Europa. Sotto il nome di *Guerre horrende d’Italia*, questi conflitti interessarono non solo la maggior parte degli Stati italiani (Spagnoletti 2006: 164), ma anche la Francia, il Sacro Romano Impero, la Spagna, l’Inghilterra e l’Impero Ottomano. Il trattato di pace di Cateau-Cambrésis (1559) pose fine a più di sei decenni di scontri bellici tra potenze straniere in territorio italiano, portando l’auspicata

Lingua come bene culturale, vol. I, *Lingua, retorica, didattica*
a cura di Maria Załecka e Giuliana Fiorentino
Uniwersytet Warszawski – Katedra Italianistyki, Warszawa 2025, pp. 172-184.
ISBN 978-83-88377-16-7

tranquillità nella vita quotidiana italica e dando finalmente luogo a un nuovo scenario internazionale in cui la Spagna accrebbe notevolmente il suo potere nel dominio italico (cf. Hanlon 2014: 47-68).

Il Regno di Spagna rafforzò infatti la sua presenza nella penisola e nelle isole italiane, mantenendo sotto il suo controllo il Marchesato di Finale (situato nell'attuale Liguria) e quattro importanti enclavi collocate all'interno del territorio italiano: Milano, Napoli, Sicilia e Sardegna. Di grande valore strategico, lo Stato dei Presìdi, protettorato spagnolo situato nell'attuale Toscana, fu anche un'entità territoriale sotto la sovranità della Monarchia ispanica tra il 1557 e il 1707, un aspetto che avvalorava l'eredità spagnola disseminata nella geografia italiana (cf. Angiolini 2006: 174).

Di fronte a questo contesto storico, gli intellettuali del Cinquecento – ma anche del Seicento – scrissero sui “venti di cambiamento” che soffiavano in quel periodo, dando conto delle trasformazioni sociali e delle particolarità etnologiche italiane sia nei loro trattati scientifici che nelle loro opere letterarie. Puntando quindi sull'importanza della lingua come bene di trasmissione culturale, questa pubblicazione si concentra sulle difficoltà legate all'interpretazione semantica di arcaismi (*cacio, morbo caduco*) e preziosismi linguistici (*tapinare, propinquità*), la cui corretta comprensione dipenderà dalla giusta decodificazione delle strutture di significato degli enunciati testuali (Miguel 1999: 113; Newmark 2010 [1992]: 71-72).

Gli esempi forniti in questo saggio saranno presi da cinque volumi di notevole interesse per la storia rinascimentale italiana: *Della materia medicinale* (1562), di Francesco Sansovino; *Piena et larga parafrase* (1569), di Alessandro Piccolomini; *Il merito delle donne* (1600), di Moderata Fonte; *La sorella. Comedia nuova* (1607), di Giovanni Battista Della Porta; e *L'economia del cittadino* (1666), di Vincenzo Tanara. L'analisi linguistico-filologica di questi testi richiede però l'uso di dizionari e di risorse lessicologiche in modo che si possa capire adeguatamente il significato dei termini e dei sintagmi sopra elencati. Ecco perché sarà indispensabile la gestione di informazioni bibliografiche in linea, le quali, interpretate a seconda del contesto grammaticale, verranno tratte dalle seguenti fonti: *Enciclopedia Treccani* (2010), *Il Dizionario Italiano “Corriere della Sera”* (2018), *Dizionari di Italiano “Garzanti Linguistica”* (2022) e *DiCCA-XV – Diccionario del castellano del siglo XV en la Corona de Aragón* (2022).

La consultazione di questi vocabolari permetterà di comprendere in modo chiaro ed efficace alcuni arcaismi e preziosismi linguistici italiani che, pur essendo usati

prevalentemente nella prosa italica cinque e seicentesca e facendo ancora parte del ricco patrimonio lessicale italico, non sono facilmente identificabili senza l'aiuto di riferimenti documentari affiancati al testo originale. Le prossime due sezioni si concentreranno concretamente sulle difficoltà linguistiche dell'interpretazione di due vocaboli arcaizzanti: *cacio* (it. standard 'formaggio') e *morbo caduco* (it. standard 'epilessia'), senza trascurare neanche i problemi legati all'analisi testuale e filologica delle voci letterarie *tapinare* (it. standard 'vivere miseramente, condurre una vita tapina') e *propinquità* (it. standard 'prossimità, parentela, affinità').

2. Sulle voci *cacio* e *morbo caduco*: anacronismi dell'italiano?

Quando si ha il compito di analizzare e interpretare un testo in chiave diacronica, l'identificazione di arcaismi linguistici – come suggerito dallo stesso nome – ci porta in modo ineluttabile a epoche passate: oltre a permettere di scoprire periodi storici lontani dal presente, queste unità lessicali aiutano a categorizzare concetti estranei alle nostre realtà quotidiane¹. A questo riguardo, bisogna fare attenzione al *Weltanschauung*, poiché

ogni lingua offre una propria prospettiva sul mondo, esprime una particolare *Weltanschauung* (visione del mondo). Un chiaro esempio si trova nei vocabolari delle lingue, i quali riflettono i diversi valori dei gruppi umani. Di conseguenza, gli eschimesi hanno una sola parola per esprimere: *aereo*, *pilota*, *insetto volante*... Infatti, per gli eschimesi fino agli anni '20 del Novecento tale distinzione non fu veramente significativa. Al contrario, i lapponi hanno decine di parole diverse per esprimere ciò che noi chiamiamo *neve*. [...] Non c'è dubbio. Ogni cultura ha i propri valori espressi direttamente nella sua lingua. (Lanzaco Salafranca 2010: 16-17²)

Sulla base delle considerazioni suesposte, occorre essere attenti alla visione del mondo (*Weltanschauung*) italiana da un'ottica diacronica, il che consentirà di capire come la concezione della realtà di uno stesso popolo non sia né omogenea né uniforme in tutte le tappe storiche. Sugli arcaismi, il *Vocabolario Treccani* indica che:

¹ Questa situazione è significativamente complessa nell'ambito degli studi di traduzione (cf. Venuti 1998: 67-87; 2008 [1995]: 19-20).

² Traduzione propria della citazione originaria in spagnolo.

sono forme o parole avvertite come desuete sul piano sincronico della lingua d'uso, ma non, per es., nell'ambito di particolari tradizioni e generi. Il ricorso a parole del passato è un ingrediente tipico della tradizione italiana, specie a confronto con altre esperienze europee³.

Queste affermazioni sono fondamentali per comprendere le specificità del panorama scritturale italiano, dove, a differenza di altre culture europee, le voci lessicali arcaiche sono ampiamente utilizzate. In merito a questo punto, va ricordato che nel contesto del XVI secolo, con la diffusione della stampa e in assenza di una koinè comune all'intero dominio italoromanzo (cf. Manni e Tomasin 2016: 31-61), l'instaurazione di un modello di lingua volgare divenne imperativa:

[n]ell'Italia a cavallo tra Quattro e Cinquecento, politicamente divisa e ripetutamente soggetta a dominazioni straniere, è la stampa che agisce come fattore principale di unificazione linguistica (seppure, [...] sul solo piano letterario) contro le difformità d'uso che distinguono l'intero territorio. (Felici 2020: 217)

Proprio per questo motivo, nel Cinquecento si verifica un avvenimento di enorme portata sul piano linguistico:

Pietro Bembo pubblica nel 1525 le *Prose nelle quali si ragiona della volgar lingua*, in cui codifica il modello già proposto per via implicita negli *Asolani*: per la varietà poetica, gli autori contemporanei devono fare riferimento agli usi linguistici del *Canzoniere*; per la varietà di prosa, a quelli della "cornice" del *Decameron*. (Felici 2020: 228)

Bembo promosse un codice linguistico basato sui classici della letteratura fiorentina del XIV secolo: su Petrarca, per quanto riguarda la poesia; su Boccaccio, a livello di prosa. L'opera *Prose della volgar lingua* costituisce dunque un punto di riferimento della codificazione linguistica panitaliana, la quale sarebbe stata riprodotta ed emulata dagli intellettuali italiani fino al XIX secolo. In ogni caso, questa situazione non pose affatto fine all'uso di arcaismi nella letteratura italiana (soprattutto nella prosa del XVI e del XVII secolo): molti di questi termini erano in gran parte legati alla sfera quotidiana (ambienti e oggetti della casa, abbigliamento, lavoro, prodotti alimentari, ecc.). A noi interessa però particolarmente quest'ultimo campo lessicale, dato che in

³ Si veda: https://www.treccani.it/encyclopedie/arcasimi_%28Encyclopedia-dell%27Italiano%29/ [data di consultazione: 26/12/2022].

esso troviamo voci gastronomiche diverse da quelle impiegate nell’italiano contemporaneo, alcune delle quali, prima di cadere in disuso, furono molto vicine a parole ancora oggi usate in altre lingue romanze quali il portoghese o lo spagnolo⁴. Ecco due esempi:

- (1) Ma voi non dite poi – aggiunse Elena – che spasso si piglia a veder quelle capre e pecorelle andar al pascolo, quali gravide, quali lattanti co i vezzosi caprettini e bellanti agnellette, che van saltando per li prati, con la gran utilità che si cava de i latticini e di lane di animali sì fatti. I latticini son ben gustevoli a mangiar certo – disse allora Corinna – ma sono frigidi e ventosi però il latte e la ricotta; il butiro è utile per allargar il petto; il **caccio** è duro da digerire, mangiato in quantità, nuoce allo stomaco ed al cerebro. (Fonte 1988 [1600]: 65)
- (2) Questo hà tre stati, vno subito fatto, non salato, e chiamasi lattarolo, l’altro d’vn mezo mese salato, ò poco più, chiamasi **caccio** tenero, qual quando sia ben grasso, e butiroso, chiamasi à Roma Rauagliolo, à Bologna Tomino. L’altro è il **caccio** vecchio, vitto vniuersale de’ faticanti gagliardi viaggianti, guereggianti e simili; *si caseum haberem, non defiderarem obsomnium;* & à questi è d’ottimo nutrimento, siccome nuoce a’ riposati, a’ studenti & à conualescenti; questo rende ancora gustosa ogni viuanda, nella qual grattato si ponga. (Tanara 1666: 170)

Come evidenziato in (1) e (2), il termine *caccio* – scritto con doppia cc, anche se spesso il suono è ortograficamente rappresentato da una singola c – viene utilizzato con il significato di ‘formaggio’. Questo vocabolo è in realtà un’unità lessicale tipica del XII secolo⁵, il che conferma come esso fosse già impiegato molto precedentemente all’epoca in cui si sono composti i due testi in prosa riportati sopra⁶. Nell’esempio (1), Moderata Fonte, poetessa veneziana del Cinquecento e autrice del trattato *Il merito delle donne*, parla proprio delle disastrose conseguenze del consumo eccessivo di formaggio. D’altra parte, in (2), Vincenzo Tanara, agronomo e gastronomo italiano del Seicento, oltre a esplicitare i benefici e gli svantaggi della consumazione di questo

⁴ Diversamente da *formaggio* (voce proveniente dal francese antico *formage* < lat. medievale *formaticum*), il termine spagnolo *queso* deriva dall’etimo latino *caseus*: <https://dle.rae.es/queso> [data di consultazione: 26/12/2022]. Lo stesso vale per il vocabolo portoghese *queijo* (< lat. *caseus*, -i); si legga: <https://dicionario.priberam.org/queijo> [data di consultazione: 26/12/2022].

⁵ In proposito, si vedano le informazioni fornite dal *Dizionario Italiano “Corriere della Sera”*: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/C/cacio.shtml [data di consultazione: 26/12/2022].

⁶ Il toscanismo *cacio* si usa però ancora oggi a livello dialettale oppure in espressioni idiomatiche quali *cacio e pepe* o essere come *il cacio sui maccheroni*.

prodotto, descrisse nel testo *L'economia del cittadino in villa* varie tipologie e categorie di formaggio (*lattarolo, caccio tenero, caccio vecchio*).

In entrambi i casi, gli scrittori affrontano come temi principali la vita giornaliera, l'ambiente rurale e la ricchezza della natura al fine di far conoscere ai lettori i segreti e le tradizioni inerenti alle culture locali italiane. Le intenzioni degli autori (*intentio auctoris*) devono quindi essere prese in considerazione per capire i contenuti testuali in modo chiaro e preciso (cf. Eco 1992: 16-17). Da un'impostazione filologica si dovrebbero pure usare tutte le risorse a disposizione per interpretare in maniera adeguata gli enunciati linguistici, soprattutto se si trovano nel testo originale delle unità sintattiche e dei gruppi lessicali complessi da decodificare. Si pensi ai seguenti esempi:

- (3) Molte sono le pietre virtuose. Il corallo rosso o bianco ha occulta virtù contra *il morbo caduco*, stagna il sangue del naso postavi la sua polvere con draganti ed acqua d'orzo e contra il flusso bevuta e tolta in pillole giova a quelli che sputano sangue. La pietra lapis lazuli è molto ottima contra la maninconia, alla passion del core ed alla milza. Il diamante è di frigidissima natura, e tale che è veneno ed è così forte, che niuna cosa lo spezza, salvo che il sangue del becco. (Fonte 1988 [1600]: 67)
- (4) La Peonia è calda & secca nel secondo grado. La sua radice si pon nelle medicine quando si troua nelle ricette. Et si elegge quella che è nera, intera, & non perforata. Si coglie nel uerno & servasi per uno anno. Ha uirtù occulta contra *il morbo caduco*, appiccata al collo prohibisse *il morbo caduco* come dice Galeno, prouato di un putto il qual hauea questa radice al collo, & non patiua, & quando leuauano la radice, subito patiua. (Sansovino 1562: 169)

Analogamente allo spagnolo del XV secolo⁷, il sintagma *morbo caduco* viene usato nei frammenti (3) e (4) per fare riferimento a una malattia cerebrale caratterizzata da crisi epilettiche a insorgenza improvvisa, in genere accompagnate anche da perdita di coscienza⁸. A dire il vero, tipico del Quattrocento, il lemma *morbo caduco* era già impiegato in un'epoca precedente alla stesura dei testi di Fonte e Sansovino, motivo per cui, per fronteggiare questa sfida filologica, diventa necessario trovare in italiano standard un equivalente idiomatico che semplifichi l'interpretazione del testo originale.

⁷ Si legga con attenzione il lemma 14270 del *DiCCA-XV* (*Diccionario del castellano del siglo XV en la Corona de Aragón*): <http://ghcl.ub.edu/dicccavx/dictionary/SearchAllLemas> [data di consultazione: 26/12/2022].

⁸ Nel *Vocabolario Treccani* si include anche l'entrata lessicale *malcaduto*, nome popolare dell'*epilessia*: <https://www.treccani.it/vocabolario/malcaduto/> [data di consultazione: 26/12/2022].

Il valore della ricerca lessicografica per lo svolgimento di questo compito è dunque evidente: le informazioni lessicali summenzionate permettono di concludere come il termine *morbo caduco* alluda concretamente all'*epilessia*. Sia nel testo di Moderata Fonte che nel tessuto narrativo di Francesco Sansovino, entrambi gli autori, consapevoli dei patimenti derivati da questa sindrome, offrono rimedi per combatterla nel miglior modo possibile. Fonte ragiona sulle proprietà benefiche del corallo rosso e bianco; Sansovino, invece, nel quarto volume del trattato *Della materia medicinale*, espone le virtù e le qualità della pianta peonia – e, più precisamente, della sua radice – per ridurre i dolori associati alla malattia epilettica⁹.

3. Sui lemmi *tapinare* e *propinquità*: termini riconducibili al registro aulico?

Oltre alle sfide interpretative e ai problemi linguistici presentati nella sezione precedente, bisogna altresì fare attenzione a un altro ostacolo filologico non riferito prima e non sempre facile da risolvere: la comparsa nel testo di parole proprie della comunicazione formale; in particolare, di preziosismi linguistici utilizzati in un registro sostenuto (variazione diafasica) al fine di rendere l'espressione scritta più raffinata ed elegante¹⁰. Perciò, pur essendo voci ricercate, affettate e di uso piuttosto raro, è fondamentale tenere conto delle singolarità linguistiche di questi preziosismi lessicali per capire il loro significato in modo idoneo e conveniente. Ancora una volta, si devono prendere in considerazione le intenzioni stilistiche degli autori e delle loro opere, poiché il grado di correttezza dell'interpretazione semantica dipenderà dall'analisi lessicale giusta e non distorta dei sintagmi del testo originale.

Conformemente a quanto detto, si sottolinea la rilevanza del termine *tapinare*, un vocabolo che, sebbene inconsueto nel contesto della comunicazione quotidiana, si è spesso impiegato nella letteratura italiana fin dal Trecento. Come esplicitato nel *Vocabolario Treccani*, l'uso di questo verbo si ritrova nella produzione scritturale di eminenti letterati italiani quali Boccaccio, Caro e Leopardi¹¹. Quest'osservazione filologica dimostra quindi come la forma *tapinare* abbia una ricchezza linguistica insesorabilmente legata a un registro estremamente solenne. Ecco alcuni esempi:

⁹ Con il passare dei secoli, si scoprì che i benefici della peonia erano scarsi e provvisori (cf. Cullen 1795: 525).

¹⁰ In merito a questo aspetto, si consulti: <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=preziosismo> [data di consultazione: 26/12/2022].

¹¹ Si legga: <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/tapinare/> [data di consultazione: 26/12/2022].

- (5) Ed ella così incominciò: Scrivono i poeti che essendo caduto il fulminato Fetonte figlio del Sole e di Climene, e trasformate le sorelle di esso in pioppi e la misera madre disperata **tapinando** pel mondo, regnava in quell'istesso tempo nelle parti di Oriente, in una nobile città dell'India detta Felicia, Alcito minor figliolo dell'istesso Apollo. (Fonte 1988 [1600]: 57)
- (6) Che obligo debbo hauerti della vita, che m'hai data, se con una amara nuoua, mi togli la vita, e l'anima insiememente. Goditi madre la tua figliuola nuouamente acquistata e lascia che'l tuo figlio vada **tapinando** per il mondo senza suspecto, che tratti più mai con la sorella. (Della Porta 1607: 105)

Negli estratti (5) e (6), il termine *tapinare* – messo, tra l'altro, al gerundio in entrambi i casi – viene impiegato con il significato di ‘condurre una vita tapina’, cioè ‘vivere miseramente’¹². Nell'esempio (5) si può vedere come Fonte parli dell'infelicità di una madre la cui vita sembra essersi ridotta in cenere, alla miseria più totale. Nel frammento (6), Giovanni Battista Della Porta, erudito e uomo poliedrico del Cinquecento, usa pure ne *La sorella. Comedia nuova* la voce *tapinare* per riflettere la crudezza di un'esistenza miserabile, anche se in quest'occasione le pene e i pianti dell'infelicità ricadranno sul figlio invece che sulla madre. In tutti e due gli esempi occorre prendere in esame le particolarità semantiche di un preziosismo linguistico anomalo nel linguaggio colloquiale, ma presente in testi di carattere dotto. Solo dopo aver compreso il significato lessicale del vocabolo esso potrà essere convenientemente interpretato a livello testuale.

Per quanto riguarda il nome *propinquità* – la cui forma con il più alto grado di arcaismo sarebbe *propinquitade*¹³ – siamo di nuovo di fronte alla stessa casistica analizzata in precedenza. Questa parola è un preziosismo linguistico tipico della lingua letteraria, utilizzato già da Dante nel Trecento, ma ancora impiegato nella prosa cinquecentesca. Si pensi a questi due esempi:

- (7) Così la serenità overo è causata da i venti boreali, overo spesse volte anco da essa luna; perché ritrovando ella in aria le nebule e per la **propinquità** del sole avendo bisogno di umidità, si serve di quella che si trova più appresso e ricevendola in sé viene a serenar e far buon tempo. (Fonte 1988 [1600]: 44)

¹² Si veda: <https://www.treccani.it/vocabolario/tapino> [data di consultazione: 26/12/2022].

¹³ In questo vocabolo non si sarebbe ancora verificato il processo fonologico di aplologia, vale a dire un fenomeno di apocope in cui si produce la cancellazione di suoni simili e vicini fra loro: *propinquitate* > *propinquitade* > *propinquità*.

- (8) Contra del medesimo auuersario, che la sua medesima nobiltà di sangue in depression d'Ifricrate esaggerando, si gloriaua della **propinquità**, che teneua con quel grande Harmodio, progenitor suo; si seruiua Ifricrate per defension sua del medesimo luogo della diffinitione, diffiniendo la **propinquità** che l'huom tenga con qualche persona egregia, diceua adunque à quel auuersario. La **propinquità** che l'huomo habbia con questa, o con quella persona, non è altro, né consiste in altro, che nell'approssimarsi coi propij fatti, ai fatti di quella tal persona; la qual somiglianza di fatti è la uera sostantia di quella **propinquità**. Onde essendo li miei egregij & generosi fatti, molto più propinqui, & più simili ai fatti d'Harmodio & d'Aristogitone, che non son'i tuoi, ragioneuolmente molto più mi posso gloriar'io di questa **propinquità**, che non puoi far tu, dissimilissimo da quelli in tutto.
(Piccolomini 1569: 370)

In (7), Moderata Fonte usa il termine *propinquità* per spiegare come la luna abbia bisogno di umidità a causa della sua prossimità e propensione al sole¹⁴. Tuttavia, come evidenziato da (8), il letterato italiano Alessandro Piccolomini utilizza questo vocabolo nel testo *Piena et larga parafrase* con un significato leggermente diverso: l'autore fa riferimento alla ‘parentela, affinità’, il che dimostra come lo scrittore abbia impiegato questa parola con un senso più legato all’ambito dell’amicizia e della familiarità¹⁵. Tenuto conto di queste considerazioni filologiche e semiotiche, è basilare essere particolarmente attenti al contesto grammaticale in cui si inserisce la voce *propinquità* per poi, sulla base delle diverse accezioni attribuibili a questo lemma, comprendere in modo chiaro il valore semantico della parola nel testo.

4. Conclusioni

In questo saggio si sono presentati gli scogli e le difficoltà filologiche legate all’interpretazione di certi arcaismi e preziosismi linguistici della tradizione letteraria italiana, i quali, ormai in disuso, non sono sempre facili da identificare né da capire con chiarezza dagli italofoni. Come evidenziato dagli esempi riportati, queste voci sono oggi estranee all’italiano standard e, di conseguenza, esse non fanno parte dell’odierna cultura linguistica italica. L’uso di queste unità lessicali nei trattati in prosa

¹⁴ Si rimanda a: <https://www.treccani.it/vocabolario/propinquita> [data di consultazione: 26/12/2022].

¹⁵ Nel *Vocabolario Treccani*, la seconda accezione del termine *propinquità* descrive come, seppur antiquato, il valore di ‘parentela, affinità’ si è anche attestato nella tradizione lessicale italiana.

del Cinque e Seicento si attesta in cinque volumi di alto valore accademico e artistico: *Della materia medicinale*, *Piena et larga parafrase*, *Il merito delle donne*, *La sorella*, *Comedia nuova* e *L'economia del cittadino*.

I testi di Sansovino, Piccolomini, Fonte, Della Porta e Tanara documentano il fervore intellettuale di un periodo di grande rilevanza per la storia dell'Italia: il Rinascimento. Nonostante le guerre e le conseguenze dei conflitti armati, si verificò un grande progresso sul piano scientifico e sociale. Gli autori nominati sono una pregiata testimonianza e un simbolo dell'alto livello di qualità e competenza dei popoli rinascimentali italici: facendo uso del volgare come strumento linguistico di trasmissione culturale, questi scrittori seppero cogliere con abilità e con destrezza questo rinnovato orizzonte civico nei loro componimenti. Le loro opere illustrano di fatto la ricchezza lessicale del dominio italoromanzo da un posizionamento diacronico.

Per quanto riguarda le voci arcaizzanti, collegate alla dimensione semantica della quotidianità, si sono esaminati due lemmi specifici: *cacio* e *morbo caduco*. Appartenente al campo lessicale della gastronomia e tipico del XII secolo, il termine *cacio*, pur essendo oggi un anacronismo dell'italiano usato esclusivamente a livello dialettale, venne spesso utilizzato in testi del XVI e del XVII secolo con il valore di 'formaggio'. D'altra parte, il sintagma *morbo caduco*, caratteristico del Quattrocento, si è altresì impiegato nella prosa cinquecentesca italiana per parlare dei sintomi e del trattamento dell'*epilessia* (termine, quest'ultimo, attualmente in uso nella lingua italiana). Sia nel primo che nel secondo caso, si è fatta un'analisi filologica di entrambi gli arcaismi per trovare, in prospettiva sincronica, un equivalente idiomatico in italiano standard.

Oltre a questa sfida linguistica, le variazioni diafasiche costituiscono anche un serio ostacolo da superare nell'osservazione di testi del passato le cui idiosincrasie non hanno niente a che fare con la visione contemporanea della realtà. Ecco perché, allontanandoci dal presente per immergerci totalmente nel discorso letterario, si è analizzata la *Weltanchauung* italiana in chiave diacronica al fine di interpretarla con correttezza prima di rivolgere lo sguardo all'orizzonte culturale attuale. Come dimostrato dai lemmi *tapinare* e *propinquità*, riconducibili al registro aulico, queste unità lessicali sono rare perché lontane dal gergo quotidiano. Il verbo *tapinare* si impiega con il significato di 'vivere miseramente', puntando i riflettori su una congiuntura crudele ed estremamente ostile. Il termine *propinquità* assume due accezioni lievemente diverse ('prossimità, vicinanza' vs. 'parentela, affinità') a cui si deve

prestare particolare attenzione per comprendere questo vocabolo in maniera precisa e rigorosa.

In sintesi, il compito del filologo è quello di scavare nel tessuto narrativo per portare alla luce il valore di voci linguistiche le cui specificità semantiche non sempre sono evidenti. Sia nel caso degli arcaismi che in quello dei preziosismi linguistici, è essenziale effettuare un approfondito lavoro scientifico per garantire un'interpretazione coerente e accurata degli enunciati testuali. Per reperire informazioni di natura linguistica, occorre infatti avvalersi di fonti e risorse lessicologiche che contribuiscano a comprendere la natura semasiologica dei termini e sintagmi del testo. Su questa base, e una volta esaminati i dati raccolti da un approccio filologico, si può procedere all'analisi semantica delle unità lessicali, il cui significato non è però sempre affine alla realtà linguistica e culturale dell'Italia del terzo millennio.

Informazioni sul finanziamento della ricerca. Il presente contributo si è sviluppato all'interno del progetto “Men for Women. Voces masculinas en la Querella de las mujeres” (PID2019-104004GB-I00), finanziato dal Ministero della Scienza e dell’Innovazione del Governo di Spagna.

Corpus di testi studiati

Della Porta, G. B. (1607). *La sorella. Comedia nuova*. Venezia: Appresso Giovanni Alberti.

Fonte, M. (1988 [1600]). *Il merito delle donne: ove chiaramente si scuopre quanto siano elle degne e più perfette degli uomini* (ed. di A. Chemello). Mirano-Venezia: Eidos.

Piccolomini, A. (1569). *Piena et larga parafrase*. Venezia: Appresso Gio. Francesco Camotio al segno della Piramide.

Sansovino, F. (1562). *Della materia medicinale. Libri Quattro*. Venezia: Appresso Giovanni Andrea Valvassori detto Guadagnino.

Tanara, V. (1666). *L'economia del cittadino in villa del sig. Vincenzo Tanara. Libri VII. Riveduta ed accresciuta in molti luoghi dal medesimo autore, con l'aggiunta delle qualità del Cacciatore*. Venezia: Appresso i Bertani.

Fonti

Corriere della Sera (2018). *Dizionario Italiano, edizione online tratta da: Il Sabatini Coletti — Dizionario della Lingua Italiana di Francesco Sabatini e Vittorio Coletti*,

disponibile su: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/ [data di consultazione: 26/12/2022].

DiCCA-XV (2022). *Diccionario del castellano del siglo XV en la Corona de Aragón*, disponibile su: <http://ghcl.ub.edu/diccaxv/dictionary/SearchAllLemas/> [data di consultazione: 26/12/2022].

Garzanti Linguistica (2022). *Dizionari Garzanti Linguistica – Italiano*, disponibile su: <https://www.garzantilinguistica.it> [data di consultazione: 26/12/2022].

Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani (2010). *Enciclopedia dell'Italiano*, disponibile su: <http://www.treccani.it/enciclopedia/> [data di consultazione: 26/12/2022].

O Ano em Palavras (2022). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, versione elettronica disponibile su: <https://dicionario.priberam.org/> [data di consultazione: 26/12/2022].

Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, versione elettronica 23.6 disponibile su: <http://dle.rae.es> [data di consultazione: 26/12/2022].

Riferimenti bibliografici

- Angiolini, F. (2006). I Presidios di Toscana: *cadena de oro e llave y freno de Italia*. In E. García Hernán e D. Maffi [a cura di], *Guerra y sociedad en la Monarquía Hispánica. Política, estrategia y cultura en la Europa moderna (1500-1700). Volumen I*. Madrid: Ediciones del Laberinto-Fundación MAPFRE-CSIC, pp. 171-188.
- Cullen, G. (1795). *Tratado de materia médica. Tomo III*. Madrid: Imprenta de Don Benito Cano.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación* (trad. di H. Lozano). Barcelona: Editorial Lumen.
- Felici, A. (2020). Il Cinquecento. In G. Frosini [a cura di], *Storia dell'italiano. La lingua, i testi*. Roma: Salerno Editrice, pp. 211-265.
- Hanlon, G. (2014). *The twilight of a military tradition. Italian aristocrats and European conflicts, 1560-1800*. London-New York: Routledge.
- Lanzaco Salafranca, F. (2010). *La cultura japonesa reflejada en su lengua*. Madrid: Editorial Verbum.

- Manni, P. e Tomasin, L. (2016). Storia linguistica interna: profilo dei volgari italiani. In S. Lubello [a cura di], *Manuale di linguistica italiana*. Berlin-Boston: De Gruyter, pp. 31-61.
- Martín Miguel, F. (1999). On the interplay between systemic linguistics and cultural translation. *LIVIUS. Revista de Estudios de Traducción* 13, pp. 105-115.
- Newmark, P. (2010 [1992]). *Manual de traducción* (versione spagnola di V. Moya). Madrid: Cátedra.
- Spagnoletti, A. (2006). Quale patriottismo per i soldati napoletani al servizio della Monarchia Cattolica? In E. García Hernán e D. Maffi [a cura di], *Guerra y sociedad en la Monarquía Hispánica. Política, estrategia y cultura en la Europa moderna (1500-1700). Volumen II*. Madrid: Ediciones del Laberinto-Fundación MAPFRE-CSIC, pp. 163-178.
- Venuti, L. (1998). *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference*. London-New York: Routledge.
- Venuti, L. (2008 [1995]). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London-New York: Routledge.

JOSÉ GARCÍA FERNÁNDEZ è ricercatore e docente di Filologia italiana presso l'Università di Oviedo (Principato delle Asturie, Spagna). Dottore di ricerca internazionale in Scienze Umanistiche con Abilitazione Scientifica Nazionale alle funzioni di Professore Associato d'Italianistica in Spagna, si è laureato in Filologia romanza e ha conseguito un master universitario internazionale in Lingua spagnola e Linguistica. Ha pubblicato diversi saggi relativi alle sue aree di interesse: il suo campo di studio riguarda la linguistica e la grammatica italiane, la traduzione italiano-spagnolo e la letteratura e cultura siciliane. Inoltre, il Dr. García è anche membro del Gruppo di Ricerca “Escritoras y Escrituras” (Siviglia, Spagna) e fa parte del progetto “Men for Women”, finanziato dal Ministero della Scienza e dell'Innovazione del Governo di Spagna.

ORCID: 0000-0001-7781-174X, e-mail garciafernandezjose@uniovi.es

FRANCESCA CAPELLI

Universidad del Salvador | University of El Salvador

“Un italiano vero”.

Senso comune visivo e disputa per l'identità nei paesaggi linguistici italiani a Buenos Aires

Riassunto: Lo spazio pubblico della città di Buenos Aires è disseminato di paesaggi linguistici (PL) italiani che ricordano, da una parte, l'eredità dell'immigrazione italiana e, dall'altra, rivestono un ruolo nella gentrificazione di un quartiere, soprattutto nel campo della ristorazione. L'articolo, in una prospettiva sociolinguistica, analizza come genere discorsivo le diverse visualità presenti nei suddetti PL, per disaggregare e problematizzare le diverse nozioni di *italianità* prodotte dagli enuncianti.

Parole chiave: paesaggi linguistici, genere discorsivo, identità, *heritage language*, stereotipi

Indice

1. Introduzione
2. Metodologia
3. Il PL come genere discorsivo
 - 3.1 Tratti tematici
 - 3.1.1 Nome propri e cognomi
 - 3.1.2 Toponomastica
 - 3.1.3 Nomi di piatti tipici
 - 3.1.4 Riferimenti alla mafia
 - 3.2 Il PL come genere discorsivo: tratti retorici
 - 3.3 Il PL come genere discorsivo: tratti enunciativi
 - 3.3.1 Gli enuncianti
 - 3.3.2 I destinatari
4. Conclusioni

1. Introduzione

Muoversi ogni giorno nello spazio pubblico di Buenos Aires significa imbattersi in paesaggi linguistici (PL) italiani, intesi come l'insieme dei segni comunicativi (testi, immagini, grafica) che combinano – sotto forme discorsive diverse – varie modalità semiotiche che appaiono configurate nei messaggi che circolano in una determinata città, quartiere o zona (vedi Mariottini, 2019; Ariolfo y Mariottini, 2018; Ariolfo, 2017).

Tali PL ci ricordano continuamente la presenza pervasiva di un'italianità “a strati”, che si è sedimentata seguendo le ondate migratorie che dal Vecchio Continente si sono susseguite tra la fine del XIX secolo fino a oggi, sebbene con numeri, motivazioni (*pull e push factor*) e traiettorie molto diverse. Al punto che l'italianità a Buenos Aires è diventata, paradossalmente, “onnipresente e quasi inafferrabile” (Halperín Donghi, citato da Bertagna, 2020: 11, traduzione propria), naturalizzata come parte del paesaggio urbano, come idea data rispetto al mito fondazionale argentino: il “*nono italiano sceso dalla nave*”. Un mito ipertrofico che ha scotomizzato dall'immaginario le radici afro della popolazione argentina (vedi Capelli 2015) e quelle *ab origine* delle popolazioni native (vedi Capelli 2013).

Toponimi (Plaza Italia, Palermo, Pompeya...), targhe commemorative, marchi di imprese (alcune delle quali storiche, come Techint, Pirelli, Grimoldi...), insegne, vetrofanie, poster, volantini costituiscono un amalgama semiotico prodotto da diversi attori sociali, istituzionali e non, diretto a un pubblico diversificato. Il complesso di tali visualità (vedi Arfuch 2009) costituiscono il paesaggio linguistico (PL) italiano della città.

Come ben segnala Leonor Arfuch, anche “l'immagine più innocente porta con sé una visione del mondo e si ascrive in un contesto riconoscibile di intelligibilità e infine non sfugge a una valutazione in termini dei suoi effetti di senso” (Arfuch, 2009: 20, traduzione propria).

Non a caso, i PL italiani a Buenos Aires hanno smesso di segnalare un'origine familiare ingombrante – in quanto soggetta al pregiudizio anti-italiano diffuso in Argentina come negli Usa e che colpiva soprattutto i calabresi (vedi Connell e Gardaphé, 2010) – e sono diventati un segno distintivo ed elitario, in particolare per i locali gastronomici, di abbigliamenti e barberie nei quartieri gentrificati della capitale. La lingua, anche quella della migrazione, è tornata a occupare il suo ruolo di bene culturale, che permette di tramandare e conservare tradizioni, ma anche dare vita a

contaminazioni e variazioni che risignificano concetti come quello di identità, conferendogli un nuovo dinamismo e nuovi serbatoi di senso.

Lo studio dei PL, spesso limitato al repertorio della variazione linguistica presente nelle iscrizioni, diventa così anche un indicatore di come si struttura il potere economico, politico e culturale di determinati gruppi, a partire del grado di visibilità e di consenso raggiunto nello spazio pubblico.

Questo articolo illustra i risultati di una ricerca sul campo condotta a Buenos Aires “*Un italiano vero*”. Lengua de herencia, disputa por la identidad y (auto)representaciones de la italianidad en los paisajes lingüísticos en Buenos Aires”, nell’ambito del progetto biennale (2021-2022) US80020200100115, dell’Istituto di ricerca della facoltà di Lingue Moderne dell’Università del Salvador. La ricerca, basata su un approccio etnografico e sociosemiotico, ha censito le diverse visualità presenti nel paesaggio linguistico italiano della città; ha poi analizzato i processi simbolici e la produzione di senso, per disaggregare e problematizzare le diverse nozioni di “italianità” prodotte da chi – discendente da immigrati, immigrato di recente immigrazione o privo di vincolo con il paese – metta un nome italiano al proprio ristorante o negozio o utilizzi parole italiane in qualsiasi tipo di iscrizione presente nello spazio pubblico, reale o virtuale, legato a tale attività.

Si indagano le motivazioni dietro a queste scelte, tra aspetti identitari, il legame con la *heritage language* o il cliché che vede la cucina italiana sinonimo qualità. Si analizzano le relazioni tra parole e immagini nei paesaggi linguistici considerati, con una particolare attenzione agli apparenti errori grammaticali presenti, per valutare se siano realmente il risultato di una scarsa conoscenza della lingua o una variazione consapevole, conseguenza di un uso “affettivo” della stessa, che recupera modi di dire familiari e idioletti.

L’analisi di ciò che entra in queste visualità testo-immagine, come di ciò che ne resta escluso, diventa uno strumento per de-naturalizzare il “senso comune visivo” (vedi Caggiano, 2012) e, quindi, gli stereotipi costruiti intorno all’italianità e alla migrazione, che hanno portato sia a reazioni ostili, soprattutto a inizio ‘900, sia a idealizzazione acritica degli ultimi anni.

2. Metodologia

Per quanto riguarda la metodologia, la ricerca di sfondo è iniziata nel 2020 e risente quindi di particolari condizioni materiali: l'isolamento sociale obbligatorio dovuto alla pandemia, che in Argentina è durato circa 7 mesi e ha reso impossibile la frequentazione di archivi e biblioteche, i focus group o le interviste faccia a faccia. Si è dovuto così escogitare un modo alternativo per accedere alle fonti e creare un corpus. Dal momento che l'unica mobilità concessa era la "passeggiata di prossimità" individuale i componenti del gruppo hanno iniziato informalmente a percorrere in solitario le strade del loro quartiere e di quelli limitrofi alla ricerca di PL.

Lo strumento di raccolta è stato inizialmente la fotocamera dello smartphone, alle foto si sono poi aggiunti gli screenshot di reti sociali, di guide gastronomiche e app come *Street View*, secondo le indicazioni di Pink (vedi Pink 2007 e 2015). La rete degli informanti si è arricchita di amici e parenti (che hanno collaborato con le segnalazioni), di studenti (con cui condividevamo inquietudini e ipotesi) e dei membri del gruppo di ricerca.

In un secondo momento sono state realizzate osservazioni partecipanti in alcuni ristoranti, mangiando come clienti, scattando foto e conversando in maniera informale con il personale (proprietario, camerieri, cuochi...). Non si tratta in questa fase di vere interviste etnografiche come concettualizzate da Guber (vedi Guber 2011), ma di pratiche informali che della tecnica etnografica utilizzano alcune caratteristiche: spontaneità, libere associazioni, non direttività, categorizzazione differita. A livello metodologico, è fondamentale è l'assunzione della soggettività (a cominciare dalla propria) come ricchezza e non come ostacolo all'analisi, a patto che tale soggettività sia sempre oggetto di metariflessione e non sia mai data per scontata o sia ostaggio di cliché, stereotipi, luoghi comuni e idee preconcette.

Le informazioni raccolte sono state integrate con articoli di giornali, saggi, informazioni trovate sul Web. L'ultima parte della ricerca si basa su 10 interviste etnografiche in profondità indirizzate a gestori di locali gastronomici afferenti a tre tipologie: immigrati di recente arrivo in Argentina, italo-argentini arrivati da bambini o nati in Argentina da immigrati di prima generazione, argentini con doppia nazionalità, ma di generazione oltre la seconda. Le interviste non vengono analizzate nello specifico in questo articolo, che si concentra piuttosto sull'analisi semiotica dei paesaggi linguistici in quanto genere discorsivo (vedi Bachtin, 1986), ma non se ne

può prescindere totalmente, in quanto hanno fornito dati che permettono di focalizzare e indirizzare l’analisi del discorso contenuto nei PL.

Per quanto riguarda il corpus, abbiamo scelto di trattare prevalentemente PL *bottom-up* (a nostro parere più significativi per la produzione di senso in quanto non istituzionali), presenti su tutte le superfici significanti dello spazio pubblico fisico e virtuale, includendo non solo cartelli, poster, insegne, vetrofanie, menù, volantini, ma anche t-shirt, borse, cappelli che, se indossati fuori dall’ambito strettamente privato, fanno parte a nostro parere dei PL. Ugualmente, consideriamo spazio pubblico anche gli ambienti virtuali, in particolare siti Internet, blog, portali, reti sociali (Pink 2015). Sebbene la prospettiva della ricerca sia prevalentemente sociolinguistica, abbiamo deciso di non limitarci ai testi e alle iscrizioni, ma di analizzare “visualità” (*visualidades*, vedi Arfuch 2009), cioè il combinato “testo-immagine-grafica”, considerato come un unico corpo, per non rischiare di trasformare l’immagine nell’illustrazione del testo o il testo nella didascalia dell’immagine o ancora relegare la grafica a un ancillare ruolo decorativo.

3. Il PL come genere discorsivo

L’ipotesi sostenuta è che nei PL si giochi una disputa per l’identità e l’autorappresentazione dell’italianità. Se sono uno strumento con cui i proprietari presentano al pubblico i propri locali, le visualità presenti – lungi dal costituire un spazio libero da conflitti – diventa una moneta di scambio nel mercato dei discorsi (vedi Bourdieu, 2001). Per corroborare questa ipotesi abbiamo analizzato i PL in quanto genere discorsivo, caratterizzati quindi da tratti tematici, retorici ed enunciativi (vedi Bachtin 1986).

Con il termine “genere discorsivo” intendiamo un insieme di testi che identifichiamo per struttura e contenuto, ai quali riconosciamo una relativa omogeneità interna che ci permette di distinguerli da altri testi. Secondo Bachtin (1986), il genere discorsivo è un principio organizzativo alla base della composizione degli enunciati.

3.1 Tratti tematici

Studiare i tratti tematici significa rispondere alla domanda: Cosa si dice? O ancora meglio: Cosa è ritenuto meritevole di essere detto?

I tratti tematici del genere discorsivo hanno a che vedere con ciò che è considerato buono, desiderabile, adeguato e che si vuole per questo rendere visibile vs ciò che si cerca di nascondere o rendere invisibile in quanto considerato moralmente o socialmente inaccettabile. Nella nostra cognizione abbiamo evidenziato alcuni nuclei semantici che funzionano come catalizzatori di senso di come viene rappresentata e autorappresentata l'italianità, sia per ciò che riguarda i propri processi simbolici in quanto produttori di PL, sia per ciò che riguarda le aspettative sui destinatari, immaginari o reali.

Tali nuclei semantici sono:

3.1.1 Nomi propri e cognomi

Il nome sta alle base l'identità. In un immigrato spesso rivela la ragione o l'area di provenienza. Nel nostro archivio abbiamo riscontrato un solo cognome famoso, Olivetti (**figura 1**), una trattoria italiana nel quartiere Palermo, i cui proprietari sono parenti della famiglia di Adriano Olivetti di Ivrea, fondatore dell'impresa produttrice di macchine da scrivere e calcolatrici che aveva una sede in Argentina, molto importante e attiva negli anni '50, con due stabilimenti, uno dei quali a Merlo (provincia di Buenos Aires), progettato dal noto architetto e designer italiano Marco Zanuso. In altri casi, il nome rimanda a memorie familiari, come per il ristorante Maria Fedele (**figura 2**), intitolata alla nonna del proprietario, morta in Calabria all'inizio del '900 in circostanze mai del tutto chiarite ma sicuramente legate a una forma di violenza di genere. A questa donna che il proprietario non ha mai conosciuto e di cui sono rimaste soltanto una foto sbiadita e una firma su un documento, a questa donna che in Argentina non ha mai messo piede, viene affidata la custodia della memoria e delle radici italiane della famiglia. In altri casi i nomi non hanno un preciso significato simbolico, ma piacciono semplicemente per il suono, perché ritenuti "tipici". Un aspetto da rilevare riguarda l'ortografia spesso sbagliata o contenente scambi di fonemi operati da chi, senza conoscere l'italiano o conoscendolo in modo ridotto, cerca di scrivere la parola con le lettere e le combinazioni di fonemi che, in

spagnolo, meglio riproducono il suono della parola. Nella **figura 3**, per esempio, Don Ciccio diventa Don Chicho, un tentativo di riprodurre con il fonema /tʃ/ (l’affricata dentale palatale sorda) secondo le regole dello spagnolo. In altri casi, la scelta ricade su un nome che appare tipicamente italiano, per esempio Pinuccio che, senza essere un agglutinante di memorie familiari, suona “tipicamente” italiano perché è ascoltato durante l’infanzia nel proprio quartiere o durante un viaggio in Italia.

Si compie così il processo inverso rispetto a quanto avvenuto all’inizio del ‘900, quando ai bambini immigrati inseriti a scuola veniva modificato il nome in virtù di politiche di assimilazione in auge in quel periodo (Maria > María; Ippolita > Hipólita; Pietro > Pedro). Gli stessi adulti spesso chiamavano il primo figlio maschio nato in suolo argentino con la versione in spagnolo dello stesso nome del padre: un modo per mantenere un vincolo con il clan familiare e, al tempo stesso, dichiarare la propria appartenenza alla neonata nazione sudamericana e occultare con un *escamotage* la relazione con un gruppo stigmatizzato in quanto povero, tollerato – nella migliore delle ipotesi – come male necessario in quanto forza lavoro a basso costo, o esplicitamente vittima di un anti-italianismo viscerale che lo assimilava alla criminalità.

Ora è semmai evidente il processo contrario: dare ai bambini nomi italiani è sinonimo di distinzione e appartenenza a classi socio-culturali elevate. Nel 2021, Bruno, Dante e Santino si sono collocati rispettivamente 7°, 8° e 20° posto nel ranking dei nomi attribuiti ai bambini nati nella città di Buenos Aires secondo il Registro del Estado Civil del Ministerio de Gobierno, mentre per le bambine spiccano Isabella (6° posto), Roma (14°) e Francesca (16°).

Allo stesso modo, attribuire un nome italiano al proprio ristorante lo riconduce, nelle intenzioni del produttore, a quelle caratteristiche di appropriatezza e desiderabilità già menzionate. Non è un caso che la maggior parte dei ristoranti con nome italiano abbiano un’offerta molto standardizzata di piatti, dove l’italianità si rifà essenzialmente a ricette che non esistono nella cucina tipica regionale (tipo gli spaghetti alla *bolognese*, i *sorrentinos* o la *milanesa alla napolitana*) o fanno parte di un patrimonio che già appartiene da almeno un secolo al modo di cucinare delle famiglie di Buenos Aires (ravioli alla domenica, gnocchi l’ultimo giorno del mese, *pan dulce* e torrone a Natale), tanto da non poter più essere considerato connotativo di una provenienza italiana diretta.

3.1.2 Toponomastica

Nominare i luoghi significa collocarsi spazio fisico di un gruppo di appartenenza, reale o ideale che sia. La varietà delle località citate è molto più ampia del gruppo di località turistiche note in tutto il mondo e comprende toponimi come Reggio Emilia (**figura 4**), Cosenza, Aversa, Comacchio, Cadore. Va anche evidenziato una forte prevalenza di variazioni linguistiche nell'ortografia delle iscrizioni, per esempio la parola Napoli è stata rilevata in diverse versioni: *Nápoli* o *Nápoles*.

Ancorarsi a un luogo di origine (personale o familiare) è un'operazione fortemente identitaria. Esprime una nostalgia per un passato perduto o per un futuro che non si potrà vivere. Oppure l'aspirazione a potersi insignire di una sorta di patente di italianità. Alcuni gestori, magari privi di una discendenza diretta italiana, hanno ammesso che la scelta del nome del locale è caduta su una località italiana conosciuta durante un viaggio turistico e amata per l'arte, il paesaggio, il clima, la gente, la stessa cucina. A prescindere dalla motivazione, l'italianità non è più considerata uno stigma da nascondere o superare, ma uno status symbol da esibire.

3.1.3 Nomi di piatti tipici

Se parole come *pizza*¹, *pasta* e *latte*² hanno diventato patrimonio comune di lingue diverse da quella italiana, non mancano nei PL italiani a Buenos Aires riferimenti più sottili e meno banali a ricette e specialità italiane: *rosetta*³, *amaretto*⁴, *margherita* (scelta non scontata perché a Buenos Aires questo tipo di pizza si chiama *muzza*), *ristretto*, *sale e pepe*, *tonno*, *prosciutto*, *piadina lab*, *formaggio* e addirittura *apericena*, crasi di aperitivo e cena (**figura 5**), scelta – quest'ultima – che sussume l'adozione di un neologismo tipicamente italiano, adottato in alcuni ambienti, ma messo in discussione dagli stessi parlanti nativi in nome della protezione della lingua da un imbarbarimento generalizzato. È in queste iscrizioni che più si nota la

¹ Gli argentini parlano della pizza argentina non come di un'imitazione, ma di una variazione rispetto a quella italiana, considerata troppo sottile e poco farcita per dare soddisfazione.

² Oggi il termine *latte* viene usato per designare il cappuccino, una moda che, iniziata nei paesi anglosassoni, si è diffusa in quelli latini.

³ Detta anche michetta (a Milano) o stellina (a Bergamo). È una pagnotta di piccole dimensioni, vuota al suo interno, quindi adatta a essere tagliata e imbottita con formaggio o salumi. L'origine del nome è legata sia allo stampo, che imita un fiore, sia al fatto che durante la cottura si gonfia e sboccia come un fiore.

⁴ Indica sia un biscotto a base di farina di mandorle, albumi e zucchero, sia un amaro ricavato dalla macerazione in alcol delle mandorle.

variazione linguistica: gnocchi → *ñoquis/gnoccì* (variazione ortografica); fusilli → *fuciles* (scambio di fonemi); panini → *paninis* (morfologia), *croissant* → *mezzaluna* (calco di *medialuna*, il termine comunemente usato) sono alcuni degli esempi di variazioni su cui ci siamo imbattuti nella nostra cognizione (vedi Capelli e Pitton Straface, 2022)

L'esempio più curioso riguarda la voce *carabiniere*, trovata nella carta dei dessert di un ristorante della cosiddetta *Zona Norte*, dove si trovano i sobborghi gentrificati della capitale. Incuriositi dal termine inusuale, con i miei collaboratori del gruppo di ricerca ci siamo interrogati sul referente e abbiamo scoperto che era la traduzione di *vigilante*, un dessert argentino a base di formaggio e marmellata di patata dolce, che non ha omologhi in italiano (fatta salva la degustazione di formaggio con miele o confettura, che tuttavia non ha un nome specifico). Si trattava insomma di una sorta di ipercorrettismo, basato sulla pretesa di italianizzare anche ciò che italiano non è, nella convinzione che ogni elemento della gastronomia argentina derivi in modo diretto da una ricetta italiana.

3.1.4 Riferimenti alla mafia

Tra i diversi PL italiani disseminati per la città di Buenos Aires, colpisce un nutrito gruppo di segnali (tipici non solo dei locali gastronomici, ma anche delle barberie) con referenze più o meno esplicite alle mafie italiane, campo che in Argentina rappresenta “un’area di vuoto delle scienze sociali” (Cieuza, 2009: 24, traduzione propria). Ristoranti e pizzerie che si chiamano “Arte de Mafia” (**figura 6**), “La Mafia Mozza”, “Don Corleone” (**figura 7**), “Pizza Nostra”, “La Camorra” (con tutto il loro apparato iconografico e decorativo mediato soprattutto dal film *Il Padrino* del 1972), ci suggerisce che lo studio del PL sia un indicatore di come si struttura il potere economico, politico e culturale di determinati gruppi, a partire del grado di visibilità raggiunto nello spazio pubblico.

Queste presenze così capillari costituiscono ormai una sorta di “senso comune visivo” (vedi Caggiano 2012) che ha normalizzato la presenza di un linguaggio testuale e visivo mafioso nel paesaggio urbano, a fronte di un vuoto legislativo del Codice Penale argentino che, a differenza dell’Italia⁵, non ha tipificato

⁵ In Italia l’associazione a delinquere è tipificata dall’articolo 416 del Codice Penale, mentre l’associazione mafiosa dal 416bis, inserito nel 1982, in seguito al grande impatto sull’opinione pubblica di tre assassini, a opera

il reato di associazione mafiosa, assorbito dalla più ampia fattispecie dell'associazione a delinquere (*asociación ilícita*). L'opinione pubblica e gli stessi mezzi di comunicazione argentini utilizzano la parola *mafia* come sinonimo generico di malaffare, corruzione, corporativismo, narcotraffico e criminalità comune.

In questo contesto socioculturale e mediatico, la presenza di messaggi mafiosi nel PL della città – anche assumendo che i proprietari delle imprese in questione non siano in nessun caso simpatizzanti della criminalità organizzata né direttamente implicati nelle sue attività – diventa in modo inconsapevole funzionale alla strategia comunicativa dei mafiosi. Questi ultimi, finita la stagione dei grandi attentati in grado di provocare la reazione dell'opinione pubblica⁶, tendono a infiltrarsi negli interstizi dell'economia legale e utilizzare metodi alternativi ai famosi *pizzini* – foglietti di carta scritti a mano – per comunicare. Come ci ricorda Enzo Ciccone, uno dei principali esperti di mafia in Italia,

ancora adesso c'è chi pensa che il mafioso abbia le labbra cucite. Ma non è così. Da tempo i mafiosi hanno sentito il bisogno di far conoscere il proprio pensiero. (...) In Calabria hanno scelto di pubblicare CD musicali. (...) A Napoli e in Campania c'è il fenomeno dei cantanti neomelodici e di alcune canzoni che danno veri e propri messaggi. E poi ci sono le processioni, che servono per lanciare i loro messaggi di potere e che fanno apparire i mafiosi così forti da essere in grado di far fermare persino i santi e farli inchinare⁷. A Roma non si è ancora spento l'eco di uno sfarzoso funerale⁸. In provincia di Catania un esponente mafioso ha fatto affiggere manifesti giganti per annunciare il battesimo del figlio raffigurato con una coppola bianca (Ciccone, 2017: 171).

Secondo chi scrive le scienze sociali non possono esimersi dall'interrogarsi sul valore di parole e simboli e di come questi possano trasformarsi in moneta di scambio accettata nel mercato linguistico (Bourdieu, 2001; Angenot, 2010), in una prospettiva nella quale i discorsi hanno un valore e un prezzo, si domandano, si

delle cosche di Cosa Nostra: nel 1980, Piersanti Mattarella (politico democristiano, fratello dell'attuale presidente della Repubblica Sergio), nel 1982 Pio Latorre (parlamentare del Pci, particolarmente attivo nell'azione legislativa antimafia) e Carlo Alberto Dalla Chiesa, generale dei carabinieri, nominato prefetto di Palermo con l'incarico di lottare contro Cosa Nostra.

⁶ Si pensi per esempio alle grandi marce dei giovani all'indomani degli attentati palermitani del 1992, in cui morirono i magistrati Falcone e Borsellino.

⁷ Si veda a questo proposito il film *Alla luce del sole* di Roberto Faenza, sulla figura del prete antimafia Don Pino Puglisi, in particolare la scena in cui il religioso rifiuta i contributi economici delle famiglie mafiose per la tradizionale processione del patrono, un atto che i boss locali percepiscono come una dichiarazione di guerra.

⁸ Si riferisce con ogni probabilità ai funerali di Vittorio Casamonica, nell'agosto del 2015.

offrono, si scambiano, riflettendo i conflitti per l’egemonia e per il “controllo dei limiti del pensabile” (Angenot, 2010: 79, traduzione propria).

3.2 Il PL come genere discorsivo: tratti retorici

L’analisi dei tratti retorici risponde alla domanda: Come si dice ciò che si dice?

I tratti retorici hanno a che fare con le figure retoriche, le citazioni, i giochi di parole, la commistione tra generi (per esempio, il fumetto e il cinema) e tra lingue (italiano/regionalismo/dialeto, spagnolo rioplatense, inglese, come in **figura 8**), la prevalenza o l’equilibrio tra immagine o testo, la grafica, i colori usati.

In **figura 9** si nota la presenza di un riferimento classico alla cultura italiana, l’Inferno di Dante, con l’uso metonimico del forcone – che è anche una forchetta con cui si mangia seduti a tavola – che si trasforma in una E, sormontata da una fiamma stilizzata. La parola *pizzicheria* è un italianismo oggi abbastanza desueto, sostituito nel neostandard dal termine *salumeria*. Di conseguenza potrebbe essere una parola sentita durante l’infanzia da un nonno, nel caso in cui per l’enunciante l’italiano sia *heritage language*, una scelta deliberata, per ricreare un’atmosfera retrò, da paese di provincia, o entrambe le cose (appropriazione e risignificazione in chiave commerciale di un idioletto famigliare).

Con il termine *heritage language* si intende una lingua minoritaria con cui il parlante è entrato in contatto in famiglia e che coesiste, a diversi livelli di conoscenza, con la lingua maggioritaria parlata in tutti gli altri ambiti sociali (Montrul 2015: 15-16). Maggioritario e minoritario non indicano qui un giudizio di valore ma la preponderanza nell’utilizzo e nella conoscenza.

Un’altra figura retorica, molto comune anche nei titoli di giornale, è la separazione tra tema e rema, ottenuta mediante la grafica, come in questo caso (**figura 10**): Aversa = tema; l’origine del gelato = rema).

Di grande interesse risulta il modo in cui il tricolore, immancabile, viene presentato nello spazio del locale: a volte si tratta di una vera e propria bandiera (**figura 11**), appesa nella sale insieme con altri simboli dell’Italia (vedute di Roma, Pisa, Venezia, foto di attori famosi, la nazionale del mondiale del 1982...); a volte come sottotesto di altre figure retoriche o giochi di parole (**figura 12**); nei casi più raffinati (**figura 13**) una presenza più discreta dei colori italiani nel locale, con un apparato iconografico meno banale (quadri d’autore al posto delle foto da cartolina,

locandine di film meno scontati).

3.3 Il PL come genere discorsivo: tratti enunciativi

L'analisi dei tratti enunciativi risponde alle domande: Chi parla? E a chi si parla/si vuole parlare, quando si dice ciò che si dice?

I tratti enunciativi hanno a che vedere con l'emittente e il destinatario (reale o immaginario) e il modo in cui si rappresentano reciprocamente o si autorappresentano dal punto di vista identitario e/o simbolico.

3.3.1 Gli enuncianti

Possono essere discendenti di discendenti di immigrati italiani, con o senza cittadinanza, italiani nativi arrivati in epoca recente, persone senza alcun legame diretto con l'Italia che si rivolgono a destinatari di analoghe tipologie. Queste variabili individuali si incrociano con quelle collettive riguardo la tipologia del quartiere (residenziale, turistico, commerciale, popolare, gentrificato...).

Gli elementi maggiormente rilevanti appaiono essere legati:

- (1) Alla preferenza di uso dell'italiano e dello spagnolo nei menù e nel grado di segregazione tra le due lingue (per esempio, se il nome dei piatti è tutto in italiano e, in una linea separata, la traduzione allo spagnolo, oppure se termini nelle due lingue coesistono nello stesso enunciato).
- (2) Al legame con le ricette tramandate in famiglia (meno forte nei gestori giovani, più accentuato nei ristoratori più anziani, figli di immigrati di prima generazione che hanno imparato a cucinare dalla madre e dalla nonna e hanno capitalizzato tale esperienza professionalizzandosi).
- (3) A processi simbolici e identificazione dell'italianità: la maggioranza dei gestori identificano la cucina italiana con le materie prime di qualità (non necessariamente di importazione) e con la fedeltà alla ricetta tradizionale, ma non con la nazionalità di chi cucina. In questo senso i gestori non fanno coincidere l'italianità con l'*ethnos* e non rivendicano lo *ius sanguinis* in cucina.
- (4) Al ruolo assunto rispetto al pubblico: i gestori si propongono in alcuni casi come educatori del gusto dei clienti, in altri come filologi o detentori del canone, in

altri ancora come facilitatori di un’esperienza sensoriale e di un viaggio alla riscoperta delle radici (sia per sé che per il cliente).

3.3.2 I destinatari

Il destinatario della discorsività è strettamente relazionato con il ruolo assunto dall’enunciante, ma anche con il tipo di quartiere dove si trova il locale, che seleziona determinate tipologie di clienti. La proprietaria di un ristorante nel quartiere di San Telmo, prettamente turistico, rivela di aver aperto l’esercizio nella convinzione di offrire esclusivamente cucina regionale abruzzese, ma di essere stata costretta ad adattare la carta in senso meno territoriale e più generalista, per il tipo di cliente (non fidelizzato, casuale e non necessariamente italiano) con cui ha a che fare. Ciononostante, la presenza nel locale di fotografie di film del neorealismo italiano, con scelte meno scontate dell’immancabile *La dolce vita* (Figure 14 e 15) ci fanno intuire che la proprietaria stia comunque intessendo un dialogo ideale con un cliente di elevato livello culturale, interessato all’arte e alla cultura italiana, che sia in grado di decodificare contemporaneamente il messaggio contenuto nel piatto e quello delle immagini cinematografiche appese alle pareti.

Non mancano le rappresentazioni ironiche della propria italianità, come abbiamo individuato nei nomi di ristoranti come *La Parolaccia* (varie sedi in quartieri medio alti o gentrificati) e *Maldito Tano*⁹. In quest’ultimo caso, è il proprietario stesso ad appropriarsi di un cliché, risignificandolo grazie anche al raggiunto successo economico e professionale, e trasformandolo – a proprio vantaggio – in una risorsa commerciale e di marketing.

Anche la scelta di intitolare il proprio locale alla mafia sembra a prima vista rispondere a questa intenzionalità ironica. In particolare ci soffermiamo su *L’omertà – Cucina d’onore* (figura 16) un vero e proprio locale tematico nella zona di Puerto Madero, un quartiere che vede il suo sviluppo negli anni ‘90, quanto l’ex area portuale viene riconvertita in zona residenziale e ricreativa, con grattacieli di lusso, ristoranti, locali notturni, la sede dell’Università Cattolica di Buenos Aires e docks sui quali fare jogging o prendere il sole. I camerieri sono vestiti come *picciotti* con coppola e bretelle, alle pareti ci sono gigantografie di gangster nordamericani.

⁹ Tano/tana era l’epiteto attribuito agli immigrati italiani a inizio ‘900. È un’abbreviazione di *napolitano*, secondo il cliché che tutti gli immigrati fossero campani.

L'impressione è quella di un messaggio rivolto a un cliente che ben poco conosce della realtà della criminalità organizzata in Italia, da lui ridotta a generico gangsterismo. Eppure il claim del ristorante (*In questo locale la bocca si apre solo per mangiare, capisci?*) getta le condizioni per una riflessione sul concetto di omertà e di silenzio della mafia. Nel sito del ristorante si trova la spiegazione del concetto di omertà, generica e basata su idee comuni, intese da Amossy e Pierrot (2001: 25) come idee adottate senza riflessione critica e considerate autoevidenti.

Omertà è il codice d'onore della mafia italiana, l'ostinazione al silenzio, la decisione di non parlare di nulla di ciò che si è visto e sentito, anche se questo va contro i propri interessi o si è ingiustamente accusati. L'Omertà è una forma estrema di lealtà e solidarietà davanti all'autorità. Uno dei suoi principi assoluti recita che è profondamente degradante e disonorevole tradire [e denunciare] alle autorità persino il nemico più mortale. Nella cultura della Mafia, rompere il giuramento di Omertà è punibile con la morte" (fonte: <https://www.cucinadonore.com/>, traduzione propria, maiuscole nell'originale, consultato per l'ultima volta il 28 novembre 2022).

Una visione semplificatrice, smentita dagli studi di Ciconte (op. cit) ma che, al di là dei suoi contenuti, rimette il focus dell'analisi del discorso sul destinatario di tali messaggi e ci obbliga a chiederci se davvero l'enunciante sia così sprovvisto di buon gusto e il destinatario così ingenuo, o se piuttosto questo tipo di contenuti non rappresentino una dichiarazione di simpatia, un giuramento di fedeltà o un messaggio in codice per altri centri di potere, come forze dell'ordine o politica.

4. Conclusioni

Affrontare lo studio dei PL italiani in una città come Buenos Aires, i cui abitanti si autorappresentano e vengono rappresentati come i nipoti di un "nono (sic) tano sceso dalla barca", richiede un continuo e vigile esercizio di desnaturalizzazione dello sguardo, per abituarlo a vedere ciò che è talmente onnipresente da risultare inafferrabile. A necessitare di una profonda riflessione e revisione è la stessa nozione di "identità italiana" dei *porteños*, assunta come idea comune dalla stessa accademia e non sottoposta a questionamenti critici. Tale identità non ha caratteristiche discrete (presente/assente) e monolitiche, ma appare piuttosto sottoposta a una tensione tra due estremi di un *continuum*, lungo il quale si muove in

modo dinamico. Da un lato la tradizione cristallizzata rappresentata dal legame con il clan familiare, la *heritage language* e il culto e la preservazione di un’italianità che non è mai esistita (o se lo ha fatto non esiste più). All’estremo opposto, una nozione più dinamica, legata a processi simbolici e forme di socializzazione a valori, mode, stili di vita considerati “desiderabili” e prestigiosi anche da chi non ha alcuna ascendenza italiana. Questa ipotesi è stata confermata dai risultati dell’analisi semiotica e dalle interviste in profondità (che sono oggetto di altri approfondimenti e pubblicazioni). Tuttavia non va dimenticato che la tensione tra tradizione e innovazione è complessa e non può essere descritta esclusivamente secondo una distribuzione assiale, perché su di essa gravano le condizioni materiali di esistenza, dati aggregati socioeconomici, *pull* e *push factor* nei progetti migratori, politiche di Stato, azioni di glottopolitica spontanee e istituzionali. Oltre a questi macrodati, è necessario tenere sempre conto delle traiettorie migratorie e dei profetti di vita dei singoli individui, spesso molto più punteggiati e ambivalenti, meno lineari di quanto ci si aspetta.

L’analisi semiotica delle visualità, combinata con le osservazioni partecipanti, conferma anche l’ipotesi che l’uso (o il non uso) dell’italiano costituisca – al momento di produrre testi, immagini e segni grafici – un serbatoio di senso per tutto ciò che è legato all’(auto)rappresentazione dell’italianità in Argentina e al valore che si attribuisce alle proprie origini e all’epica migratoria della propria famiglia. La lingua, però, può anche diventare uno strumento di potere nei confronti di chi non la parla, per esempio un cliente, che si ritroverà inevitabilmente a dipendere da spiegazioni e traduzioni del personale di sala.

In generale, i PL ci interpellano sulla nozione di accettabilità sociale, su ciò che va ostentato e su ciò che invece è bene occultare. E questo vale in particolare per i PL a tema mafioso.

Riflettere non solo sui contenuti e sulle figure retoriche utilizzate, ma anche sul luogo di enunciazione e sulle condizioni di riconoscimento, getta una luce

sulle mediazioni che permettono alle parole di mafia di essere dette e scritte. Mostrano infatti un’immagine edulcorata o romantizzata della mafia, filtrata attraverso la trilogia cinematografica del *Padrino* (da cui deriva il loro apparato iconografico, testuale e grafico). Sembrano aspirare a ricondurre il fenomeno a qualcosa di folkloristico, macchiettistico, facendogli perdere il connotato criminale e il legame con omicidi, stragi, intimidazioni, traffico di droga. Quanto questo effetto sia una

conseguenza non pianificata di una cultura che possiamo definire «pop capitalista», che riproduce per scopi commerciali e svuota di significato simboli e segni, o una strategia funzionale all'infiltrazione mafiosa in Argentina, è difficile stabilirlo, anche per l'ovvia reticenza dei produttori di segnali a qualificarsi pubblicamente come eventuali simpatizzanti della mafia. Quello che appare evidente è che queste pratiche contribuiscono alla banalizzazione del fenomeno mafioso, a renderlo accettabile e consumabile, e così facendo nascondono la realtà della mafia e le forme assunte nella sua infiltrazione in Argentina. (Capelli, 2022).

Non è compito dell'indagine sociologica e sociolinguistica sostituirsi allo Stato e alla magistratura, ma è sicuramente un dovere riflettere sul rischio di naturalizzazione della presenza della criminalità organizzata fuori dall'Italia, comunicata come un fenomeno simpatico, innocuo, addirittura positivo nei suoi (dis)valori.

Ringraziamenti

Questo testo è stato scritto grazie alla collaborazione di Paloma Pasquali, Federico Caraballo, Mariel Ángeles Pitton Straface, Nastassia Pisaroni, Ornella Primucci, Lisandro Mazzeo, Mateo Gallo Poretti, componenti del gruppo di ricerca Sigeva Usal 80020200100115US. “*Un italiano vero. Lengua de herencia, disputa por la identidad y (auto)representaciones de la italianidad en los paisajes lingüísticos en Buenos Aires*”. Si ringraziano inoltre gli amici e i familiari che hanno amichevolmente contribuito alla formazione del database di immagini, inviandoci immagini dei paesaggi linguistici da loro individuati a Buenos Aires e provincia.

Si ringrazia infine la dottoressa M. Soledad Balsas, ricercatrice dell'Università della Matanza/Conicet (Buenos Aires) per gli stimoli, gli incoraggiamenti e la generosa disponibilità.

Inquadramento della ricerca

Il presente contributo fa parte di un ciclo di pubblicazioni per il progetto biennale (2021-2022) 80020200100115US *Un italiano vero. Lengua de herencia, disputa por la identidad y (auto)representaciones de la italianalidad en los paisajes lingüísticos en Buenos Aires*.

Fonti

Il corpus di analisi è costituito da un database di circa 500 paesaggi linguistici, fotografati e catalogati tra il 2020 e il 2022 nella città autonoma di Buenos Aires (principalmente nei quartieri di Palermo, Recoleta, Coghlan, Belgrano, Villa Urquiza, Saavedra, Retiro, Microcentro, Almagro, Caballito, Barrio Norte, San Telmo) e nella provincia di Buenos Aires (Area metropolitana, Mar del Plata, Tandil...).

Riferimenti bibliografici

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arfuch, L. (2009). “Ver el mundo con otros ojos. Poderes y paradojas de la imagen en la sociedad global”, en Arfuch, Leonor y Devalle, Verónica (comp.) *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global*. Buenos Aires: Prometeo.
- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ariolfo, Rosana (2017). “Visibilidad y percepción del español en el paisaje lingüístico genovés”, *Lingue e linguaggi*, 21: 7-25.
- Ariolfo, R. y Mariottini, L. (eds). (2018), *Paisajes lingüísticos de la migración. Contextos mediáticos, urbanos y formativos*, Número monográfico de Lingue e Linguaggi 25.
- Bachtin, M.M., 1986, *Speech Genres and Other Tardé Essays*, University of Texas Press.
- Bourdieu, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal Universitaria.
- Bravo Herrera, F. E. (2014). “E(in)migración italiana en la Argentina y conflictos lingüísticos: Representaciones literarias y variaciones en las dos orillas”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericana* ISSN: 2250-6799.
- Caggiano, Sergio (2012). *El sentido común visual. Disputas en torno a género, “raza” y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Capelli, F. (2013). “Frontiere quasi aperte”. In: *Corriere delle migrazioni*, disponibile in rete: <https://www.corrieredellemigrazioni.it/2013/09/01/frontiere-quasi-aperte/>.
- Capelli, F. (2015). “Invisibile negritudine”. In: *Nigrizia*, Verona: Fondazione Nigrizia.

- Capelli, F. (2022). “*Un italiano vero. Lingua minoritaria, disputa per l’identità e (auto)rappresentazioni dell’italianità nei paesaggi linguistici di Buenos Aires*”. Informazione sui risultati preliminari della ricerca presentata al Forum de investigación delle III Jornadas internacionales de Lenguas Modernas USAL, Buenos Aires, 18-19 agosto 2022.
- Capelli, F. (2022). *Don Vito ti guarda: le mafie italiane nei paesaggi linguistici di Buenos Aires*. Comunicazione presentata al 26° Congresso di lingua e letteratura italiana di Adilli (Asociación docentes e investigadores de lengua y literatura italiane), Mar del Plata (Argentina), 22-24 settembre 2022.
- Capelli, F., Pasquali, P. et al (2022). “*Questa non è casa*”. *Simboli identitari e pratiche glottopolitiche nei percorsi migratori di imprenditori gastronomici di CABA e della provincia di Buenos Aires*. Comunicazione presentata alle III Jornadas internacionales de Lenguas Modernas USAL, Buenos Aires, 18-19 agosto 2022.
- Capelli, F. e Pitton Straface, M. A. (2022). *L’errore grammaticale nei paesaggi linguistici italiani di Buenos Aires: una doppia prospettiva, glottopolitica e glottodidattica*. Comunicazione presentata al convegno Convegno internazionale ItaliAMO. Promozione degli studi italiani nell’ambiente accademico e non accademico, Łódź, 10 giugno 2022 (in corso di pubblicazione).
- Cieza, Daniel (2019). “Economía subterránea y poder político. Un estudio preliminar de dos genealogías”, en Beinstein, Jorge y Cieza, Daniel, *El lado oculto de la familia Macri*. Buenos Aires: Ciccus.
- Connel, W. y Gardaphé, F. (eds) (2010). *Anti-Italianism. Essays on Prejudice*. New York: Palgrave McMillan.
- Guber, R. (2011) *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mariottini, Laura (2019). “Políticas lingüísticas y migración latinoamericana en Roma. Mono y plurilingüismo en los signos comunicativos del espacio público”, en De Cesare, Francesca e Giovannini, Maria Alessandra, *Lenguajes de la política. Más allá de las palabras*. Nápoles: UniorPress.
- Montrul, S. (2015), *The acquisition of heritage languages*. Cambridge; Cambridge University Press.

Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research.* Londres: Sage.

Pink, S et al. (2015) *Digital Ethnography. Principles and Practice*, Londres: Sage.

FRANCESCA CAPELLI è laureata in Scienze Politiche a indirizzo sociale all’Università di Bologna. Ha studiato alla maestría in Comunicazione e Cultura dell’Università di Buenos Aires ed è docente di italiano come lingua straniera con certificato Ditals II. È docente di Grammatica italiana all’Università del Salvador di Buenos Aires e ricercatrice nella Facoltà di Lingue Moderne della stessa. I suoi interessi si concentrano nell’analisi del discorso (in particolare, la produzione di testimonianze sulla dittatura argentina del 1976-1983), i paesaggi linguistici e le mafie italiane in Argentina. È giornalista professionista, traduttrice letteraria e scrittrice per ragazzi. Ultimo saggio pubblicato (2022): *Wargasms, orgasmi di guerra. Come la comunicazione pandemica ci ha insegnato ad amare l'emergenza*, Massa: Transeuropa e il capitolo “Gli italiani alla prima crociata. La Covid-19 come genere discorsivo” nel volume collettivo *Dissenso informato* a cura di Elisa Lello e Niccolò Bertuzzi (Castelvecchi, 2022).

e-mail: francesca.capelli@usal.edu.ar

Osservazioni sugli italianismi nella parlata odierna di Spalato

Riassunto: Nel presente studio gli italianismi vengono osservati come parte integrante del patrimonio culturale immateriale della Dalmazia, regione croata, situata sull'Adriatico, caratterizzata da un lungo periodo di convivenza croato-italiana e dall'uso dell'italiano come lingua di cultura e prestigio. Gli italianismi usati nelle parlate dalmate sono il risultato del secolare periodo di bilinguismo e biculturalismo croato-italiano e fanno parte del lessico ciacavo. Lo scopo è quello di individuare gli italianismi riguardanti la vita quotidiana, usati nella parlata di Spalato della seconda metà del Novecento, e verificare se gli italianismi individuati vengono riconosciuti e compresi da parte dei giovani spalatini oggi. I risultati della ricerca confermano che nella parlata urbana di Spalato gli italianismi stanno perdendosi progressivamente.

Parole chiave: contatti croato-italiani, italianismi, dialettismi, parlata di Spalato, giovani

Indice

1. Introduzione
2. Influsso italiano sul lessico delle parlate dalmate
3. Italianismi usati e italianismi dimenticati
 - 3.1 Obiettivi e metodologia
 - 3.2 Discussione dei risultati
4. Conclusioni

1. Introduzione

Il presente studio intende prendere in esame gli italianismi che costituiscono la parte più giovane e cospicua del patrimonio linguistico romanzo della Dalmazia, regione croata situata lungo la costa orientale dell'Adriatico la cui storia è contraddistinta dai plurisecolari contatti e interferenze slavo-romanze. Gli italianismi, ancor'oggi usati nelle parlate locali dalmate, fanno parte del patrimonio culturale immateriale della

Lingua come bene culturale, vol. I, *Lingua, retorica, didattica*
a cura di Maria Załecka e Giuliana Fiorentino
Uniwersytet Warszawski – Katedra Italianistyki, Warszawa 2025, pp. 204-218.
ISBN 978-83-88377-16-7

Dalmazia. Essi sono il risultato di un lungo periodo di bilinguismo e biculturalismo croato-italiano (Sočanac 2001, Sočanac 2002, Sočanac 2004, Šimunković 2009), e in questa sede vengono osservati come riflessi linguistici della tendenza a imitare la cultura e i costumi italiani (Stammerjohann 2013: 9–11).

Gli italianismi rappresentano l'essenza delle parlate ciacave della Dalmazia, però vengono usati sempre di meno, particolarmente dai giovani nei grandi centri urbani. Sono parte integrante del lessico della parlata della città di Spalato che tradizionalmente appartiene al dialetto ciacavo e che si trova nella lista del patrimonio culturale immateriale della Repubblica di Croazia.¹ Tuttavia, negli ultimi decenni, sotto l'influsso della lingua standard croata e delle parlate dell'entroterra stocave, la parlata di Spalato sta perdendo le caratteristiche ciacave che, tra l'altro, riguardano l'uso degli italianismi considerati come uno dei tratti rappresentativi del lessico delle parlate di tipo ciacavo (Vidović 1978, Lisac 2009).

2. Influsso italiano sul lessico delle parlate dalmate

Parlando dell'influsso romanzo in Dalmazia, va precisato che si tratta di un molteplice e duraturo influsso presente già dal tempo dell'Impero Romano. In seguito ai contatti tra il latino volgare e le lingue indigene della popolazione illirica, si forma il dalmatico, lingua romanza oggi estinta, appartenente alla Romania Orientale, scomparsa nel corso del Medioevo sotto l'influsso del veneziano e del croato. Già nel corso del IX e X secolo, si assiste all'influsso del veneziano in Dalmazia. Nella sua diffusione verso il Levante, il veneziano si sovrappone sul dalmatico ormai minacciato dall'espansione del croato. Inoltre, il veneziano esercita il suo influsso anche sulle parlate croate della Dalmazia che nel 1420 diventa veneziana. Segue un lungo periodo del secolare governo veneziano che si chiude con la caduta della Repubblica di San Marco nel 1797. L'italiano viene percepito come lingua di cultura e prestigio, particolarmente da parte degli intellettuali dalmati educati in latino e italiano. L'influsso linguistico italiano diventa ancora più forte durante il seguente periodo del primo governo austriaco (1797–1805), del governo francese (1806–1813) e del secondo governo austriaco (1814–1918) quando all'italiano viene riconosciuto il ruolo della lingua ufficiale. Solo nel 1912 il croato diventa la lingua ufficiale interna in tutti gli uffici della Dalmazia. Tra

¹ <https://jezik.hr/jezik-kao-bastina.html>

la Prima e Seconda guerra mondiale, il croato viene usato in quelle parti della Dalmazia che non vengono assegnate al Regno d'Italia dal trattato di Rapallo. Dopo la Seconda guerra mondiale e la costituzione della Jugoslavia, la Dalmazia diventa parte della Croazia jugoslava. Il croato viene usato in tutta la Dalmazia, mentre l'uso dell'italiano si riduce all'uso familiare di un ristretto numero di persone appartenenti alla comunità degli italiani. Oggi, l'italiano viene imparato come seconda lingua straniera. (Sočanac 2001, Sočanac 2002, Sočanac 2004, Šimunković 2009)

Dal punto di vista linguistico, la Dalmazia veneziana (1420–1797) fu plurilingue. Il croato si usava in famiglia e nella poesia, il latino nell'ambito scientifico e in quello amministrativo, mentre l'italiano veniva usato nel commercio, nell'amministrazione e nella letteratura (Šimunković 2009: 17–39). Per quanto riguarda l'italiano usato nella Dalmazia del periodo veneziano, va sottolineato che si trattava della varietà dialettale veneziana. Dal contatto tra il veneziano e il croato della Dalmazia si sviluppò un dialetto ibrido – il veneto-dalmata, noto anche come “veneziano orientale”, “veneziano coloniale” (C. Bidwell) o “veneziano de là da mar” (G. Folena). Nel corso dell'Ottocento, dopo l'avvento del governo austriaco e lo spostamento del traffico di merci da Venezia a Trieste, il dialetto veneto-dalmata subì l'influsso triestino. Nel primo dopoguerra, il veneto-dalmata fu limitato all'uso familiare di un piccolo numero di italiani dalmati e destinato a una graduale estinzione. (Gačić 2003: 22–23, Šimunković 2009: 51–54)

Il secolare bilinguismo e biculturalismo della Dalmazia, risultato di un lungo periodo di simbiosi croato-italiana, si rispecchiano nelle parlate dalmate ancor'oggi. L'influsso italiano riguarda, prima di tutto, il lessico (Lisac 2009: 156–158), mentre sono ancora in uso anche diversi costrutti morfosintattici calcati sul modello italiano (Šimuković 2009: 90–109). Tra numerosi studiosi, per lo più croati, che hanno studiato l'influsso italiano sul lessico delle parlate dalmate, è doveroso menzionare gli studiosi che si sono occupati dell'influsso italiano sulla parlata di Spalato. Nei diversi articoli e libri, gli studiosi croati Radovan Vidović (1978, 1993), Jasna Gačić (1979a, 1979b, 2003), Ljerka Šimunković (Šimunković e Kezić 2004, Šimunković 2009, Šimunković e Alujević Jukić 2011, Vulić e Šimunković 2015), Magdalena Nigoević (2006, 2007a, 2007b, 2007c) e Maja Bezić (Bezić 2009, Bezić e Kalebić 2015, Bezić 2016, Bezić e Čudina Turčinov 2022) esaminano gli italianismi usati nella parlata di Spalato dal punto di vista di etimologia, sociolinguistica e linguistica del contatto.

Particolarmente rilevanti sono gli studi di R. Vidović. Nel libro *Čakavske studije* (1978), Vidović ha analizzato la frequenza d'uso degli italianismi nei testi scritti nella parlata di Spalato, risalenti ai vari periodi, dalle opere dell'autore cinquecentesco Marko Marulić ai testi del giornalista novecentesco Miljenko Smoje. La sua ricerca dimostra che dall'inizio del governo veneziano fino alla fine del governo austriaco il numero dei prestiti di origine italiana aumentò in media dieci volte, mentre molti termini indigeni furono sostituiti con i termini importati. Vidović conclude che la percentuale degli italianismi varia dalla media dell'1,46% nei testi cinquecenteschi di Marko Marulić fino alla media del 15% nei testi scritti nella parlata spalatina, pubblicati sul giornale *Duje Balavac* nei primi due decenni del Novecento. Inoltre, negli articoli giornalistici di Miljenko Smoje, pubblicati nel 1972, la percentuale degli italianismi risulta essere il 6%. In un'altra ricerca, pubblicata nel libro *Jadranske leksičke studije* (1993), Vidović ha studiato il lessico del gergo dei giovani spalatini usato nel periodo 1960–1990. Secondo i risultati di questa ricerca, si assiste a un ulteriore calo del numero degli italianismi usati dai giovani in quanto solo il 5% delle parole studiate è di origine italiana. D'altra parte, l'autore nota un aumento nell'uso di anglicismi e germanismi da parte dei giovani.

3. Italianismi usati e italianismi dimenticati

3.1 Obiettivi e metodologia

Il presente studio intende individuare gli italianismi riguardanti la vita quotidiana, usati nella parlata di Spalato della seconda metà del Novecento, e verificare se gli italianismi individuati vengono compresi da parte dei giovani spalatini oggi, nel terzo decennio del nuovo millennio, e se le giovani generazioni sanno riconoscerli ed interpretarli correttamente.

Gli italianismi (73), oggetto di ricerca, sono stati tratti dagli articoli giornalistici di Miljenko Smoje (1923 – 1995), famoso giornalista e autore spalatino, uno dei maggiori promotori della parlata di Spalato nel Novecento. Gli articoli spogliati (30) risalgono al periodo 1953 – 1993, sono stati scritti nella lingua parlata e pubblicati nel libro *Skitan i pitan* (Smoje 2013). Va notato che in quel periodo la parlata spalatina dei parlanti adulti e anziani ancora conservava molte caratteristiche ciacave tra le

quali, a livello lessicale, spiccavano numerosi italianismi di tipo regionale, risultato dei secolari incroci linguistico-culturali in Dalmazia.

La ricerca si fonda sull'ipotesi che nella parlata urbana di Spalato gli italianismi, come pure le altre caratteristiche del dialetto ciacavo, stiano perdendosi progressivamente grazie all'influsso stocavo del croato standard e delle parlate dell'entroterra dalmata, corroborato da diversi fattori extralinguistici (Vidović 1978, Lisac 2009, Šimunković 2009). Lo scopo è quello di analizzare i cambiamenti nell'uso degli italianismi riguardanti la vita quotidiana attraverso un'inchiesta condotta tra i giovani spalatini.

Con il termine *italianismo*² si intendono i prestiti presi dalla lingua italiana e dai suoi dialetti settentrionali, ovvero le parole entrate nella parlata spalatina direttamente da veneziano, triestino o italiano letterario. Allo scopo di verificare la forma e il significato dei modelli italiani e delle corrispondenti repliche dialettali croate, sono stati consultati i dizionari della lingua croata (*Hrvatski jezični portal*³, Anić 2004, Klaić 2001, Skok 1971–1974, Vinja 1998–2004), il dizionario della parlata spalatina (Petrić 2003), il dizionario della lingua italiana (GDLI 1966–2002, 2004, 2009), il dizionario del veneto-dalmata (Miotto 1984), il dizionario del veneziano (Boerio 1867) e il dizionario del triestino (Pinguentini 1986).

Proponendosi di studiare i cambiamenti nell'uso degli italianismi riguardanti la vita quotidiana, è stata condotta un'inchiesta tra i giovani spalatini. L'inchiesta, formulata sotto forma di questionario anonimo in croato, è stata condotta online, usando l'applicazione *Google Forms*, tra 100 intervistati (60 femmine e 40 maschi), cittadini di Spalato, dai 20 ai 26 anni di età. Comprende due parti (*Allegato 1*). La prima parte riguarda i dati personali dell'intervistato: il genere, l'anno e il luogo di nascita, il numero degli anni vissuti a Spalato, il luogo di nascita e la provenienza dei genitori, il livello d'istruzione e le informazioni sulla conoscenza della lingua italiana. La seconda parte comprende l'elenco di 73 italianismi (46 nomi, 25 verbi e 1 aggettivo) relativi al campo semantico della vita quotidiana, tratti dagli articoli giornalistici di M. Smoje (*Elenco 1*). Gli intervistati devono rispondere se conoscono l'italianismo proposto. Se la risposta è affermativa, devono spiegare il significato dell'italianismo proponendo sinonimo o definizione nella lingua croata standard.

² Per ulteriori approfondimenti sugli italianismi vedi Stammerjohann 2013: 135–175.

³ <https://hjp.znanje.hr/>

arija (s.), *balota* (s.), *banda* (s.), *banj* (s.), *barufa* (s.), *batit* (v.), *beštimat* (v.), *bičikleta* (s.), *bot* (s.), *buža* (s.), *cinkvina* (s.), *ćakula* (s.), *ćakulat* (v.), *čitadin* (agg.), *deliberat se* (v.), *deštrigat* (v.), *dežgracija* (s.), *duperat* (v.), *đir* (s.), *điret* (s.), *falit* (v.), *ferata* (s.), *fermat* (v.), *fešta* (s.), *feštiđat* (v.), *fetivi* (agg.), *figurin* (s.), *fila* (s.), *finta* (s.), *fjera* (s.), *fortunal* (s.), *gušt* (s.), *guštat* (v.), *izuminat* (v.), *kalat* (v.), *karoca* (s.), *karoceta* (s.), *kartelun* (s.), *kompanjo* (s.), *lumbrela* (s.), *lumbrelin* (s.), *luš* (s.), *mot* (s.), *partit* (v.), *petat* (v.), *predikat* (v.), *priša* (s.), *prišvadit* (v.), *puntavat* (v.), *refat* (v.), *rekuperat se* (v.), *ruvinat* (v.), *stivat* (v.), *šaltin* (s.), *šetimana* (s.), *šijun* (s.), *šjor* (s.), *šjora* (s.), *škivat* (v.), *škvadra* (s.), *špijat* (v.), *štađun* (s.), *štorija* (s.), *šuperat* (v.), *tentacujn* (s.), *tir* (s.), *tirada* (s.), *tokat* (v.), *tomba* (s.), *tombola* (s.), *trotul* (s.), *vižita* (s.), *zjogatul* (s.).⁴

Elenco 1. Lista degli italianismi proposti nel questionario

3.2 Discussione dei risultati

In base ai dati ottenuti dall'inchiesta, abbiamo analizzato la conoscenza degli italianismi presi in esame e diviso gli intervistati in tre gruppi: quelli che affermano di conoscere più di 60 italianismi, quelli che affermano di conoscere dai 30 ai 60 italianismi e quelli che affermano di conoscere meno di 30 italianismi. Risulta che la maggioranza degli intervistati, ovvero l'82%, afferma di conoscere più di 60 italianismi, mentre risultano meno numerosi quelli che ritengono di conoscere meno di 60 italianismi (il 18%) (Grafico 1).

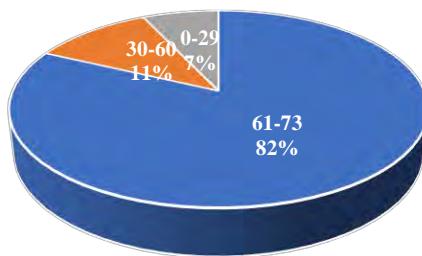


Grafico 1. Conoscenza degli italianismi

D'altra parte, però, quando si esamina il numero degli intervistati che ha dato la definizione corretta dell'italianismo, i più numerosi risultano gli intervistati che hanno saputo definire correttamente dai 30 ai 60 italianismi (il 73%), seguiti da quelli

⁴ s. – sostantivo; v. – verbo; agg. – aggettivo

che hanno saputo definire meno di 30 italianismi (il 26%), mentre solo l'1% di intervistati ha dato la definizione corretta di più di 60 italianismi (Grafico 2).

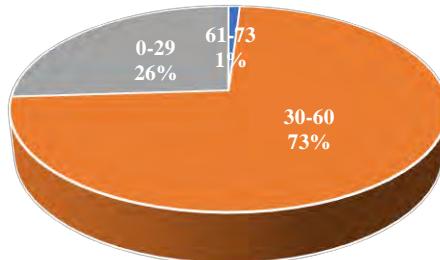


Grafico 2. Definizione corretta degli italianismi

Va notata una notevole discordanza tra l'82% di intervistati che ha confermato di conoscere più di 60 italianismi e l'1% di intervistati che ha dato la definizione corretta di più di 60 italianismi. Si può concludere che, anche se la maggioranza degli italianismi esaminati ancora esiste nella coscienza dei giovani, i giovani parlanti non sono sempre in grado di definirli correttamente perché probabilmente non li usano. Ciò nonostante, è da prendere in considerazione il fatto che il 73% di intervistati ha saputo definire correttamente dai 30 ai 60 italianismi. Risulta, dunque, che la maggior parte dei giovani intervistati riconosce e probabilmente usa più della metà degli italianismi relativi alla vita quotidiana, presi in esame in questa ricerca.

Cercando di classificare gli italianismi analizzati in base all'uso, abbiamo esaminato il numero delle definizioni corrette date dagli intervistati per italiano e individuato dieci italiani con il maggior numero delle definizioni corrette (*Tabella 1*) e dieci italiani con il minor numero delle definizioni corrette (*Tabella 2*). Dalle classifiche ottenute risulta che i più conosciuti italiani tra i giovani intervistati sono i verbi *beštimat* e *guštat* seguiti da nome *lumbrela*, verbo *čakulat*, nomi *fešta*, *priša*, *šjor*, *bičikleta*, *gušt* e verbo *falit*. Seguono gli altri italiani definiti correttamente da più del 50% degli intervistati quali *škvadra* (89), *falit* (87), *šjora* (87), *buža* (86), *arija* (86), *rekuperat se* (83), *banj* (82), *đir* (77), *banda* (77), *vižita* (74), *mot* (73), *fetivi* (72), *balota* (71), *partit* (70), *špijat* (68), *tombola* (65), *fermat* (60), *kompanjo* (60), *škivat* (59), *šetimana* (59), *finta* (53). D'altra parte, tra gli italiani quasi completamente sconosciuti ai giovani si trovano i nomi *tir*, *luš*, *zjogatul*, *tirata*, i verbi *prišvadit* e *šuperat*, il nome *trotul*, il verbo *izuminat* e il nome *saltin*. Gli altri italiani meno

conosciuti sono *deštrigat* (6), *tentacjun* (8), *šijun* (8), *karoceta* (8), *điret* (9), *barufa* (10), *fortunal* (12), *bot* (12), *petat* (14), *tomba* (16), *figurin* (16), *čitadin* (18), *stivat* (20), *duperat* (21), *fila* (21), *puntavat* (22), *kalat* (22), *karoca* (24), *deliberat se* (28), *dežgracija* (28), *tokat* (30), *cinkvina* (31), *predikat* (32), *refat* (33), *festiđat* (38), *ferata* (40), *štađun* (42), *ruvinat* (42), *batit* (43), *fjera* (45), *lumbrelin* (49). Dall'analisi dei numeri delle definizioni corrette, indicati tra parentesi, risultano leggermente più numerosi gli italianismi sconosciuti (il 56,2%) a più della metà dei giovani intervistati, il che conferma l'ipotesi della progressiva preda degli italianismi nella parlata di Spalato.

<i>beštimat</i>	'bestemmiare'	96
<i>guštat</i>	'godere'	96
<i>lumbrela</i>	'ombrello'	96
<i>ćakulat</i>	'chiacchierare'	95
<i>fešta</i>	'festa'	95
<i>priša</i>	'fretta'	94
<i>šjor</i>	'signore'	92
<i>bičikleta</i>	'bicicletta'	91
<i>gušt</i>	'piacere'	89
<i>falit</i>	'fallire'	87

Tab. 1. Italianismi con il maggior numero delle definizioni corrette

<i>tir</i>	'colpo'	5
<i>luš</i>	'lusso'	4
<i>zjogatul</i>	'giocattolo'	3
<i>tirada</i>	'tirata'	3
<i>kartelun</i>	'cartellone'	2
<i>prišvadit</i>	'persuadere'	2
<i>šuperat</i>	'superare'	2
<i>trotul</i>	'trottolla'	1
<i>izuminat</i>	'esaminare'	0
<i>šaltin</i>	'saltino'	0

Tab. 2. Italianismi con il minor numero delle definizioni corrette

Per quanto riguarda la definizione degli italianismi, è curioso osservare i casi degli italiani per i quali gli intervistati hanno proposto le definizioni sbagliate.

Anche se non è sempre possibile trovare le ragioni della scorretta attribuzione del significato alla replica, in molti casi si assiste alla sovrapposizione del significato della fonologicamente affine forma croata. Nel caso del verbo *izuminat*, con il significato ‘esaminare’, vengono proposti i significati ‘inventare’ e ‘ideare’ che sono probabilmente risultato della sovrapposizione dei significati del verbo croato *izumiti* ‘inventare, ideare’. Questo tipo di sovrapposizione è anche presente negli altri esempi: il nome *šjora* ‘signora’ viene definito scorrettamente come ‘suora’, sotto l’influsso di un altro italianismo dialettale *švora* ‘suora’; il nome *banda* ‘banda’ come ‘bandiera’, per l’influsso dell’italianismo dialettale *bandira* ‘bandiera’; il nome *vižita* ‘visita’ come ‘biglietto di visita’, dovuto all’influsso del nome croato *vizitka* ‘biglietto di visita’; il nome *fjera* ‘fiera’ come ‘fede’, per l’influsso del nome croato *vjera* ‘fede’; il nome *karoca* ‘carrozza a quattro ruote, tirata da uno o più cavalli’ come ‘carota’, per affinità a un altro italiano *carota* ‘carota’; il nome *kartelun* ‘cartellone’ come ‘cartolina’, per l’influsso dell’italianismo dialettale *kartolina* ‘cartolina’, e come ‘cartone’, per l’influsso del nome croato *karton* ‘cartone’; il verbo *prišvadit* ‘persuadere’ come ‘litigarsi’, dovuto all’influsso del verbo croato *posvaditi se* ‘litigarsi’.

Inoltre, in alcuni casi il significato della replica viene definito in base alla conoscenza della parola italiana. Per definire l’italianismo, viene proposto uno dei significati del modello polisemico italiano non riprodotto e non usato nella parlata di Spalato. Questo è il caso degli italiani sostantivali *karoca* e *karoceta*. La parola *karoca*, che nella parlata di Spalato si riferisce esclusivamente alla ‘carrozza a quattro ruote, tirata da uno o più cavalli’, viene definita anche come ‘carro ferroviario’, mentre la parola *karoceta*, con il significato ‘carrozzina per bambini’, viene interpretata come diminutivo con riferimento sia alla ‘piccola carrozza a quattro ruote, tirata da uno o più cavalli’, sia al ‘piccolo vagone’.

Abbiamo notato anche i casi in cui, in seguito alla superficiale conoscenza dell’italianismo, probabilmente non usato dall’intervistato, l’italianismo viene inserito nel campo semantico corrispondente, però con il significato sbagliato. Così l’italianismo *šetimana* ‘settimana’ viene correttamente associato al concetto di tempo, però viene definito in modo scorretto nel significato di ‘sabato’ e ‘domani’. Nel caso del nome *ferata* ‘treno’, interpretato correttamente con riferimento al campo semantico del trasporto, vengono proposti i significati sbagliati ‘strada’, ‘via’, ‘carrozza’ e ‘fermata’, mentre al nome *fjera* ‘fiera’ viene attribuito il significato errato ‘vacanze’, motivato dal concetto di tempo libero.

Particolarmente interessanti sono i casi dell'allargamento semantico per il quale la replica assume un nuovo significato nella lingua ricevente (Gusmani 1986: 179–196). Il più curioso è il caso dell'italianismo sostantivale *dir* ‘breve passeggiata’, definito correttamente dalla maggioranza degli intervistati (il 77%). Nella lingua dei giovani spalatini, oltre al significato sopraccitato, preso dall’italiano, al nome *dir* viene attribuito un nuovo significato riguardante il ‘modo di comportarsi e vestirsi’, usato comunemente nel parlato, confermato dagli intervistati nell’inchiesta, però non registrato nei dizionari consultati. Quanto all’acquisizione di nuovi significati, non registrati nei dizionari consultati, per il verbo *fermat* ‘ fermare’, abbiamo notato il significato metaforico ‘dare importanza a qualcuno’, mentre per il verbo *refat* ‘compensare per qualcosa’ gli intervistati hanno proposto anche i significati ‘riprendersi’ e ‘smaltire la sbornia’ evidenziati, inoltre, anche per un altro verbo *rekuperat se* ‘guarire’.

Dall’analisi dei dati personali degli intervistati si conclude che il numero degli anni vissuti a Spalato e la provenienza dei genitori sono i più importanti fattori extralinguistici rilevanti per la conoscenza degli italianismi. I giovani nati e cresciuti a Spalato, i cui genitori provengono da Spalato o da un’altra città costiera, dimostrano una migliore conoscenza degli italianismi rispetto a quelli i cui genitori provengono dall’entroterra. Inoltre, la conoscenza della lingua italiana contribuisce notevolmente all’interpretazione corretta del significato degli italianismi.

4. Conclusioni

Nel presente studio si è cercato di esaminare l’uso e la comprensione degli italianismi relativi alla vita quotidiana da parte dei giovani spalatini, parlanti della varietà regionale dalmata. Inoltre, si è tentato di sottolineare l’importanza della salvaguardia e valorizzazione degli italiani come parte integrante del patrimonio linguistico della Dalmazia, risultato di un lungo periodo di bilinguismo e biculturalismo croato-italiano. Gli italiani sono stati osservati come riflessi linguistici della tendenza a imitare la cultura e i costumi italiani (Stammerjohann 2013: 9–11) e interpretati come manifestazione viva dell’uso del lessico italiano nel contesto della vita quotidiana degli spalatini.

I risultati ottenuti dimostrano che la maggioranza dei giovani spalatini (il 73%) conosce e sa definire correttamente tra il 41,1% e l’82,2% degli italiani analizzati

riguardanti la vita quotidiana. I giovani nati e cresciuti a Spalato, i cui genitori provengono da Spalato o da un'altra città costiera, conoscono un numero più alto degli italianismi rispetto a quelli i cui genitori provengono dall'entroterra. Un ruolo importante nell'interpretazione corretta del significato degli italiani ha la conoscenza della lingua italiana. In alcuni casi, però, la conoscenza della parola modello italiana può anche causare un'interferenza negativa risultando con un'interpretazione sbagliata del significato della replica croata. Parlando degli errori nella definizione degli italiani, in molti casi la scorretta attribuzione del significato alla replica è dovuta alla sovrapposizione del significato della fonologicamente affine forma croata, come nelle coppie dial. *izuminat* – cro. *izumiti*, dial. *šjora* – dial. *švora*, dial. *vižita* – cro. *vizitka*, dial. *fjera* – cro. *vjera* ecc. D'altra parte, ci sono anche dei casi in cui, in seguito alla superficiale conoscenza dell'italianismo, all'italianismo viene attribuito il significato sbagliato anche se esso viene inserito nel campo semantico corrispondente.

Risultano particolarmente interessanti gli italiani *dir*, *fermat*, *refat* e *rekuperat* se che nel linguaggio dei giovani spalatini hanno subito l'allargamento del significato originale preso dal modello italiano. Del resto, mentre gli italiani *beštimat*, *čakulat*, *fešta*, *guštat*, *lumbrela*, *priša* vengono riconosciuti da quasi tutti i giovani intervistati, alcuni altri italiani, come ad esempio *kartelun*, *izuminat*, *prišvadit*, *šaltin*, *šuperat*, *trotul*, usati da M. Smoje e dai parlanti adulti e anziani nella seconda metà del Novecento, oggi risultano disusati e non vengono più riconosciuti dai giovani spalatini. Un numero più alto di italiani sconosciuti a più della metà dei giovani intervistati conferma l'ipotesi sulla progressiva predilezione degli italiani nella parlata di Spalato.

Allegato 1. Questionario sugli italiani nella parlata di Spalato

Poštovani ispitanici,

Molimo Vas da ispunite ovaj upitnik u svrhu istraživanja upotrebe talijanizama u splitskom govoru i da s pažnjom odgovorite na postavljena pitanja. Anketa je anonimna što znači da sve što napišete ostaje strogo povjerljivo i koristit će se isključivo kao skupina podataka za statističku obradu. Sastoji se od dva dijela: prvi dio odnosi se na osobne podatke o ispitaniku, dok drugi dio ispituje poznavanje talijanizama. Za ispunjavanje upitnika bit će Vam potrebno oko 15 minuta. Unaprijed se zahvaljujem na suradnji.

Cilj ovog istraživanja je utvrditi poznavanje talijanizama prisutnih u govoru grada Splita kod mlađe populacije.

I. dio: Podaci o ispitaniku

Molimo Vas da u sljedećim poljima označite ili upišete odgovor.

1. Spol: žensko / muško

2. Godina rođenja:
3. Mjesto rođenja:
4. Koliko dugo živite u Splitu? 1–5 godina / 6–10 godina / 11–15 godina / 16–20 godina / 21–25 godina.
5. Je li Vaš otac odrastao u Splitu? DA / NE
6. Ako je odgovor na prethodno pitanje negativan, napišite gdje je odrastao Vaš otac?
7. Odakle je rodom Vaš otac?
8. Je li Vaša majka odrasla u Splitu? DA / NE
9. Ako je odgovor na prethodno pitanje negativan, napišite gdje je odrasla Vaša majka?
10. Odakle je rodom Vaša majka?
11. Molimo označite najviši stupanj obrazovanja koji posjedujete: osnovna škola / srednja škola / završen preddiplomski studij / završen diplomski studij.
12. Jeste li tijekom svog obrazovanja učili talijanski jezik? DA / NE
13. Ako je odgovor na prethodno pitanje pozitivan, molimo Vas da navedete na koji ste način učili talijanski jezik: škola / tečaj / nešto drugo.
14. Ako je odgovor na 12. pitanje bio pozitivan, molimo Vas da navedete koliko dugo ste učili talijanski jezik.

II. dio: Talijanizmi u splitskom govoru

Sljedeći dio upitnika odnosi se na poznавање talijanizama у говору града Сплита. Молимо Вас да означите DA ако сте упознати са значењем одређеног талјанизма или NE ако нисте упознати с његовим значењем. У случају познавања талјанизма, молимо Вас да наведете сва значења речи на начин да упишете синоним на стандардном језику или да својим речима објасните значење. Талјанизми који се испитују у овом упитнику преузети су из чланака Миленка Смоје те обухватају речи из свакодневног живота.⁵

Arija

DA / NE

Značenje imenice *arija* _____

Balota

DA / NE

Značenje imenice *balota* _____

Banda

DA / NE

Značenje imenice *banda* _____

Riconoscimenti

Il presente testo è stato scritto insieme da Maja Bezić (responsabile per la parte introduttiva (le sezioni 1 e 2), le impostazioni teoriche e metodologiche e l'interpretazione dei dati ottenuti dalla ricerca (le sezioni 3 e 4)) e da Dora Grubić (responsabile per la raccolta del corpus, l'analisi degli italianismi e dei dati ottenuti dall'inchiesta (le sezioni 3 e 4), nonché l'autore del questionario sfruttato nella ricerca (Allegato 1).

Ringraziamenti

⁵ Allo scopo di esemplificare la forma di domanda usata per esaminare la conoscenza del significato degli italianismi relativi alla vita quotidiana, vengono citati i primi tre italianoismi proposti nel questionario.

Le autrici ringraziano gli intervistati anonimi che hanno compilato il questionario e hanno acconsentito all'uso dei risultati nel presente contributo.

Fonti

- Anić, V. (2004). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- Boerio, G. (1867). *Dizionario del dialetto veneziano*. Venezia: Reale Tipografia di Giovanni Cecchini Edit. URL: <https://archive.org/details/dizionariodeldi00boergoog/page/n4/mode/2up>
- GDLI (1966–2002, 2004, 2009) = *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino: UTET. URL: <https://www.gdli.it/>
- Klaić, B. (2001). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske
- Miotto, L. (1984). *Vocabolario del dialetto veneto-dalmata*. Trieste: Edizioni LINT.
- Petrić, Ž. (2008). *Splitski rječnik*. Split: Naklada Bošković.
- Pinguentini, G. (1986). *Nuovo dizionario del dialetto triestino. Storico etimologico fraseologico*. Modena: Del Bianco Editore.
- Skok, P. (1971–1974). *Etimografski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, I–IV. Zagreb: JAZU.
- Smoje, M. (2013). *Skitan i pitan* [a cura di D. Šarac]. Split: Slobodna Dalmacija
- Vinja, V. (1998–2004). *Jadranske etimologije. Jadranske dopune Skokovu etimografskom rječniku*, I–III. Zagreb: HAZU – Školska knjiga.
- URL: <https://hjp.znanje.hr/>
- URL: <https://jezik.hr/jezik-kao-bastina.html>

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Bezić, M. (2009). Interferenze linguistiche croato-italiane nel lessico della cucina e dell'arte culinaria. In B. M. da Rif [a cura di] *Atti del XIX Congresso ASSL/2006: Civiltà italiana e geografie d'Europa*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, pp. 261–264.
- Bezić, M. e Kalebić, L. (2015). Gli italianismi nella fraseologia dialettale croata: il caso della parlata di Spalato. *Quaestiones Romanicae* 3, pp. 428–435.
- Bezić, M. (2016). Semantička adaptacija talijanizama u splitskom govoru. *Fluminensia* 28/2, pp. 39–51. URL: <http://fluminensia.ffri.hr/en/clanak?id=1487>

- Bezić, M. e Čudina Turčinov, N. (2022). Funkcija talijanizama u novinskim tekstovima Miljenka Smoje. In M. Matešić e M. Nigoević [a cura di] *Jezično i izvanjezično u međudjelovalnju*. Zagreb: HDPL – Srednja Europa, pp. 359–371.
- Dežulović, B. (2015). *Razgovori sa Smojom*. Zagreb: Adamić.
- Gačić, J. (1979a). Romanski elementi u splitskom čakavskom govoru. *Čakavska rič*, IX/1, pp. 3–54. URL: <https://hrcak.srce.hr/clanak/196614>
- Gačić, J. (1979b). Romanski elementi u splitskom čakavskom govoru. *Čakavska rič*, IX/2, pp. 107–155. URL: <https://hrcak.srce.hr/clanak/196773>
- Gačić, J. (2003). Jezična slojevitost na istočnoj obali Jadrana i dalmatinskomletački dijalekt. *Filologija*, 41, pp. 21–32. URL: <https://hrcak.srce.hr/clanak/242820>
- Gusmani, R. (1986). *Saggi sull'interferenza linguistica*. Firenze: Casa Editrice Le Lettere.
- Lisac, J. (2009). *Hrvatska dijalektologija* 2. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Nigoević, M. (2006). Adattamento e produttività degli italianismi nella varietà regionale dalmata. In E. Cresti [a cura di] *Prospettive nello studio del lessico italiano*, vol. II. Firenze: FUP, pp. 637–643.
- URL: https://www.researchgate.net/publication/267714323_Adattamento_e_produttività_degli_italianismi_nella_varietà_regionale_dalmata
- Nigoević, M. (2007a). Adaptacija glagola romanskog podrijetla u splitskom govoru. In J. Granić [a cura di] *Jezik i identitet*. Zagreb – Split: HDPL, pp. 365–375. URL: https://www.academia.edu/1596471/Adaptacija_glagola_romanskog_podrijetla_u_splitskom_govoru
- Nigoević, M. (2007b). Morphological adaptation of romance nouns in Dalmatian speech. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e applicata* 3, pp. 501–516. URL: https://www.academia.edu/6948753/Morphological_adaptation_of_romance_nouns_in_dalmatian_speech
- Nigoević, M. (2007c). *Romanizmi u Berekinu*. Split: Napredak.
- Sočanac, L. (2001). Talijanski elementi u hrvatskom jeziku: kulturno i intimno posuđivanje. *Riječ* 7, pp. 77–88.
- Sočanac, L. (2002). Talijanizmi u hrvatskome jeziku. *Suvremena lingvistika* 53/54, pp. 127–142. URL: <https://hrcak.srce.hr/clanak/24777>

- Sočanac, L. (2004). *Hrvatsko-talijanski jezični dodiri s rječnikom talijanizama u standardnome hrvatskom jeziku i dubrovačkoj dramskoj književnosti*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Stammerjohann, H. (2013). *La lingua degli angeli. Italianismo, italianismi e giudizi sulla lingua italiana*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Šimunković, Lj. e Kezić, M. (2004). *Glosar kuhinjske i kulinarske terminologije romanskog podrijetla u splitskom dijalektu*. Split: Dante Alighieri.
- Šimunković, Lj. (2009). *I contatti linguistici italiano-croati in Dalmazia. Hrvatsko-talijanski jezični dodiri u Dalmaciji*. Split: Dante Alighieri.
- Šimunković, Lj. e Alujević Jukić, M. (2011). *Romanizmi u djelima Ive Tijardovića*. Split: Književni krug – Filozofski fakultet Split.
- Vidović, R. (1978). *Čakavske studije*. Split: Čakavski sabor.
- Vidović, R. (1993). *Jadranske leksičke studije*. Split: Književni krug.
- Vulić, S. e Šimunković, Lj. (2015). O leksičkim različitostima dubrovačkoga i splitskoga organskog idioma. *Čakavska rič XLIII/1–2*, pp. 31–60.
- URL: <https://hrcak.srce.hr/clanak/218438>

MAJA BEZIĆ (Università di Spalato, Croazia) è professoressa associata di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Spalato, Croazia. I suoi campi di ricerca privilegiati sono i contatti linguistici, la storia della lingua italiana e l'analisi critica del discorso. È coautrice del *Glossario della terminologia di cucina e arte culinaria di origine romanza nel dialetto di Spalato* (insieme a Lj. Šimunković, 2004) e autrice e coautrice di vari altri contributi pubblicati su riviste, atti e libri. Ha curato il libro intitolato *Studi filologici croato-italiani in onore della professoressa emerita Ljerka Šimunković* (insieme a S. Bralić, 2021).

ORCID: 0000-0001-6783-9298, e-mail: mbezic@ffst.hr

DORA GRUBIĆ (Scuola di lingue straniere “Metalingua”, Spalato, Croazia) è docente di lingua e letteratura italiana e lingua e letteratura inglese. Si è laureata presso il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Spalato, Croazia, discutendo la tesi di laurea incentrata sugli italianismi nel lessico della parlata di Spalato. Attualmente insegna la lingua italiana e inglese presso la scuola di lingue straniere “Metalingua”.

ORCID: 0009-0008-8420-249X, e-mail dora.grubic@gmail.com

L I N G U A

**PROSPETTIVA
DIDATTICA**

L'articolo italiano nella prospettiva contrastiva: la correttezza linguistica come valore

Riassunto: Poter comunicare in italiano in modo corretto contribuisce a mantenerne il valore come bene culturale, rispettabile e rispettato. Un modo di aiutare gli studenti stranieri a esprimersi correttamente lo offre l'approccio contrastivo. Presentare diverse dissimmetrie grammaticali serve a mettere in evidenza sia delle differenze che delle somiglianze tra due o più lingue a confronto e può costituire uno dei metodi a servizio della glottodidattica LS. Le analisi contrastive, con esercizi adeguati al livello degli apprendenti, possono aiutare ad apprendere gli argomenti grammaticali più difficili, come l'articolo italiano che rappresenta un argomento alquanto ostico per gli studenti polonofoni. Tuttavia, esso viene spesso trascurato nel processo d'insegnamento, essendo proposto come argomento solo all'inizio dell'apprendimento. Proporre dei mirati, ma soprattutto pratici esempi di traduzione, che mettono in risalto il ruolo dell'articolo a tanti livelli (grammaticale, pragmatico, culturale), è utile e consigliato a ogni livello, dal A1 al C2. Dalla pratica didattica delle autrici risulterebbe necessario ripristinare l'importanza degli articoli ai livelli alti quando le competenze comunicative degli apprendenti sono già sviluppate e si è in grado di capire meglio i diversi ruoli (distintivi) che l'articolo svolge nella lingua italiana. Ciò permette anche di apprezzarne la ricchezza dal momento che l'uso corretto dell'articolo italiano aiuta a preservare la lingua italiana come un bene linguistico a sé stante.

Parole chiave: articolo italiano, bene culturale, bene linguistico, grammatica contrastiva, correttezza, esercizi di traduzione, linguistica italiana

Indice

1. Introduzione
2. L'articolo come forma e come concetto
3. La correttezza come bene culturale: il caso dell'articolo
4. Insegnamento dell'articolo italiano in Polonia
5. La classica introduzione all'articolo
6. L'articolo nelle traduzioni: qualche esempio pratico
7. Conclusioni

1. Introduzione

Chiunque abbia mai studiato una lingua romanza sa che un uso corretto degli articoli appartiene più al mondo delle competenze che a quello delle conoscenze. Le norme riguardanti gli articoli italiani non mancano, trovandosi già nelle prime pagine dei manuali di livello A1. Tuttavia, le informazioni trasmesse attraverso i materiali di riferimento (manuali, libri di testo, grammatiche) non sembrano essere sufficienti per gli apprendenti polonofoni. Esse si limitano alle forme e a esempi semplici ed evidenti, omettendo quasi del tutto l'*usus* linguistico più specifico e tutta la parte “concettuale” (v. sotto) di cui l’articolo è portatore. Di conseguenza, la conoscenza delle regole presentate nei materiali didattici non sempre si traduce in un uso efficace degli articoli né si riflette nella pratica comunicativa degli apprendenti polacchi, ai quali manca spesso la capacità di “intuire” l’articolo corretto, ovvero di decidere non solo il tipo di articolo da usare, ma anche la sua eventuale omissione. I problemi dell’articolo possono causare numerose difficoltà nella comunicazione: dalla paura di commettere un errore che, a sua volta, porta all’ansia e all’inibizione, agli usi scorretti, alle omissioni laddove l’articolo andrebbe usato, ai *bias* interpretativi che possono essere fonte di equivoci e malintesi. Il nostro lavoro, oltre a discutere l’efficacia e l’importanza dell’insegnamento dell’articolo agli studenti polonofoni, mira a proporre un’alternativa didattica sotto forma di esempi di frasi da tradurre concentrati soprattutto sull’uso pratico degli articoli, considerato appunto come competenza (anche) cognitiva da sviluppare in classe. Il corpus, frutto di anni del nostro lavoro in aula, non solo nel contesto universitario, può rivelarsi utile sia agli insegnanti di italiano come LS sia agli apprendenti, portando alla riduzione del numero degli errori sia nell’interpretazione che nella produzione di enunciati in italiano. Dunque, tenendo conto dell’importanza dell’articolo, un bene linguistico e culturale per eccellenza (v. sotto), vogliamo invitare non solo ad una riflessione sul modo in cui esso viene attualmente insegnato, ma soprattutto riproporlo come argomento al quale dedicare più spazio e tempo durante tutto il percorso di studio della lingua italiana in Polonia, dal livello A1 al livello C2.

2. L’articolo come forma e come concetto

L’articolo italiano non è solo un elemento del nostro interesse dal punto di vista grammaticale, ma anche “concettuale”. A livello cognitivo esso riflette determinati

concetti e pensieri degli utenti che vengono solo rappresentati dalle forme grammaticali precise. Va dunque considerato frutto di una determinata percezione del mondo. Si fa qui riferimento al nesso lingua-cultura e alla nota teoria di relativismo o determinismo linguistico, secondo la quale la lingua influirebbe il pensiero e *vice versa* (Sapir 1912; Whorf 1956). Alla luce di questa teoria (per approfondimenti si veda ad es. Klimczuk 2013) ogni elemento di lingua, come appunto l'articolo, andrebbe analizzato da diverse prospettive, quella linguistico-grammaticale, ma anche quella pragmatica, situazionale e culturale, in quanto portatore di significati, di connotazioni e di concetti spesso indiretti e non ovvi per i non nativi di una determinata lingua. Ad esempio, nel campo degli studi sulla traduzione, ovvero i *Translation Studies*, si sottolinea sempre di più l'importanza del cosiddetto “approccio integrato”, cioè quello che tiene conto dei fattori testuali, culturali e situazionali (Mary Snell-Hornby 1988). Lo stesso approccio andrebbe applicato anche nella glottodidattica, facendo conoscere agli apprendenti, nel nostro caso polonofoni, tutto il panorama concettuale che si cela dietro gli articoli italiani. Uno dei metodi per farlo con successo sono appunto le traduzioni pol-it/it-pol. Esse, soprattutto ai livelli di conoscenza della lingua più alti, permettono di integrare due dimensioni, quella formale e quella cognitiva, aumentando la competenza comunicativa degli apprendenti che include, tra l'altro, il saper usare la lingua in diversi contesti d'uso, anche molto specifici. Il ruolo della pragmatica interculturale, che tiene conto del fattore contestuale ma in riferimento alla comunicazione tra persone di lingua e cultura diversa, viene spesso sottolineato dagli studiosi della glottodidattica e delle traduzioni (si veda ad es. Diadori 2023).

Inutile sottolineare che le sfide che si presentano nel processo di insegnamento/apprendimento degli articoli riguardano soprattutto il summenzionato livello concettuale e non quello formale. L'articolo italiano è un elemento grammaticale la cui funzione nel sistema linguistico è molto ampia e, in alcuni casi, persino difficile da spiegare a un apprendente straniero. Inoltre, la questione delle sue equivalenze in polacco ruota intorno alla (alquanto vaga per i polacchi stessi) categoria della determinatezza e indeterminatezza. La lingua polacca realizza la categoria della (in)determinatezza in vari modi, ad esempio attraverso l'uso dei pronomi *jakiś – jakikolwiek* tradotto in italiano come *uno/alcun – qualsiasi*, *któryś – którykolwiek* (it. *qualche – qualunque*) vs. *ten, tamten* (it. *questo, quello*) ecc. Tuttavia le equivalenze qui presentate funzionano solo in alcuni casi e in tanti altri non rispecchiano il vero significato degli enunciati (Pisarkowa 1969: 47).

Tenendo dunque conto di ciò che si è detto prima, la didattica dell'articolo italiano agli apprendenti polacchi che non hanno l'equivalente esatto degli articoli nella propria lingua madre, non dovrebbe concentrarsi esclusivamente sulle differenze a livello del sistema linguistico nella sua globalità, ma andrebbe anche condotta dal punto di vista di singoli usi, a livello di frasi (opposizione tema–rema, progressione tematica nel testo ecc.) e a livello di singoli enunciati in chiave contrastiva e in riferimento alla pragmatica interculturale, allo scopo comunicativo.

In questa sede vogliamo dimostrare che alcuni esercizi pratici incentrati sulla traduzione possono costituire uno strumento efficace nella presentazione delle differenze, delle sfumature semantiche e pragmatiche nell'interpretazione degli enunciati italiani da parte degli apprendenti polacchi.

3. La correttezza come bene culturale: il caso dell'articolo

La conoscenza di una lingua straniera sta nella capacità di esprimersi liberamente nonché nella abilità di interpretare diversi tipi di enunciati, di comprendere singoli messaggi e interi discorsi. Tutte queste competenze formano la cosiddetta competenza comunicativa (si veda ad es. Lavinio 2006: 145), la quale è sempre multidimensionale e va valutata su diversi livelli interdipendenti tra di loro. Tra i livelli che condizionano la comprensione da parte di chi riceve il messaggio, vi sono, accanto alla pura competenza pragmatica, alcuni elementi grammaticali da considerarsi essenziali perché in grado di cambiare il significato di un intero enunciato. Il valore di questi elementi è inestimabile non solo all'interno del sistema linguistico-grammaticale, ma anche al di fuori di esso. L'articolo nella lingua italiana determina, distingue, permette di capire di che si tratta (all'interno del sistema), ma anche si trasmette di generazione in generazione, fa parte del mondo delle conoscenze e della prassi linguistica dell'italiano, rappresenta una sorta di *know-how*, definisce una determinata comunità di utenti, corrispondendo a tutte le condizioni necessarie per poter essere considerato un patrimonio culturale immateriale (UNESCO 2003). Saper applicare l'articolo in modo corretto, rispettoso della visione del mondo dei madrelingua, contribuisce a valorizzare l'italiano come un bene culturale, mantenuto e rinnovato con ogni uso corretto.

4. Insegnamento dell'articolo italiano in Polonia

In Polonia l'articolo italiano viene introdotto e insegnato spesso in modo non abbastanza approfondito in quanto i docenti, non solo a livello universitario, seguono manuali come *Nuovo(issimo) Progetto italiano*, *L'italiano all'Università*, *Nuovo Contatto*, *Nuovo Espresso*, dedicati a un pubblico generalista, ovvero a tutti i potenziali apprendenti dell'italiano L2, a prescindere dalla loro lingua madre. Analizzando attentamente i sillabi dei corsi universitari mirati allo sviluppo delle abilità linguistiche¹, si scopre che all'articolo si dedicano soltanto le prime ore al primo anno dell'insegnamento (livello A0/A1+), invece successivamente non si torna all'argomento (livelli B e C). Lo si riprende soltanto durante corsi già più indirizzati, focalizzati sulle competenze analitiche degli studenti universitari (grammatica descrittiva e contrastiva), solitamente al secondo anno della triennale².

Dai sillabi analizzati da Kaliska (2018: 488), la quale mette a confronto i modelli dell'insegnamento della lingua italiana e le competenze relative ai livelli A2/B1 e B2/C1 nelle varie università polacche, risulta che l'enfasi viene posta sulle competenze linguistiche, organizzative e culturali, in relazione alla lingua di arrivo (italiano), non invece sulle competenze interlinguistiche e interculturali. Lo sviluppo nel campo della competenza socioculturale viene quindi poco evidenziato durante i corsi universitari. Secondo i dati, ai livelli da A2 a C1 l'articolo non appare affatto in nessuno dei moduli insegnati (Kaliska 2018: 494). Ciò conferma il comune e sbagliato approccio, secondo il quale saper usare correttamente l'articolo non richiede un particolare e delicato approfondimento ai livelli superiori.

Non di rado gli insegnanti polacchi (non madrelingua italiani) partono dal presupposto che la padronanza di un'altra lingua straniera (di solito lingua inglese), francese o un'altra lingua romanza, affine all'italiano, sia sufficiente per intuire una generale e universale differenza tra gli articoli determinativi e indeterminativi e basti per poterli usare ad applicare negli enunciati quasi correttamente. È vero che durante le prime tappe dell'apprendimento le lingue con gli articoli, che costituiscono

¹ Ad esempio:

https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&prz_kod=3321-Z1S19PNJW&callback=g_ad1d3c5d;
https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&prz_kod=3200-L1-KKKBW2;

https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&prz_kod=3321-Z3S21PNJW&callback=g_452a2950 [ultimo accesso: 11.02.2024]

² Nel caso dell'Università di Varsavia.

indubbiamente una preziosissima risorsa per chi ne studia altre, possono aiutare a capire il concetto dell'articolo anche in italiano, ma non sono sufficienti per garantire il successo nella sua applicazione durante tappe più avanzate.

I madrelingua italiani, a loro volta, non dedicano molto spazio all'argomento in questione, non avendo la consapevolezza delle difficoltà legate al corretto uso degli articoli da parte di un apprendente polacco. Oltre a ciò, pare comune l'opinione che, dal punto di vista della comunicazione, un uso sbagliato degli articoli non impedisca di parlare e di farsi capire. Tali opinioni possono risultare fuorvianti e influire negativamente sui risultati raggiunti da chi studia l'italiano soprattutto ai livelli medio e avanzato.

Il mercato, compreso quello in rete, offre un'infinità di manuali e metodologie che riflettono numerose esigenze individuali degli apprendenti, basati sugli scopi comunicativi (italiano standard o settoriale). In Polonia, sia negli istituti scolastici, sia negli atenei e nei centri linguistici privati si prediligono manuali elaborati e pubblicati in Italia³ che abbiamo menzionato in precedenza.

Nonostante i corsi di grammatica descrittiva e contrastiva facciano parte del programma di studi italianistici, il mercato polacco non offre un apposito manuale focalizzato sugli argomenti linguistici e socioculturali in chiave contrastiva, quindi interculturali, tra l'italiano e il polacco. Kwapisz-Osadnik (2012) propone una specie di manuale di ripetizione contrastivo italo-polacco, dove però la presentazione dell'articolo viene limitata all'elenco delle forme e alcuni esempi d'uso. Vi sono altre pubblicazioni valide che propongono un confronto con la lingua polacca, come quelle di Foremniak (2019), Storni e Szymanowska (1987) oppure una vecchia serie di manuali di Zawadzka (1977). Tuttavia, sono pochissime le pubblicazioni a proporre esercizi di traduzione mirati, preparati appositamente per l'applicazione pratica dell'articolo. Il manuale *CIAO!* di Tylusińska (1996) sembra addirittura l'unico e l'ultimo ad affrontare l'argomento in modo più approfondito, adeguato e adattato agli apprendenti polacchi. Ciò nonostante, la pubblicazione sembra datata per gli apprendenti odierni e quindi non viene più considerata come un materiale didattico da usare in aula. Vale la pena menzionare un'altra (aggiornata) serie di manuali redatta da Zawadzka, intitolata *Język włoski dla Polaków* (1991), soprattutto i volumi di *Komentarz Gramatyczny*, nei quali l'autrice presenta le spiegazioni dei fenomeni

³ Non parliamo qui di manuali per bambini e/o adolescenti, come per esempio *Va bene!* di Kaliska e Kostecka-Szewc (2020).

grammaticali confrontando le due lingue, ad esempio attraverso alcuni (ma purtroppo pochi) esercizi di traduzione. Non si può non menzionare il classico Widłak (2002), il quale però dedica sempre poco spazio all'argomento in questione e non propone esercizi pratici. I vecchi libri di testo con le grammatiche offrono delle più sviluppate parti descrittive dedicate all'uso corretto degli articoli; la regola di solito è quella: più vecchio il manuale, più dettagliate e ampie le descrizioni⁴.

Dopo aver esaminato diversi libri di testo siamo giunte alla conclusione che il manuale che fornisce il maggior numero di spiegazioni e degli esempi d'uso degli articoli, nonché gli esempi dell'omissione dell'articolo, è una piccola pubblicazione del 1998 *Rodzajniki i przyimki włoskie* di Carpentieri-Tarnicka e Opolska-Waszkiewicz, il quale purtroppo non è più ristampato né, per quanto che sappiamo noi, ampiamente utilizzato durante i corsi di lingua e di grammatica contrastiva.

5. La classica introduzione all'articolo

Nella nostra analisi dei materiali dedicati all'articolo e disponibili in Polonia abbiamo messo a confronto sia i libri di testo che quelli per autodidatti in cui l'articolo viene affrontato nella prima o nella seconda unità didattica dei libri destinati a principianti. Vengono fornite tutte le forme, le regole generali di utilizzo, dopodiché si elencano brevemente in punti i modi di uso concreto degli articoli determinativi (prima) e indeterminativi (dopo), a volte anche partitivi. Nelle grammatiche dedicate agli apprendenti polacchi si presentano successivamente alcune traduzioni con pronomi. Si vedano i seguenti esempi:

- L'amico di Anna è simpatico. [ten, konkretny]
Ho il libro per te. [tę książkę]
Luisa compra una macchina. [jakiś samochód]
Vedo un bambino. [jakieś dziecko]
Una donna ti guarda. [jakaś kobieta] (Wieczorek, 2017: 11)

Dalla nostra esperienza nella (auto)didattica e nell'insegnamento della lingua italiana ai polonofoni risulta che per la maggior parte degli studenti (universitari e non) tali spiegazioni ed esempi si rivelano insufficienti, in quanto non riescono né a mettere in

⁴ Cfr. *Gramatyka języka włoskiego* di Kaczyński (1964).

evidenza né spiegare l'importanza che la corretta applicazione dell'articolo ha per la comunicazione riuscita nella lingua italiana. Innanzitutto, bisogna chiedersi come imparare l'utilizzo corretto e completo degli articoli in diversi contesti comunicativi. È un processo che avviene attraverso l'uso della lingua viva, la lettura dei testi autentici, mediante la conversazione, a contatto con diversi tipi di discorsi, attraverso un confronto con la lingua materna, in chiave comunicativa. È evidente che non vi è la possibilità di presentare tutte le informazioni sugli articoli nei primi mesi dell'apprendimento, quando chi apprende concentra la propria attenzione principalmente sulle forme. Occorrerebbe dunque tornare all'argomento dell'articolo ogni tanto, lungo tutto il percorso didattico, anche ai livelli alti, proponendo questa volta anche gli aspetti cognitivi e pragmatici dell'articolo di cui abbiamo parlato nella sezione 2.

6. L'articolo nelle traduzioni: qualche esempio pratico

Dalla nostra pratica in classe risulta che una delle metodologie didattiche più efficaci che può essere applicata con successo, non solo in contesto accademico di apprendimento, sono i compiti di traduzione con riferimenti di tipo pragmatico e culturale. Tali esercizi possono essere considerati una pratica dell'insegnamento applicato, e non teorico. La traduzione, che ha costituito per secoli una metodologia di base della glottodidattica, è stata abbandonata nel corso del XX secolo a favore del metodo comunicativo e di quelli appartenenti all'approccio umanistico-affettivo. Le traduzioni possono, invece, essere adoperate con successo nel processo di apprendimento basato sull'approccio bilingue e della pragmatica interculturale. In più, le tecniche puramente intuitive che applicano i metodi del tipo comunicativo (ad esempio esercizi con strategie del "bagno linguistico") appaiono talvolta insufficienti per imparare a tradurre bene sia dal polacco all'italiano che dall'italiano al polacco, vista una profonda dissimmetria tra i due sistemi a confronto. La contestualizzazione applicata nell'approccio traduttivo richiede delle operazioni consapevoli (e non automatiche) che abbracciano sostanzialmente tre attività richiedenti il coinvolgimento dell'apprendente: 1) la comprensione delle differenze tra gli enunciati nella lingua di partenza e 2) la formulazione degli enunciati nella lingua di arrivo e 3) nella lingua di partenza.

Alla luce di ciò che è stato detto finora, pensiamo che l'articolo italiano debba essere trattato come tutti i beni culturali, ovvero con l'attenzione che gli spetta. Secondo noi, andrebbe dunque insegnato in modo più eterogeneo e variegato, nella prospettiva interlinguistica e interculturale. Per questo motivo intendiamo proporre alcuni esercizi pratici (qua ne riportiamo, per motivi di spazio, solo tre tipi) che includiamo nel manuale incentrato sulla linguistica comparativa (in preparazione). I compiti che presentiamo si concentrano non solo sulla spiegazione degli usi dell'articolo al livello A1, ma propongono l'applicazione dell'approccio contrastivo sia per le due lingue (traduzioni dall'italiano in polacco) sia per diverse frasi in italiano (la stessa frase con gli articoli diversi).

ESERCIZIO Indicare la differenza tra le frasi e tradurla in polacco conservandone il senso esatto.

IT	PL
a) <i>La donna è entrata in cucina.</i> <i>Una donna è entrata in cucina.</i>	Kobieta weszła do kuchni. Do kuchni weszła (<i>jakaś</i>) kobieta.
b) <i>A pranzo ho mangiato () minestra.</i> <i>A pranzo ho mangiato /a minestra.</i>	Na obiad zjadłem zupę. (<i>konkretną, np. tę która została</i>) Zupę zjadłem na obiad.
c) <i>Ho deciso di frequentare /a ragazza più grande.</i> <i>Ho deciso di frequentare una ragazza più grande.</i>	Zdecydowałem, że będę chodził z (<i>tą</i>) starszą dziewczyną. (<i>konkretną</i>) Zdecydowałem, że będę chodził ze starszą ode mnie (<i>lub od poprzedniej</i>) dziewczyną.
d) <i>Questo non è un caso.</i> <i>Questo non è il caso.</i>	To nie (<i>jest</i>) przypadek. To nie (<i>odpowiednia</i>) pora, (<i>odpowiedni</i>) czas.
e) <i>Bisogna cambiare /l'aria.</i> <i>Bisogna cambiare () aria.</i>	Trzeba przewietrzyć. Trzeba zmienić otoczenie (<i>wygląd, życie</i>).
f) <i>Carlo è un mago.</i> <i>Carlo è () mago.</i>	Karol to magik (<i>w sensie przenośnym, np. genialny piłkarz, „złota rączka”, jeden z magików</i>). Karol to magik. (<i>taki wykonuje zawód</i>)
g) <i>Franco ha () fortuna.</i> <i>Franco ha una fortuna.</i>	Franek ma szczęście. Franek ma majątek.
h) <i>Paolo è nel negozio.</i> <i>Paolo è in negozio.</i>	Paweł jest w sklepie (<i>a ja np. na zewnątrz</i>). Paweł jest w sklepie (<i>i tam pracuje, wykonuje swoją pracę</i>).
i) <i>Martedì vado al cinema.</i> <i>// martedì vado al cinema.</i>	We wtorek idę do kina. Co wtorek chodzę do kina.
k) <i>Spero di tornare entro una settimana.</i> <i>Spero di tornare entro /a settimana.</i>	Mam nadzieję wrócić w ciągu (<i>jednego</i>) tygodnia. Mam nadzieję wrócić (<i>jeszcze</i>) w tym tygodniu/do końca tego tygodnia.

Tab. 1. Coppie di frasi: esercizio sulla traduzione degli articoli italiani

Anche se gli studenti a volte riescono a intuire la differenza tra le prime due coppie di frasi (a) e (b), renderle in polacco può, invece, creare dei problemi. Una soluzione spontanea con l'opposizione *ta kobieta / jakaś kobieta* (a) rende le frasi polacche un po' innaturali. Proponiamo quindi di non usare i pronomi dimostrativi dove non è necessario, ma cercare delle soluzioni alternative, ad esempio con un diverso ordine degli elementi nell'enunciato che mostra l'opposizione tema-rema. Come si può osservare negli esempi riportati sopra, abbiamo inoltre a che fare con diversi tipi di opposizioni che non si possono limitare a determinato (espresso con l'articolo determinativo) vs. indeterminato (con quello indeterminativo). Abbiamo qui generale [e incontabile] vs. concreto (b), metaforico vs. letterale (f), articolo-numerale vs. articolo che vale quanto un pronome dimostrativo (k), ecc. *Paolo è in negozio*, ad esempio, non può essere spiegato con nessuna regola né attraverso un'opposizione dal momento che esiste un numero enorme di frasi corrette con la preposizione *in* a segnalare il complemento di stato in luogo di una persona che non vogliono dire che quella persona lavora in quel determinato posto (*in bagno, in cucina, in stazione, in montagna*, ecc.). Esistono ovviamente alcuni casi simili, ad esempio *in ufficio*, ma ricordiamo che gli apprendenti non conoscono tutti i contesti d'uso e, soprattutto, non "intuiscono" gli articoli. Quell'*in* dall'esempio (h) è, dunque, un esempio da presentare e da spiegare come una sorta di eccezione alla regola dal momento che non si tratta di un negozio astratto o di un qualsiasi negozio né tantomeno di un esempio simile a quello di *in stazione* o *in spiaggia*⁵.

ESERCIZIO Indicare la differenza tra le frasi e tradurla in polacco conservandone il senso esatto.

IT	PL
a) C'è <i>un</i> tempo per tutto. Non c'è () tempo da perdere. È arrivato <i>il</i> tempo di cambiare.	Wszytko ma swój (<i>odpowiedni</i>) czas. Nie ma czasu do stracenia. Nadszedł czas na zmiany.
b) Carlo va allo stadio come () giornalista. Carlo va allo stadio come <i>un</i> giornalista. Carlo va allo stadio come <i>il</i> giornalista.	Karol idzie na stadion jako dziennikarz. (<i>bo to jego zawód</i>) Karol idzie na stadion jakby był dziennikarzem. (<i>ale nim nie jest</i>) Karol idzie na stadion jak (<i>inný, konkretny</i>) dziennikarz.
c) Francesca parla come () insegnante. Francesca parla come <i>un'insegnante</i> .	Franciszka mówi jak nauczycielka. (<i>bo nią jest</i>) Franciszka mówi (<i>tak</i>) jakby była nauczycielką. (<i>ale nią nie jest</i>)

⁵ Infatti, lo dobbiamo considerare un uso pragmatico (e/o culturale).

Francesca parla come l'insegnante.	Franciszka mówi jak nauczycielka. (<i>inna, konkretna osoba</i>)
d) Dopo pranzo ho bevuto () vino. Dopo pranzo ho bevuto <i>il</i> vino. Dopo pranzo ho bevuto <i>un</i> vino.	Po obiedzie wypiłem wino. Po obiedzie wypiłem (<i>całe lub konkretne, np. które dostałem</i>) wino. Po obiedzie wypiłem jedno wino (<i>lub jedno z win, które np. mają/polecają w konkretnym regionie lub winiarni, restauracji</i>).
Luca cerca () moglie. Luca cerca <i>la</i> moglie ⁶ . Luca cerca <i>una</i> moglie.	Łukasz szuka żony (<i>w ogóle</i>); Łukasz szuka swojej żony (<i>bo ją zgubił np. w supermarketie</i>); Łukasz szuka (<i>jakiejkolwiek</i>) żony.

Tab. 2. Triplette di frasi: esercizio sulla traduzione degli articoli italiani

ESERCIZIO Tradurre le frasi in italiano conservandone il senso esatto.

PL	IT
a) Miłość to piękne uczucie. Jedną z moich miłości jest muzyka.	L'amore è <i>un</i> sentimento bellissimo. <i>Uno</i> dei miei amori è <i>la</i> musica.
b) Pokój, który wynajmowałem we Florencji był bardzo wygodny. Muszę znaleźć szybko pokój we Florencji.	<i>La</i> stanza che affittavo a Firenze era molto comoda. Devo trovare subito <i>una</i> stanza a Firenze.
c) Do Muzeum Narodowego przywieźli wczoraj nowego Caravaggia. To jest (<i>ten</i>) Caravaggio, o którym ci mówiłam.	Ieri al Museo Nazionale hanno portato <i>un</i> nuovo Caravaggio. È <i>il</i> Caravaggio di cui ti avevo parlato.
d) Co ty sobie wyobrażasz, że jesteś jakimś Einsteinem?	Ma che pensi di essere <i>un</i> Einstein, o cosa?
e) Widziałam wczoraj tego Bianchi jak parkował przed domem. Państwo Bianchi mają sporo długów.	Ieri ho visto <i>il</i> Bianchi parcheggiare davanti casa. <i>I</i> Bianchi hanno molti debiti.
f) Rzeczy nigdy nie dzieją się bez powodu. To jest powód, dla którego wróciłam do Włoch.	Le cose non succedono senza <i>una</i> ragione. Non è <i>la</i> ragione per la quale sono tornata in Italia.
g) To nie jest problem, którym należy się przejmować.	Non è <i>un</i> problema di cui dovresti preoccuparti.
h) Problem tkwi w tym/polega na tym, że nie lubię jabłek	<i>Il</i> problema è che non mi piacciono <i>le</i> mele.

Tab. 3. Esercizio sulla traduzione degli articoli italiani

⁶ La frase è stata usata solo a titolo di esempio. La maggioranza degli italiani al posto di *la moglie* direbbe probabilmente *sua moglie*.

Per quanto riguarda la prima coppia di frasi (a), la difficoltà traduttiva sta nel fatto che *amore* essendo un sostantivo *singularia tantum* non dovrebbe prendere l'articolo determinativo. In questo caso per tradurre bene la seconda frase è indispensabile un'interpretazione metaforica (*un amore*, ovvero una persona che si ama), non evidente per un apprendente principiante. Nelle due frasi successive (b) è importante saper usare correttamente gli articoli invece di pronomi (*questa-quella stanza / qualche-qualsiasi stanza*). Gli esempi (c), (d), (e) mostrano, invece, un uso particolare degli articoli, i quali normalmente non si applicano con i nomi propri. Quando vengono usati, il significato non è letterale (*i Bianchi*, ovvero la famiglia Bianchi, *un Caravaggio*, ovvero un quadro di Caravaggio, ecc.). Negli esempi successivi (f-h) è proprio la categoria dell'(in)determinatezza e l'opposizione tra i due concetti (determinato – definito e indeterminato – indefinito) che non è evidenziata ed espressa in modo chiare nelle frasi polacche di partenza, ma che invece va espressa nella lingua di arrivo.

7. Conclusioni

Una messa a confronto di due sistemi così diversi tra di loro (come il polacco e l'italiano) permette di vedere al meglio sia le somiglianze che le dissimmetrie grammaticali presenti nelle lingue analizzate. Le differenze, individuate grazie al confronto contrastivo, sono al tempo stesso potenziali punti deboli nello studio di una LS e una chiara informazione per chi insegna che si tratta di elementi su cui focalizzarsi e a cui dedicare più tempo e attenzione. Le somiglianze sono, invece, potenziali punti di forza e una risorsa di conoscenze da cui trarre vantaggio e la quale sfruttare per rendere il processo di insegnamento/apprendimento più consapevole e meno faticoso.

Dalla nostra esperienza in classe risulta che l'articolo italiano appartiene agli argomenti grammaticali a creare molteplici problemi comunicativi e tanti dubbi negli apprendenti polacchi, anche a livelli avanzati. Questo perché, come abbiamo suggerito, il saperlo usare è più una competenza, legata al modo di vedere il mondo degli italiani, che una conoscenza. Si possono proporre tante ripetizioni, ma se qualcuno, a livello di percezione linguistica, non inizia a intuire tutte le sfumature grazie a compiti legati più al summenzionato mondo concettuale e culturale, continuerà a fare sempre gli stessi errori. I compiti che proponiamo sono uno dei modi particolarmente efficaci per iniziare a intuire le differenze tra gli articoli determinativi, indeterminativi e

l’omissione dell’articolo. Una messa a confronto dei singoli enunciati permette di sensibilizzare gli utenti circa l’uso dell’articolo anche ai livelli più avanzati, ovvero a quella tappa dell’apprendimento in cui la lingua viene percepita in modo più consapevole, globale e interculturale. A quel punto diventa meno faticoso capire il modo italiano di vedere il mondo e catturare alcuni concetti cognitivi che sarebbero sfuggiti sicuramente a un apprendente principiante.

Ogni bene linguistico culturale andrebbe tutelato, protetto e trattato con consapevolezza. Non è diverso il caso dell’articolo. Percepirlo appunto come un bene, una preziosa risorsa e un elemento che veramente *fa* differenza, è indispensabile per chi impara, ma *in primis* per chi lo insegna. Il fatto che in polacco gli articoli veri e propri non esistano, che siano difficili per gli apprendenti polacchi o che “ci si faccia capire” non usandoli correttamente, non giustifica determinati approcci didattici che, avendo trattato l’articolo al livello A1, tendono a ignorarlo, ometterlo e decidono di non approfondire l’argomento. Gli insegnanti, che lavorano con i madrelingua slavi, dovrebbero trovare modi efficaci per fornire agli apprendenti, oltre alla parte puramente formale, anche tutta la parte concettuale di cui gli articoli sono portatori. L’articolo andrebbe dunque studiato in modo da poter essere utilizzato in modo corretto e poter essere apprezzato in quanto preziosa chiave che apre la porta del mondo concettuale tutto italiano.

Ringraziamenti. Le autrici dell’articolo vogliono ringraziare il dott. Tomasz Skocki per alcuni preziosi suggerimenti.

Fonti

- Carpentieri-Tarnicka E., Opolska-Waszkiewicz A. (1998). *Rodzajniki i przyimki włoskie*, Warszawa: Wyd. Anna i Marek Waszkiewicz.
- Foremniak, K. (2021). *Włoski w tłumaczeniach. Praktyczny kurs językowy (1-4)*, Warszawa: Preston Publishing.
- Kaczyński M. (1964). *Gramatyka języka włoskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kaliska M., Kostecka-Szewc A. (2018). *Va bene! Język włoski. Podręcznik i ćwiczenia* liv. 1-3, Warszawa: Nowela.
- Kwapisz-Osadnik K. (2012). *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i włoskiej. Szkic porównawczy*, Katowice: WUŚ.

- Storni B. (1987). *Invito al buon italiano. Esercizi di morfologia, sintassi e vocabolario*, Warszawa: DELTA.
- Szymanowska J. [a cura di] (2002). *Ćwiczenia gramatyczne z kluczem z języka włoskiego*, Warszawa: DELTA.
- Tylusińska A. (1996). *CIAO! Język włoski dla początkujących*, Warszawa: DELTA.
- Widłak S. (2002). *Gramatyka języka włoskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wieczorek A. (2017). *Włoski. Gramatyka z ćwiczeniami*, Języki Obce. Warszawa: EDGAR.
- Zawadzka B. (1991). *Język włoski dla Polaków. Dialogi i ćwiczenia*, Warszawa: PWN.
<https://staticmy.zanichelli.it/catalogo/assets/a04.9788808520708.pdf> [ultimo accesso: 11.02.2024]

Riferimenti bibliografici

- Diadori P. (2023). *Tradurre: una prospettiva interculturale*. Roma: Carocci
- Kaliska M. (2018). *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego*, Warszawa: Studi@ Naukowe Wydawnictwo Naukowe IKSI UW.
- Kaliska M. (2019). Come si insegna l'italiano alle università polacche?. *Italiano LinguaDue* V. 11 (2), pp. 205-221, Milano,
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12769/11994>. DOI:
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/12769>. [ultimo accesso: 11.02.2024]
- Kaliska M. (2023). La cultura nell'educazione linguistica: un'analisi diacronica. *Italiano LinguaDue* V. 14 (2), pp. 320-329, Milano,
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19617/17460>, DOI:
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/19617> [ultimo accesso: 11.02.2024]
- Klimczuk A. (2013). „Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników”, in: Cybal-Michalska A. [a cura di] *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* 1(3), Poznań: WUAM , pp. 165-181.
- Lavinio, C. (2006). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Roma: Carocci
- Pisarkowa K. (1969). *Funkcje składniowe polskich zaimków odmiennych*, Wrocław: PAN.
- Sapir E. (1912). Language and Environment. *American Anthropologist*, pp. 226-242
- Snell-Hornby M. (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach*, Amsterdam-Philadelphia (PA): Benjamins.

Whorf B. Lee (1956). *Linguaggio, pensiero e realtà*, [Linguaggio, pensiero e realtà](#) |
[Lettore web \(cantook.com\)](#), [ultimo accesso, 12.10.2023]

Dorota Kozakiewicz-Kłosowska – PhD in linguistica italiana (2019), vice coordinatrice della sezione italiana presso la Facoltà di Linguistica Applicata dell'Università di Varsavia. Presidente del Comitato per gli esami di lingua italiana del Consiglio per l'insegnamento delle lingue straniere e la certificazione linguistica presso l'Università di Varsavia. Co-fondatrice e redattrice responsabile della rivista culturale italo-polacca "Gazzetta Italia". Ha oltre quindici anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano e dell'inglese come lingue straniere. I suoi interessi di ricerca includono, tra gli altri, concettualizzazione linguistica ed esponenti lessicali che costruiscono immagini della realtà nei discorsi dei mass media.
ORCID: 0000-0001-6187-6100, e-mail: d.kozakiewicz@uw.edu.pl

Małgorzata J. Lewandowska – PhD in linguistica italiana (2019), attualmente ricercatrice presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia. È membro dell'Associazione Internazionale Professori d'Italiano (AIPI). Ha lavorato presso la Facoltà di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna e al College of Europe in Natolin (Varsavia). I suoi interessi scientifici comprendono la grammatica contrastiva polacco-italiana, l'analisi del discorso e dei generi testuali, il linguaggio della stampa femminile nonché il fenomeno dei consigli alle donne, al quale ha dedicato il suo libro "*Grazia. Consigli che hanno formato le italiane*".

ORCID: 0000-0001-6173-0443, e-mail: m.j.lewandowska@uw.edu.pl

JONATHAN MERLO

Università per Stranieri di Siena

The University for Foreigners of Siena

RODOLPHE PAUVERT

Università di Poitiers

University of Poitiers

ELENA TEA

Università Grenoble Alpes

University Grenoble Alpes

L'insegnamento-apprendimento linguistico-culturale alla prova dell'e-tandem: per un approccio pragmatico-riflessivo

Riassunto: Una sperimentazione di e-tandem avviata con 172 studenti nel contesto emergenziale del 2020-2021 ha portato ad interrogarsi non solo sulla pertinenza dell'e-tandem nel trasmettere una lingua straniera – L2 – non solo come bene culturale a sé stante ma anche come veicolo di trasmissione della cultura altrui, aspetto finora poco indagato. Come è stato osservato, nell'ambito degli scambi tra partner dell'e-tandem, i partecipanti sono portati ad essere maggiormente sensibilizzati al valore culturale della lingua nonché alle manifestazioni della sua variabilità.

Parole chiave: insegnamento e apprendimento delle lingue e delle culture straniere, e-Tandem, tutoring, riflessione metalinguistica e multiculturale

Indice

1. Introduzione
2. Il contesto e gli apprendenti
3. Modalità dell'e-tandem
4. Il corpus
5. Risultati
6. Discussione conclusiva

1. Introduzione

Non di rado la lingua, o meglio la cosiddetta “lingua di comunicazione”, viene ridotta alla sua funzione veicolare per lo scambio di informazioni tra individui.

Più che mero oggetto di comunicazione, la lingua porta con sé informazioni sulla storia e la società in cui si è formata ed arricchita. La lingua, quindi, è un bene culturale a sé

Lingua come bene culturale, vol. I, *Lingua, retorica, didattica*
a cura di Maria Załecka e Giuliana Fiorentino
Uniwersytet Warszawski – Katedra Italianistyki, Warszawa 2025, pp. 235-251.
ISBN 978-83-88377-16-7

e veicola sempre il patrimonio socioculturale in cui si è forgiata. Quest'affermazione non è più un'ipotesi da appurare ma un fatto accertato e "consacrato" dall'UNESCO nella Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale (art.2.2) conclusa a Parigi il 17 ottobre 2003 che afferma: il "patrimonio culturale immateriale (...) si manifesta tra l'altro (...) (nelle) tradizioni ed espressioni orali, ivi compreso il linguaggio, in quanto veicolo del patrimonio culturale immateriale"¹.

Da questa prospettiva, insegnare l'italiano significa non solo operare in merito alla trasmissione di un codice linguistico ma agire anche sulla trasmissione di un vero e proprio patrimonio culturale. Perciò, l'insegnamento della L2 come lingua (target) ad obiettivo comunicativo implica quest'ambivalenza, questa duplice funzione: insegnare la lingua come sistema codificato finalizzato alla comunicazione interpersonale e fornire il patrimonio culturale che essa veicola in forma più o meno implicita. La discussione in merito all'insegnamento della L2 accompagnato dall'approfondimento sulla cultura veicolata dalla lingua stessa è argomento complesso; nel contesto limitato del nostro contributo concordiamo con la posizione espressa da M. Birello².

Nelle scuole come nelle università di tutto il mondo, l'anno accademico 2020-2021 è stato segnato da un massiccio utilizzo della Didattica a distanza (d'ora in poi Dad). Il perdurare di questa situazione ha impattato notevolmente tutte le discipline, ciononostante sono proprio gli insegnamenti di lingue straniere ad aver maggiormente sofferto, in particolare per le difficoltà a mantenere la dimensione comunicativa – tra insegnanti e studenti nonché tra apprendenti stessi – nelle aule virtuali. Infatti, la Dad ha fatto emergere la difficoltà a impostare nuove modalità di interazione, scritta e orale, sia tra gli apprendenti e l'insegnante che tra gli apprendenti stessi. Per ovviare in parte alla carenza di interazione, è stato ideato e intrapreso un progetto sperimentale di e-tandem francese-italiano che ha coinvolto 172 studenti, italiani e francesi, appartenenti a tre diverse università, due in territorio francese e una italiana (Université Grenoble Alpes, Université de Poitiers e Università per Stranieri di Siena – da ora rispettivamente UGA, UDP e USS). Partendo da questo progetto, è stata colta l'occasione per considerare le potenzialità dell'e-tandem nell'insegnamento-apprendimento della L2.

L'iniziativa è stata attuata in un contesto emergenziale che ha impedito, di fatto, valutazioni pragmatiche e scientifiche preliminari, proprio per la necessità di gestire

¹<https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003/>

²<https://italianoinazione.com/2014/08/26/lingua-e-cultura-una-coppia-inseparabile/>

una situazione non prevedibile come il passaggio repentino alla Dad. In particolare, non è stato possibile uniformare, a priori, i vari dispositivi. I tre contesti universitari, infatti, presentano forti differenze – istituzionali e pedagogiche – che non hanno reso possibile omogeneizzare data l'urgenza in cui si è dovuto operare. È proprio questo carattere “emergenziale” dell’esperimento ad aver dettato la struttura “a geometria variabile” di questo lavoro, condotto in tre ambiti universitari diversi nonché da tre insegnanti di L2 appartenenti a indirizzi scientifici disparati: due specialisti di glottodidattica e uno specialista di *Langue et Civilisation italienne contemporaine*.

Per di più, l’esperimento di e-tandem di cui rendiamo conto in questo articolo si colloca in una cornice teorica di riferimento plurale in quanto associa le caratteristiche della pedagogia a progetto (Schleminger, 1995) a quelle dell’apprendimento in autonomia (Holec, 1981), costituendo così uno degli strumenti potenzialmente più efficaci – sia in termini di sviluppo delle competenze linguistiche sia di motivazione (Ryan, 2014) – per sopperire al deficit di interazione derivante dal passaggio alla Dad (Little & Brammerts, 1996; Lewis & Stickler, 2007; Vassallo & Telles, 2006).

A livello pragmatico, la sperimentazione qui presentata ha portato gli autori ad interrogarsi non solo sulla pertinenza dell’e-tandem nel trasmettere una L2 sia come bene culturale in sé sia come strumento di trasmissione della cultura altrui.

2. Il contesto e gli apprendenti

Il progetto di e-tandem è nato all’USS nell’ambito dei corsi di lettorato di Lingua francese e ha preso forma progressivamente durante il primo semestre dell’anno accademico 2020-2021. La maggior parte degli scambi sono proseguiti con le due università francesi partner fino ad inizio maggio. Attraverso questo progetto, gli studenti di francese L2 di Siena sono stati quindi sollecitati a interagire con studenti di italiano LS di Grenoble e Poitiers.

Allo scopo di verificare l’attuabilità del dispositivo sperimentale, nella prima settimana di dicembre 2020, tre classi di Italiano L2 dell’UGA per un totale di 36 apprendenti e 28 studenti di Francese LS dell’USS sono stati coinvolti in un breve scambio e-tandem sincronico, preliminare della durata di un’ora e mezza circa. Si è trattato di una sorta di “pre-test” che ha permesso agli insegnanti di confortare alcuni elementi organizzativi e fornire così un protocollo di raccolta dati coerente tra i tre diversi contesti universitari.

All’USS, il tandem linguistico non essendo istituzionale, esso non può essere reso obbligatorio. L’adesione all’iniziativa è stata fatta perciò su base volontaria. La risposta degli studenti è stata buona fin da subito e l’USS è risultata tra le tre istituzioni universitarie quella con il maggior numero di partecipanti – 86 partecipanti ovvero circa il 40% degli studenti complessivi impegnati nell’insegnamento del francese L2.

A inizio marzo 2021, a seguito dei contatti pregressi tra l’insegnante dell’USS con gli insegnanti dell’UGA e dell’UDP, ha preso il via il progetto e-tandem vero e proprio. L’e-tandem fra le tre università non ha potuto cominciare nello stesso momento in tutte e tre le istituzioni per le differenze di calendario accademico. I partecipanti si sono visti assegnare dagli insegnanti un partner francofono di una delle due università francesi. Le assegnazioni sono state casuali, infatti per la creazione dei binomi non sono stati presi in considerazione né il livello di competenza linguistico/culturale dei futuri partner né tanto meno il sesso, l’età o altre variabili personali.

All’UGA, il dispositivo pedagogico-didattico in cui è stato inserito il progetto e-tandem era un dispositivo di formazione linguistico/culturale, con approccio comunicativo-azionale, secondo la definizione introdotta in glottodidattica da Bourguignon (2006); strutturato presso il *Service des Langues* (SDL) dell’UGA³ che, fra l’altro, eroga corsi di lingua e cultura italiana a studenti francofoni non specialisti e iscritti alle varie facoltà dell’università e delle scuole di specializzazione di Grenoble. Presso il SDL dell’UGA gli studenti sostengono un test di posizionamento accessibile online⁴ (*Test SELF, Système d’Evaluation en Langue à visée Formative*) per essere inseriti in una classe corrispondente al loro livello linguistico, dopo di che durante la formazione e su base semestrale vengono valutate tutte le competenze con prove d’esame regolari e a fine formazione, gli apprendenti hanno la possibilità, su base volontaria, di presentarsi ad un esame finale di certificazione linguistica (*CLES: Certificat de compétences en Langues de l’Enseignement Supérieur*) accreditata dal Ministero francese dell’università, della ricerca e dell’innovazione.⁵

La classe selezionata per partecipare all’e-tandem a partire da marzo 2021 (cf. sopra) era composta da 14 studenti che, alla fine dell’anno accademico 2020-2021, dovevano convalidare il livello B2 del QCER.

³<https://sdl.univ-grenoble-alpes.fr/fr/> e <https://sdl.univ-grenoble-alpes.fr/cours-de-langues/a-grenoble/italien/>

⁴<https://self.univ-grenoble-alpes.fr/>. Questo test è stato concepito e strutturato nell’ambito del progetto Idefi-Innovalangues <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/>

⁵ <https://www.certification-cles.fr/>

All'UDP, l'e-tandem si è svolto durante il secondo semestre, ossia dalla seconda settimana di gennaio fino a fine aprile. La partecipazione all'e-tandem si è fatta su base volontaria come avvenuto per gli iscritti presso l'USS. Due sono state le tipologie di studenti dell'UDP coinvolti nell'esperienza e-tandem: da una parte gli "specialisti" di italiano LEA (*Langues Etrangères Appliquées aux affaires et au commerce*) e dall'altra gli "specialisti di altre discipline", per i quali l'italiano è una materia a scelta, entrambe le tipologie di apprendenti sono iscritti alla Laurea Triennale. Va precisato inoltre che la classe di lingua riunisce apprendenti con livelli sia linguistici sia culturali disomogenei e che gli obiettivi accademici per gli esami di fine anno sono indipendenti dal livello linguistico iniziale degli studenti.

Va segnalato inoltre che all'UDP tutti i corsi orientati all'attività di e-tandem, tranne quello degli "specialisti" principianti del primo anno, erano corsi di *Civilisation italienne contemporaine*, cioè corsi in cui è evidenziato il valore culturale della lingua: Cultura e attualità italiane / Sfide socioeconomiche dell'Italia contemporanea / L'italiano del marketing / Italia. Regioni. Europa. Sfide culturali e politiche / Testi, immagini, media dell'Italia contemporanea. In altre parole, l'obiettivo formativo è stato duplice: progredire nella padronanza della lingua italiana generale e/o specialistica acquisendo, allo stesso tempo, conoscenze strutturate sull'Italia da un punto di vista storico, economico, politico e sociale. In tal modo, la lingua viene evidenziata non più come mero supporto comunicato ma vero e proprio bene / transmettitore culturale in sé.

3. Modalità dell'e-tandem

La sperimentazione e-tandem è stata attuata nei tre contesti universitari in maniera parallela alle lezioni online che hanno caratterizzato la Dad durante l'intero anno accademico. Come già ricordato la partecipazione all'e-tandem si è svolta nelle tre istituzioni con notevoli variazioni che cercheremo di chiarire qui di seguito.

Il fatto che solo parte degli studenti dell'USS abbia scelto di partecipare ai tandem non ha permesso di impostare una progettazione didattica articolata intorno all'iniziativa. L'ossatura del dispositivo didattico si è dunque strutturata attraverso una serie di attività (*micro-task*) che avrebbero poi portato al compito finale (*macro-task*) usato per la valutazione degli studenti.

Il compito iniziale proposto è stato una produzione scritta, suggerita per facilitare l'avvio delle interazioni nei binomi: dopo i primi contatti, si trattava di presentare il partner da un doppio punto di vista personale e universitario, nonché di dettagliare le modalità di partecipazione al tandem da parte degli studenti francesi. Il compito finale (cf. *Corpus*) in francese prevedeva una produzione alla quale si doveva giungere attraverso un lavoro collaborativo tra i partner del binomio e-tandem.

Per gli studenti dell'UGA della prima fase l'e-tandem in questione, cioè il "pre-test" effettuato a dicembre 2020, è stato impostato come progetto extracurricolare puntuale rispetto alle 24 ore di formazione semestrale previste dall'offerta formativa. Al contrario, nella seconda fase, cioè l'e-tandem vero e proprio, è stato completamente integrato al percorso formativo in L2 del secondo semestre. Di conseguenza è stato stabilito un calendario preciso, sulle 24 ore del semestre è stato dedicato un determinato monte ore al progetto e sono state fornite agli studenti consegne precise sul lavoro e le attività da effettuare, nonché sul compito finale da elaborare. In questo modo si è mantenuto l'approccio progressivo di *micro-task* e *macro-task* già adottato all'USS.

All'UGA, inoltre, come avviene per tutte le lingue dell'offerta formativa del *Service des langues*, ai corsi di italiano di LS in classe virtuale online del gruppo sperimentale si è aggiunta la messa a disposizione, sulla piattaforma didattica *Moodle E-formation*, di un percorso formativo strutturato in attività ed esercizi linguistici, calibrato sul livello B2 del QCER. Cosicché, oltre al lavoro in classe virtuale, vi era l'obbligo per gli apprendenti di effettuare gli esercizi linguistici del percorso strutturato sulla piattaforma e di partecipare all'e-tandem in binomio con gli studenti dell'USS come parte integrante del corso di italiano. Come compito finale, è stato chiesto a tutti i partecipanti di concepire e produrre una presentazione scritta e orale, come specificato nel paragrafo successivo (cf. *Corpus*).

La Dad impostata presso l'UDP è stata presentata agli apprendenti come un'opportunità per cimentarsi con nuove forme di apprendimento con ricadute operative, utili per il futuro professionale, sia dal punto di vista tecnologico che umano. L'aggiunta dell'e-tandem ai corsi annuali è stata utilizzata come "esca" per animare le lezioni online e compensare l'assenza o la scarsa interazione umana imposta dai corsi a distanza. La Dad aveva già spinto a ripensare i formati didattici attuati per l'insegnamento/apprendimento della LS e, con l'introduzione dell'e-tandem nel percorso formativo, è stata colta l'occasione di trasformare ulteriormente i corsi, tranne

quello dei principianti, in veri e propri progetti pedagogici, in base ad una metodologia frutto di esperienze passate già collaudate.

L'apprendente è diventato così attore della propria formazione, dotato di obiettivi e compiti, e il docente è divenuto sostegno formativo e orientatore logistico per portarlo avanti. In questo modo, le lezioni sono diventate sessioni di lavoro. Con ogni studente è stato definito un obiettivo da raggiungere a fine semestre; obiettivo che si sarebbe concretizzato con la consegna di una produzione individuale. Ogni settimana in classe “virtuale” si è organizzata una routine di lavoro. Ogni sessione cominciava col chiedere se ci fossero delle domande “generali”, cioè che potevano interessare tutti i partecipanti. In questo caso l'insegnante rispondeva e/o sollecitava una discussione generale tra studenti per portare avanti gli elementi di risposta. In un secondo tempo, uno studente volontario presentava lo stato di avanzamento del proprio lavoro e si apriva una discussione generale con l'insieme della classe.

Il docente/accompagnatore dava così consigli sia generici e utili a tutti sia relativi all'argomento trattato. Infine, nelle sessioni individuali, ogni studente veniva consigliato su bisogni specifici. Ogni settimana, gli apprendenti erano invitati a confrontarsi con i partner italiani per trovare spunti e suggerimenti oppure per farsi aiutare nella correzione delle loro bozze. L'utilizzo della classe virtuale ha permesso di sfruttare i classici meccanismi inerenti ai fenomeni di didattica di gruppo ma anche quelli più individuali a favore di un impegno personale e didattico più intenso dell'apprendente grazie a un legame più “esclusivo” creato da e con il docente.

4. Il corpus

Sia per incoraggiare, come nel caso dell'USS, la partecipazione all'e-tandem sia per favorire le interazioni tra partner sono state proposte modalità di valutazione finale del corso di Francese L2 alternative rispetto a quelle definite a inizio anno accademico. Le modalità di esame a distanza in vigore durante l'a.a. 2020/2021, segnato dal contesto pandemico, prevedevano per il lettorato di francese una prova orale propedeutica di riflessione metalinguistica a partire da item grammaticali, seguita da un'altra prova orale di conoscenza del lessico di un romanzo francofono. In alternativa a questa seconda prova, si è offerta la possibilità di preparare un video di cinque minuti registrato, con relativi sottotitoli, in francese. Per i frequentanti del livello A, si trattava di presentare la regione di origine, mentre per gli altri si poteva scegliere liberamente

un tema che permettesse il paragone tra una realtà socioculturale o sociolinguistica riscontrabile in entrambi i paesi. Circa metà dei partecipanti ai tandem, 41 studenti in tutto, si sono avvalse di questa modalità alternativa.

A inizio maggio, a due settimane dalla fine dei corsi online di lettorato, è stata proposta a tutti gli studenti di livello B2 – partecipanti ai tandem e non – una produzione scritta destinata a raccogliere le loro impressioni, alla luce dell'esperienza nell'anno trascorso, sulle varie modalità di insegnamento delle lingue straniere. Sono stati raccolti 17 elaborati – per un totale complessivo di 10.200 parole – utili per sondare le opinioni degli studenti. Inoltre, sono stati sollecitati tramite questionario elettronico tutti i partecipanti agli e-tandem. Dopo una batteria di domande chiuse – il cui trattamento delle risposte è proposto in Granata *et al.* (2022) – veniva chiesto, con domanda aperta, di formulare suggerimenti per migliorare l'organizzazione degli e-tandem nel caso fossero stati riproposti l'anno successivo.

Per entrambe le sperimentazioni di dicembre e del secondo semestre, per quel che riguarda l'UGA, il lavoro di scambio in interazione tra studenti era basato sulla realizzazione di un compito (task-based) da finalizzare, nel primo caso (cioè “pre-test” di dicembre 2020), con un testo scritto di tipo argomentativo nel quale venivano esposti ed elaborati gli elementi trattati a voce dagli studenti durante la breve fase di interazione orale con i colleghi senesi.

Durante la fase di scambi e-tandem del secondo semestre, per tracciare le interazioni in binomio è stato richiesto agli studenti di redigere un “giornale di bordo” in cui annotare molto sinteticamente le tempistiche, le modalità e gli argomenti trattati. È stato altresì specificato che l'interazione orale e scritta dell'e-tandem aveva l'obiettivo di realizzare un compito finale (*macro-task*) e, più precisamente, strutturare una presentazione orale supportata da alcune diapositive su PowerPoint. La presentazione doveva consistere in almeno 15 diapositive PowerPoint con titoli, testi brevi ed immagini e in 7 minuti di audio registrato a commento delle diapositive di supporto.

Inoltre, è stata fissata una riunione conclusiva con l'intera classe e in presenza dell'insegnante che ha permesso di effettuare un bilancio globale sull'intera sperimentazione.

Infine, all'interno dell'esperienza all'UDP, è stata l'occasione di passare, per lo più, da una didattica “tradizionale”, seppur a distanza, a una “didattica per progetto”, ciò ha anche indotto un'evoluzione delle modalità di valutazione dei diversi corsi, tranne per il corso di lingua italiana L2 per principianti. È in questo modo che si è

costituito il nostro corpus di raccolta dati dell'e-tandem nonché la sua conseguente analisi.

Nello specifico, per il corso di “cultura e attualità italiane”, che prevedeva inizialmente una relazione orale e una verifica scritta relative ad argomenti del corso, si è optato per una valutazione basata su un video auto-realizzato su un argomento a scelta e una produzione scritta. Gli apprendenti potevano proporre sia una semplice auto-registrazione sia un vero e proprio video-montaggio corredata da elementi visivi e/o sonori. La valutazione scritta è stata fatta in base ad un piccolo dossier ispirato al video con lo scopo di raggruppare tutte le partecipazioni degli studenti in un fascicolo comune per l’intera classe. Questo secondo compito imponeva agli studenti di collaborare con i compagni della classe per rendere omogenei forma e contenuti.

Agli studenti del corso “Sfide socioeconomiche dell’Italia contemporanea” è stato chiesto di scegliere un settore economico italiano legato al loro progetto professionale e di presentarlo, cercando di identificare specificità legate all’Italia. Le modalità iniziali di valutazione del corso prevedevano relazione orale con conseguente consegna della trascrizione scritta. Anche in questo caso, i partecipanti dovevano realizzare un video – indicandone delle fonti – e una produzione scritta – trascrizione del video o elaborato da integrare al video.

Anche agli studenti del corso “L’italiano del marketing” si è domandato di scegliere un settore che rientrasse nel loro progetto professionale per produrre un video in cui avrebbero analizzato una selezione di pubblicità sia scritte e/o audiovisive e/o televisive. A partire da questo lavoro, dovevano costruire un glossario settoriale in forma scritta. La modalità iniziale di valutazione del corso prevedeva invece la produzione di un glossario costruito a partire da una ricerca settoriale.

Per il corso “Italia. Regioni/Europa. Sfide culturali e politiche” i apprendenti hanno scelto argomenti affini. Inizialmente dovevano produrre una relazione orale in classe: anche in questo caso, la valutazione finale è stata fatta tramite realizzazione di un video. Agli studenti del secondo anno, è stato chiesto di problematizzare l’argomento trattato.

Infine, le modalità di valutazione del corso “Testi, immagini, media dell’Italia contemporanea” sono passate da un compito scritto in classe alla produzione di un articolo di stampa.

L’insieme dei lavori consegnati dagli studenti costituisce il corpus materiale di raccolta dati della nostra sperimentazione e-tandem. A questo vanno aggiunte le

discussioni individuali e di gruppo settimanali, nonché gli scambi di fine semestre con ogni classe, al fine di conoscere le impressioni finali e valutare lo scarto tra gli obiettivi didattici e i risultati raggiunti. Questa comunicazione docente-studenti non rappresenta una novità introdotta in occasione della Dad in emergenza Covid bensì una consuetudine consolidata nel tempo, proprio per nutrire un approccio riflessivo costante sulla pratica didattica per un pubblico e in un contesto in perenne trasformazione.

5. Risultati

Ricordiamo che l'iniziativa non è nata come oggetto di ricerca in sé, cioè senza preparazione scientifica pregressa. Per questo, le analisi di questa prima sperimentazione rientrano nel campo di un approccio più qualitativo che quantitativo.

Il punto maggiormente evidenziato dall'insieme dei dati raccolti attraverso le varie modalità previste dal protocollo adottato (questionario online, diario di bordo, pareri espressi oralmente durante le lezioni, scambi spontanei allo scritto con gli insegnanti, ecc.) riguarda la possibilità di avere interazioni dirette con locutori nativi. Difatti, l'e-tandem è associato in molti compiti all'idea di miglioramento dell'apprendimento e, conseguentemente, del livello linguistico e culturale, specie per quanto riguarda le capacità di interazione. È opportuno qui ricordare che il questionario online somministrato a posteriori riguarda soprattutto l'e-tandem in quanto dispositivo in sé – per gli aspetti metodologici e per l'analisi dettagliata dei risultati, si veda Granata *et al. op. cit.*).

La totalità dei partecipanti dell'UGA et dell'UDP considera la partecipazione all'esperimento e-tandem estremamente arricchente sia culturalmente sia linguisticamente. Per tutti gli apprendenti francofoni è stato stimolante conoscere i loro pari italofoni non solo per praticare la L2 o effettuare il compito richiesto ma anche e soprattutto per l'opportunità di scoprire direttamente, da interlocutori aventi lo stesso statuto, gli aspetti legati alla loro vita e cultura.

I compiti finali hanno portato alla luce qualche innegabile progresso linguistico-culturale seppur scarso rispetto alle aspettative dei partecipanti; le impressioni e le osservazioni degli apprendenti durante le ore di corso sincrono online o durante la sessione finale, completamente dedicata alla riflessione sull'esperienza e-tandem, offrono il feedback più corposo ed interessante assieme ai dati raccolti con il

questionario conclusivo. Scarsamente corposi e piuttosto deludenti sono invece i dati raccolti con il “diario di bordo”. La richiesta di elaborare un “giornale di bordo” con annotazioni sintetiche ma precise era finalizzata a sollecitare la riflessione interculturale ma l’inventario degli stereotipi sulle comunità linguistiche di riferimento cioè, rispettivamente, italiana e francese non è stato sufficiente per un’analisi delle rappresentazioni sociali dei apprendenti né tanto meno per una loro eventuale riflessione metacognitiva.

In un contesto organizzativo rigido le tempistiche previste hanno permesso agli apprendenti di articolare gli scambi in interazione secondo varie tappe, che abbiamo verificato essere comuni alla maggioranza dei apprendenti. Dopo uno scambio iniziale per “rompere il ghiaccio” e fare conoscenza. Successivamente, le interazioni sono servite ad approfondire la conoscenza del partner e a condividere impressioni, sensazioni ed elementi sul comune statuto di studenti mettendo a confronto l’esperienza degli studi accademici, delle modalità formative dei due sistemi universitari e approfondendo, in generale, gli aspetti legati alla vita e cultura degli interlocutori. È soltanto a questo punto che i partner del binomio hanno deciso di dedicarsi alla realizzazione del compito finale.

Quando poi, sollecitati dall’insegnante a riflettere sulla ritualizzazione delle modalità linguistico-culturali del “fare conoscenza”, e sulla opportuna applicazione, rispetto ed uso delle stesse, gli apprendenti hanno dichiarato di non averci ragionato né di aver dato la giusta importanza sottolineando che comunque studenti aventi il loro livello linguistico-culturale – che ricordiamo essere un B2 – sanno perfettamente come “presentarsi”. Ora ci pare che, al di là dell’aneddoto, questa reazione dei apprendenti dimostri come, anche su elementi basilari, manchi una riflessione metalinguistica-metaculturale che faccia da sfondo all’apprendimento della lingua e della cultura straniere.

La fase ritenuta più interessante in merito al contenuto è stata quella consacrata all’approfondimento della conoscenza del partner. Il punto di vista degli apprendenti italiani, la loro narrazione di aspetti privati o il dibattito su argomenti socioculturali dell’Italia con relativa e reciproca possibilità di fare altrettanto sul versante francese risulta essere il momento di maggiore interesse e attività di scambio. Le rappresentazioni del campione sulle ricadute linguistiche di questa fase si presentano ottimistiche sia per il fissaggio dei tempi verbali che per l’ampliamento del bagaglio lessicale degli apprendenti.

La causa della riduzione degli scambi e una collaborazione definita da molti studenti come “parziale” o necessitante un costante rilancio dell’interlocutore esperto, viene imputata alle poche linee guida fornite dagli insegnanti sulle modalità da applicarsi nel fornire una corretta retroazione linguistico-culturale al partner. Quasi a dire che insegnare una lingua, una cultura – o in questo caso specifico coadiuvare l’apprendimento del partner – non è semplicemente saper parlare. L’essere locutore nativo non basta per trasformare in “esperto il L2” lo studente che interagisce in tandem. Si tratta inoltre di un indizio della necessità di effettuare, all’interno dell’azione pedagogica che puntella l’intero dispositivo di formazione, interventi didattici che rafforzino le competenze linguistico-culturali degli apprendenti attraverso riflessioni metalinguistiche e metacognitive costanti.

Il compito finale (*macro-task*, Guichon 2006: 54), inserito nella valutazione complessiva del semestre, è stato analizzato sia dal punto di vista della correzione linguistico-culturale sia dal punto di vista della ricchezza e complessità dei contenuti. Si è inoltre tenuto conto della coesione tra la produzione orale (registrazione file .mp3) e il documento PowerPoint di supporto (con elementi allo scritto e per immagini). Un bilancio generale dell’insieme dei compiti elaborati rispetto alle produzioni linguistico-culturali effettuate dagli stessi studenti nel semestre precedente consente di individuare eventuali effetti linguistico-culturali determinati dal lavoro svolto in e-tandem.

Un primo elemento che emerge è una maggiore correttezza linguistico-culturale. Questo avviene sia a livello sintattico, dove un forte ricorso ai connettivi o segnali discorsivi permette una buona strutturazione del periodo con notevole incidenza dell’uso delle subordinate o di frasi ipotetiche; sia a livello grammaticale, in particolare, nell’accordo soggetto-verbo, sostantivo-aggettivo e nell’uso maggiore di tempi verbali complessi; sia e soprattutto a livello lessicale con un uso di termini specifici, l’utilizzo frequente di sinonimi o il ricorso a reti anaforiche.

A livello fonetico, la progressione degli apprendenti è rimarchevole sul piano prosodico. Nelle registrazioni, si apprezzano, oltre ad una maggiore sicurezza nell’espressione orale, le esitazioni, i tentennamenti e le riformulazioni che attestano netti sforzi di allontanamento da un testo scritto elaborato a scopo preparatorio prima della produzione orale.

L’assenza quasi totale di errori di scrittura nei titoli, nei testi brevi e nelle didascalie delle diapositive del documento di supporto PowerPoint attesta l’azione di

rilettura e correzione effettuata dai partner “esperti” dell’e-tandem. La retroazione di questi ultimi è testimoniata anche dalla congruenza e l’organicità tra le slide e la registrazione orale d’accompagnamento. In particolare, nella produzione audio degli studenti si è notato un buon uso dei segnali discorsivi che ha permesso agli apprendenti una migliore strutturazione delle loro produzioni orali in correlazione con le slide di supporto.

Come si è potuto notare nel caso particolare dell’UDP – ma possiamo ritenerla una considerazione valida anche per gli altri atenei – dal punto di vista linguistico, interessante è il caso dei principianti che, pur senza padronanza della lingua italiana hanno partecipato all’esperienza. Come gli altri studenti di livello superiore (da B1 a C1), si sono ritrovati immersi in un contesto translinguistico e hanno dovuto trovare modi di comunicare con i partner italiani. Hanno provato a utilizzare le loro poche conoscenze in lingua e utilizzato il francese e l’inglese come lingue veicolari. Le esitazioni, gli errori e le prove permettono, con l’aiuto del corrispondente italiano, di convergere verso l’identificazione e l’acquisizione di elementi linguistici corretti della lingua target. Per le esitazioni, basti pensare pensare alle parole che gli studenti hanno memorizzato in modo errato, ad es. “scermo” per “schermo”. In tal caso, la correzione risulta facile da parte del partner. Invece quando si tratta di italianizzazione di parole francesi o di francesizzazione di parole italiane che non hanno nessun denominatore etimologico comune l’esercizio porta a spiegare il significato per ottenere la parola giusta dal partner. Pensiamo a “salire” francesizzata in “salir” mentre in francese “salir” significa “sporcare”.

Per gli altri corsi l’interesse linguistico è stato duplice. Hanno potuto migliorare la loro conoscenza della lingua pur consolidando la lingua specialistica che stavano studiando. Per il corso di lingua del marketing, ad esempio, era chiesto agli studenti di presentare le loro ricerche ai loro partner per verificare l’esattezza della lingua da loro identificatasu Internet ed eventualmente farla correggere durante le interazioni in tandem. Gli studenti hanno gradito questo tipo di apprendimento che sembrava loro più naturale.

L’e-tandem aveva anche come obiettivo di contribuire all’apporto di elementi di *civilisation* sia esplicativi sia indotti dalla lingua stessa, ovvero elementi socioculturali, economici e politici inerenti ai corsi e più generalmente all’acquisizione di una L2, bene culturale in sé di cui appropriarsi. In questo ambito, gli studenti hanno potuto confrontare le loro conoscenze reciproche dell’altra cultura transalpina, arricchendole

e correggendo certi cliché grazie agli scambi in binomio. Gli studenti hanno sottolineato quanto questi scambi con i loro colleghi italiani abbiano permesso di andare oltre la semplice sintesi di dati selezionati su internet e di aprire vere e proprie discussioni sugli argomenti trattati. Citiamo ad esempio i cliché che i apprendenti avevano sull'economia italiana in generale ed i settori studiati in particolare. Un cliché emblematico e condiviso dalla maggior parte degli studenti sia francesi sia italiani che non hanno ancora studiato il sistema produttivo italiano è che l'Italia è un considerevole produttore agricolo, il che consentirebbe di esportare in tutto il mondo il surplus agricolo sotto forma di prodotti trasformati (pasta, formaggi, salumeria, ecc.). Invece, l'Italia non è autosufficiente in materie prime in generale. La guerra in Ucraina, avvenuta dopo il presente e-tandem, con l'emblematico caso del grano, ha portato alla ribalta questo fatto all'opposto dei relativi cliché legati al Bel Paese. La forza del sistema Italia è invece di essere uno paese di "trasformazione", cioè importa, trasforma ed infine esporta prodotti e beni per cui è riconosciuta a livello globale.

Il beneficio individuale degli apprendenti non dipende tanto dal loro livello iniziale quanto dal loro coinvolgimento. Gli atteggiamenti hanno preso varie forme, da puri scambi accademici formali per conversare in lingua e presentare le produzioni richieste dall'insegnante fino a veri e propri scambi in una relazione collaborativa. Certi studenti hanno scambiato al di là dei corsi, hanno cercato di conoscersi come persone, organizzando anche aperitivi virtuali in piccoli gruppi durante i quali non importava più il contesto accademico. Gli studenti entrati in contatto coi loro partner di binomio, al di là delle produzioni da consegnare, sono anche quelli che hanno maggiormente tratto beneficio dell'e-tandem, tanto a livello accademico quanto sul piano personale.

6. Discussione conclusiva

Nella dinamica degli scambi interazionali dell'e-tandem, i partecipanti sembrano avere maggiori opportunità per cogliere le manifestazioni della variabilità linguistica e considerare queste come "opportunità" favorevoli all'apprendimento linguistico (Cicurel, 2011: 47) in L2, cosa che si verifica anche sul versante culturale.

Inutile sottolineare quanto questa capacità si accompagni di una buona competenza metalinguistica e metaculturale e a strategie cognitive e metacognitive quali la capacità di ricercare e desumere regolarità frequenti, richiedere al partner un feedback costante e verificare la propria produzione. In questo senso, l'attenzione

dell'apprendente è fondamentale di fronte ai fattori interni che ne determinano il profilo di apprendente (come la motivazione, la competenza in L2, lo stile e le strategie di apprendimento) e ai fattori esterni (quali la complessità e la natura dell'input, il contesto discorsivo interazionale o ancora le specificità dell'aspetto comunicativo).

Tutti questi fattori influiscono fortemente sulla capacità dello studente di orientare la sua attenzione sui fenomeni linguistici e culturali durante gli scambi interazionali pure capacitandosi del valore culturale della lingua stessa. Il grado di coscientizzazione di cui è capace il discente va dunque di pari passo con la sua percezione della situazione d'interazione in e-tandem come contesto potenziale/positivo di apprendimento. La situazione di contatto generata dall'e-tandem non è quindi di per sé sufficiente affinché ci sia apprendimento (O'Dowd & Ritter, 2006) ma è necessario che tale situazione privilegiata, determinata dal contesto e-tandem, venga percepita come tale e potenzialmente favorevole all'acquisizione di competenze linguistiche e culturali da parte del discente.

I processi metalinguistici, metaculturali e di metacognizione possono essere attivati e possono aver luogo senza che i partner abbiano un'esplicita nozione di cosa siano l'interlingua, l'intercultura, lo *scaffolding*, il filtro affettivo e tutta la lunga sfilza di concetti legati allo specifico del settore e ciò finché non interviene un insegnante-guida che ritenga opportuno esplicitare ai apprendenti questi elementi concettuali propri della glottodidattica.

Gli aspetti culturali ricoprono un ruolo di assoluta centralità nell'e-tandem come ampiamente sottolineato dalla ricca letteratura su come suscitare, accompagnare, sostenere ed analizzare lo scambio interculturale (Brammerts, 2003; O'Dowd, 2007; Dooly M., 2008; Lee 2009; Medeiros-Mendes, 2010). Durante l'interazione online la cultura emerge grazie alle rappresentazioni che i due partner forniscono di sé, del proprio paese e del rapporto che intrattengono con esso. Queste rappresentazioni sono filtrate attraverso l'esperienza personale e la visione soggettiva degli interagenti, e vengono trasmesse e veicolate nelle due lingue target utilizzate nello scambio, esse sono quindi terreno particolarmente fertile al confronto dialettico e critico.

La non scontata convergenza delle osservazioni e conclusioni da parte di insegnanti che operano in campi scientifici di riferimento diversi pare confermare il convergere di meccanismi strutturali inerenti all'e-tandem che meritano di essere investigati ulteriormente.

Riferimenti bibliografici

- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'“approche communicationnelle”, une rupture épistémologique en didactique de langue-culture. *Synergie Europe*, 1, Gerflint, Sylvain-lés- Moulins, pp. 58-73.
- Brammerts, H.; Jonsson, B. e Kleppin, K. (2003). Consulenza individuale in diversi contesti tandem. In Hehmann, G. e Ponti, D. [a cura di] *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, Torino, pp. 12-57.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques*, 149-150, pp. 41-55.
- Dooly, M. (2008). *Telecollaborative Language Learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. New York: Peter Lang.
- Eschenauer, J. (2013). Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive, *Langages*, 192, pp. 87-99.
- Granata, M.-E.; Merlo, J. e Pauvert, R. (2022). L'e-tandem in tempi di Dad pandemica. Sperimentazione, teoria e feedback degli studenti a confronto, *Lingue e Linguaggi*, 48, pp. 123-145.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon, Press for the Council of Europe.
- Lewis, T. e Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange tandem via internet, *Lidil*, 36, pp.163-188.
- Little, D. (1996). Learner autonomy and learner counselling. In Little, D. e Brammerts, H. [a cura di] *A Guide to Language learning in Tandem via the Internet*, Dublin, Trinity College, CLCS, pp. 23-34.
- Medeiros-Mendes, C. (2010). Antiamericanismo e outras crenças relacionadas ao processo de ensino – aprendizagem de língua inglesa: um estudo sobre a modalidaDe Teletandem como provedora de contatto intercultural. In Benedetti, A.M.; Consolo, D.A. e Vieira-Abrahao [a cura di] *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos*, Campinas, Pontes Editores, pp. 1-20.
- O'Dowd, R. e Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges, *Calico Journal*, vol. 23, 3, pp. 623-642.

- O'Dowd, R. (a cura di) (2007). *On line Intercultural Exchange*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Ryan, R.C. (2014). *Motivation in tandem learning*. Thesis, Master of Arts, University of British Columbia.
- Schleminger, G. (1995). L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 16, pp. 147-168.
- UNESCO, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, conclusasi a Parigi il 17 ottobre 2003. Convenzione UNESCO di Parigi, 2003, <https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003/>
- Vassallo, M. L. e Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPpecialist*, 27 (1), pp. 83-118.

JONATHAN MERLO (Università per Stranieri di Siena), sociolinguista di formazione (Lidilem, Grenoble, Francia), Jonathan-Olivier Merlo insegna Lingua francese presso l'Università per Stranieri di Siena (Italia). Ha pubblicato vari contributi nei campi della glottodidattica nonché degli studi quebecchesi (è membro dell'Association Internationale des Études Québécoises). Ultimamente le sue ricerche vertono sulla relazione tra apprendimento linguistico e didattica on-line.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2752-224X>, e-mail: merlo@unistrasi.it

RODOLPHE PAUVERT (Università di Poitiers) è Professore associato, imparte corsi di *Langue et civilisation italiennes contemporaines*. È stato uno dei fondatori e presidente dell'AILEA (Association Internationale des Langues Etrangères Appliquées) che feda una quarantina di università francesi e oltre una ventina per il mondo. Le sue ricerche vertono sulla società e la lingua italiana contemporanea (aspetti socio-economici). È membro del centro di ricerca MIMMOC (Mémoire(s), Identité(s), Marginalité(s) dans le Monde Occidental) dell'università di Poitiers.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9991-5146>, e-mail: rodolphe.pauvert@univ-poitiers.fr

ELENA TEA (Università Grenoble Alpes) è insegnante di lingua italiana come lingua straniera presso il Service des Langues. Specialista in glottodidattica e nell'insegnamento della lingua italiana a specialisti di altre discipline. Nei suoi studi si concentra sulle ricadute dell'uso delle tecnologie nei dispositivi d'apprendimento ibridi e a distanza.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1797-7498>, e-mail: elenatea@yahoo.it

Imparare l'italiano con i cartoni animati

Riassunto: Il contributo si pone l'obiettivo di osservare in che modo un cartone animato può essere uno strumento efficace nell'insegnamento dell'italiano indirizzato ai bambini. Ai fini della ricerca è stato scelto il cartone animato *Masha e Orso*, tradotto nella lingua italiana. Con riferimento all'approccio comunicativo umanistico-affettivo si propone di concepire ogni episodio del cartone come un'unità didattica. L'enfasi viene posta sull'alfabetizzazione lessicale legata agli argomenti della comunicazione quotidiana, potenziando quegli aspetti della lingua che chiamiamo culturali. Lo scopo che si intende raggiungere è l'ideazione di una proposta didattica che vede lo studio dell'italiano come veicolo di contenuti culturali e la lingua italiana come un bene culturale da condividere.

Parole chiave: insegnamento dell'italiano ai bambini, cartoni animati, alfabetizzazione lessicale, elementi culturali, competenza comunicativa

Indice

1. Introduzione - insegnare una lingua straniera ai bambini
2. Far crescere i bambini comunicativi, tolleranti e rispettosi dell'identità culturale
3. Glottodidattica ludica
4. Il binomio lingua-cultura per raggiungere la competenza (inter)culturale
5. Il cartone animato *Masha e Orso* - combinazione perfetta di immagini e parole
6. Analisi dei cartoni animati prescelti - le attività didattiche
7. Note conclusive

1. Introduzione - insegnare una lingua straniera ai bambini

Le conoscenze e gli studi sulle tecniche e metodologie per l'acquisizione di una lingua straniera sono molto ampie, ma in passato, soprattutto quando si trattava di imparare una lingua straniera nell'età precoce, non c'erano studi altrettanto numerosi. È interessante notare come non tanto tempo fa, il bilinguismo infantile era visto come causa di problemi

nello sviluppo cognitivo, di ritardo linguistico e di insuccesso scolastico, ed era quindi ritenuto una condizione da evitare (Luise e Serragiotto 2007: 5). Tuttavia, la questione del pluri(bi)linguismo dei bambini è cambiata dalla fine degli anni '60 del Novecento, grazie alle conoscenze linguistiche, psicolinguistiche e sociolinguistiche che hanno portato a credere che il contatto con lingue diverse contribuisce allo sviluppo precoce della consapevolezza metalinguistica e comporta una maggiore sensibilità per gli aspetti espressivi e comunicativi del linguaggio (Luise e Serragiotto 2007: 5).

Oggi, cominciare l'apprendimento delle lingue straniere in tenera età non è più messo in discussione. I numerosi studi hanno dimostrato che il bambino è il "candidato ideale" per l'apprendimento di una lingua straniera, soprattutto nel periodo da 0 a 9 anni, cioè nel cosiddetto "periodo critico" quando il cervello del bambino si trova in una fase di maturazione e massima plasticità, e quindi l'acquisizione di una nuova lingua avviene allo stesso modo della lingua madre (Gatto 2015: 9).

Oltre agli aspetti neuro-psicologici e cognitivi, nell'apprendimento delle lingue va menzionata l'importanza della dimensione affettiva e della motivazione (Luise e Serragiotto 2007: 10). Un bambino di solito non impara una lingua straniera per lo stesso motivo di un adulto: la sua lingua madre è usata per esprimere bisogni istantanei e il bambino non pensa di aver bisogno di un'altra lingua straniera e la sua quindi può essere una motivazione basata sul piacere (Luise e Serragiotto 2007: 10). La motivazione basata sul piacere, adatta per gli adulti ma soprattutto per i bambini, si spiega nel contesto del "piacere di apprendere, nel piacere di superare le sfide, nel piacere della varietà e anche nel piacere del gioco" (Begotti 2013: 8). La lingua straniera viene così acquisita in modo naturale, con meno difficoltà e una migliore resa fonetica rispetto all'apprendimento che avviene nell'età adulta. L'apprendimento di lingue in età precoce contribuisce attivamente allo sviluppo intellettuale e sociale e porta vantaggi allo studio di altre lingue che il bambino imparerà nel futuro perché la presenza di più lingue contribuisce "all'arricchimento cerebrale" (cfr. Fabbro 1996, Luise e Serragiotto 2007). Secondo Daloiso (2009: 106) non esistono prove neuropsicologiche inconfondibili circa un possibile "conflitto" tra le lingue acquisite dai parlanti plurilingui. Dai risultati emersi dalle ricerche risulta che i bambini sviluppano fin dalla più tenera età una specifica facoltà semiotica, intesa come capacità di codificare, decodificare e transcodificare segni usando linguaggi diversi: verbale, visivo, mimico-gestuale, iconico. Lo sviluppo di tale facoltà consente loro, ad esempio, di collegare suoni linguistici a oggetti, formando concetti ad essi legati. L'acquisizione plurilingue consente ai bambini di sviluppare in modo

spontaneo un'alta consapevolezza metalinguistica, determinata dal confronto tra input di lingue differenti, che arricchisce la loro facoltà semiotica (cfr. Daloiso 2009).

Lo studio di una lingua straniera in tenera età dovrebbe avvenire a intervalli frequenti, utilizzando un approccio induttivo all'insegnamento ove possibile, nonché utilizzando attività che aumentino la motivazione dei bambini, la voglia di apprendere, quindi le esperienze vicine alle precedenti esperienze di vita del bambino come ad esempio l'esercitarsi con i giochi.

Una delle fonti di ispirazione per l'apprendimento della lingua straniera da parte di un bambino è senz'altro un cartone animato. Dato che rappresenta una combinazione ideale di immagini e parole, il cartone animato rappresenta una fonte potente per attirare l'attenzione degli apprendenti, e allo stesso tempo li motiva a imparare. In tal senso risulta che il video permette di presentare la lingua in contesti d'uso comunicativi, mentre il materiale audio permette di cogliere il lato linguistico e paralinguistico del messaggio. Inoltre, nella vita giornaliera dei bambini i protagonisti dei cartoni sono i personaggi con cui i bambini si identificano molto volentieri.

Grazie agli argomenti trattati e, soprattutto apprezzati dai bambini, è possibile produrre le attività che da un lato interessano gli apprendenti e stimolano la loro creatività, mentre dall'altro aiutano a imparare e approfondire il lessico mostrandone dimensione istruttiva ed educativa e stimolando inoltre la conoscenza degli elementi culturali.

2. Far crescere i bambini comunicativi, tolleranti e rispettosi dell'identità culturale

Porre l'enfasi sulla comunicazione interculturale oggi è diventato uno degli obiettivi nello studio di lingue straniere e in tal senso il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* ha riconosciuto l'importanza dell'insegnamento degli elementi culturali ai fini dello sviluppo della competenza comunicativa. Secondo le parole di Castiglioni l'acquisizione di informazioni su altre culture va di pari passo con la raccolta di notizie e osservazioni sulla propria e questo spinge gli apprendenti al desiderio di acquisire e a comprendere le espressioni più visibili di una cultura: il modo di vivere, cucinare, vestire, ma anche esprimersi e comportarsi (Castiglioni 2005: 42).

Le ragioni per l'accostamento precoce alla lingua straniera secondo Balboni (2002: 158) dipendono da quattro dimensioni: politica, sociale, neurologica e psicologica. Parlando della dimensione politica, Balboni sostiene che lo sviluppo dell'Unione Europea, o più o meno esplicita un'unione politica, porterà al fatto che i paesi saranno interconnessi non

solo attraverso numerosi parametri economici, ma anche che l'interconnessione avverrà sul piano culturale e linguistico, ed è auspicabile che un cittadino europeo conosca almeno un'altra lingua europea oltre alla propria lingua madre.

Dall'altra parte, la dimensione sociale suggerisce che, per creare una società multiculturale/interculturale, è necessario che ai bambini, che sono in via di sviluppo della propria identità, vengano presentate lingue/società/culture diverse da loro, e che sono proprio le differenze tra i vari popoli che costituiscono una fonte di arricchimento delle conoscenze proprie.

Con la terza dimensione, quella neurologica, si mette in rilievo il fatto che “la presenza di due lingue nel cervello porta a un arricchimento culturale”, mentre per quanto riguarda la quarta dimensione, la dimensione psicologica, Balboni (2002: 160) pone l'accento su tre aspetti psicolinguistici: l'ipotesi del “periodo critico” (si vuole sottolineare la rapidità irrepetibile dell'acquisizione della lingua straniera nell'età precoce) il principio di interdipendenza linguistica (“lo studio di una lingua si riflette positivamente sull'intero repertorio linguistico della persona”), la nozione di bilinguità (si riferisce “a coloro che sono risusciti a sviluppare una personalità bilingue”).

Vanno inoltre menzionate la dimensione linguistica e anche quella culturale perché parlare dell'insegnamento di una lingua non significa imparare solo regole, costruzioni e quindi non è solo lo strumento linguistico che va insegnato. Colui che possiede uno strumento linguistico deve anche poterlo contestualizzare e quindi considerare la cultura dove tale strumento è usato. Questo perché la lingua e la cultura si sono sempre influenzate a vicenda. Quando pensiamo a una lingua, pensiamo a uno strumento usato da un popolo per rappresentare se stesso, quindi dietro c'è una cultura che fa da supporto a tale strumento.

Possiamo affermare che esiste un binomio lingua-cultura secondo il quale ci sono delle forti relazioni che regolano questi due elementi che sono legati in modo inscindibile proprio per la natura del rapporto stesso. „La creazione di un angolo “italiano” in classe può sicuramente favorire l'apprendimento: si possono arricchire le pareti con materiali che riguardano la lingua e la cultura italiana, attraverso poster, quadri che mostrano delle vedute italiane, alcuni prodotti tipici, alcune foto di personaggi famosi, ecc.” (Luise e Serragiotto 2007: 7). Lo stesso vale anche per la glottodidattica ludica e nell'insegnamento ai bambini in generale dove il binomio lingua-cultura va considerato come un fattore importante dell'insegnamento.

3. Glottodidattica ludica

Pur essendo basata sul gioco, la glottodidattica ludica non è solo un “gioco”, ma anche una strategia attentamente preparata per l'apprendimento e la sperimentazione della lingua attraverso attività che hanno sia elementi di gioco che di apprendimenti “seri” che sono spesso integrati nelle situazioni di vita familiari ai bambini (Luise e Serragiotto 2007: 18). Attraverso gli esercizi giocosi e creativi, i bambini riproducono le attività del mondo che li circonda, imparano a negoziare significati e a svolgere molti apprendimenti che possono essere utili nella vita adulta.

La glottodidattica ludica, nata dalla glottodidattica comunicativa umanistico-affettiva, viene definita come “una metodologia che mira a proporre qualsiasi attività legata alla didattica in forma giocosa” (Begotti 2006: 28). I principi su cui si basa riguardano l'attenzione ai bisogni comunicativi dello studente, l'importanza della lingua come strumento di espressione del sé e d'interazione sociale, la concezione dell'apprendimento come processo costruttivo in cui il discente deve essere attivamente impegnato nella costruzione della sua conoscenza, la consapevolezza e valorizzazione delle differenze tra gli alunni derivanti dalla loro storia personale, dal loro ambiente sociale, dai loro interessi specifici, dai loro obiettivi esistenziali e scolastici, dai loro stili cognitivi e d'apprendimento, la concezione del ruolo del docente come facilitatore dell'apprendimento piuttosto che come trasmettitore di contenuti” (Caon e Rutka 2004: 9).

Grazie a questo tipo di glottodidattica, si crea un'atmosfera amichevole in classe in cui l'alunno si sente a suo agio nell'avvicinarsi a una lingua straniera senza la pressione di dover dimostrare le proprie abilità linguistiche e senza sentirsi in ansia per i possibili errori che farà – inoltre, si promuove l'acquisizione delle leggi linguistiche attraverso il gioco contemporaneamente stimolando la motivazione degli alunni basata su piacere con attività diverse, creative e interessanti (Ceriani 2013: 3).

La glottodidattica ludica non solo incoraggia l'apprendimento attraverso il concetto di “imparare facendo”, ma offre all'alunno anche altri vantaggi come: l'alunno inizia a pensare più profondamente al mondo che lo circonda e al suo posto nel mondo, sviluppa la sua libertà di espressione e il lato creativo di sé stesso, impara a utilizzare le tecniche di manipolazione e sperimentazione al fine, ad esempio, di risolvere un dato problema in un'attività ludica in modo più rapido e adeguato cercando contemporaneamente di adottare i concetti di corporazione e dell'aiuto reciproco ai propri colleghi e di massimizzare tutte le sue qualità com'anche superare i propri limiti (Pastore 2017: 101–104).

Le attività ludiche nell'apprendimento della lingua straniera possono variare, ad esempio: *il cruciverba, la scelta multipla, l'intruso, il rebus* e altri – a prescindere dall'attività giocosa che il docente decide di scegliere con lo scopo di utilizzarla nell'insegnamento di una lingua straniera. Ciò che va sempre tenuto a mente è che l'obiettivo dovrebbe essere legato non solo al "divertimento" degli alunni ma a un vero apprendimento e finalmente ad acquisizione della lingua target (Begotti 2013: 29).

4. Il binomio lingua-cultura per raggiungere la competenza (inter)culturale

Siamo dell'opinione che l'apprendimento di una lingua straniera rende i bambini consapevoli che il mondo è pieno di differenze il che li porta a credere che potrebbe esistere una visione e comprensione del mondo diversa dalla propria. In tal modo lo studio di una lingua straniera, anche attraverso i cartoni animati, li aiuta a sviluppare e affrontare con successo non solo le relazioni sociali, ma anche a essere più comunicativi, più comprensivi, tolleranti e rispettosi dell'identità culturale e dei valori degli altri.

Da una parte, quando si parla dello studio del lessico di una lingua, anche ai primi livelli di studio di una lingua straniera, il concetto di società e cultura è inevitabilmente legato alla cultura delle persone che usano quella lingua, e l'importanza e la funzione del lessico si riflette nel fatto che il lessico è un elemento linguistico fondamentale con cui esprimiamo la realtà che ci circonda (Bralić 2012: 516).

Dall'altra, stando alle parole di Castiglioni (2005: 42) la cultura viene vista come la messa in pratica dell'esperienza del vivere in un sistema coordinato di esseri umani. Dal punto di vista pratico, possiamo così definire come cultura un gruppo di persone che condividono credenze, comportamenti e valori, che reagiscono in maniera simile agli eventi perché hanno appreso, attraverso l'esempio degli altri le modalità di risposta tipiche del loro gruppo di appartenenza. Queste vengono trasmesse soprattutto attraverso i simboli, primo tra i quali la lingua che permette anche la comunicazione delle dimensioni culturali, fino alle espressioni più visibili di una cultura: l'arte, la musica, la letteratura, la cucina, il modo di vestire ecc.

Facendo riferimento alla cucina e gastronomia italiana come uno degli argomenti che abbiamo trattato nell'analisi dei cartoni animati prescelti, si può notare la connessione tra lingua, cultura e cibo che unisce *sapere* e *sapore* perché esiste una specie di equivalenza tra la conoscenza e il gusto di una pietanza. Se nella minestra che mangiamo manca il sale diremo "non sa di niente", creando inconsapevolmente una connessione tra cultura e

gastronomia. Inoltre, è ben noto che dietro la gastronomia c'è la storia di un intero paese come l'Italia, la cui cucina è fortemente regionalizzata e che in tal modo, oltre a rispecchiare il rapporto tra lingua e cultura gastronomica, insegna sulle abitudini alimentari degli italiani. In questa ottica, l'italiano come veicolo di contenuti culturali assume la dimensione del bene culturale da trasmettere nel processo educativo.

5. Il cartone animato *Masha e Orso* - combinazione perfetta di immagini e parole

Dato che ai bambini non si insegna letteralmente una lingua straniera, ma li si guida nella scoperta del fenomeno linguistico attraverso il contatto con varie lingue (Balboni 2002: 155), in questa ricerca abbiamo voluto guidare i bambini a scoprire le avventure di *Masha e Orso*. *Masha e Orso* è un famoso cartone russo, che è, tra 25 lingue, tradotto anche nella lingua italiana. Il successo del cartone è dovuto anche al fatto che è facilmente accessibile su Youtube dove gli spettatori possono riguardare gli episodi quando vogliono (Fassinelli 2017: 48). Gli episodi del cartone durano approssimativamente 7 minuti, sono brevi, interessanti, divertenti e adatti ai bambini e per un livello linguistico base - A1 (Fassinelli 2017: 54).

Una delle caratteristiche principali di questo cartone è che uno dei protagonisti, Orso, non parla affatto, ma usa espressioni facciali, gesti e altri modi per “esprimere” le sue opinioni e i suoi pensieri; la parte parlata del cartone animato è lasciata a Masha (e talvolta ad altri personaggi del cartone). Sebbene l'occasionale “deficienza di lingua” del cartone animato possa essere interpretata (l'incapacità degli alunni di associare immediatamente il nome di un particolare soggetto alla sua immagine) come un'esposizione insufficiente degli alunni alla lingua target, si ritiene una tale “carenza” può presentare una sfida per i bambini, cioè a volte viene chiesto loro di esercitare la loro memoria e creare ipotesi sul significato di determinate parole, che verranno successivamente verificate con l'aiuto di un insegnante - uno dei compiti del docente è di trovare modi per esporre l'alunno a un particolare lessico.

Anche se esiste il pubblico che sostiene che il comportamento della protagonista non sia un buon esempio perché “induce il pubblico infantile a replicare gli atteggiamenti della bambina, spesso sull'orlo della strafottenza e della mancanza di rispetto verso Orso” (Fassinelli 2017: 51), non mancano nemmeno le critiche positive che sottolineano che *Masha e Orso* “sia un prodotto ideale da vedere in famiglia e per prendere come punto di riferimento i comportamenti dei personaggi” (Fassinelli 2017: 52–53).

Il cartone animato si ritiene adatto ai bambini, perché, nonostante le costanti marachelle di Masha, i bambini possono identificarsi con lei e il suo desiderio di capire il

mondo che la circonda, anche se ciò significa imparare dai propri errori. A causa della sua mancanza di esperienza, Orso la conduce come un padre premuroso e cerca di instillare in Masha una buona educazione. Il cartone tratta i temi come le feste natalizie, l'amore, la salute, la scuola, le stagioni e tanti altri attraverso i quali si possono imparare le parole nuove in modo interessante e divertente. In ogni episodio si possono notare i collegamenti con la quotidianità in un'ottica pienamente interculturale che risulta capace di creare un link con un'altra cultura favorendone la comprensione.

6. Analisi dei cartoni animati prescelti - le attività didattiche

Ai fini della ricerca sono stati scelti sei episodi del cartone *Masha e Orso*, indirizzati ai bambini da 7 a 9 anni che sanno leggere e scrivere e progettati ognuno come un'unità didattica per un livello linguistico base A1, secondo il *Quadro comune di riferimento per le lingue* e con riferimento all'approccio comunicativo umanistico-affettivo¹. L'enfasi è stata posta sull'alfabetizzazione lessicale legata agli argomenti della comunicazione quotidiana intrecciando varie attività ludiche, orali e interattive, e infine potenziando quegli aspetti della lingua che chiamiamo culturali. L'analisi di ogni cartone prescelto si apre con la trascrizione del cartone, cercando inoltre di strutturare e proporre il lessico attinente secondo vari campi lessicali, aggiungendo in più il lessico di approfondimento e gli argomenti culturali.

Sia il campo lessicale che gli esercizi sono stati scelti e organizzati partendo dai più semplici per passare ai più complessi. Gli argomenti utilizzati sono legati alla comunicazione quotidiana, le tipologie delle attività variano e un particolare impegno è stato fatto per proporre quelle attività che consentono agli alunni di mostrare il proprio lato creativo e dove viene ridotta al minimo la possibilità dell'attivazione del filtro affettivo.

Anche se la differenza tra gli esercizi per la presentazione del lessico e gli esercizi per la fissazione del lessico non è sempre netta nella strutturazione delle attività didattiche si è tenuto conto della loro differenziazione. Da una parte, gli esercizi per la presentazione del lessico che servono a introdurre parole nuove, cioè nuovi elementi lessicali e dall'altra gli esercizi per il consolidamento/la fissazione del lessico nuovo che servono a rafforzare le conoscenze lessicali già acquisite (Corda e Marello 2004: 129).

¹ A1 – Livello di contatto. Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe. È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente. URL: <https://milano.italianostranieri.org/it/post/i-livelli-del-qcer>

Nella strutturazione dei cartoni animati trattati, abbiamo pianificato diversi esercizi e materiali per lo più autentici per raggiungere una certa dimestichezza con la lingua di base, mettendo in rilievo il fatto che non si presume di risolvere tutte le problematiche relative all'insegnamento dell'italiano per un primo livello di studio. Il nostro lavoro cerca di portare un modello da utilizzare nello studio dell'italiano attraverso i cartoni animati che coinvolgono gli aspetti di lingua italiana di base (cfr. Balboni 2008, Tartaglione 2017).

Si tratta dei seguenti cartoni animati strutturati soprattutto in base al lessico e agli argomenti che affrontano, focalizzando l'attenzione non solo su contenuti linguistici, ma anche su elementi culturali di vario tipo:

1. Il cartone animato **UNA CUGINA DI TROPPO**

Il campo lessicale elaborato in questo cartone animato: la famiglia, il tempo e i fenomeni atmosferici, i mezzi di trasporto, le stanze della casa.

Gli esercizi per la presentazione del lessico: *Marco e la sua famiglia, Il tempo cambia velocemente, Che tempo fa?, Giocando si impara!, La mia casa.*

Gli esercizi per la fissazione del lessico: *Un gioco da ragazzi, Caccia all'intruso, Completa con la parola giusta!, Allena la memoria, Disegna secondo le istruzioni!, Descrivi la tua casa!*

Argomenti culturali: la famiglia italiana, le città italiane, l'Italia, i mezzi di trasporto a Roma.

2. Il cartone animato **ARRIVA LA PRIMAVERA PER ORSO**

Il campo lessicale elaborato in questo cartone animato riguarda: i giorni della settimana le stagioni, i mesi dell'anno, l'amore, l'amicizia.

Gli esercizi per la presentazione del lessico: *Conosci i giorni della settimana? Le quattro stagioni, Taglia e incolla!, I mesi dell'anno, C'è l'amore nell'aria, Buono o cattivo amico?, In cerca di parole.*

Gli esercizi per la fissazione del lessico: *Cerchia l'opzione corretta!, Quali lettere mancano?, Memory – amicizia, Mettiti in gioco con il cruciverba!, Trova i giorni, i mesi e le stagioni!*

Argomenti culturali: le vacanze degli italiani, le feste italiane, il Carnevale, la Pasquetta, il Ferragosto.

3. Il cartone animato **IL PRIMO GIORNO DI SCUOLA**

Il campo lessicale elaborato in questo cartone animato riguarda: la scuola, gli oggetti scolastici, le materie scolastiche, gli strumenti musicali, gli attrezzi del falegname.

Gli esercizi per la presentazione del lessico: *La nostra aula, Che cosa fa Masha?, Il periodo scolastico, Tante materie scolastiche, Canta e impara – la canzone La scimmietta e gli strumenti musicali, Orso costruisce la scuola, Gli attrezzi del falegname.*

Gli esercizi per la fissazione del lessico: Scrivi o disegna, Che cosa hai nello zaino?, Che materie hai oggi? Ripetiamo giocando con il cruciverba!, Descrivi il disegno! Canta che ti passa!

Argomenti culturali: la scuola italiana, lo Zecchino d'Oro - festival dedicato alla musica per bambini.

4. Il cartone animato **LA DOLCE VITA**

Il campo lessicale elaborato in questo cartone animato riguarda: l'ambiente, i pasti (la colazione, il pranzo, la cena), la frutta, gli hobby, l'orario, i mestieri e le occupazioni.

Gli esercizi per la presentazione del lessico: La ruota dell'ambiente, Buon appetito!, La canzone della frutta, Che ore sono?, Scegli il colore giusto!, Che cosa fai nel tempo libero?, Indovina il mio mestiere!

Gli esercizi per la fissazione del lessico: Crea il menù perfetto!, Dimmi che cosa mangi?, Conosci il tuo compagno di banco?, Gioco da tavolo – sai tutte le risposte?.

Argomenti culturali: la dolce vita, pasti e piatti italiani, abitudini alimentari degli italiani.

5. Il cartone animato **LA RICETTA PER UN DISASTRO**

Il campo lessicale elaborato in questo cartone animato: i giochi, gli attrezzi da cucina, i lavori domestici, gli animali.

Gli esercizi per la presentazione del lessico: Di che gioco si tratta?, L'omelette – la ricetta, Nella vecchia fattoria – impariamo i nomi e i versi degli animali!, Abbina l'immagine e la frase.

Gli esercizi per la fissazione del lessico: Qual è il tuo gioco preferito? – Disegnalo!, Memory – attrezzi da cucina, Risolvi il cruciverba!, Il gioco “Heads up!”, Completa con i nomi di lavori domestici, O disegna o scrivi!

Argomenti culturali: i giochi per bambini più diffusi e popolari in Italia, semplici ricette italiane, i versi degli animali in italiano.

6. Il cartone animato **CHIAMAMI PER FAVORE**

Il campo lessicale elaborato in questo cartone animato: lo sport, la salute, la tecnologia.

Gli esercizi per la presentazione del lessico: Ripeti dopo di me, Completa e collega, La partita di calcio, Uno stile di vita sano, Andiamo dal medico!, La tecnologia – gli aggeggi.

Gli esercizi per la fissazione del lessico: Unisci il numero di comando con l'immagine, Risolvi il rebus, Abitudini buone o cattive?, Il gioco del Pictionary, L'ora di registrazione – lo sport e la salute.

Argomenti culturali: gli sport preferiti dagli italiani, i balli tradizionali, le superstizioni degli italiani.

Il valore aggiunto del cartone animato rispetto ad altri materiali didattici preparati per bambini consiste nel fatto che l'apprendimento viene portato anche al di fuori della classe attraverso la visione dei cartoni a casa. La comprensione dei nuovi concetti linguistici e

culturali e la costruzione del sapere in tal modo sarà agevolata e sarà quindi più facile far sì che si raggiungano gli obiettivi proposti dell'unità didattica.

La tipologia delle attività e degli esercizi che abbiamo proposto abbraccia le attività ludiche, orali, lessicali, culturali e interattive. L'obiettivo delle attività ludiche è creare un'atmosfera divertente, motivante e rilassante. In tal modo la motivazione basata sul piacere aumenta. Grazie alle attività orali, viene promosso l'uso costante della lingua target, viene enfatizzata l'adozione del vocabolario essenziale o di base in modo che gli alunni possano comprendere la maggior parte dei testi. Le attività lessicali si intrecciano con le attività orali, ludiche e interattive e si concentrano sull'acquisizione del lessico e della cultura. Con le attività lessicali si enfatizza il fatto che la comunicazione e l'errore sono strettamente collegati. Gli errori dovrebbero essere intesi come un mezzo per aiutare a migliorare il nostro modo di comunicare in modo più efficace, o come conclude Cardona (2009: 16), "riuscire a comunicare è una condizione necessaria per comunicare meglio, per migliorare successivamente la competenza linguistica, in tal senso l'errore è una tappa normale nel processo di apprendimento". Le attività interattive mirano a incoraggiare l'apprendimento che dovrebbe essere "democratico e non impositivo", di partecipazione e di scambio generazionale, di una collaborazione attiva e gioiosa con i compagni ma anche con i docenti stessi (Srblin 2019: 6).

Con le attività ludiche così come con le attività interattive si è cercato di aumentare l'autonomia dell'alunno nell'apprendimento, nonché l'aumento della partecipazione attiva degli alunni, della motivazione, dello sviluppo del lato creativo e della creazione di un'atmosfera di lavoro molto rilassata e piacevole. L'approccio orale si rivela come un ottimo modo di ripetere il lessico studiato, mentre le attività lessicali si intrecciano con le attività orali, ludiche e interattive e si concentrano sull'acquisizione del lessico.

Partendo dall'idea che attraverso input autentici e motivanti si impara meglio una lingua il contenuto dei cartoni animati, particolarmente flessibile e snello, aiuta soprattutto a far spostare l'attenzione dalla lingua al tema del cartone e ciò, secondo noi, favorisce l'acquisizione e abbassa il filtro affettivo potenziando la partecipazione attiva e creativa degli apprendenti. Si intrecciano gli elementi linguistici con quelli culturali utilizzando il cartone come genere che fa da ponte tra lingua e cultura italiana.

7. Note conclusive

In conclusione, va detto che il cartone animato può servire come uno strumento molto potente nell'attirare l'attenzione e l'interesse degli apprendenti, mentre allo stesso tempo aiuta nella comprensione dei messaggi e nella pronuncia più corretta e immediata della lingua che si studia. Nella scelta del cartone animato, sono stati presi in considerazione diversi elementi come l'età dei bambini, la qualità del supporto visivo e sonoro del cartone animato, il messaggio sia linguistico che educativo che si voleva trasmettere e anche l'attualità del cartone in un dato momento e al passo con i tempi. Sono stati scelti i cartoni animati che stimolano la creatività degli alunni e che trattano il lessico che può essere utilizzato nella vita quotidiana, evitando di usare dei cartoni animati con tematica di violenza o aggressione che possono portare ai comportamenti negativi.

Nella preparazione e nello svolgimento delle attività didattiche ed esercizi basati sui cartoni animati, l'alunno è stato posto al centro del processo di apprendimento, mentre il ruolo del docente è stato quello di guida, facilitatore, che è capace di creare un favorevole ambito scolastico. Nell'analisi dei cartoni animati numerosi sono gli esempi di approccio funzionale e nozionale ai quali segue l'invito di trasferire le funzioni linguistiche apprese in altri contesti situazionali. Al dialogo e al testo dei cartoni, in generale completamente trascritto, ne seguono altri in cui l'apprendente è invitato ad assumere il ruolo dei personaggi del singolo cartone.

Negli esercizi sono stati proposti i momenti di vita quotidiana reale, a volte divertenti e comici per arrivare alla descrizione, all'interpretazione e alla dramatizzazione, sviluppando in tal modo soprattutto le abilità linguistiche che consentono una comunicazione orale. Lo scopo che si è cercato di perseguire è l'individuazione dei benefici di un cartone animato nel veicolare il significato delle parole senza dover ricorrere alla lingua materna. Grazie alla sua capacità di favorire il dialogo tra culture diverse tra loro, più degli altri linguaggi, il cartone animato garantisce quasi una perfetta comprensione interculturale. In tal senso, la trasmissione dei valori linguistici e culturali rende il cartone animato un valido e prezioso strumento nel contesto educativo.

Quello che altresì si è voluto promuovere nell'insegnamento ai bambini è una maggiore sensibilizzazione ai contenuti culturali e a una formazione alla tolleranza delle diversità nel creare un clima di apertura che porti all'arricchimento e al confronto tra le culture. A questo punto, nello sviluppo della tolleranza verso le culture diverse, il ruolo dell'insegnante è di massima importanza perché proprio l'insegnante è quello che deve

cercare di creare un atteggiamento oggettivo verso la cultura della lingua che si studia, nel senso che gli apprendenti capiscano che le tradizioni, gli usi e i costumi di culture diverse non sono né migliori né peggiori dei propri. Viene quindi osservata in particolar modo l'efficacia del cartone animato che nel contestualizzare l'attività linguistica rappresenta un valido strumento didattico di diffusione dei contenuti culturali e delle diversità non direttamente traducibili e trasportabili da una lingua all'altra.

Infine, basandosi sull'obiettivo di questa ricerca, si può dire che il cartone animato rappresenta una vera sfida anche per l'insegnante di lingua straniera, soprattutto nella preparazione del materiale didattico. Per di più offre all'insegnante la possibilità di variare l'insegnamento introducendo "diversivi" che aiutano a stimolare la motivazione attraverso input autentici e anche divertenti che si pongono come una vera sfida glottodidattica nell'affrontare di pari passo la lingua e la cultura italiana. Oltre a fornire informazioni in maniera globale, i cartoni animati sono un ottimo strumento per superare la ripetitività dei contenuti e degli approcci didattici (Mezzadri 2001: 26). Suscitano e incoraggiano l'interesse per lo studio dell'italiano e attraverso la molitudine dei suoi linguaggi si impongono come un vero bene culturale.

Con questo studio abbiamo voluto suggerire e promuovere il cartone animato come uno dei molti esempi possibili che lascia spazio ad altre ricerche didattiche, lessicali e interculturali, soprattutto dal punto di vista del materiale da proporre in classe.

Riconoscimenti

Il presente testo è stato scritto da Snježana Bralić (responsabile per le impostazioni introduttive, teoriche e metodologiche e l'interpretazione dell'analisi svolta e ottenuta dalla ricerca) e da Jelena Bućan (responsabile per la raccolta del corpus, trascrizione e analisi dei cartoni animati).

Fonti

Una cugina di troppo. URL: https://www.youtube.com/watch?v=qZa_CmpN7hl

Arriva la primavera per Orso. URL: https://www.youtube.com/watch?v=TAFI5hW_KEI

Il primo giorno di scuola. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8Yi8BfHLle8>

La dolce vita. URL: https://www.youtube.com/watch?v=EH9QL_SiNkk

La ricetta per un disastro. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9Bjjwnucf9E>

Chiamami per favore. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=b8RLJ7-dkkg&t=5s>

Coccole sonore. URL: <https://coccolesonore.it/>

Consiglio D'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: Università degli Studi di Milano.
URL: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-insegna/1680a52d52>

Vocabolario illustrato – Impariamo l'italiano.
URL: http://www.impariamoitaliano.com/vocabolario_illustrato.htm

Zecchino d'Oro. URL: <https://zecchinodoro.org/>

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Libreria.
- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Begotti, P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri: risorse per docenti di italiano come L2 e LS*. Perugia: Guerra.
- Begotti, P. (2013). *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*. Venezia: Università Ca' Foscari – Venezia, Laboratorio ITALS. URL: https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_umanistico_funzionale_teoria.pdf
- Bralić, S. (2012). Una sfida per gli insegnanti: la lingua è molto più lessicale di quanto si pensasse. In C. Salvadori Lonergan [a cura di] *Insularità e cultura mediterranea nella lingua e nella letteratura italiane*, Vol. 2. Firenze: Franco Cesati, pp. 515–525.
- Caon F., Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cardona, M. (2009). L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni. In *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 1–19.
- Casadei, F. e Basile, G. [a cura di] (2020). *Lessico ed educazione linguistica*. Roma: Carocci editore.
- Castiglioni, I. (2005). *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Roma: Carocci editore.
- Ceriani, F. (2013). *La glottodidattica ludica nella didattica dell'italiano come lingua straniera*. Tesi di laurea. Milano: Università degli Studi di Milano. URL: <https://www.dimensionidiverse.it/wp/wp-content/uploads/2018/09/TESI-La-glottologia-ludica-nella-didattica.pdf>
- Corda, A. e Marello, C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.

- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- Frassinelli, D. (2017). *Traduzione e audiodescrizione a confronto: proposta di quattro copioni di audiodescrizione di due episodi del cartone animato russo Masha e Orso*. Tesi di laurea. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna. URL: https://amslaurea.unibo.it/16040/1/Tesi_Specialized%20Translation_Daniela%20Frassinelli.pdf
- Gatto, G. (2015). *Insegnare le lingue: storia, teoria e pratica attraverso uno studio di caso sull'inglese*. Tesi di laurea. Padova: Università degli studi di Padova. URL: http://tesi.cab.unipd.it/54803/1/Giulia_Gatto.pdf
- Luise, M. C. e Serragiotto, G. (2007). *Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti*. Venezia: dispensa Università Ca'Foscari –Venezia, FILIM.
- Mezzadri, M. (2001). *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*. Perugia: Guerra.
- Pastore, A. (2017). *Glottodidattica ludica ed insegnamento precoce delle lingue*. Tesi di laurea. Pisa: Università di Pisa. URL: <https://etd.adm.unipi.it/t/etd-06022017-180521/>
- Srblin, C. (2019). *Lim, tablet ed altri strumenti a scuola, esempi e possibilità per una didattica interattiva*. Tesi di laurea. Pola: Facoltà di scienze della formazione. URL: <https://repositorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A45/datasream/PDF/view>
- Tartaglione, R. (2017). *Le prime 1000 parole italiane con esercizi*. Firenze: Alma Edizioni.

SNJEŽANA BRALIĆ (Università di Spalato) è professore associata di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Spalato (Croazia). I suoi campi di ricerca privilegiati sono la linguistica italiana, in particolare il lessico italiano contemporaneo, le possibilità formative dell'italiano, la morfologia lessicale, l'apprendimento e insegnamento del lessico. È coautrice della monografia *Francesco Carrara - Diari di viaggi 1843 - 1848* (insieme a Lj. Šimunković, 2010) ed è autrice e coautrice di diversi contributi pubblicati su riviste, atti e libri. Ha curato il libro intitolato *Studi filologici croato-italiani in onore della professoressa emerita Ljerka Šimunković* (insieme a M. Bezić, 2021). ORCID: 0000-0002-3478-5884, e-mail: sbralic@ffst.hr

JELENA BUĆAN (Università di Spalato) è insegnante di lingua e letteratura italiana e lingua e letteratura inglese. Si è laureata presso il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Spalato con la tesi di laurea magistrale focalizzata sull'insegnamento dell'italiano ai bambini. Attualmente insegna la lingua italiana e la lingua inglese presso l'Università di Spalato. ORCID: 0009-0005-5240-0318, e-mail: jbucan@ffst.hr

LAURA VALENTE

Liceo Scientifico Temistocle Calzecchi Onesti di Fermo

Per una parola che sia ponte.

La scuola italiana e lo sviluppo delle competenze comunicative

Riassunto: A seguito di drammatici episodi di bullismo e cyberbullismo, la scuola italiana ha rimesso al centro del proprio interesse le competenze comunicative, con l'obiettivo di promuovere l'idea della lingua come bene culturale, preliminare chiave di accesso alla conoscenza, ma soprattutto un mezzo di autoespressione e di realizzazione sociale. L'attenzione alla scelta delle parole "giuste", la consapevolezza del loro peso e della possibile ricezione sono fondamentali per superare le differenze, oltrepassare i pregiudizi e favorire il dialogo, sia nella vita reale che in quella virtuale. Nell'articolo sono stati sintetizzati la normativa vigente e le attuali indicazioni ministeriali sulla prevenzione e il contrasto a bullismo e cyberbullismo; vengono poi presentate alcune attività didattiche sperimentate in classe dall'autrice con lo scopo di sensibilizzare gli studenti alla cultura e all'etica della comunicazione, intesa come una competenza fondamentale per la vita.

Parole chiave: bullismo, cyberbullismo, competenze comunicative, didattica impegnata, scuola italiana

Indice

1. Introduzione
2. La scuola italiana e le misure contro bullismo e cyberbullismo
3. Attività didattiche di sensibilizzazione contro il (cyber)bullismo
 - 3.1 Attività basata sul *Manifesto della comunicazione non ostile*
 - 3.2 Attività basata sulla *Circle of Viewpoints Routine*
 - 3.3 Unità di Apprendimento 'Sbùllati'
4. Conclusioni

1. Introduzione

Roma, 20 novembre 2012. Il quindicenne Andrea Spezzacatena si toglie la vita impiccandosi con una sciarpa nella sua camera. Alcuni giorni dopo la sua morte i genitori scoprono che da mesi era bersaglio di scherno e battute per la sua presunta omosessualità e del suo modo eccentrico di vestirsi, tanto da essere stato ribattezzato in un gruppo Facebook “Il ragazzo dai pantaloni rosa”. Alcuni mesi dopo, il 5 gennaio 2013, a Novara la quattordicenne Carolina Picchio si lancia dalla finestra della sua abitazione, dopo settimane di ingiurie e parole infamanti sui social per un video, diventato virale, in cui la ragazzina compare in atteggiamenti intimi. Il 23 febbraio 2018 un'altra vittima di bullismo, Michele Ruffino, si uccide a 17 anni lanciandosi nel vuoto dal ponte di *Alpignano* nel Torinese. I compagni non gli perdonavano l'ipotonìa muscolare agli arti superiori e inferiori di cui era affetto fin da bambino, patologia che gli procurava difficoltà motorie e una postura scomposta e indebolita; più Michele aveva cercato di integrarsi, più i suoi compagni lo avevano emarginato e deriso.

Le storie di Andrea, Carolina e Michele sono solo alcuni esempi delle centinaia che potremmo menzionare in questa sede. Ci colpiscono profondamente per la drammaticità del loro esito, ma sarebbe sbagliato considerarle casi straordinari, episodi isolati: raccontano piuttosto un fenomeno diffuso nel nostro Paese, su cui negli ultimi anni si sono accesi i riflettori, ma che spesso ancora oggi, finché non sfocia nel dramma, viene minimizzato come un atteggiamento socialmente accettato, un problema comune, un fattore adolescenziale: il bullismo verbale, caratterizzato dall'offendere e dal denigrare la vittima attraverso insulti, scherni, nomignoli dispregiativi. Una violenza che si esercita in modo ripetuto, con lo scopo di intimidire l'altro, esporlo a sentimenti di vergogna e umiliazione, disprezzarlo per qualche sua caratteristica fisica o psicologica, reale o presunta, evidenziata come difettuale o infamante (vedi Olweus 1993, 2003; Pennetta 2019). Una forma di bullismo non appariscente come quella fisica, ma non per questo meno dolorosa: “Le parole fanno più male delle botte” scriveva la stessa Carolina nell'ultimo messaggio lasciato alla famiglia prima del gesto estremo.

Nel fenomeno del bullismo e della sua variante cyber la lingua, nata come strumento per esprimere il sé e costruire la relazione con l'altro, si trasforma in mezzo per denigrare, umiliare e isolare. È necessario pertanto istruire e sensibilizzare le giovani generazioni sul concetto di lingua come bene culturale, l'idea che lo strumento

linguistico sia un possesso prezioso per ciascuno di noi, specchio della nostra storia e della nostra identità, in grado di evolversi e cambiare nel tempo insieme e con il popolo che se ne serve. Nelle Indicazioni nazionali per i licei e nelle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali (MIUR *Scuola secondaria di secondo grado*) la dimensione linguistica è descritta come una competenza trasversale irrinunciabile, in cui si fondono abilità comunicative, capacità logico argomentative e dimensione culturale: la lingua non è soltanto la preliminare chiave di accesso alla conoscenza, ma costituisce soprattutto un mezzo di autoespressione e di costruzione del nostro posto nella comunità. Per quanto politica, tv, social sembrano voler sminuire l'importanza della parola, spesso in nome di un maggior peso del fatto concreto o dell'intenzione, la scuola italiana sta avviando da anni momenti di riflessione e percorsi sulla corretta comunicazione, con l'obiettivo di stimolare i ragazzi all'attenzione, all'empatia, alla scelta nel dialogo con l'altro di parole "giuste", che sappiano superare le differenze, oltrepassare i pregiudizi, abbattere i muri dell'incomprensione, aprire a un confronto costruttivo e valorizzante, nel modo reale e in quello virtuale.

Nel mio contributo intendo proporre una panoramica sulle misure messe in atto dalla scuola italiana per contrastare il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo; segue la presentazione di alcune attività didattiche in grado di migliorare le competenze comunicative ma soprattutto di favorire tra gli studenti una cultura della comunicazione.

2. La scuola italiana e le misure contro bullismo e cyberbullismo

Dal 2007, con la pubblicazione delle *Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo* (D.M. n. 16 del 5 febbraio 2007), il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è impegnato nel contrasto a ogni forma di violenza, mettendo a disposizione delle scuole varie risorse e attivando strategie di intervento utili ad arginare comportamenti e rischio (MIUR *Bullismo e Cyberbullismo*). Tali Linee guida sono presentate come uno strumento flessibile e suscettibile di periodici aggiornamenti, al fine di rispondere alle sfide educative e pedagogiche derivanti dall'evolversi costante del fenomeno bullismo e dalla comparsa e diffusione della sua variante cyber. Sebbene il fenomeno del cyberbullismo sia introdotto già nella sovra citata Direttiva n. 16 del 2007 come "un particolare tipo di aggressività intenzionale agita attraverso forme elettroniche", sono le *Linee di*

orientamento emanate dal MIUR il 13 aprile 2015 a trattare per la prima volta in modo specifico la questione. Nel corso degli anni queste indicazioni hanno recepito le integrazioni e le modifiche necessarie previste dagli interventi normativi, con particolare riferimento alle innovazioni introdotte dalla Legge n. 71 del 29 maggio 2017 *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*. L'ultimo aggiornamento è rappresentato dal D.M. n. 18 del 13 gennaio 2021.

L'impegno in prima linea della scuola nella prevenzione e nel contrasto del bullismo e del cyberbullismo ha richiesto il coinvolgimento di tutte le componenti della comunità scolastica, dal dirigente agli insegnanti e ai collaboratori scolastici, dagli alunni alle famiglie, nonché delle Forze di polizia, delle associazioni e dei centri di aggregazione giovanile presenti sul territorio.

Tale azione ha previsto innanzitutto l'aggiornamento di documenti fondamentali per il corretto comportamento all'interno della comunità scolastica, come il Regolamento d'istituto, le Linee di indirizzo del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e il Patto educativo di corresponsabilità, integrati con puntuali riferimenti a questi fenomeni e specifiche sanzioni disciplinari. Ogni scuola ha individuato un referente d'istituto ossia un docente coordinatore delle iniziative di prevenzione e di contrasto del cyberbullismo; talvolta, soprattutto nelle comunità scolastiche più numerose o più difficili, questa figura è stata affiancata da unità operative specifiche, quali i Team Antibullismo e i Team per l'Emergenza, che includono, ove possibile, figure professionali ed esperte (psicologi, pedagogisti, personale dell'ambito socio-sanitario).

La normativa dedica inoltre grande attenzione al campo della formazione, sollecitando l'adesione a iniziative e campagne di sensibilizzazione che coinvolgano docenti, alunni e famiglie, anche in collaborazione con le istituzioni educative e di pubblica sicurezza del territorio.

Nell'ambito della propria autonomia la scuola è chiamata a rivedere il proprio curricolo, proponendo attività di *cooperative learning*, *peer tutoring*, *role playing*, diverse dalla tradizionale lezione frontale, significative e coinvolgenti per gli studenti: stimolando i ragazzi a lavorare in gruppo e a collaborare, si cerca di instaurare un clima collaborativo, in cui si accetti il punto di vista dell'altro, dove possa avvenire un confronto costruttivo e la mediazione tra idee e convinzioni differenti, nell'ottica di una crescita ricca e reciproca. Alcune attività di questo tipo saranno oggetto di riflessione

nel paragrafo successivo. Nell'ambito dei progetti extracurriculari, non solo quelli strettamente in materia di prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, le attività proposte sono chiamate a promuovere la convivenza civile, il rispetto delle regole tra alunni, capacità empatiche e relazionali (Buccoliero e Maggi 2017).

In particolare la Legge n. 107 del 13 luglio 2015 ha introdotto, tra gli obiettivi formativi prioritari per gli studenti, anche lo sviluppo delle competenze digitali, un utilizzo critico e consapevole dei *social network* e dei media, come declinato nel Piano Nazionale Scuola Digitale. I cosiddetti nativi digitali sono sì nati in una società dominata dalla presenza e dalla diffusione della tecnologia, ma questo non implica automaticamente per i ragazzi la capacità di servirsene in modo proficuo e opportuno come strumento di lavoro e di comunicazione. Tale urgenza formativa è risultata ancora più evidente con l'avvento della pandemia Covid 19 e l'introduzione della didattica a distanza. Tra i ragazzi, privati dei momenti quotidiani di contatto e socialità e del confronto reale con i coetanei, è cresciuto il senso di isolamento: secondo un'analisi pubblicata su *Jama Pediatrics* (Recine et al. 2021), l'incidenza di depressione e ansia fra adolescenti è raddoppiata rispetto a prima della pandemia e oggi, secondo il report che ha incluso 29 studi condotti su oltre 80.000 giovani, 1 adolescente su 4, in Italia e nel mondo, presenta i classici sintomi clinici di depressione e 1 su 5 segni di un disturbo d'ansia. D'altra parte, complice il raddoppio del tempo trascorso *online*, sono esplosi i casi di cyberbullismo, in cui offese e aggressioni verbali viaggiano nelle chat e soprattutto su *WhatsApp*. Tali criticità trovano conferma anche dai dati emersi dalla campagna di monitoraggio sui fenomeni di bullismo e cyberbullismo all'interno delle scuole per l'anno scolastico 2020-2021 condotta dal nostro Ministero dell'Istruzione (PIATTAFORMA ELISA).

In questo contesto la scuola è chiamata a sensibilizzare studentesse e studenti a un uso responsabile della rete, aiutandoli a gestire le relazioni digitali in contesti non protetti, nell'esercizio di una cittadinanza digitale consapevole. Tali indicazioni sono contenute anche nella legge n. 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, che prevede, fra l'altro, nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, anche l'educazione alla cittadinanza digitale (Da Re 2019).

3. Attività didattiche di sensibilizzazione contro il (cyber)bullismo

Propongo a questo punto alcune attività da svolgere in classe che ritengo utili per stimolare una riflessione e il coinvolgimento degli alunni sui temi di cui si è parlato.

Le prime due proposte coinvolgono strettamente la disciplina di Lingua e letteratura italiana: si tratta di pratiche che nel corso della mia esperienza di insegnamento ho sperimentato più volte nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, precisamente con alunni del liceo linguistico o scientifico, ma che sono di certo proponibili e adattabili anche a classi e percorsi scolastici diversi. Entrambe le attività possono essere svolte ricorrendo alla metodologia del *cooperative learning*, attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi; anche quando l'alunno è chiamato a lavorare autonomamente, l'attività si conclude comunque con un momento di condivisione. Pertanto, come avrò modo di spiegare più chiaramente di seguito, già la stessa scelta di un apprendimento di tipo cooperativo focalizza l'attenzione sul valore della corretta comunicazione e favorisce la maturazione di abilità sociali e relazionali.

L'ultimo esempio proposto rappresenta invece un lavoro più complesso e cioè un percorso trasversale interdisciplinare (UDA) che coinvolge più materie e più docenti del consiglio di classe e che si conclude con la realizzazione da parte dei ragazzi di un prodotto autentico.

3.1 Attività basata sul *Manifesto della comunicazione non ostile*

Il primo lavoro, che sono solita inserire nel laboratorio di scrittura settimanale, prevede una riflessione e una produzione creativa personale o in *team* a partire dalla lettura in classe del *Manifesto della comunicazione non ostile* (Parole O_Stili 2017).

Si tratta di un decalogo costituito da 10 principi di stile, nato nell'agosto del 2016 dal confronto tra esperti di comunicazione, ricercatori e docenti universitari, dopo una lunga fase di scambio e di partecipazione sul web. Il documento propone 10 principi semplici, 10 pratiche positive di comunicazione, che come fa notare una delle promotrici del progetto, Rosy Rosso (DIRE, FARE, INSEGNARE 2020), sono scritte in prima persona: non si ha l'intenzione di bacchettare, ma di coinvolgere in un impegno personale. L'obiettivo è responsabilizzare ed educare gli utenti della rete a scegliere forme di comunicazione non ostili, a calibrare le parole, nella consapevolezza che esse

sono importanti, nel web come nel mondo *offline*. Non a caso il primo, fondamentale principio del Manifesto afferma che “Virtuale è reale”. Il Manifesto ha avuto un successo straordinario tanto che nella primavera del 2017 è stato distribuito a tutte le scuole d’Italia con circolare ministeriale ed è stato più volte declinato in contesti particolari, come lo sport, la politica, l’inclusione. Parole O_Stili ha promosso e promuove tuttora in scuole, università, imprese, associazioni le pratiche virtuose della comunicazione in rete e l’importanza di esprimersi con consapevolezza e responsabilità.

L’attività didattica proposta si apre, come si è detto, con la lettura dei punti del Manifesto: i ragazzi da soli o preferibilmente in gruppi scelgono il principio che più li ha colpiti o in cui più si riconoscono ed elaborano una produzione scritta, in cui devono emergere le loro riflessioni e le loro esperienze personali; segue la lettura degli elaborati in classe, con discussione e confronto.

Generalmente dai lavori degli studenti emergono numerose connessioni tra alcuni punti del Manifesto e l’esperienza personale dei ragazzi, che apprezzano la possibilità di raccontare e confrontarsi su cosa vivono e sperimentano fuori dalla scuola. Il principio più gettonato nelle riflessioni è di norma il primo, “Virtuale è reale”, che ho avuto già modo di menzionare. I ragazzi raccontano di leggere spesso commenti e messaggi pesanti sui *social*, specie sotto i *post* di alcuni personaggi famosi, il più delle volte scritti da utenti che nascondono la loro identità utilizzando profili *fake*. Da parte degli studenti colpisce la consapevolezza di come dietro allo schermo di un pc o di uno smartphone ci si senta “leoni da tastiera” e sia più facile lasciarsi andare a giudizi o espressioni pesanti, che di persona difficilmente avremmo il coraggio di dire. Insulti che vengono scritti con leggerezza e superficialità, ma che per chi li riceve hanno un peso identico a un’offesa subita di persona, se non addirittura maggiore vista la risonanza del web. Molti contributi dei ragazzi riguardano anche i principi n. 8, “Le idee si possono discutere. Le persone si devono rispettare” e n. 9 “Gli insulti non sono argomenti”. *Reality* e dibattiti televisivi, sport e politica mostrano talvolta che di fronte a un conflitto di idee si è tentati a concepire l’altro come un nemico più che un avversario e si usa la parola come un’arma, rivolta non a contrastare l’idea ma annientare chi la pensa diversamente, anche tramite ingiurie.

3.2 Attività basata sulla *Circle of Viewpoints Routine*

Un'altra tecnica di scrittura che utilizzo e che a mio giudizio ha una potenzialità importante nell'educazione civica e nello sviluppo delle competenze linguistiche e relazionali è la *Circle of Viewpoints Routine* (Lynch 2017).

Il docente condivide sulla LIM un'immagine o una fotografia: invita poi ogni studente a scegliere un oggetto o un personaggio della rappresentazione e a scrivere quello che a suo giudizio tale oggetto o personaggio pensa, prova, si domanda, sforzandosi naturalmente di farlo in base al punto di vista dell'elemento scelto. L'ultima tappa prevede che ci si sieda in cerchio e si confrontino le varie produzioni.

Se il docente è oculato nella scelta dell'immagine da proporre, che può ritrarre ad esempio un momento della vita scolastica o un'occasione di socialità, questa tecnica diventa una sorta di *role play* letterario e spinge gli studenti a mettersi nei panni di un soggetto che è altro da loro. Sollecitare l'empatia è fondamentale nella creazione di un clima sereno in classe. Infatti, una delle giustificazioni più diffuse nei casi di bullismo verbale è quella dello scherzo, della battuta, del motto innocente, la non consapevolezza che quella parola può aver toccato la sensibilità dell'altra persona, provocato dolore, turbamento. Il soggetto che offende il più delle volte è incapace o disinteressato a "mettersi nei panni dell'altro", non ne percepisce minimamente emozioni e pensieri. Un'attività come questa può "smuovere le acque", creare una sorta di turbamento positivo nei ragazzi e aiutarli a uscire dall'idea che esista solo il loro orizzonte.

3.3 Unità di Apprendimento 'Sbùllati'

Più complesso è un lavoro interdisciplinare come l'unità di apprendimento, che coinvolge nella fase di progettazione e realizzazione tutto o quasi il consiglio di classe e impegna i ragazzi per un monte ore significativo.

Mi appresto in questo caso a presentare un'UDA che ho realizzato insieme ai colleghi del IIS Savoia Benincasa di Ancona durante l'anno scolastico 2020-2021 e che si sviluppava nelle 33 ore annuali previste per l'insegnamento trasversale di educazione civica. La classe, a cui è stata rivolta, era una 1° del Liceo Scientifico indirizzo Cambridge International, costituita da 23 alunni, 6 ragazzi e 17 ragazze, particolarmente motivati e collaborativi. L'attività aveva previsto anche la

partecipazione di docenti delle università marchigiane aderenti al progetto a supporto delle politiche regionali, in merito agli interventi educativi per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni del bullismo: nello specifico l'Università Politecnica delle Marche, l'Università degli Studi di Camerino, l'Università degli Studi di Macerata e l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

In questo contributo presenterò fedelmente l'attività progettata e svolta in quell'occasione, ma il percorso proposto costituisce un modello flessibile, modificabile e adattabile ai vari contesti scolastici, che può prevedere o meno la collaborazione di esperti esterni in base alla disponibilità dell'istituto, variare le attività previste e il monte ore complessivo e/o di ciascuna disciplina. Ciò che va assolutamente mantenuto è l'interdisciplinarietà del percorso e la preferenza a metodologie di apprendimento attivo, con l'obiettivo di stimolare i ragazzi non solo alla ricezione di nuovi contenuti ma allo sviluppo di competenze quali la cooperazione e la capacità di *problem solving*.

Tab. 1. Unità di Apprendimento ‘Sbùllati’ (in appendice)

L'unità di apprendimento iniziava con una lezione di introduzione e presentazione del percorso, in cui si sottoponeva alla classe la visione di un video stimolo di pochi minuti. Nel nostro caso la scelta era ricaduta sul monologo sul bullismo recitato da Paola Cortellesi sulle parole della canzone *Guerriero* di Marco Mengoni durante lo show televisivo *Paola e Laura* nel 2016; in altre occasioni abbiamo proposto una video inchiesta realizzata dalla trasmissione “Anno Uno” sulla storia di Carolina Picchio, ma le risorse offerte da YouTube sono molteplici e l'insegnante che progetta dispone di ampia scelta sotto questo aspetto. Al video seguiva un'attività di *brainstorming* in cui i ragazzi hanno tirato fuori espressioni, immagini, parole suscite dal video stimolo. Questo tipo di lavoro è utile al docente anche dal punto di vista metodologico per comprendere le conoscenze pregresse dei ragazzi sull'argomento, gli aspetti che li toccano maggiormente e quindi modellare le attività che seguiranno in base al profilo della classe. Nel resto del percorso agli incontri formativi con i docenti universitari, che hanno avuto un approccio molto dialogico e coinvolgente, si sono alternate le attività realizzate dai singoli docenti durante le loro ore: una lezione sulla definizione e sui riferimenti normativi attinenti a bullismo e cyberbullismo, a cura dell'insegnante di geostoria; la visione del film *Il talento del calabrone* di G. Cimini seguita dal dibattito in classe, nelle ore di scienze motorie e religione; la presentazione delle buone regole della comunicazione in rete (*netiquette*), che era condotta interamente in lingua dal docente di inglese; lettura e comprensione di narrazioni o

articoli sull'argomento bullismo e cyberbullismo con il docente di italiano. Al termine dell'UDA gli studenti sono stati chiamati a rielaborare le conoscenze acquisite durante il percorso in modo personale e originale, con la produzione di un *podcast* a più puntate attraverso la piattaforma Anchor, poi condiviso con la comunità scolastica. Struttura, sequenza e contenuti sono stati preliminarmente scelti e programmati insieme dall'intera classe, naturalmente rimanendo coerenti con il tema del percorso; poi gruppi diversi di alunni hanno curato ciascuno una puntata specifica del *podcast*.

L'osservazione degli alunni nelle varie fasi di svolgimento dell'UDA e la qualità dei prodotti autentici realizzati hanno rivelato un forte interesse della classe al tema affrontato: i ragazzi hanno partecipato con profitto a tutte le attività proposte dai docenti e hanno interagito attivamente con gli esperti esterni provenienti dal mondo universitario. Per la maggior parte dei gruppi, i *podcast* prodotti, al di là degli aspetti tecnici, mostravano un approfondimento personale e originale dei contenuti affrontati a lezione. Alcuni studenti hanno coinvolto nell'allestimento anche genitori, fratelli, amici da altre classi. Tale partecipazione ha confermato che il bullismo è percepito da giovani come un fenomeno tutt'altro che estraneo e lontano: alcuni studenti lo hanno sperimentato sulla propria pelle, i più lo avevano trattato in alcune attività negli anni scolastici precedenti. Un percorso come l'UDA ha il pregio di affrontare l'argomento in modo approfondito, declinandolo sotto più aspetti tramite la collaborazione e l'apporto delle diverse discipline: inoltre la scelta di metodologie basate sull'apprendimento attivo coinvolge lo studente in prima persona, invogliandolo a riflettere e a spendersi nell'elaborazione di un prodotto e nell'interazione con i compagni.

4. Conclusioni

Le normative menzionate all'interno di questo contributo, insieme alle numerose Linee guida che il MIUR sta emanando negli ultimi dieci anni su ambiti e temi diversi attinenti al mondo della scuola, mostrano come il sistema educativo di istruzione e di formazione sia chiamato al giorno d'oggi ad andare oltre l'acquisizione di pure conoscenze disciplinari. Nell'ottica di un apprendimento inteso come *Lifelong Learning* la scuola rappresenta un tassello fondamentale in cui il giovane inizia a sviluppare competenze che gli saranno utili per la vita, le scelte, il successo personale e professionale. Tra queste, non è un caso, occupa il primo posto la competenza alfabetica funzionale, intesa come la capacità di utilizzare in modo efficace ed

appropriato la lingua materna, adattando il linguaggio a diverse situazioni e contesti (EUROPEAN EDUCATION AREA).

Le attività didattiche proposte in questo contributo vogliono essere soltanto un esempio di come si può lavorare in classe sull’importanza della corretta comunicazione. In esse gli studenti, generalmente sensibili a episodi di violenza verbale, trattano l’argomento bullismo e cyberbullismo come casi di un uso scorretto e ostile dello strumento linguistico; d’altra parte le metodologie di apprendimento messe in azione aiutano a costruire una cultura della comunicazione, in cui la lingua viene impiegata per interagire positivamente. La riflessione sullo strumento linguistico come bene culturale risulta quindi l’oggetto su cui si incentra l’azione didattica e al tempo stesso la competenza che essa mira ad attivare. Attività di questo tipo rappresentano un tentativo di partecipare al processo educativo delle nuove generazioni, ma, perché tali azioni siano efficaci, la scuola non deve rimanere isolata. È necessaria infatti una sinergia tra tutte le realtà fondamentali nella vita dei ragazzi, famiglia, scuola, associazioni, perché possano accompagnarli alla consapevolezza che anche la lingua ha una sua dimensione etica.

Ringraziamenti

Le metodologie e le attività didattiche che ho presentato in questo contributo sono state realizzate presso l’IIS Savoia Benincasa di Ancona, in cui ho avuto modo di lavorare dall’anno scolastico 2017-2018 al 2020-2021. Ringrazio con affetto e gratitudine i miei colleghi e l’allora Dirigente, Dott.ssa Alessandra Rucci, per la competenza professionale, la dedizione e la passione sul lavoro e per tutto quello che mi hanno insegnato.

Appendice

TITOLO	Sbùllati
PRODOTTO	Realizzazione di un podcast
DESTINATARI	Classe 1 Liceo Scientifico indirizzo Cambridge International
PREREQUISITI	Conoscere gli elementi della comunicazione; conoscere e utilizzare i principali canali social e la piattaforma Google Suite per la condivisione dei materiali
FASE DI APPLICAZIONE	2 quadri mestre
TEMPISTICA	33h

TITOLO	Sbùllati
ESPERIENZE ATTIVATE	Scrittura condivisa
METODOLOGIA	Flipped classroom – Cooperative Learning – MLTV
RISORSE UMANE INTERNE ED ESTERNE	Docenti del CDC Docenti Università partecipanti al progetto a supporto delle politiche regionali in merito agli interventi educativi per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni del bullismo (LR32/2018)
STRUMENTI	PC – LIM – libri di testo – materiale fornito dal docente
VALUTAZIONE	Tradizionali griglie di valutazione per le verifiche formative Rubrica per il prodotto autentico finale

FASI	ATTIVITÀ	STRUMENTI	EVIDENZE OSSERVABILI	ESITI	TEMPI	VALUTAZIONE
1	PRESENTAZIONE UDA	LIM, PPT.	Spiegazione del progetto e della finalità dell'UDA	Comprensione da parte della classe e avvio del progetto	2h	Non prevista
2	Bullismo e cyberbullismo DEFINIZIONE E NORMATIVA <i>geostoria</i>	LIM, materiale fornito dal docente	Spiegazione del concetto di bullismo, cyberbullismo, individuazione delle differenze tra le due fore	Lezione dialogata su concetti, normativa e attualità	2 h	Valutazione individuale attraverso prove scritte e orali
3	Lettura e commento di testi letterari e non dedicati al tema del bullismo e della violenza verbale <i>italiano</i>	PC, LIM, Documento cartaceo	Lettura dei testi e condivisione in forma orale o scritta delle proprie riflessioni	Capacità di ascolto Capacità di riflettere Capacità di esprimere considerazioni in forma chiara e corretta	4 h	Osservazione dei processi di apprendimento. Eventuale valutazione delle abilità di comprensione e rielaborazione.
4	Presentazione delle buone regole della comunicazione in rete (<i>netiquette</i>) <i>inglese</i>	LIM, PC, fornito dal docente	Lettura e condivisione delle suggestioni e riflessioni emerse	Capacità di comprensione e rielaborazione	4 h	Osservazione dei processi di apprendimento. Eventuale valutazione delle abilità di comprensione e rielaborazione.

FASI	ATTIVITÀ	STRUMENTI	EVIDENZE OSSERVABILI	ESITI	TEMPI	VALUTAZIONE
5	Visione film <i>Il talento del calabrone</i> e discussione <i>docenti di scienze motorie e religione</i>	LIM, PC	Visione del film e condivisione delle suggestioni e riflessioni emerse	Capacità di comprensione e rielaborazione	4h	Valutazione delle abilità linguistiche e delle competenze relazionali
6	Incontri con Docenti Università marchigiane	PC, LIM	Attività guidata dai docenti universitari	Partecipazione attiva alle lezioni, capacità di comprensione e rielaborazione	5h	Valutazione delle abilità linguistiche e delle capacità di analisi
7	REALIZZAZIONE PRODOTTO AUTENTICO Uso della piattaforma Podcast Anchor	PC, LIM	Divisione della classe in 4-5 gruppi che dovranno elaborare un breve testo, partendo dal materiale dell'UDA	Capacità di usare correttamente e in modo creativo gli strumenti digitali	12h	Valutazione delle abilità linguistiche e dell'uso autonomo e responsabile degli strumenti digitali

Riferimenti bibliografici

- Buccoliero, E. e Maggi, M. (2017). *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete. Manuale operativo per operatori e docenti, dalla scuola primaria alla secondaria di 2° grado.* Milano: Franco Angeli Edizioni.
- Da Re, F. (2019). *Costituzione & cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculo di educazione civica.* Torino: Pearson.
- DIRE, FARE, INSEGNARE (2020). *Cos'è il Manifesto della comunicazione non ostile?* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZMDDgxC7inY>
- EUROPEAN EDUCATION AREA. *Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.* URL: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- Lynch, E. (2017). *How to Use the Circle of Viewpoints Routine with Students.* URL: <https://www.sadlier.com/school/ela-blog/how-to-use-the-circle-of-viewpoints-routine-with-students>
- MIUR. *Bullismo e Cyberbullismo.* URL: <https://www.miur.gov.it/bullismo-e-cyberbulismo>

MIUR. *Scuola secondaria di secondo grado*. URL: <https://www.miur.gov.it/web/quest/scuola-secondaria-di-secondo-grado>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60, 6, pp. 12-17.

Parole O_Stili (2017). *Manifesto della comunicazione non ostile*. URL:
<https://paroleostili.it/manifesto/>

Pennetta, A.L. (2019). *Bullismo, cyberbullismo e nuove forme di devianza*. Torino: Giappichelli Editore.

PIATTAFORMA ELISA. *Risultati monitoraggio a.s. 2020-2021*. URL:

<https://www.piattaformaelisa.it/risultati-monitoraggio-a-s-2020-2021/>

Racine, N. et al. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19. A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175, n. 11, pp. 1142-1150. URL:
<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2782796>

Laura Valente (Liceo Scientifico Temistocle Calzecchi Onesti di Fermo) è dottoressa di ricerca in Poesia e cultura greca e latina in età tardo antica e medievale presso l'Università degli Studi di Macerata. Attualmente è insegnante di lettere (classe A011) a tempo indeterminato presso il Liceo Temistocle Calzecchi Onesti di Fermo e docente a contratto di Filologia Greca presso l'Università degli Studi di Macerata. È membro del comitato regionale di coordinamento per la Certificazione Linguistica del Latino nella regione Marche.

ORCID: 0009-0001-1015-6901, e-mail laura.valente@liceotco.edu.it