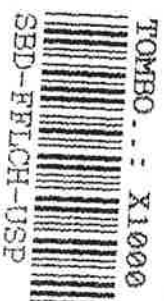


Žarko Muljačić

SCARFALLE ITALIANO

*Arviamiento bibliografico
allo studio della lingua italiana*

© Copyright 1991
by La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze)
Printed in Italy
1^a edizione: novembre 1991
Progetto grafico e copertina: C.D. GV., Firenze
Fotocomposizione: Saffe, Firenze
Stampa: Sai, San Giusino (Perugia)



La Nuova Italia

Ogni analisi contrastiva pedagogica (ACP) consta, secondo V. Lo Cascio [1184], di due fasi: 1) comparazione a fini didattici di due lingue: lingua di partenza (L_1) e lingua di arrivo (L_2) per evidenziarne le differenze e individuare gli errori pronosticabili; 2) utilizzazione delle conclusioni della fase 1 nella didattica.

In questa sede sono più interessanti i lavori in cui l'italiano figura come L_2 per discendenti che hanno, per es. il francese, l'inglese ecc., come L_1 , che i lavori in direzione inversa. Per ogni «tipo» di discendenti occorrono libri di testo fatti per le loro esigenze. Un libro di testo buono per francesi non è altrettanto raccomandabile per gli inglesi. Bisogna anche tener conto degli scopi concreti dei discendenti: alcuni (ma non tutti) vogliono acquistare tutte e quattro le abilità (decodificare e codificare testi orali e scritti italiani). Altri sono più modesti; ce ne sono a cui basta poter comprendere libri italiani (in generale o con un certo contenuto). In ogni modo le difficoltà della codificazione sono più grandi di quelle della decodificazione.

ne («traduzione» esatta di testi uditi o letti). L'insegnante deve fare tutto il possibile affinché l'allievo smetta di tradurre i propri pensieri alloglotti in enunciati italiani sebbene sia risaputo che una vittoria totale in questo settore è quasi impossibile. Le strutture della lingua materna interferiscono con quelle della L_2 , assai fortemente nei sottosistemi fonologico e lessicale, molto meno in quello sintattico e assai poco in quello morfologico-grammaticale. Si noti che la formazione delle parole costituisce forse la parte più difficile del lessico nel quadro del quale va studiata nella prospettiva contrastiva (sebbene molti linguisti la denominino morfologia lessicale). V. n. 1141.

Prima di stabilire la «diagnosi» e prescrivere la «terapia» il medico deve conoscere l'«anamnesi» del paziente. Un professore di italiano come L_2 , i cui studenti hanno un «ricordo collettivo» uguale (ossia possiedono tutti una *stessa* Lingua L_1) si trova in condizioni migliori di uno che deve insegnare l'italiano a studenti aventi diverse lingue materne. La sua situazione migliora ancora se esistono dei lavori di linguistica contrastiva (LC) concernenti le due lingue in questione. I «sintomi», ossia i fenomeni di interferenza sono preprogrammati e l'insegnante è in grado di affrontarli con «misure profilattiche». Quelle «terapeutiche» sono necessarie se qualche studente ha acquisito in precedenza conoscenze italiane come autodidatta o presso un maestro digiuno di LC. Nella sua «lotta» contro le interferenze prevedibili l'insegnante si servirà di esercizi appropriati nonché di consigli pratici: certi piccolli stratagemmi si imparano presto, si memorizzano bene e aiutano i discenti ad evitare gli errori più gravi o più vistosi. In un secondo tempo e se non ha a che fare con discenti troppo giovani il maestro darà ai discenti anche dei consigli teorici e dirà loro non solo in quali manuali possono trovare aiuto per le loro incertezze grammaticali e lessicali (per es. nelle raccolte di «falsi amici» di ogni tipo) ma anche perché certi errori sono «specifici» per il loro gruppo etnico.

Dò ora alcuni errori «specifici»: uno spagnolo accenterà le persone rizotoniche di certi verbi in modo sbagliato: dirà (egli) *termina*; un francese impiegherà il sostantivo *arte* come se fosse maschile, un tedesco dirà *aiutagli!* (sulla falsariga di *hilf ihm!* che contiene il pronome nel dativo) e sarà appoggiato nel proprio errore da forme corrette ma ambigue *aiutami!*, *aiutaci!*, i cui affissi pronominali gli danno la falsa impressione che si tratti di dativi. E sono invece forme omofone! Un francofono, infine, che sa dalla propria esperienza che al suffisso francese *-ten* corrisponde in italiano — *tano* (per es. *gardien* — *guardiano*) dirà nel «suo» italiano *elettriciano* traducendo il proprio *électricien* se non ha espressamente imparato che bisogna dire *elettricista*.

Un insegnante ideale dovrebbe addirittura conoscere molto bene la lingua materna dei suoi studenti perché nessun manuale di LC (non ce ne sono molti e alcuni esistono soltanto nella direzione che non ci interessa in primo luogo) tiene conto proprio di tutti gli errori possibili. I migliori specialisti italiani in materia come V. Lo Cascio, G.C. Lepšchy, E. Arcaini e G. Francescato, hanno imparato bene la lingua dei loro studenti (il neerlandese, l'inglese, il francese).

L'«anamnesi» di tutti i membri di una classe unazionale non è in pratica sempre uguale. Vi sono quasi sempre alcuni discenti che hanno imparato prima dell'italiano una o più altre lingue, dunque di studenti per cui l'italiano e L_3 , L_4 , ecc. (non entro qui nella spinosa questione se la L_1 , di alcuni sia un dialetto della rispettiva lingua nazionale). Un principiante croato che conosce già il francese, il tedesco, l'inglese o il russo, dirà nel «suo» italiano *serioso* invece di *serio* (perché ha già impressi nella memoria l'equivalente francese *sérieux* o le rispettive voci che nel tedesco, inglese o russo sono penetrate via Francia). Stenterà a comprendere l'opposizione tra *serio* e *serioso* quando si sarà reso conto del suo errore.

Sembra logico ma non è provato che le difficoltà spe-

ne («traduzione» esatta di testi uditi o letti). L'insegnante deve fare tutto il possibile affinché l'allievo smetta di tradurre i propri pensieri allogloti in enunciati italiani sebbene sia risaputo che una vittoria totale in questo settore è quasi impossibile. Le strutture della lingua materna interferiscono con quelle della L₂ assai fortemente nei sottosistemi fonologico e lessicale, molto meno in quello sintattico e assai poco in quello morfologico-grammaticale. Si noti che la formazione delle parole costituisce forse la parte più difficile del lessico nel quadro del quale va studiata nella prospettiva contrastiva (sebbene molti linguisti la denominino morfologia lessicale). V. n. 1141.

Prima di stabilire la «diagnosi» e prescrivere la «terapia» il medico deve conoscere l'«anamnesi» del paziente. Un professore di italiano come L₂, i cui studenti hanno un «ricordo collettivo» uguale (ossia possiedono tutti una stessa Lingua₁) si trova in condizioni migliori di uno che deve insegnare l'italiano a studenti aventi diverse lingue materne. La sua situazione migliora ancora se esistono dei lavori di linguistica contrastiva (LC) concernenti le due lingue in questione. I «sintomi», ossia i fenomeni di interferenza sono preprogrammati e l'insegnante è in grado di affrontarli con «misure profilattiche». Quelle «terapeutiche» sono necessarie se qualche studente ha acquistato in precedenza conoscenze italiane come autodidatta o presso un maestro digiuno di LC. Nella sua «lotta» contro le interferenze prevedibili l'insegnante si servirà di esercizi appropriati nonché di consigli pratici: certi piccolissimi stratagemmi si imparano presto, si memorizzano bene e aiutano i discenti ad evitare gli errori più gravi o più vistosi. In un secondo tempo e se non ha a che fare con discenti troppo giovani il maestro darà ai discenti anche dei consigli teorici e dirà loro non solo in quali manuali possono trovare aiuto per le loro incertezze grammaticali e lessicali (per es. nelle raccolte di «falsi amici» di ogni tipo) ma anche perché certi errori sono «specifici» per il loro gruppo etnico.

Dò ora alcuni errori «specifici»: uno spagnolo accenterà le persone rizotoniche di certi verbi in modo sbagliato: dirà (egli) *termina*; un francese impiegherà il sostantivo *arte* come se fosse maschile, un tedesco dirà *aiutgli!* (sulla falsariga di *hilf ihm!* che contiene il pronome nel dativo) e sarà appoggiato nel proprio errore da forme corrette ma ambigue *aiutami!*, *aiutaci!*, i cui affissi pronominali gli danno la falsa impressione che si tratti di dativi. E sono invece forme omofone! Un francofono, infine, che sa dalla propria esperienza che al suffisso francese *-ien* corrisponde in italiano — *iano* (per es. *gardien* — *guardiano*) dirà nel «suo» italiano *elettriciano* traducendo il proprio *électricien* se non ha espressamente imparato che bisogna dire *elettricista*.

Un insegnante ideale dovrebbe addirittura conoscere molto bene la lingua materna dei suoi studenti perché nessun manuale di LC (non ce ne sono molti e alcuni esistono soltanto nella direzione che non ci interessa in primo luogo) tiene conto proprio di tutti gli errori possibili. I migliori specialisti italiani in materia come V. Lo Cascio, G. C. Lepschy, E. Arcaini e G. Francescato, hanno imparato bene la lingua dei loro studenti (il neerlandese, l'inglese, il francese).

L'«anamnesi» di tutti i membri di una classe unizionale non è in pratica sempre uguale. Vi sono quasi sempre alcuni discenti che hanno imparato prima dell'italiano una o più altre lingue, dunque di studenti per cui l'italiano e L₃, L₄, ecc. (non entro qui nella spinosa questione se la L₁ di alcuni sia un dialetto della rispettiva lingua nazionale). Un principiante croato che conosce già il francese, il tedesco, l'inglese o il russo, dirà nel «suo» italiano *serioso* invece di *serio* (perché ha già impressi nella memoria l'equivalente francese *sérieux* o le rispettive voci che nel tedesco, inglese o russo sono penetrate via Francia). Stenterà a comprendere l'opposizione tra *serio* e *serioso* quando si sarà reso conto del suo errore.

Sembra logico ma non è provato che le difficoltà spe-

cifiche in tutti i sottosistemi sono più gravi se le due lingue in questione fanno parte della stessa famiglia, perché le differenze sottili vengono percepite tardi. Un italiano-spagnolo parla di «facilità che inganna» [1185]. Se una L_2 ha un grande prestigio politico e culturale avviene addirittura che il suo influsso sulla L_1 del popolo a cui i discendenti appartengono, sia più forte di quello che parte dalla L_1 dei discendenti sulla concreta L_2 che vorrebbero imparare. Siccome le lingue europee di tutte le famiglie stanno subendo sempre più gli effetti di una convergenza lessicale (e di altro tipo) si può prevedere che gli studi di LC anche fra lingue europee eterofamiliari diventeranno sempre più problematici.

La LC è nata nel seno dello strutturalismo americano (R. Lado) [1186] ed è stata portata avanti in correnti venute nel dopo-strutturalismo (cfr. il manuale in sostanza generativistico di R. J. Di Pietro) [1187]. Nella sua fase più recente essa comincia a tener conto anche delle differenze testuali, discorsive e pragmatiche fra le due lingue sotto esame con particolare riguardo alle voci «intraducibili», quelle che *non devono* essere tradotte (risulterebbe comico o almeno affettato chi traducesse ogni *bille tedesco* con *prego*) e ai temi che si addicono o non si addicono in certe situazioni (per es. di che cosa parlano gli italiani a tavola, di che cosa dopo i funerali, ecc.). L'*etnolinguistica* è una nuova disciplina che non si occupa, come qualcuno potrebbe credere, soltanto di popoli «esotici». Siccome gli italiani «parlano anche con le mani» (C. Malaparte) e qualche volta «con tutto il corpo» non sarà male che i discendenti siano informati anche sulle comunicazioni non verbali in italiano [1188]. Per ora non esiste un manuale di LC che tenga conto di tutte queste nuove esigenze. Esistono però dei manuali di *linguistica applicata* (v. più avanti). Sull'educazione linguistica di «madrelingua» — credo che questo termine riguardi anche i dialettoni italiani — e dell'italiano come L_2 , si attendono due resoconti decennali [1189, 1190] che non potranno non men-

zionare, magari di passaggio, i progressi della LC in Italia dal 1976 in poi. Dell'insegnamento dell'italiano a allottati aventi come madrelingua il francese, il tedesco, l'inglese e lo spagnolo si occupa un macroprogetto detto ITALS (*Italiano come lingua straniera*), diretto da G. Fredi [1191]. Della linguistica contrastiva (non soltanto italiana) si è occupato un congresso della SLI (Asti, 1979) (v. n. 128/20). Alcune delle 29 relazioni presentatevi sono interessanti anche dal punto di vista teorico (Ch. Schwarze) [1192]. Ch. Schwarze dirige da anni un gruppo di studio di linguistica contrastiva italo-tedesca e ora anche franco-tedesca che fino al 1978 aveva sede all'Università di Kiel e dal 1978 all'Università di Costanza. L'italiano fa parte pure di un progetto contrastivo tripartito detto PACEFI con sede in Svizzera (Neuchâtel) [1193], promosso da J. P. Borel, B. Py, E. Roulet e Enrico Arcaini (Università di Bologna). Con l'ITALS abbiamo dunque tre grandi imprese contrastive in cui prende parte anche l'italiano. Anche tre riviste italiane sono vicine a queste iniziative: *Lingue e civiltà*, diretta da Giovanni Fredi, SILTA (*Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*), diretta da E. Arcaini, e RILA (*Rassegna italiana di linguistica applicata*, Roma), diretta da Renzo Titone. Si vedano poi *Bulletin CILIA* (*Bulletin de la Commission Interuniversitaire de Linguistique Appliquée*, Neuchâtel), *Contrastes* (Parigi) e altre.

In seguito sarà data priorità a scritti destinati a allottati che desiderino imparare l'italiano. Soltanto in via eccezionale verranno menzionati alcuni titoli scritti in direzione opposta che, con un po' di sforzo, si possono rendere utili nella direzione che più ci interessa, essendo muniti di indici appositi che permettono il loro «rovesciamento».

Due volumetti di F. Agard e di R. Di. Pietro [1194] costituiscono il primo tentativo in cui due lingue, di cui una è l'italiano, vengono contrastate nella loro totalità. Il secondo manuale di questo tipo, ancora più modesto,

è destinato a lavoratori italiani in Germania (U. Figge e M. de Matteis) [1195]. Non esiste in questo settore nulla di simile per ampiezza alla grammatica contrastiva tedesco-francese (un po' «labirintica») di J.-M. Zemb *et al.* [1196]. G. Holtus e M. Pfister [1197] hanno estratto una serie di problemi grammaticali e lessicali rappresentativi per l'italiano e il tedesco in contrasto e valutato nel contempo tutti o quasi i lemmi bibliografici finora esistenti. Alcuni di questi lavori sono stati utilizzati in direzione opposta, per italiani che studiano il tedesco (v. n. 23, pp. 227-257). Di queste due lingue si occupano in ambedue le direzioni gli atti di una serie di convegni (v. nn. 135/1 - 135/5) mentre della coppia italiano-francese si occupano gli atti di un'altra serie di convegni (v. nn. 136/1 e 136/2). Ambedue queste serie continueranno. V. anche due importanti lavori in preparazione menzionati nella n. 462a.

Particolarmente interessanti sono le categorie grammaticali e formative che in una delle lingue contrastate mancano o vi sono assai «magramente» presenti. Cfr. i suffissi aumentativi (accrescitivi) e il gerundio che non esistono in tedesco e le difficoltà di questa lingua per tradurre la ricca serie dei suffissi diminutivi e ipocoristici italiani. Vi sono poi voci «intraducibili» (cfr. le molte particelle modali e voci come *Erlaubnis*, *Stimmung*, *gemütlich*, ecc.). Alle «grandi» e «medie» grammatiche italiane scritte pensando a una determinata categoria di discendenti alloglotti (v. le nn. 439, 441, 442, 449, 450, 451, 462a) (sebbene non soltanto ad essi) *adde* i libri di M. Carrera Díaz [1198]. Molti lavori di LC si devono ai professori dell'Università Italiana per Stranieri di Perugia i quali, essendo in contatto continuo con studenti di quasi tutte le nazioni, sono «predestinati» a occuparsi anche di lingue «esotiche» come il somalo (si ricorderà il ruolo dell'Italia nei processi che hanno portato all'indipendenza di questo paese nel 1960). Molti loro scritti figurano nelle bibliografie citate nella n. 139 e fra gli scritti citati da L. Seriani (v. n.

437). Un *Basic Italian* non esiste, ma v. le nn. 811-813.

Un ruolo a parte hanno i dizionari contenenti in ordine alfabetico i *falsi amici* (detti anche *tranelli della lingua* x). In una relazione congressuale (Mujčić) [1199], sono state identificate le lacune esistenti fra l'italiano e le lingue della CEE, soprattutto nella direzione che più ci interessa. Uno dei migliori manuali di questo tipo, scritto per tedescofoni (B. Stormi) [1200], sta ricevendo un completamento a puntate [1201]. Due ottimi volumi per la coppia italo-francese sono destinati a studenti ticinesi che imparano il francese (L. Tognola) [1202]. Nella stessa direzione vanno tre manuali destinati a francesisti, anglisti e germanisti italiani, editi da Zanichelli [1203, 1204, 1204a].

Il francesista austriaco E. Reiner ha coniato, in base a un termine del filosofo A. Schopenhauer (*Pänidentität*), il termine *pendidentemi* (franc. *pendentèmes*) [1205] come termine sopraordinato per i *falsi* e per i *parziali veri amici*, onde si possa distinguere fra falsi amici estremi (l'«esempio più bello sarebbe: ingl. *gift* «dono» — ted. *Gift* «veleno») e coppie che hanno almeno una accezione in comune (cfr. il franc. *viabilité* che si riferisce a *via* e a *vita* e il suo pendant italiano *viabilità* che si riferisce soltanto a *via*). Simili voci (e così pure quelle con difficoltà morfologiche: it. *periodo*, s. m. — franc. *période* s. f.) «quasi identiche», sarebbero dunque non *falsi* ma *quasi-amici*. Su questo «genere» di manuali si attende uno studio generale di A. Gorbahn e F. J. Hausmann [1206] che dovrebbe portare avanti le ricerche contrastive lessicali di F. Debyser [1207], H. Holec [1208], A. Elia [1209] e delle loro scuole. Si attende pure un saggio panoramico di J. Albrecht su tutti gli studi contrastivi in cui c'entra l'italiano [1210].

La *linguistica applicata* (LA), di cui in Italia si è cominciato a discutere nel 1972 (G. Berruto *et al.*) [1211], applica i dati e i principi ottenuti con analisi contrastive e di altro tipo (statistiche, psicolinguistiche, parolinguisti-

stiche, ecc.) ad alcuni settori limitrofi, per es. la psicologia del linguaggio, la patologia del linguaggio, la traduzione senza ambizioni letterarie e soprattutto l'insegnamento della lingua materna e delle lingue straniere nella scuola. Due manuali tradotti abbastanza recenti se ne occupano [1212, 1213]. Per altri cenni bibliografici sulla LA, cfr. G.C. Lepschy (p. 439, v. n. 47). I cultori della LA sono membri dell'AILA (*Association internationale de linguistique appliquée*) che organizza in intervalli regolari congressi internazionali. Molti sono membri anche dell'AIMAV, ossia di una società sorta a Bruxelles, dunque in un paese predestinato a tutti i tipi di linguistica e cultura comparata, che si orna tuttora della sigla originaria (che significa: *Association Internationale pour la recherche et la diffusion des Méthodes Audio-Visuelles et structurales globales*) sebbene si sia nel frattempo ribattezzata in: *Association Internationale pour le Développement de la Communication Interculturelle*). Cfr. gli atti del suo 24° Convegno (Udine, 1987), citati alla n. 21. A queste iniziative sta vicino il Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata (Bologna), fondato dal compianto Luigi Heilmann. Fra i molti manuali sull'insegnamento di lingue straniere menziono quello scritto dallo svizzero E. Roulet [1214] e, per la storia della glottodidattica, un libro di R. Titone [1215].

Dell'insegnamento dell'italiano come lingua materna si occupa da molti anni anche la SLI nel cui grembo si è costituito nel 1975 il GISCEL (*Gruppo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica*) che ha formulato le famose *Dieci tesi di educazione linguistica democratica*, una piattaforma antiautoritaria ma non anarchica. I cittadini italiani fedeli all'italofonia possono, basandosi su queste tesi, aspirare a un'educazione linguistica moderna che permetta la sistemazione della lingua per elaborazione italiana onde questa possa rispondere in miglior modo alle sfide del futuro in un'Europa e in un'Italia che cambiano. Ora si parla di GISCEL al plurale (i GISCEL) perché questi gruppi si sono organizzati in quasi tut-

te le regioni. Sui primi echi delle *Dieci tesi*, v. n. 1216. La prima rivista in Italia dedicata specificamente ai problemi del linguaggio nell'educazione è *Italiano & oltre* che tiene conto anche delle richieste provenienti dai paesi stranieri in cui l'italiano è insegnato. Dal novembre 1990 esce con periodicità semestrale *La Crusca per voi. Foglio dell'Accademia della Crusca dedicato alle scuole e agli amatori della lingua*, diretto da G. Nencioni. Tiene conto anche delle esigenze pratiche degli scolari.

Dell'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero si sono occupati diversi congressi: il 4° Congresso della SLI (Roma, 1970), v. n. 128/4, una serie di congressi non numerati (v. nn. 139-144), una serie di cinque convegni del CSIEI (*Centro per lo studio dell'insegnamento all'estero dell'Italiano*), sotto nel 1969 presso l'Università di Trieste ad opera di Giuseppe Petronio, illustre storico della letteratura (si sono estinti dopo l'ultimo convegno del 1975; ma anche dopo tale data hanno avuto luogo a Trieste alcuni congressi sulla letteratura italiana per stranieri), e molti dei finora nove congressi internazionali dell'AIPi (v. le nn. 134/1-134/9). Due autori hanno edito libri sugli aspetti glottodidattici e bibliografici di tali attività [1217, 1218] e a Anna Giacalone Ramat si devono gli atti di alcuni convegni sulle strategie dell'acquisizione di lingue straniere e dell'italiano [1219] dove si riferisce di allocroni adulti insediatisi in Italia.

A partire dal 1972 sono stati organizzati in Italia e altrove molti convegni e simposi sulla teoria e la pratica della traduzione (per la scienza che se ne occupa si usa sempre più il nome *traduttologia*). Uno dei primi ebbe luogo a Trieste (28-30 aprile 1972) (v. n. 574). In un congresso del 1978, E. Coseriu ha studiato l'interdipendenza della LC e della traduzione [1220]. Negli atti di un convegno di Bolzano, sede preferita per lavori di LC e LA italo-tedesca, sono stati studiati sistematicamente gli errori dei traduttori [1221]. Peccato che uno dei manuali migliori di traduttologia di J. Albrecht [1222] non sia stato tra-