

Corpora di apprendenti. Come usarli nella didattica dell'italiano in Svizzera

Carla Marello

1. Per una didattica dell'italiano con uso di *corpora*

La situazione dell'insegnamento delle lingue in Svizzera affronta da tempo il panorama complesso che sta diventando caratteristico di tutti i paesi europei, e cioè la presenza di allievi di lingua madre diversa nella classe. L'insegnante entra in aula e sa di usare una lingua di insegnamento che non è la lingua madre di tutti i suoi allievi: nella migliore delle situazioni la lingua di insegnamento è la lingua o una delle lingue che l'allievo parla in famiglia.¹ Molto spesso però la lingua di insegnamento è una lingua che l'allievo usa solo al fuori della famiglia, perché ha genitori entrambi parlanti nativi di una lingua diversa da quella di insegnamento o parlanti nativi di due lingue diverse, genitori dunque che usano per parlarsi fra loro una „lingua“, che può essere una varietà non nativa di quella che l'insegnante usa, ma può benissimo essere una lingua internazionale come l'inglese o lo spagnolo².

Da quando l'insegnamento dell'inglese è stato introdotto nella scuola dell'obbligo svizzera, l'insegnamento delle lingue nazionali non maggioritarie ha subito un riposizionamento. Ecco come sintetizzano questo riposizionamento gli estensori di un *curriculum* minimo di italiano volto ad avvicinare ogni abitante della Svizzera, almeno una volta nel corso della sua carriera scolastica, alla lingua italiana.

Negli ultimi 30 anni, in seguito al rimpatrio di molti immigrati di prima generazione e alla progressiva integrazione della seconda e della terza generazione, i cui rappresentanti non percepiscono più l'italiano come loro prima lingua, il numero dei parlanti nativi dell'italiano è diminuito. Il declino del numero di parlanti non nativi, in-

¹ Si veda in proposito per l'italiano lo studio di Bruno Moretti, Francesca Antonini: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana 2000.

² Nel 2005 il 7,1% di stranieri residenti in Svizzera dichiaravano di parlare inglese in ambito familiare: si veda G. Lüdi, I. Werlen: *Paesaggio linguistico in Svizzera*. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique 2005, 27.

vece, è da attribuire ai cambiamenti della politica educativa rispetto all'apprendimento delle lingue seconde. Il dibattito degli ultimi anni evidenzia un contrasto tra l'inglese e la seconda lingua nazionale (francese nella Svizzera tedesca e tedesco nella Svizzera francese). All'interno di questa discussione l'italiano, che rappresenta la 'terza lingua nazionale', è diventato ormai la quarta o quinta lingua.³

Che la tradizionalmente multilingue Svizzera⁴, sempre più abitata da individui plurilingui e situata nel cuore di un' Europa plurilingue, rinunci a insegnare l'italiano al di fuori del Canton Ticino, è uno scenario che non voglio provare ad immaginare, anche se le cifre riportate nell'Annuario statistico del Ministero degli Affari Esteri italiano mostrano che nell'anno scolastico 2008-2009 i corsi curricolari si sono più che dimezzati rispetto al 2007-2008.⁵ Monica Barni⁶ conclude la panoramica sulla storia linguistica dell'emigrazione italiana in Svizzera così:

Il rallentamento nel passaggio alla lingua locale tipico delle seconde generazioni in Svizzera probabilmente non durerà con le terze generazioni che, spesso, sono già monolingui. Sarà interessante vedere come e se fattori contestuali come la vicinanza geografica con l'Italia o il ruolo dei mass media o della cultura italiana in Svizzera continueranno a incidere sulle scelte linguistiche delle future generazioni di discendenti di italiani.

Certo non si può ignorare l'importanza di insegnare italiano in un paese che ha conosciuto ondate migratorie dall'Italia tali per cui ad un certo pun-

³ Luca Bernasconi, Sabine Christopher Guerra, Doris Lucini, Francesca Pettenati: *Per una nuova posizione dell'italiano nel quadrilinguismo elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano*, in: Bruno Moretti, Elena Maria Pandolfi, Matteo Casoni (a cura di): *Linguisti in contatto. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera*. Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana 2009, 372.

⁴ Uso i termini „multilingue“ e „plurilingue“ come nel „Preambolo“ della *Carta europea del plurilinguismo*, scritta dall'Osservatorio europeo del plurilinguismo il 5 giugno del 2008 e reperibile in rete. Per plurilinguismo si intende l'uso di più lingue da parte di uno stesso individuo e per multilinguismo la coesistenza di più lingue in seno a gruppi sociali che non sono necessariamente formati da individui plurilingui.

⁵ I dati sono riportati e commentati anche nel § 9.4 *Svizzera* di Monica Barni in: Massimo Vedovelli (a cura di): *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci 2011, 263-284. Conforta che il totale degli studenti iscritti a corsi di italiano sia rimasto sostanzialmente uguale – poco meno di 15000 studenti – anzi leggermente aumentato, grazie al raddoppio dei corsi extracurricolari e all'aumento dei corsi per adulti, ma si tratta certo di studenti più inclini a non proseguire oltre il primo, secondo anno di studio.

⁶ Barni: *Svizzera*, in: Massimo Vedovelli (a cura di): *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo* (cfr. nota 5), 284.

to gli immigrati italiani erano il 10% della popolazione,⁷ un paese in cui gli italiani sono tuttora molto numerosi anche se, insediati prevalentemente in cantoni tedescofoni, solo un quarto di loro indica l'italiano come lingua parlata in famiglia e solo il 15% lo indica come lingua principale⁸.

Tuttavia nel proporre di sfruttare per l'insegnamento della lingua italiana una risorsa relativamente ancora poco conosciuta in ambito scolastico, cioè i *corpora* di apprendenti, vogliamo tener conto sia dei discendenti di italiani, sia di coloro che studiano italiano in Svizzera ma non sono italiani di origine. Quando un *corpus* di apprendenti è in rete, come è VALICO,⁹ siamo convinti che conoscerne l'esistenza eserciti un benefico influsso sugli studenti che si trovano in Svizzera, come altrove fin dove arriva la rete; crediamo che il poter verificare che ci sono studenti di italiano L2 in giro per il mondo, con soddisfazioni e problemi simili ai loro, dovrebbe motivarli. È un modo semplice ed efficace per far constatare che lo studio dell'italiano apre a comunità di discendenti di emigrati italiani in tutto il mondo e a studenti di italiano come L2 in aree che non sono state coinvolte dal flusso migratorio dei secoli scorsi, ma mostrano adesso, nel XXI secolo, interesse per la lingua italiana.

1.1 Una possibile motivazione interlinguistica a favore dell'uso di corpora

Consci del fatto che l'italiano è raramente una L2, non solo in Svizzera ma dappertutto, stiamo allargando il corpus di nativi VINCA¹⁰ e costruendo tanti „VINCA di stranieri“, cioè raccolte di testi scritti in lingua madre a partire dagli stessi stimoli iconici usati per il *corpus* di apprendenti stranieri di italiano. Privilegiamo i VINCA di stranieri parlanti nativi di lingue romanze, spagnolo e portoghese in primis, e quindi francese e romeno, nell'intento di far toccare con mano a studenti con una lingua madre non romanza quanto si riesca a capire di un testo italiano avendo studiato prima spagnolo o portoghese e ancor di più quanto sia comprensibile l'italiano per

⁷ Nel 2009, secondo i dati della Fondazione Migrantes gli italiani in Svizzera erano 530.316; nel 1975 erano 573.085.

⁸ G. Lüdi, I. Werlen: *Paesaggio linguistico in Svizzera* (cfr. nota 2), 27.

⁹ Si veda il sito www.valico.org, dove il corpus è liberamente accessibile.

¹⁰ Per una descrizione del corpus di italofofoni, appaiato a quello di studenti di italiano L2, si veda il sito www.valico.org, dove è ospitato, e Adriano Allora, Simona Colombo, Carla Marellò: *I corpora VALICO e VINCA: stranieri e italiani alle prese con le stesse attività scritte*. Nicoletta Maraschio, Domenico De Martino (a cura di): *La Piazza delle lingue. L'italiano degli altri*. Firenze: Accademia della Crusca 2011, 49-61.

studenti che hanno spagnolo o portoghese come lingue madri o L1, intendendo per L1 la lingua di studio quando diversa dalla lingua madre. Lavorando su testi paralleli dovrebbe essere più semplice per il docente di italiano nei cantoni francofoni o per il docente di italiano che ha allievi di lingua madre (o L1) spagnola o portoghese far apprezzare i vantaggi e mettere in guardia dagli svantaggi sia in situazione di ricezione sia soprattutto di produzione.

La Svizzera aveva già fornito una dimostrazione di come, in situazione di acquisizione spontanea fra lavoratori stranieri, l'italiano si fosse affermato come *Fremdarbeteritalienisch*, nella seconda metà del secolo scorso,¹¹ una specie di esperienza di interlingua romanza „dal basso“. Le sperimentazioni universitarie pianificate di interlingua non hanno finora utilizzato corpora paralleli appositamente allestiti, come i „VINCA di stranieri“ che abbiamo in preparazione, ma i risultati ottenuti nei progetti interlingua con adulti che hanno studiato in gioventù latino, si potrebbero ottenere con allievi più giovani che stanno studiando spagnolo o italiano. È sempre motivante rendersi conto che si capisce un testo in lingua straniera anche quando non è stato spiegato da un docente e al di fuori della situazione scolastica. Usare i testi paralleli elicitati a partire dallo stesso stimolo iconico semplifica ulteriormente l'impegno cognitivo dello studente che, una volta colto il senso del testo e delle sue parti, può dedicare maggior tempo ed energia ad apprezzare le differenze fra le lingue. Dopo un allenamento guidato su tali testi paralleli, si possono abordare testi in L2 che contengono solo parte del materiale presente nei testi paralleli e verificare se lo studente ha acquisito il metodo di formulare ipotesi su ciò che non conosce, partendo da ciò che (ri)conosce. Non ci nascondiamo che un simile percorso didattico per aver successo richiede docenti preparati,¹² ma riteniamo che i docenti svizzeri siano fra i più idonei a percorrerlo felicemente.

¹¹ Gaetano Berruto: *Fremdarbeteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca*, in: *Rivista di linguistica*, III, 1991, 333-367

¹² Si veda A. Benucci (a cura di): *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: Utet libreria 2005; *InterRom Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura pluri-lingüe (français, italiano, portugués, español)*. Vol. 1: *De Similitudes y Diferencias*. Vol. 2: *Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Lenguas: Córdoba, Ediciones del Copista 2007; S. Bach, J. Brunet, C. A. Mastrelli: *Quadrivio romanzo. Dall'italiano al francese, allo spagnolo, al portoghese*. Firenze: Accademia della Crusca 2008, e il sito <http://eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm> che fornisce una gran quantità di materiali utili sia per l'insegnante intenzionato a utilizzare un'aula multimediale, sia per il docente che voglia

1.2 Corpora di italiano a lezione: quali e per chi?

I *corpora* di italiano sono ormai numerosi; i più conosciuti sono quelli di letteratura,¹³ e quelli costituiti da annate di giornali o riviste. La maggior parte tuttavia non è annotata per parte del discorso e da questo punto di vista non serve fino in fondo al docente di lingua materna o straniera. La discussione sull'utilità dei *corpora* in generale per l'insegnante ci porterebbe troppo lontano: vogliamo qui restringere il campo ai corpora di apprendenti.

VALICO non è che uno dei *corpora* di apprendenti di italiano a disposizione di docenti e studenti, ma è per ora il solo in rete liberamente accessibile a tutti e al quale tutti possono contribuire. ADIL2¹⁴ è il *corpus* che riteniamo più utile per il docente di italiano L2, insieme a VALICO. ADIL2 è un *corpus* di apprendenti di italiano L2 scritto e orale: è ordinato e bilanciato, in quanto si è potuto giovare della raccolta dati che l'Università per stranieri di Siena effettua attraverso le prove di certificazione, ma è anche un *corpus* chiuso, su un supporto che va acquistato, un *corpus* a cui il docente non può contribuire, non semplicissimo da aprire all'uso di più studenti in classe.

Altri *corpora* di apprendenti sono di dimensioni molto contenute e hanno intenti di ricerca. Fra tutti il più noto è il *corpus* di Pavia.¹⁵ Nel volume *Corpora di Italiano L2*,¹⁶ a cui rinviamo per ragioni di spazio, ne sono menzionati altri. Sappiamo che l'Università per stranieri di Perugia ha un *corpus*, costituito dalle prove scritte della propria certificazione, di cui si sono serviti coloro che hanno allestito le liste di vocaboli, suddivise per livello di QCER, riportate nel *Profilo della lingua italiana*.¹⁷

prepararsi materiali cartacei per allievi con lingua madre romena, spagnola o francese e ovviamente italiana.

¹³ BIZ *Biblioteca Italiana Zanichelli*, testi a cura di P. Stoppelli. Bologna: Zanichelli 2010. Tullio De Mauro (a cura di): *Primo tesoro della lingua italiana del Novecento*. Torino: Utet 2007.

¹⁴ Massimo Palermo (a cura di): *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra 2009.

¹⁵ Cecilia Andorno (a cura di): *Italiano seconda lingua. Banca Dati di Italiano L2 Progetto di Pavia*. Università di Pavia: Dipartimento di linguistica 2001.

¹⁶ Cecilia Andorno, Stefano Rastelli (a cura di): *Corpora di Italiano L2: Tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia: Guerra 2009.

¹⁷ Barbara Spinelli, Francesca Parizzi (a cura di): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia 2010.

1.2.1 Un corpus svizzero d'italiano orale, non d'apprendenti, ma utile

In Italia sono stati allestiti *corpora* di italiano orale, a partire da quello approntato nel 1993, noto e studiatissimo, servito come base al LIP *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*,¹⁸ per giungere nel 2005 a *C-Oral-Rom*,¹⁹ e a più recenti per cui rinviamo alla panoramica commentata nelle pagine iniziali del LIPSI e alla voce „*corpora* di italiano“ nell'*Enciclopedia dell'Italiano*.²⁰

L'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana ha affidato a Elena Maria Pandolfi l'allestimento di un *corpus*²¹ di italiano parlato nel Canton Ticino e da questo l'autrice ha ricavato il LIPSI, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*. Benché non sia un *corpus* di apprendenti e Pandolfi e l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana non l'abbiano concepito per apprendenti, ne parliamo qui perché può avere importanti risvolti didattici.

Il *corpus* è dato in un CD-Rom, come insieme di testi trascritti e, su richiesta, si possono ottenere anche le registrazioni da cui derivano le trascrizioni. Mi sia consentito richiamare qui quanto avevo affermato a proposito dell'uso didattico di questo *corpus* in una rivista per insegnanti. Allora ribadivo che gli allievi capiscono meglio le caratteristiche di una (varietà di) lingua se le ricavano da un *corpus*, se l'insegnante, anziché spiegarle, trasforma la loro scoperta in un'attività al computer o comunque in classe.

Le molte liste del libro di Pandolfi fatte interagire con i testi che lei stessa fornisce nel CD-Rom e con ricerche nella rete o in altri supporti su CD-Rom (dizionari in formato elettronico, banche dati, *corpora* come la LIZ Letteratura Italiana Zanichelli, o CD-Rom di intere annate di quotidiani) possono, con la collaborazione di chi gestisce il laboratorio informatico della scuola, servire a fare passaggi logici utili anche ad altri insegnamenti scientifici e nello stesso tempo possono servire a ridare spessore allo studio del codice lingua naturale come chiave d'accesso non trasparente alle informazioni immagazzinate nei computer e nella rete.

¹⁸ Tullio De Mauro, Federico Mancini, Massimo Vedovelli, Miriam Voghera: *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano Etaslibri, 1993.

¹⁹ Emanuela Cresti, Massimo Moneglia (a cura di): *C-Oral-Rom. Integrated reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins 2005.

²⁰ Elena Maria Pandolfi: *LIPSI Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*. Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana 2009, 23-25; Marco Baroni: *Corpora di italiano*, in: Raffaele Simone (cura di): *Enciclopedia dell'Italiano*, vol. I, Istituto dell'Enciclopedia italiana: Roma 2010, 301-103.

²¹ Elena Maria Pandolfi: *Misurare la regionalità. Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino*. Osservatorio linguistico della Svizzera italiana: promozione e vendita Armando Dadò Locarno 2006.

L'osservazione linguistica della lingua condotta attraverso studi come *Misurare la regionalità* dovrebbe contribuire a rivalutare il prestigio dell'insegnante di lingua italiana come scienziato e come professionista della lingua, meglio definendo nel suo intervento didattico il soggettivo dall'oggettivo, cioè quanto è legittima preferenza del singolo docente da quanto è partecipazione e trasmissione di una norma linguistica basata sull'osservazione dei dati.²²

Quanto osservavo a proposito del possibile modo di operare con il *corpus* di italiano svizzero nella classe di una scuola del Canton Ticino, dove l'italiano è lingua di insegnamento, è comunque vero anche per chi insegna italiano in un altro cantone. È vero di ogni lingua: il fatto che una lingua sia molto presente in rete, che abbia molti *corpora* su supporto elettronico giova ad affermarne lo status, sia come fenomeno storico-sociale, da studiare durante le ore di studio dedicate alle materie umanistiche, sia come codice semiotico da analizzare con i mezzi che le nuove tecnologie ci hanno messo a disposizione.

Nel caso dell'italiano svizzero è certo molto importante per gli stessi italiani che sia ben documentato, perché è una lingua nazionale fuori d'Italia, ma è ancor più importante per gli Svizzeri, per far toccare loro con mano che è una lingua, con varietà, ma una lingua autonoma. Come afferma Moretti, le differenti matrici che costituiscono l'italofonia in Svizzera fanno sì che ci si trovi di fronte a un quadro composito.

[È] indispensabile tenere presente questa variazione interna, per evitare di commettere l'errore di confondere l'italiano di non nativi con quello della Svizzera italiana e considerare quindi tratti di varietà di apprendimento [...] come fenomeni tipici dell'italiano in Svizzera. [...] Se da un lato si hanno indubbiamente influssi dialettali com'è normale negli italiani regionali, d'altro canto una buona parte delle peculiarità linguistiche è legata all'essere appunto l'italiano di un altro Stato nazionale, con differenze rispetto all'italiano d'Italia dipendenti da differenze nella realtà sociale, nelle istituzioni, ecc.²³

Per l'insegnante di italiano in un cantone non italofono, poi, è buono e giusto poter avere dati su cui misurare le differenze fra varietà regionali di italiano d'Italia e varietà svizzera. Può servire per spiegare a un allievo che ha l'italiano svizzero come una delle sue lingue di famiglia, magari non la

²² Carla Marengo: Recensione a *Misurare la regionalità: Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino*, in: *Scuola ticinese*, Anno XXXVI – Serie III maggio-giugno 2007. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, 25-27.

²³ Bruno Moretti: *italiano di Svizzera*, in: Raffaele Simone (cura di): *Enciclopedia dell'Italiano* (cfr. nota 2), vol. II. 2011, 1436.

principale, in che cosa la sua lingua è diversa dall'italiano standard o da una varietà regionale italiana.

Il *corpus* su CD-rom allegato al libro di Pandolfi non è tuttavia uno strumento direttamente fruibile da un allievo, richiede un po' di trattamenti da parte dell'insegnante perché lo sia.

2. *Corpora di apprendenti anche per apprendenti*

I *corpora* di apprendenti spesso sono „vietati“ agli apprendenti, per riprendere qui un titolo scherzoso di un serissimo contributo di Elisa Corino, che prende a sua volta spunto da un bilancio critico fatto da Sylviane Granger,²⁴ dopo vent'anni di *learner corpus linguistics* dell'inglese. Sono vietati in quanto le modalità di interrogazione sono troppo complesse perché i *corpora* possano davvero essere interrogati da studenti, oppure sono vietati perché, anche se l'interrogazione è facilitata, i risultati delle ricerche sono scarsamente perspicui. A monte di tutto però, per quanto ben fatta e accattivante possa essere la finestra di ricerca di un *corpus* e il modo in cui vengono presentati i risultati della ricerca, bisogna convincere gli insegnanti dell'utilità dei *corpora* d'apprendenti. Come osserva Corino:

perché gli apprendenti usino i *corpora* – fatti con le produzioni di chi prima di loro ha imparato quella certa lingua come lingua straniera – è necessario che gli insegnanti glieli consiglino e li abituino a servirsene o su supporto elettronico o in rete .

[...] un *corpus* che contenga un gran numero di materiali autentici aiuta a correggere la diffusa tendenza ad attribuire le caratteristiche dell'interlingua alla sola influenza della L1 dell'apprendente. Il confronto fra scritti di apprendenti di diversa lingua madre, molto più agevole e rapido se si ha a disposizione un *learner corpus* collegato a una base di dati sociolinguistici, rivela che molte caratteristiche sono condivise da più gruppi di parlanti di madrelingua diversa.²⁵

VALICO e VINCA sono stati pensati fin dall'inizio, oltre che per la ricerca, con intenti di uso in classe e in questo si differenziano dagli altri *corpora* di apprendenti sia italiani sia stranieri.²⁶ La bibliografia sull'utiliz-

²⁴ Elisa Corino: *Corpora di apprendenti: vietati agli apprendenti?*, in: M. Mezzadri (a cura di): *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Guerra: Perugia 2010, 271-280; Sylviane Granger: *The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation*, in: K. Aijmer (a cura di): *Corpora and Language Teaching*. Benjamins: Amsterdam/Philadelphia 2009, 13-32.

²⁵ Corino: *Corpora di apprendenti: vietati agli apprendenti?* (cfr. nota 24), 272.

²⁶ Si veda il saggio programmatico di Manuel Barbera, Carla Marello: *VALICO (varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online): una presentazione*, in: *Itals*, an-

zo di *corpora* di apprendenti di inglese, a fini di ricerca linguistica sulle varietà d'apprendimento, ha insistito soprattutto sullo studio di varietà avanzate,²⁷ anche a causa del fatto che venivano raccolti scritti prodotti da apprendenti in grado di scrivere testi di 500 parole, e questo ha contribuito a smorzare gli interessi della maggior parte degli insegnanti di lingua straniera interessati a varietà di apprendimento meno sviluppate.

Per costruire VALICO, ci siamo realisticamente basati sul fatto che nel mondo il numero di apprendenti di italiano L2 di livello avanzato è modesto, e abbiamo puntato al livello B1 (ovviamente accettando anche gli studenti di livello più alto) del QCER. Per favorire l'uso didattico dei *corpora* abbiamo raccolto testi brevi, tutti elicitati a partire dagli stessi stimoli iconici e perciò adatti a varie attività a cui accenneremo nel § 2.2. Abbiamo reso i testi degli apprendenti accessibili in rete, abbinati a una banca di dati che serve per filtrare la selezione dei testi in vari modi; li abbiamo resi fruibili liberamente a tutta la classe e li abbiamo etichettati per parte del discorso in modo da consentire anche ricerche più metalinguistiche orientate a docenti e studenti.

2.1 Che c'è di Svizzero in VALICO, finora

Purtroppo finora non c'è moltissimo di raccolto in Svizzera. In Gran-VALICO, il *corpus* iniziale, in cui abbiamo raccolto anche scritti non elicitati a partire dalle apposite storie senza parole,²⁸ abbiamo 20 testi forniti dall'università di Ginevra. Sono commenti di poesie, testi da più di mille parole, prodotti da studenti di livello avanzato. In VALICO abbiamo 6 testi elicitati a partire da Amore e da Sogno, sempre provenienti da Ginevra, scritti da allievi francofoni. Come esempio si veda il testo (1).

no II, numero 4 (2004), 7-18, in cui si seguono, e in parte si superano, le linee esposte da Geoffrey Leech: *Preface: Learner corpora: what they are and what can be done with them*, in: Sylviane Granger (a cura di.): *Learner English on Computer*. London & New York: Addison Wesley Longman 1998, xiv-xx.

²⁷ I. Bartning: *L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée*, in: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)* 9 (1997), 9-50; T. Cobb: *Analyzing late interlanguage with learner corpora: Québec replications of three European studies*, in: *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* 59/3 (2003), 393-423.

²⁸ Perché dovevamo raggiungere una massa critica di parole in testi per collaudare il funzionamento del *corpus* in rete e dell'annotazione a vari livelli.

(1)– Lasha mi ! Lasha mi ! – Non ti sopporto più. Ti porto via, non voglio vederti mai più – Mi fai male – Non importa Che sono questi gridi? pensa Sandro venuto in parco per leggere tranquillamente. Leve la testa e vede un uomo maltrattare una donna . – Non posso lasciare questa donna senz’aiuto Allora va battersi e mette il ragazzo ko. E poi va vicino dalla donna per vedere si non ha male, ma non ha il tempo di parlare perchè si fa subito insultare . – Di che si impicci idiota? Adesso lei ha ferito il mio innamorato.

È ispirato dalla storia senza parole *Amore* e contiene caratteristiche interessanti perché, a fianco degli unici iniziali errori nella grafia,²⁹ e nella morfologia nominale e verbale („gridi“, „leve“, „si impicci“), mostra vivacità di dialogo e ampiezza di vocabolario: del resto chi scrive è persona fra i 41 e i 50 anni con scolarizzazione in lingua materna di scuola secondaria superiore. Gli errori di interferenza del francese ci sono („leve la testa“, „va battersi“, „vicino dalla donna“, „si non ha male“), ma gli ultimi due sono riscontrabili anche in apprendenti non francofoni. Testi come (1) sono in genere prodotti da apprendenti che hanno modo di avvicinare la lingua italiana fuori dalla scuola.

Inoltre abbiamo 30 testi provenienti da una scuola cantonale dell’Appenzello Esterno, scritti da allievi aventi come lingua madre prevalentemente il tedesco svizzero. Infine possiamo contare su un insieme di circa 50 testi raccolti all’Università di Zurigo in più riprese. Da questi riporto alcuni esempi tratti da testi elicitati a partire dalla storia *Scontro*. Si noti che uno dei punti cognitivamente impegnativi è appunto descrivere lo scontro fra due personaggi all’angolo di un marciapiede. La docente ha suggerito, a chi glielo ha chiesto, il verbo „scontrarsi“, ma aveva anche, su nostro suggerimento, detto: „Se non sapete la parola che ci vuole potete metterla nella vostra lingua madre“.

- (2) Gli due uomini sono [*zusammenprallen*] insieme e tute le cose hanno volato per l’aria. Anche le due cani sono [*stürzen*] insieme
- (3) Siccome Gian-Franco e Paolo non hanno fatto attenzione , si sono („*zusammen gestossen*“) scontrato
- (4) All’angolo c’è successo un „crash“...
- (5) I due uomini hanno priso un salami e hanno iniziato di „*kämpfen*“ (pugnare?):
- (6) Entrambi avevano un cane, l’uomo basso un cane piccolo, l’uomo alto un cane pericoloso. Finalmente l’uomo basso aveva una bicicletta [...] loro sono

²⁹ Abbastanza inspiegabili alla luce del resto: si noti che scrive correttamente *senz’aiuto*; quanto all’accento grave su *perché* è in ‚buona‘ compagnia di tanti degli universitari italiani che hanno contribuito a VINCA.

caduto l'uno sull'altro. Tutte le cose che i due portavano si sono mescolate. C'è stato un vero casino!

- (7) Siccome nessuno dei due faceva attenzione e siccome venivano di due direzioni differenti, si sono carambolati a un angolo della casa della signora Rossi
- (8) Un accidente come questa potrebbe anche sarei un chance per un avventura!

Piuttosto divertente negli stralci (4) e (5) il ricorso all'inglese e al latino o all'italiano letterario con tanto di divertita faccina, come per dire „Ci ho provato“. Se si confrontano i testi raccolti in Svizzera con quelli di francofoni raccolti in Francia e di tedescofoni raccolti in Germania e Austria,³⁰ si notano caratteristiche simili, ma quando si disporrà di un numero maggiore di testi raccolti in Svizzera varrà la pena fare un esame più approfondito alla luce dei seguenti fatti:

– certezza di interferenze plurime (tedesco e francese, ma anche altre lingue, fra cui spagnolo studiato o parlato in famiglia) forse a causa di scolarizzazione in L1 ≠ da lingua madre e maggior esposizione a più L2 rispetto a apprendenti francesi e tedeschi o austriaci.

– situazione più frequente che altrove di esposizione al *code-switching*³¹ a causa di maggior esposizione extra-scolastica a tale fenomeno (frequenza di famiglie con presenza di un parente o di un amico che parla una varietà di italiano?) e tendenza a riprodurre più disinvoltamente *code-switching* o *code-mixing* anche nello scritto.

Approfittiamo quindi dell'occasione per rivolgere un appello a quanti insegnano italiano nel Canton Ticino o altrove a contribuire a VINCA Svizzera in un caso,³² a VALICO nell'altro. Anzi uno degli aspetti peculiari del-

³⁰ Ben 300 di francofoni e 260 di tedescofoni a fine luglio 2011, ma gli studenti della facoltà di Lingue e letterature straniere di Torino che contribuiscono come trascrittori ne termineranno a breve altri che saranno inseriti nel corpus dall'Ing. Simona Colombo, responsabile informatica del sito www.valico.org. I testi raccolti in Svizzera di cui parliamo sono a fine luglio 2011 in gran parte ancora non in linea, perché l'aggiornamento del *corpus* in linea avviene di solito una volta all'anno.

³¹ Secondo Stephan Schmid: *Code-switching and Italian abroad. Reflections on language contact and bilingual mixture*, in: *Rivista di linguistica* 17, 1, (2005), 139 il parlato di giovani immigrati italiani di seconda generazione nella Svizzera tedesca è caratterizzato da un'alta densità di fenomeni di commutazione fra italiano e svizzero tedesco.

³² Sappiamo che nelle classi del Canton Ticino ci sono molti studenti la cui lingua madre non è l'italiano e per converso che ci sono studenti svizzeri italofoni negli altri cantoni.

la raccolta di testi in Svizzera, l'abbiamo sperimentato anche sulla base del materiale già raccolto, è stabilire se un testo vada in VINCA o in VALICO, o in tutti e due, perché la dichiarazione dell'autore circa la sua lingua madre non sempre è suffragata da uno scritto inseribile solo in VINCA.³³

Circa la „esemplarità“ e rappresentatività dei testi di italofoeni italiani in VINCA, il discorso è troppo ampio per essere affrontato qui; diremo solo che la rappresentatività per età e provenienza regionale è in corso di realizzazione. Quanto all'esemplarità, intesa come vicinanza allo standard, va detto che i testi sono di diverso livello, come accade a chi raccoglie l'italiano di studenti universitari. Si vedano il testo (9), scritto da un toscano adulto, e il testo (10) di una studentessa universitaria torinese. E li si confronti con l'esempio (11), raccolto all'Università D'Annunzio di Chieti.

(9) Un ragazzino con i pantaloncini da giocatore di calcio e le scarpe coi tacchetti, sta tornando a casa dopo aver fatto la spesa. Ha comprato palloncini (utilissimi ...), una bottiglia di Coca Cola, un cavolo e un'altra bottiglietta. Ha un canino bianco al guinzaglio. Dall'altra parte, un centauro con tanto di cinturone con fibbia, scarponi, zainone da campeggio e sguardo grugnito, sta passeggiando. I due si incontrano all'angolo della strada, e il ragazzino si schianta sulla coscia dell'altro. Vola tutto per terra, la spesa e i vestiti dell'uomo. Un pandemonio. L'uomo si arrabbia, pare, e sta per menare il ragazzino, che poveraccio si difende con un libro.

(10) L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede, uno stava andando a lavoro con il suo cane in bicicletta e l'altro, sempre con un cane, tornava da una gita in campeggio. All'improvviso i due si danno uno schianto pauroso e tutto cade a terra. I due cani si mettono a mordicchiare le varie cose, mentre i due continuavano a incolparsi l'uno dell'altro prendendosi a pugni. Il fatto è che il primo, essendo più gracile, ne prende di santa ragione, ma i due cani che erano diventati amici, intravengono (sic) per dividere i due. In conclusione i due vengono visti dalla signora e nasce un'amicizia tra i tre e i cani che tutte le settimane si incontrano a cena per stare insieme .

(11) L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede, entrambi si dirigevano verso l'angolo di uno stesso edificio; ognuno passeggiando con il proprio cane recava le rispettive buste delle compere appena effettuate. L'uno recava busta ed altra spesa sulla bicicletta che trasportava a mano, ma camminando, nella mano destra il guinzaglio dal quale portava a spasso il suo cagnolino; l'uomo indossava un cappello, occhiali da sole, zaino a spalla da cui fuoriuscivano i rispettivi fili di due palloncini uno dei quali con l'immagine del topolino dei nostri noti fumetti; la parte dell'edificio dalla quale finestra si affacciava una signora , era situata a sinistra del personaggio. L'altro signore, anche lui con zaino in spalla, busta a mano, e dalla sinistra il

³³ È l'atteggiamento speculare di quanto osservava Moretti nella citazione riportata sopra nel § 1.2.1: voler credere di scrivere da nativi ed essere invece nella condizione di apprendenti di italiano L2standard.

guinzaglio da cui accompagnava il suo cane, proseguiva avendo alla sua destra la parete del medesimo edificio, sulla quale finestra era seduto un gattino. Passò qualche istante che la signora e il gattino si ritrovarono a sporgersi per recuperare l'una i palloncini e l'altro due calzette, tutti gli oggetti che si disperdevano e cadevano dal repentino scontro che vide i due individui immersi tra frutta bottiglie panini ed ogni genere che dalle rispettive compere ricavavano. Ora chi dalla situazione ne apportava vantaggi, erano i rispettivi compagni di passeggiata che tra panini ed ogni sorta di cibo che fuoriusciva da buste e zaini festeggiavano l'accaduto.

Sono testi con caratteristiche diverse, ma il fatto che abbiano in comune la traduzione intersemiotica della storia disegnata *Scontro*³⁴ rende più facile a docenti e studenti confrontarli.

2.2 *Qualche esempio concreto di didattica già svolta*

2.2.1 *Riordinare le vignette attraverso la comprensione del testo.*

A livello iniziale sono già stati sperimentati i testi di VINCA per verificare la comprensione della trama. Sono stati dati racconti brevi elicitati da *Amore* e la serie di vignette disordinata. Poiché il racconto senza parole è appositamente una parodia del tema del paladino che soccorre la fanciulla rapita, è necessario capire come reagisce la donna per ordinare correttamente la sequenza di disegni. La sperimentazione è avvenuta in secondarie superiori con studenti stranieri iscritti al primo anno per il cosiddetto ricongiungimento familiare.³⁵

A livello intermedio si può utilizzare un testo molto dettagliato come (12) per riordinare un rompicapo ottenuto frazionando l'illustrazione *Stazione*. La sperimentazione è stata fatta con italofofoni molto giovani (scuola primaria) e registrata. È interessante vedere come alcuni procedano usando solo i pezzi di disegno e dicano „non combacia; proviamo con un altro“ e altri invece approfittino del testo per avere informazioni e le sappiano estrarre per dare istruzioni agli altri, dicendo „Ma no: nel testo dice che due si baciano vicino al treno“. Purtroppo il permesso per mettere registrazioni in rete è più complesso di quello necessario per mettere scritti anonimi e chi ha registrato non ha chiesto questo permesso ai genitori dei bambini. Perciò per ora stiamo orientandoci verso il mettere a disposizione degli in-

³⁴ Visibile e scaricabile nel sito www.valico.org.

³⁵ Simone Bettega: *Scienza multilingue per arabofoni*, in: Carla Marengo (a cura di): *Scienza multilingue L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*. Guerra: Perugia 2009, 70-71.

segnanti una trascrizione delle parti più significative, affinché l'insegnante di italiano L2 ne ricavi indicazioni per fornire ai suoi allievi lessico e istruzioni da imparare per poter fare a livello avanzato una specie di *map-task*.

(12) Ci troviamo in una stazione ferroviaria molto caotica, che allo stesso tempo sembra essere un luogo pericoloso. Per terra vediamo sporco, carte di giornali, alimenti sparsi, bottiglie e bicchieri di bibite. Sembra che qualcuno, infuriato, sia passato correndo per questa stazione, spargendo tutto ciò che ha trovato. Al centro vediamo un uomo che trascina una grossa valigia: probabilmente non si tratta della sua, dato che ha tutta l'aria di essere un ladro, forse per la tuta scura e per il berretto sul capo. Se tutti gli oggetti che si trovano per terra non fossero stati sparsi da qualcuno, potrebbe essere stata una folata di vento, dato che in basso, a sinistra, vediamo un tavolo apparecchiato per la colazione e poco più lontano vediamo piattini, tazzine e una scatola di brioches sparse per terra. Una donna, seduta su una sedia vicino agli oggetti caduti, si porta le mani alle guance, forse per lo spavento causato dalla caduta delle brioches e dei piattini a causa del vento. Nella parte destra della scena due innamorati si baciano, forse uno dei due è in partenza, mentre un meccanico, a destra, li osserva, forse pensa anche lui alla sua compagna o forse li sta invidiando. L'orologio della stazione segna le ore 14:00 (o le 2:00 ??): per il numero di persone presenti, probabilmente la scena si svolge durante il pomeriggio, orari insoliti, però, per la colazione ... A differenza di tutti gli altri, l'uomo in primo piano, per il berretto di lana che indossa, sembra avere più freddo degli altri.

A livello avanzato si suddivide la classe a piccoli gruppi di quattro studenti: due hanno le tessere di un rompicapo creato a partire dalla figura della stazione e due hanno la figura della stazione intera, più una o due descrizioni dettagliate come (12). Tutti hanno imparato in precedenza lessico relativo a oggetti, persone eventi utili per il gioco³⁶ e ripassato il lessico delle posizioni di un elemento disegnato, alcuni ordini e domande idonee a svolgere il gioco: „in alto a sinistra“, „in basso a destra“, „in centro“, „in mezzo“, „dietro a“, „vicino a“, „in primo piano“, „in secondo piano“, „sullo sfondo“; „quante tessere hai?“, „Dimmi che cosa vedi nella tessera che ti sembra contenere una parte riconoscibile.“, „Sposta la tessera in modo che combaci“, etc. Le due coppie sono separate una barriera che impedisce la vista reciproca, per cui i due che hanno le tessere debbono ricomporre il rompicapo con l'aiuto degli altri due che però hanno il permesso di guidarli solo in italiano. Vince chi ricompone il rompicapo in minor tempo e con il minor numero di penalità applicate al mutamento di codice.

³⁶ D'altra parte a livello avanzato si è già più volte incontrato il lessico delle stazioni e del viaggio.

2.2.2 Usare il discorso diretto e domande metanarrative

A livello iniziale si danno da leggere scritti di VINCA, elicitati a partire da *Amore*, contenenti battute in discorso diretto, come il testo (1) sopra riportato, che però è di VALICO. Si disegnano delle nuvolette che escono dalla bocca dei tre personaggi e si chiede agli allievi di ricavare dal testo dell'italofono quanto serve loro. L'insegnante può con questo esercizio verificare che lo studente ha capito chi dice „io“ e chi dice „tu“.

A livello intermedio, si può far costruire un testo in discorso riportato dando le serie disegnate con fumetti parlanti.

A livello intermedio-avanzato si danno testi con narratore onnisciente o con uno dei personaggi che racconta e si fanno domande metanarrative: Ci sono verbi che descrivono pensieri? Le azioni o i pensieri attribuiti ai personaggi sono verosimili? Chi narra? È un uomo o una donna? Da che cosa lo capisci.³⁷ Segnare con una crocetta gli elementi della vignetta nominati nel testo (in modo esplicito-ESPL. o implicito-IMPL.) Ad esempio: se nel testo si dice che l'uomo che legge è seduto, questa è una menzione implicita della panchina?

2.2.3 Bucare testi di VINCA per esercitare il lessico

A livello intermedio: dividere la classe in gruppetti. Distribuire ad ogni gruppetto testi di VINCA diversi, elicitati da *Scontro* e *Stazione* ricchi di lessico e chiedere agli studenti di cancellare 10 parole che pensano saranno difficili da reintegrare per i loro compagni. Far spiegare perché le hanno scelte e far fare delle previsioni sulla capacità di riempirle bene da parte dei loro compagni. Parecchio tempo prima la classe aveva a sua volta descritto le vignette, quindi dovrebbe ricordare il disegno e avere un aiuto. È interessante per l'insegnante capire che cosa considerano una parola difficile e perché.

Si possono ridistribuire i testi scritti dai componenti del gruppetto quando avevano contribuito con testi in italiano L2 a VALICO, e qualora non lo facciano spontaneamente, si può chiedere di cancellare almeno due parole che tutti nel gruppetto non avevano usato scrivendo. Si rileggeranno e confronteranno alla ricerca di parole che non avevano usato e che probabilmente nemmeno i loro compagni hanno usato.

³⁷ In una lingua come l'italiano spesso bisogna attendere un participio passato al maschile o al femminile per capirlo.

2.2.4 Usare la sezione di ricerca linguistica dei corpora VALICO e VINCA

Questi sono esercizi adatti a classi in cui si decida di esercitare gli allievi a ricerche in *corpora* elettronici annotati. Rimando a quanto scritto nel § 1.2.1 per ribadire che sono esercizi utili anche a chi ha come lingua madre l'italiano svizzero.

Un esercizio relativamente semplice è far toccar con mano come i non nativi usino un minor numero di parole derivate (e alterate) rispetto a quelle che vengono usate dai nativi. C'è la possibilità di ricercare le parole che finiscono in un certo modo fra i testi di germanofoni che hanno scritto su *Amore*. Selezionato consegna *amore* e lingua madre tedesco, cliccando su „visualizza testi“ otteniamo 52 testi. A questo punto clicchiamo su „Ricerca linguistica“ e vediamo apparire una maschera di ricerca. Decidiamo, ad esempio, di vedere quante parole finiscono in *-one*, per appurare se qualche studente ha usato la parola *omaccione* o *omone* per il personaggio che si porta la ragazza sulle spalle. La richiesta [word='*.one'] si ottiene con quattro comandi: inizio parola, scrivi *one* sotto il tasto *arola, clicchi sul tasto *arola e chiudi parola. Quindi invii la ricerca per vedere fino a 100 di risultati. Se ne ottengono solo 29 e in nessun contesto c'è il suffisso accrescitivo *-one*³⁸. A questo punto si può cliccare sul tasto „Vuoi fare la stessa ricerca in VINCA?“ Ovviamente il numero di testi su cui avviene la ricerca è maggiore, perché la ricerca è fatta su tutti i testi elicitati a partire da tutte le vignette e così oltre a *omaccione* e *omone* appaiono *cinturone*, *cagnone*, *tabellone*, etc. Per limitare la ricerca ai soli testi scritti a partire da *Amore*, bisogna entrare in VINCA e selezionare tale consegna, così come si è fatto per VALICO.

Se lo si fa, si vede che i testi sono 84 e le parole terminanti in *-one* sono 116 fra cui vari „omone“, „ceffone“, „ragazzone“, „mascalzone“, „scimmione“ e „melone“, perché uno dei nativi fa dire a un personaggio: „ma è andato fuori di melone?“, cioè „è impazzito?“. Poiché i risultati non danno una lista di parole, ma dei contesti dai quali si risale agevolmente al testo intero³⁹, con questa attività si stimolano i ragazzi a

³⁸ C'è un verbo „propone“ e il plurale „persone“, tutti gli altri sono sostantivi deverbali come „discussione“, „espressione“, „reactione“ (sic), „situazione“, „implorazione“, „intenzione“, ecc.

³⁹ Basta cliccare sul secondo numero a sinistra, quello sottolineato e si vede il testo intero con i dati sociolinguistici dell'autore: ad esempio *chi ha scritto „Ma è andato fuori di melone?“ è una ragazzina torinese di età fra gli 8 e 13 anni che frequenta la scuola media e conosce il dialetto calabrese.*

- a- distinguere le parti del discorso e a distinguere eventuali omonimi
- b- individuare i casi in cui *-one* è un suffisso accrescitivo e quelli in cui non lo è
- c- chiedersi perché nessuno dei nativi ha usato „implorazione“ come un germanofono ha fatto⁴⁰
- d- apprezzare le varianti colloquiali come „scimmione“ al posto di „omaccione“.

Con studenti più giovani la ricerca può esser presentata dall'insegnante già svolta e distribuita alla classe, anziché come una concordanza in modalità KWICK, in modalità grafica (*tag clouds*), cioè attraverso la grandezza delle lettere proporzionale al numero di occorrenze nel *corpus*, e geografica, cioè disposta su una carta geografica. In tal caso il docente proporrà delle domande che guidino lo studente a capire perché „bici“ è scritto molto più grosso di „bicicletta“, o perché su certe zone geografiche si concentrino segnali e su altre no.

Le ricerche linguistiche permettono poi tipi di domande molto più complesse, per le quali ci sono esempi preconfezionati e modificabili nell'apposita sezione „esempi di ricerca“, che possono costituire oggetto di sperimentazione didattica a livello di insegnamento secondario superiore e universitario.

⁴⁰ Il germanofono, anzi la germanofona, ha usato „implorazione“ nella frase „La ragazza le guarda con implorazione e si alza subito“, volendo probabilmente intendere „la ragazza lo guarda con sguardo implorante e lui si alza subito“.