

Italica 2011, nr 2

Wratislaviensia

RECENZENT
prof. dr hab. Stanisław Widłak

RADA NAUKOWA
Sonia Barillari (Włochy), Ingeborga Beszterda (Poznań), Giacomo Ferrari (Włochy),
Monika Gurgul (Kraków), Jadwiga Miszańska (Kraków), Nicolò Passero (Włochy),
Olga Płaszczewska (Kraków), Piotr Salwa (Warszawa), Lucinda Spera (Włochy),
Joanna Ugniewska-Dobrzańska (Warszawa),
Monika Woźniak (Włochy)

REDAKTOR NACZELNY
Justyna Łukaszewicz

SEKRETARZE
Katarzyna Biernacka-Licznar, Szymon Gumienik

KOREKTA
(język polski, włoski, angielski)
Alicja Kloska, Maurizio Mazzini, Beata Biernacka-Lovett

REDAKCJA TECHNICZNA
Dariusz Żulewski / „Dartekst” Studio dtp

PROJEKT OKŁADKI
Krzysztof Galus

Współpraca wydawnicza Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego
i Wydawnictwa Adam Marszałek

Numer dofinansowany przez Włoski Instytut Kultury w Krakowie
i Fundację Bona Sforza

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek
Toruń 2011

Redakcja „Italica Wratislaviensia”:
Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego,
pl. Bp. Nankiera 4, 50–140 Wrocław, e-mail: justyna@uni.wroc.pl,
www.marszalek.com.pl/italicawratislaviensia

Wydawnictwo Adam Marszałek ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń,
tel. 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

SPIS TREŚCI

Od redakcji	7
Ingeborga Beszterda Varietà del repertorio della comunità linguistica italiana e l'insegnamento dell'italiano a livelli avanzati	13
Joanna Ciesielka Il transfer negativo nelle produzioni scritte in italiano da studenti di romanistica	31
Beata Newecka-Ernst Tipologia degli errori linguistici riscontrati fra i discenti di italiano di madrelingua polacca	53
Beata Katarzyna Szpingier Contrastività e didattica dell'italiano L2 – ambito di un pubblico polacco	65
Artur Gałkowski <i>Dalla Fiat alla Lavazza con una sosta dolce alla Nutella...</i> La conoscenza dei nomi commerciali come elemento della competenza linguistica e interculturale in italiano L2	81
Danuta Augustyn L'utilità dei testi d'intrattenimento popolare nella formazione professionale degli insegnanti d'italiano.	97
Anna Kucharska Implicit culture in texts' dialogues	111
Magdalena Lange-Henszke Język i kultura Włoch – między wyobrażeniem a rzeczywistością	123
Lucyna Marcol Indywidualne wzorce myślenia uczniów a nauka języka obcego z perspektywy ucznia i nauczyciela	137

Joanna Janusz

O specyfice przekładu tekstów prawnych i prawniczych na przykładzie tłumaczeń poświadczonych z języka włoskiego i na język włoski. 151

Katarzyna Biernacka-Licznar

Instytucja tłumacza przysięgłego w Polsce i we Włoszech. Kształcenie tłumaczy przysięgłych na studiach podyplomowych w Polsce 165

CONTENS

From the Editorial Board	7
Ingeborga Beszterda Variations of the verbal repertory in italian speech community and teaching italian language to advanced learners	13
Joanna Ciesielka The influence of the negative transfer on the written performance of polish students of roman philology	31
Beata Newecka-Ernst Typology of language errors made by Poles studying Italian.	53
Beata Katarzyna Szpingier Sla and ac in teaching italian language as L2 to polish learners.	65
Artur Gałkowski <i>From fiat to lavazza with a sweet rest at nutella...</i> the knowledge of commercial proper names as a constituent of the linguistic and intercultural competence in italian L2	81
Danuta Augustyn The usefulness of folklore texts in the training Of future teachers of italian	97
Anna Kucharska Implicit culture in texts' dialogues	111
Magdalena Lange-Henszke Italian language and culture between the image and reality	123
Lucyna Marcol Studying a foreign language from the perspective of students and teacher – students' individual patterns of thinking	137

Joanna Janusz

The characteristics of polish-italian and italian-polish certified translation
of legal texts 151

Katarzyna Biernacka-Licznar

The institution of sworn translator in poland and in italy. Education of sworn
translator on the postgraduate studies in poland. 165

OD REDAKCJI

Dydaktyka języków obcych jest w Polsce młodą gałęzią humanistyki¹: dopiero w latach 50. XX wieku dostrzeżono potrzebę stworzenia dziedziny nauki specjalizującej się w problematyce nauczania języków obcych. Specyficzna sytuacja polityczna naszego kraju uniemożliwiła wcześniejsze wprowadzenie do programów studiów wyższych przedmiotów związanych z nauczaniem „języków imperialistycznych”. W latach 60. profesor Ludwik Zabrocki i jego uczniowie zainicjowali badania, które doprowadziły do narodzin glottodydaktyki w Polsce. Lata 1971–1980 to okres otwierania się Polski na Zachód i zgoda ówczesnych władz na nauczanie języków zachodnioeuropejskich. W tym czasie profesor Franciszek Grucza, prowadząc intensywne badania poświęcone nauczaniu języków obcych, przedstawił prosty schemat układu glottodydaktycznego obejmującego nauczyciela i ucznia (1978). W kolejnych latach powstały następne schematy: system glottodydaktyczny Władysława Woźniewicza w roku 1987 i model Waldemara Pfeiffera w roku 2001².

Zmiany polityczne, do jakich doszło w Europie w roku 1989 i w latach kolejnych, miały ogromny wpływ na nauczanie języków obcych nie tylko w Polsce. Hanna Komorowska, autorka książki *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*³, wskazuje na ukonstytuowanie się w Polsce w latach 1971–1980 dydaktyki językowej jako dyscypliny naukowej, następnie podkreśla trudny dla nauczania języków

¹ M. Dakowska, *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 9.

² W. Wilczyńska, *Obszary badawcze glottodydaktyki*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 23.

³ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, CODN, Warszawa 2007.

obcych okres lat 1981–1989, wreszcie zwraca uwagę na ciekawy okres po upadku komunizmu (1990–1999) i na najnowsze tendencje w nauczaniu języków obcych w Polsce, biorąc pod uwagę lata 2000–2007.

Powstanie i rozszerzenie Unii Europejskiej miało pośredni wpływ także na glottodydaktykę. W roku 2001 ujrzał światło dzienne dokument Rady Europy odnoszący się do nauczania języków obcych: *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, a w roku 2003 ukazała się jego polska wersja: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej otworzyło nowe możliwości nauczania języków obcych w szkołach podstawowych, średnich i wyższych, między innymi dzięki międzynarodowym programom *Comenius* i *eTwinning*, które cieszą się dużym powodzeniem wśród uczniów i nauczycieli. Wiek XXI przyniósł nieograniczone możliwości uczenia się języków obcych, a jednocześnie postawił przed nauczycielami wyzwania związane z kształceniem uczniów gotowych do kontaktów z cudzoziemcami, otwartych na nowe doświadczenia. Istotnym elementem procesu glottodydaktycznego stała się komunikacja interkulturowa, ze względu na stale rosnącą dynamikę kontaktów między przedstawicielami różnych kultur.

Jak wiele współczesnych dyscyplin naukowych, glottodydaktyka to dziedzina interdyscyplinarna, której przedmiotem badań są procesy nauczania i uczenia się języków obcych, a głównym celem opracowanie optymalnych sposobów nauczania i uczenia się.

Do tej pory zagadnienia związane z nauczaniem języka włoskiego nie były przedmiotem odrębnego opracowania, przede wszystkim ze względu na jego niewielki zasięg w porównaniu do angielskiego, niemieckiego i francuskiego oraz modnego ostatnio języka hiszpańskiego. Niniejszy numer zawiera bardzo różne przykłady badań glottodydaktycznych i wykorzystania w praktyce ich wyników. Wszystkie teksty dotyczą nauczania języka włoskiego na poziomie akademickim. Autorzy artykułów dzielą się z czytelnikiem własnymi doświadczeniami zdobytymi na polskich uczelniach, ze szczególnym uwzględnieniem studentów italianistyki i romanistyki oraz słuchaczy studiów podyplomowych.

Ingeborga Beszterda zwraca uwagę na ścisły związek między socjolingwistyką a glottodydaktyką, wskazując, w jaki sposób aspekty socjolingwistyczne mogą i powinny wpływać na proces nauczania języka włoskiego.

Joanna Ciesielka przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w latach 2002–2007 w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego na wybranych grupach studentów romanistyki, którzy podjęli naukę języka włoskiego w ramach lektoratu. Podstawą do napisania artykułu stała się analiza 600 wypracowań pisemnych przygotowywanych przez studentów w poszczególnych latach. Autorka skupia uwagę czytelnika na różnych typach błędów: ortograficznych, morfologiczno-składniowych i leksykalnych, proponuje także sprawdzone przez siebie rozwiązania dotyczące udoskonalenia procesu nauczania i uczenia się języka włoskiego, zapoznając czytelników z trzema gramami językowymi przetestowanymi na zajęciach z języka włoskiego prowadzonych na UŁ.

Beata Newecka-Ernst, doświadczony wykładowca w Katedrze Italianistyki Uniwersytetu Warszawskiego, przedstawia błędy popełniane przez polskich studentów I i II roku italianistyki, zwracając uwagę czytelnika, w jaki sposób nauczyciel języka włoskiego może skutecznie wpłynąć na zapamiętanie poszczególnych partii gramatyki włoskiej, a tym samym na ograniczenie liczby błędów.

Także artykuł Beaty Katarzyny Szpingier, dotyczący dydaktyki języka włoskiego L2, poparty jest doświadczeniami autorki artykułu, zdobytymi w trakcie prowadzenia zajęć ze studentami italianistyki na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przewodnim tematem pracy jest analiza problemów przyswajania języka obcego L2 ze szczególnym uwzględnieniem fonetyki i morfologii języka włoskiego.

Artykuł Artura Gałkowskiego traktuje o onomastyce włoskiej. Autor przeprowadza w nim analizę wybranych chrematonimów, wskazując jednocześnie na ich ważną rolę kulturowo-użytkową w procesie opanowywania języka L2.

O zabawach i pożytkach z wykorzystania tekstów folkloru dziecięcego w kształceniu językowym i kulturowym studentów pisze Danuta Augustyn, omawiając praktyczne zastosowanie zabaw w cyklu zajęć prowadzonym w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwi-

cach, dla studentów pierwszego roku italianistyki. Przedstawione przez autorkę przykłady gier i zabaw językowych, będących klasyczną i uznaną techniką nauczania języka obcego, stanowią ciekawy materiał dydaktyczny, który można z powodzeniem wykorzystać w pracy z uczniami również młodszymi: gimnazjalistami i licealistami. Dodatkowo autorka dzieli się z czytelnikiem własną refleksją dotyczącą trudności w przeprowadzeniu zajęć ludycznych, podkreślając, iż proces kształcenia językowego i kulturowego oparty na grach i zabawach wymaga od osoby prowadzącej zajęcia dużego zaangażowania i wycucia proponowanych tematów.

Ważną częścią procesu glottodydaktycznego jest praca z tekstem. Znajduje to odzwierciedlenie w artykule Anny Kucharskiej, w którym autorka skupia uwagę na najbardziej popularnych w Polsce podręcznikach do nauczania języka włoskiego i przeprowadza analizę zawartych w nich dialogów i tekstów oryginalnych, mających dostarczyć osobie uczącej się informacji na temat Włochów i Republiki Włoskiej.

Także Magdalena Lange-Henszke i Lucyna Marcol zapoznają czytelników ze swoimi refleksjami dydaktycznymi. W pierwszym przypadku są one oparte na ankietach przeprowadzonych wśród studentów italianistyki Uniwersytetu Szczecińskiego i badaniu ich potrzeb edukacyjnych, w drugim dotyczą praktycznego zastosowania wiedzy na temat indywidualnych wzorców myślenia i nauczania. Lange-Henszke wskazuje, w jaki sposób studenci italianistyki US przechodzą poszczególne etapy edukacji międzykulturowej i z zadowoleniem stwierdza, iż w miarę zdobywania wiedzy na temat języka i kultury włoskiej młodzi ludzie doceniają także kulturę rodzimą, a tym samym wzmacnia się ich pozytywne nastawienie do innych kultur. Marcol natomiast pokazuje, w jaki sposób można przygotować poszczególne jednostki dydaktyczne w ramach przedmiotów wchodzących w skład praktycznej nauki języka, biorąc pod uwagę wiedzę na temat indywidualnych wzorców myślenia uczniów.

Teksty Joanny Janusz i Katarzyny Biernackiej-Licznar dotyczą kształcenia tłumaczy, ze szczególnym uwzględnieniem tłumaczy przysięgłych. Janusz prezentuje obserwacje zebrane podczas egzaminu państwowego na tłumacza przysięgłego języka włoskiego w latach 2005–2010,

wskazując na najczęściej popełniane błędy terminologiczne wynikające z niedokładnego zapoznania się przez kandydatów z systemami prawnymi włoskim i polskim. Podaje przy tym konkretne przykłady zastosowania terminologii prawnej i prawniczej. Natomiast artykuł Biernackiej-Licznar zapoznaje czytelnika z instytucją tłumacza przysięgłego w Polsce i we Włoszech. Autorka porównuje status tłumacza przysięgłego w obu krajach, zwraca uwagę czytelnika na istotę kształcenia przyszłych tłumaczy przysięgłych w Unii Europejskiej i w Polsce, dokonuje przeglądu polskich uczelni, na których są oferowane studia podyplomowe dla tłumaczy specjalistycznych w zakresie języka włoskiego i przedstawia wyniki egzaminu państwowego na tłumacza przysięgłego w latach 2007–2009 dla języka włoskiego, francuskiego i angielskiego.

W prezentowanych artykułach uwzględnione są różne aspekty nauczania języka włoskiego, takie jak: praca z tekstem, zagadnienia gramatyczne, ćwiczenia z mówienia, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, praca z tekstem specjalistycznym, wykorzystanie w pracy dydaktycznej dialogów, tekstów oryginalnych i zabaw językowych. Nauczyciele języka obcego powinni znać pełny zestaw strategii, technik i działań dydaktycznych pomocnych w nauczaniu języka obcego, nie tracąc prawa do osobistego stylu pracy. Natomiast uczniowie, a w przypadku prezentowanych artykułów studenci, powinni mieć możliwość uczestniczenia w zajęciach zgodnych z ich określonym typem psychologicznym, choć jest to często trudne do zrealizowania.

W prezentowanych artykułach uwzględnione są do praktycznego rozwiązywania konkretnych problemów glottodydaktycznych w zakresie języka włoskiego, a zawarte w nich analizy, wnioski i refleksje będą pomocne w skutecznym kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej uczniów i studentów.

*Katarzyna Biernacka-Licznar
Justyna Łukaszewicz*

Ingeborga Beszterda

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

VARIETÀ DEL REPERTORIO DELLA COMUNITÀ LINGUISTICA ITALIANA E L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A LIVELLI AVANZATI

Nel quadro del presente intervento ci si propone di evidenziare la stretta relazione esistente tra sociolinguistica e glottodidattica. In particolare ci si soffermerà sulla nozione di norma linguistica, sul concetto di variazione interna (diatopica, diastratica, diafasica e diamesica) e le sue tipologie. Nella seconda parte l'attenzione si sposterà su come i fenomeni sociolinguistici precedentemente esposti possano e debbano rientrare nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano lingua straniera a livelli avanzati.

IL CONCETTO DI NORMA LINGUISTICA

Tra i fattori tradizionalmente considerati indispensabili per l'uso adeguato della lingua, sia da parte dei parlanti nativi, che da parte di coloro che la studiano, si indicano la correttezza e la funzionalità. La correttezza linguistica, ossia la competenza linguistica equivale all'uso della lingua conforme alla norma. Già, ma che cosa si intende con il termine norma?

Dall'analisi di vari studi dedicati alla norma risulta che, nonostante la polisemia del termine, la norma viene esaminata sostanzialmente sotto due aspetti: norma descrittiva, che indica fenomeni più o meno mar-

cati a cui il parlante si attiene; norma prescrittiva, vale a dire il modello ideale da rispettare, avallato dai manuali e dalle grammatiche, per cui ogni comportamento deviante viene considerato errato.

Alcuni linguisti¹ ricorrono alla nozione di norma esplicita (l'insieme delle forme linguistiche che sono state oggetto di una tradizione di elaborazione, di codificazione e di prescrizione) e quello di norma implicita (gli usi concreti attraverso i quali l'individuo si esprime nella società di appartenenza). La suddetta distinzione consente di presentare la teoria della variazione linguistica, non tanto come deviazione da una sola, unica norma ma piuttosto in quanto la manifestazione del processo storico del mutamento linguistico e della funzione della lingua come strumento dell'interazione sociale. Infatti, Françoise Gadet² fa notare che, da un lato, il concetto di norma può essere interpretato in termini di oggettività, perché rimanda alla media di produzioni linguistiche da parte degli utenti (in relazione all'aggettivo *normal*), come la realizzazione normale delle possibilità del sistema³. Dall'altro lato, il termine norma può essere inteso nel senso soggettivo perché riguarda "il fatto di decretare il modo in cui ci si dovrebbe esprimere" (perciò l'aggettivo corrispondente è *normatif*). Per Žarko Muljačić⁴ il primo termine, l'aggettivo *normal* potrebbe essere ricondotto al verbo *normalizzare*, mentre il secondo, l'aggettivo *normatif* al verbo *normare* e tramite esso, al termine norma. *Normalizzazione* riguarda il funzionamento della norma, ovvero la sua estensione (attuazione) e i suoi perfezionamenti ulteriori, detti elaborazione (ted. *Ausbau*). *Normazione* si riferisce invece alla creazione della norma e abbraccia la scelta della sua base e la sua (prima) codificazione (a livello morfologico).

¹ S. Aléong, "Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique", [in:] *La norme linguistique*, red. E. Bédard, J. Maurais, Direction générale des publications gouvernementales du Ministère des Communications, Québec 1983, pp. 264–280.

² F. Gadet, „La variation: le français dans l'espace social, régional et international", [in:] *Le grand livre de la langue française*, red. M. Yaguello, Seuil, Paris 2003, p. 108.

³ E. Coseriu, *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino 1972.

⁴ Ž. Muljačić, "Norma e standard", [in:] *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, red. G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt, Narr, Tübingen 1988, p. 286.

In genere, gli specialisti concordano sul fatto che il termine norma ha due significati: “l’uno scaturisce dall’osservazione, l’altro dall’elaborazione di un sistema di valori; l’uno corrisponde ad una situazione oggettiva e statistica, l’altro alla gamma di intenzioni soggettive”⁵. Un unico termine esprime quindi da un lato l’idea di una media di produzioni linguistiche e della loro frequenza, descrivendo una normalità, un fatto generale e corrente – dall’altro l’idea di conformità ad una regola, di giudizio di valore, di traguardo da raggiungere.

Nella tradizione linguistica polacca⁶ si ricorre alla distinzione tra la norma d’uso (un insieme delle entità della lingua e delle regole della loro applicazione socialmente accettate) e la norma codificata (un insieme delle regole d’uso delle entità linguistiche, determinate e codificate dai linguisti). La norma d’uso è spontanea, soggetta spesso all’influsso di certe varietà regionali e/o sociali, risulta comunque meno sottomessa a modelli letterari. La norma codificata si forma attraverso particolari criteri consapevolmente adottati nonché modelli, che a volte si contrappongono e che subiscono variazioni diacroniche.

In Italia, il processo di normazione (nel senso di Muljačić) dopo la frantumazione della latinità, l’avvento dei volgari e la nascita della lingua letteraria nel Trecento, la codificazione per opera di Pietro Bembo, la pubblicazione del Dizionario della Crusca, fino all’ultima norma proposta da Alessandro Manzoni, si è svolto in maniera unidirezionale. Nella storia dell’italiano la norma vigente era quella esplicita, prescrittiva, stabilita a priori. Va sottolineato inoltre che nel corso dei secoli, la norma dell’italiano fondata rigorosamente sullo scritto che confinava la lingua letteraria nell’ambito di una ristretta élite dei dotti, intellettuali e letterati ha determinato una specie di “ibernazione vera e propria”⁷ dell’italiano scritto impedendone uno sviluppo naturale e spontaneo. Ancora

⁵ A. Rey, “Usages, jugements et prescriptions linguistiques”, *Langue Française* 1972, n. 16, p. 5.

⁶ D. Buttler, H. Kurkowska, *Kultura języka polskiego*, PIW, Warszawa 1971; A. Markowski, J. Puzynina, „Kultura języka”, [in:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, p. 49.

⁷ N. Galli de’ Paratesi, *Lingua toscana in bocca ambrosiana*, Il Mulino, Bologna 1985, p. 42.

al momento dell'unificazione politica l'italiano era "una lingua straniera in patria"⁸, sommersa dall'uso dei dialetti e perfino incalzata dal diffuso impiego del francese negli ambienti borghesi colti dei centri maggiori. La norma dell'italiano contemporaneo non è omogenea, il che deriva dalla variazione interna della lingua nella dimensione diatopica, diastratica e diafasica. In effetti, le indagini compiute in questa direzione hanno dimostrato che nel repertorio verbale della comunità linguistica italiana non vige un'unica norma bensì nella lingua convivono più norme, perciò nella valutazione del fenomeno bisogna tenere conto di tutta la gamma delle variabili sociolinguistiche, delle varietà del dialetto compresenti con la lingua nazionale, della loro posizione rispetto alle varietà dell'italiano nonché delle relazioni che intercorrono fra tutte le varietà. Bisogna chiarire tuttavia che nonostante la pluralità di norme che regolano i diversi stili e registri comunicativi, nella realizzazione di un fatto linguistico una di queste norme va assunta come punto di riferimento, tenendo presente la funzione che un determinato messaggio intende assumere all'interno del processo comunicativo. Obiettivo dell'educazione linguistica, al di là delle strategie didattiche che ammettono anche l'intervento di registri linguistici intermedi o limitati quali le varianti regionali, deve essere comunque l'acquisizione, almeno come competenza passiva, dei registri linguistici più formalizzati indispensabili per la partecipazione alla vita sociale⁹.

VARIAZIONE INTERNA DELLA LINGUA

Com'è noto, le lingue non rappresentano entità perfettamente omogenee e compatte. Partendo da questo presupposto si può dire che ogni lingua presenta al suo interno determinate varietà che si riconoscono in sincronia lungo quattro fondamentali dimensioni o assi di variazione, comunemente denominati:

⁸ T. De Mauro, "La questione della lingua", [in:] *La cultura italiana del Novecento*, red. C. Segre, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 424.

⁹ E. Banfi, *La comunicazione orale e scritta. Dalla lingua orale alla lingua scritta*, Marzocco, Giunti 1977, p. 15.

- variazione diatopica (legata alla diversa origine e distribuzione geografica dei parlanti);
- variazione diastratica (relativa alla stratificazione socio-culturale);
- variazione diafasica (determinata dalle diverse situazioni comunicative, dall'argomento della comunicazione e dai rapporti fra gli interlocutori);
- e varietà diamesica (legata al canale della comunicazione: il parlato, lo scritto, il trasmesso).

Le quattro dimensioni di variazione costituiscono degli assi di riferimento lungo i quali si possono ordinare le varietà compresenti nello spazio di variazione di ogni lingua. È da notare che l'italiano presenta una condizione piuttosto particolare in cui le varietà hanno spesso caratteristiche in comune e non soltanto si intersecano in più punti ma interferiscono in varia misura, il che comporta sostanziali difficoltà nella loro delimitazione; d'altro canto, sul piano glottodidattico si pone il problema del modello di lingua da proporre nei processi formativi.

Quindi, sulla scia delle ricerche di Nora Galli de' Paratesi (1985), Alberto Sobrero (1999) e Gaetano Berruto (2003) si può affermare che le varietà del repertorio verbale della comunità linguistica italiana costituiscono un *continuum* che unisce due varietà contrapposte come poli estremi fra cui si collocano varietà intermedie. La produzione linguistica concreta di un parlante avrà sempre una sua collocazione lungo i quattro assi, in diatopia, diastratia, diafasia, diamesia. Fra le diverse dimensioni di variazione esiste un rapporto di inclusione: la diastratia agisce dentro la diatopia, la diafasia dentro la diastratia, la diamesia dentro la diafasia. Berruto nota in proposito: “un parlante nel periodo del suo sviluppo linguistico impara una varietà sociale dell'italiano della propria regione, entro la quale impara diversi registri adeguati a diverse situazioni, entro cui impara la sostanziale dicotomia fra parlato e scritto”¹⁰.

Dato che lo studente straniero non ha avuto la fortuna di seguire il suddetto percorso, sembra ovvia la necessità di sensibilizzarlo alla compresenza sincronica di più sistemi linguistici, ciascuno portatore di una sua propria norma e, parallelamente, all'esistenza di un sistema

¹⁰ G. Berruto, “Le varietà del repertorio”, [in:] *Introduzione all'italiano contemporaneo*, red. A. Sobrero, Laterza, Roma-Bari 1999, pp. 10–11.

sovraordinato, d'uso più ampio, regionale o sovraregionale, dotato di una norma che emerge dalla dialettica tra più tensioni linguistiche compresenti¹¹.

REPERTORIO VERBALE DELLA COMUNITÀ LINGUISTICA ITALIANA

“L’insieme delle varietà di lingua e di dialetto simultaneamente disponibili ai parlanti della comunità, in un certo periodo di tempo”¹². Per quanto riguarda il modello del repertorio verbale italiano si noti che è stato oggetto di ricerche da parte di Pellegrini (1960), Migliorini (1963), Cortelazzo (1972), Berruto (1999) Lepschy–Lepschy (2002) che hanno tentato di individuarne le componenti essenziali. Nonostante una certa eterogeneità terminologica e pluralità di opinioni si riscontrano alcuni punti che permettono di cogliere gli elementi essenziali del dibattito. Il problema concerne in particolare: l’importanza della dimensione di variazione diatopica; il rapporto fra l’italiano standard e il cosiddetto l’italiano dell’uso medio o il neostandard; il riconoscimento di una varietà sub-standard ben radicata ovvero l’italiano popolare, che in questa sede non ci interessa in quanto poco attinente alla glottodidattica. Le varietà del repertorio analizzate dagli studiosi vanno considerate come punti di riferimento fissati su diversi continui che compendiano diversi valori di variazione e che si suddividono in due (dia)sistemi linguistici principali: la lingua e il dialetto. Per questo motivo, tra le varie ripartizioni, ci si propone di adoperare la suddivisione del continuum ravvisata da Francesco Sabatini¹³:

a) varietà nazionali:

- italiano standard, scritto e scritto-parlato (prestigioso, formale);
- italiano dell’uso medio, parlato e scritto (mediamente formale e informale delle classi istruite);

¹¹ E. Banfi, *op.cit.*, p. 17.

¹² C. Grassi *et al.*, *Fondamenti di dialettologia italiana*, Laterza, Roma–Bari 2001, p. 161.

¹³ F. Sabatini, “L’italiano dell’uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, [in:] *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart*, red. G. Holtus, E. Radtke, Narr, Tübingen 1985, pp. 154–180.

b) varietà regionali:

- italiano regionale, parlato informale delle classi istruite;
- italiano regionale (popolare) parlato e scritto dalle classi popolari;
- dialetto regionale e dialetto locale, di registro informale, parlati sia dalle classi istruite che dalle classi popolari.

Un'attenzione particolare richiede il cosiddetto italiano dell'uso medio o neostandard in quanto una nuova varietà che si è sviluppata nel corso degli ultimi decenni, individuata e descritta da Sabatini¹⁴. Si tratta di un nuovo standard, a contatto con linguaggi diversi (tecnico, burocratico-amministrativo, scientifico, aziendale, ecc.) e realtà regionali diverse, che registra e accetta la presenza di modelli alternativi rispetto al modello nazionale.

Il neostandard è caratterizzato “da fatti morfosinattici e lessicali che non sempre rappresentano delle effettive novità; spesso si tratta di fenomeni già documentati in testi del passato, ma censurati e ignorati dalle grammatiche”, e ormai tanto diffusi da apparire del tutto normali non solo nel parlato ma anche nello scritto¹⁵.

Per Luca Lorenzetti si tratta di:

una varietà d'italiano, scritta e parlata, che coincide in buona parte con lo standard normativo, ma accoglie una serie molto ampia di fenomeni, che possono essere presenti in italiano da vari secoli oppure essersi sviluppati solo di recente, hanno come denominatore comune il fatto che sono propri del parlato¹⁶.

Com'è stato detto, oltre alle varietà interne dell'italiano, il repertorio medio degli italiani comprende anche il dialetto, anch'esso suddiviso almeno in due varietà. La compresenza dei due sistemi linguistici comporta determinate conseguenze di natura non soltanto linguistica (quale interferenza o prestiti) ma anche quella di natura sociolinguistica relativa

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ P. D'Achille, *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 33.

¹⁶ L. Lorenzetti, *L'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma 2003, p. 28.

agli ambiti d'uso, situazioni comunicative o stratificazione sociale. Più avanti nel testo saranno menzionate anche implicazioni glottodidattiche.

VARIETÀ DIATOPICHE

Va notato che tra i fattori che determinano la variabilità di forme linguistiche in italiano, proprio la variazione geografica risulta più rilevante nella differenziazione linguistica. Com'è noto, in seguito a particolari vicende storiche, l'Italia presenta un aspetto fortemente eterogeneo a livello linguistico: sono compresenti una decina di idiomi nazionali e/o di cultura diversi e una miriade di dialetti italo-romanzi. Carla Marcato osserva in proposito:

L'Italia, dal punto di vista linguistico, è notevolmente differenziata al suo interno: oltre all'italiano, lingua nazionale almeno dal XVI secolo, sono presenti – e con diverso grado di vitalità – numerose altre varietà linguistiche per le quali comunemente si adopera il termine dialetto¹⁷.

In Italia, sotto l'influsso delle varietà diatopiche manca un modello unitario di lingua standard parlata sostituito da una pluralità di varietà regionali. Strettamente collegati al dialetto sottostante sono gli italiani regionali che sono caratterizzati in primo luogo sul piano della pronuncia e dell'intonazione, secondariamente sul piano morfosintattico e lessicale (con particolari connotazioni di tipo diastratico e diafasico)¹⁸. Di solito si individuano alcune grandi aree rispetto alla varietà diatopica italiana: italiani regionali settentrionali, italiano regionale toscano, italiani regionali centrali e italiani regionali meridionali. All'interno di queste macroaree si possono poi individuare varietà relative ad aree geografiche più ristrette e caratterizzate da ulteriori tratti distintivi.

La quasi totalità dei parlanti nativi parla un italiano regionale, mentre la lingua standard, il cosiddetto fiorentino emendato, basato sulla pronuncia colta di Firenze, privo di tratti marcatamente locali (come

¹⁷ C. Marcato, *Dialetto, dialetti e italiano*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 11.

¹⁸ L. Coveri *et al.*, *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Bonacci Editore, Roma 1998, p. 42.

p.es. la gorgia toscana, ovvero l'aspirazione delle consonanti occlusive sorde in posizione intervocalica: *amiho* invece di *amico*) è parlato solo dai professionisti della dizione (circa il 3% della popolazione). Ma la maggior parte degli italiani, anche coloro che padroneggiano perfettamente lo standard scritto, nel parlato lasciano percepire la loro origine regionale o comunque presentano pronunce distanti dal fiorentino emendato.

In relazione alla variazione diatopica si osserva il fenomeno della cosiddetta geosinonimia. Si ricordi che i geosinonimi sono “lessemi della lingua italiana aventi, come i sinonimi, forma diversa e significato uguale, ma [...] a differenza dei sinonimi comunemente riportati negli appositi dizionari, una diffusione arealmente più limitata”¹⁹.

Oltre alle implicazioni linguistiche e sociolinguistiche della compresenza di varietà di lingua e varietà di dialetto (come appunto p.es. la geosinonimia), sono possibili anche risvolti didattici. In effetti, nel processo dell'insegnamento dell'italiano L2 a livelli avanzati sorge la necessità di abituare gli stranieri a pronunce diverse dallo standard. Mediante attività di ascolto può essere fatto rilevare l'indicatore regionale più significativo, la curva intonativa degli enunciati. Data la complessità del fenomeno di variazione diatopica, a livello didattico è auspicabile puntare piuttosto alla comprensione delle varianti regionali, senza insistere sull'imitazione. Nell'insegnamento di italiano a stranieri è necessario procedere con cautela mentre si presentano tratti dialettali affinché la loro difficoltà non demotivi gli studenti: l'input deve essere globalmente comprensibile. Tuttavia, è importante sensibilizzare il discente al fenomeno del plurilinguismo della comunità italiana.

VARIETÀ DIASTRATICHE

Nella dimensione diastratica la differenziazione nell'uso della lingua è determinata da variabili sociali, quali: grado di istruzione, condizione sociale, età, sesso e livello culturale nonché il livello economico. Nel

¹⁹ T. Telmon, “Varietà regionali”, [in:] *Introduzione all'italiano contemporaneo*, red. A. Sobrero, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 132.

panorama linguistico il livello d'istruzione determina l'impiego dell'italiano standard letterario e dell'italiano neostandard da una parte e dell'italiano popolare dall'altra. La variazione linguistica in relazione alle fasce di età oscilla fra tratti conservativi, propri degli anziani e tratti innovativi, propri dei giovani. Il linguaggio giovanile si situa su un continuum che va dalla diafasia alla diastratia. Dato che le varietà giovanili rappresentano un settore che interessa sempre gli studenti stranieri, è opportuno presentare campioni di queste varietà mediante la lettura di brani di opere di giovani scrittori contemporanei. Per quanto riguarda l'italiano popolare, dato che presenta certe caratteristiche sensibilmente marcate e sub-standard, è sufficiente menzionare alcuni suoi tratti come deviazione dalla norma. È importante invece che l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a livelli avanzati tenga conto della morfossintassi del neostandard in quanto la varietà che condivide molti tratti del parlato spontaneo, mentre l'italiano standard conserva il ruolo di modello per lo scritto formale.

VARIETÀ DIAFASICHE

Per esprimere una stessa realtà esistono differenti forme linguistiche particolari (e vari comportamenti linguistici, ossia varietà diafasiche) impiegate in relazione al contesto situazionale, ai partecipanti all'evento comunicativo, alla funzione del messaggio²⁰. Per caratterizzare queste varietà gli studiosi ricorrono a termini diversi: livelli di lingua, registri, stili che non sempre coincidono.

Berruto distingue tra registri (determinati dall'interazione e dai rispettivi ruoli assunti dagli interlocutori, vale a dire dall'emittente e dal destinatario) e sottocodici, determinati dall'argomento del discorso e dall'ambito di riferimento²¹. Galli de' Paratesi usa il termine registro in riferimento al grado di formalità del comportamento linguistico del parlante, mentre il concetto di stile viene ricondotto a registri scritti

²⁰ G. Gagné, „Norme et enseignement de la langue maternelle”, [in:] *La norme linguistique, op.cit.*, p. 464.

²¹ G. Berruto, *op.cit.*, p. 35.

o letterari²². In genere, nelle ricerche dominano due tendenze: gli stili vengono considerati come codici tra i quali i parlanti di una comunità linguistica possono operare una scelta appropriata ad una data situazione (in questa direzione si orientano anche gli studi italiani); oppure gli stili adoperati dalla stessa persona sono ritenuti come un certo scostamento rispetto allo stile abituale, determinato dal grado di attenzione prestata al linguaggio, ovvero il monitoraggio²³ e ricerche angloamericane.

Tuttavia, le indagini dedicate alle varietà diafasiche hanno rilevato il carattere funzionale della variazione stilistica: scegliendo uno stile piuttosto che un altro, il parlante esterna una quantità di informazioni su se stesso, sulla situazione in cui si trova, sull'effetto che intende conseguire presso il suo interlocutore, ecc. Nella scelta di registri entrano quindi in gioco questioni relative a problemi interpersonali, al modello educativo, alle abitudini linguistiche.

Maurizio Dardano²⁴ individua per l'italiano 8 tipi di registro:

aulico
colto
formale (ufficiale)
medio
colloquiale
informale
popolare
familiare

Nonostante una vasta gamma di registri a disposizione, succede spesso che la varietà diafasica adoperata dal parlante italiano, date le peculiarità del repertorio linguistico, coincida con l'impiego di una lingua diversa da quella nazionale, vale a dire il dialetto. In questo contesto si osservano in Italia due fenomeni, la *commutazione di codice* o addirittura

²² N. Galli de' Paratesi, *op.cit.*, p. 67.

²³ Cf. W. Labov, *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia University Press, Philadelphia 1972.

²⁴ M. Dardano, "Profilo dell'italiano contemporaneo", [in:] *Storia della lingua italiana. Vol. II. Scritto e parlato*, red. L. Serianni, P. Trifone, Einaudi, Torino 1994, p. 126.

tura *enunciazioni mistilingui*²⁵. Nella didattica dell'italiano a stranieri la ricchezza dei registri menzionati sopra certo non può e non deve essere sfruttata pienamente, si prescinde dalle varietà dialettali. Invece, quanto alle varietà della lingua, fin dall'inizio del percorso educativo si prevede la presentazione della dicotomia medio/colloquiale, per ampliare progressivamente la gamma verso il formale e l'informale. È da notare che il registro aulico e quello familiare andrebbero limitati ai discenti di livello avanzato.

VARIETÀ DIAMESICHE

Il termine di variazione diamesica proposto da Alberto Mioni²⁶ che si riferisce alla distinzione delle varietà della lingua a seconda del mezzo o canale di trasmissione impiegato per la comunicazione, concerne la tradizionale opposizione tra l'uso del codice scritto e l'uso del codice parlato a cui negli ultimi decenni si è aggiunto un terzo tipo, quello trasmesso (mediante mezzi tecnici). Tuttavia, in conformità a quanto si è detto prima, anche nella prospettiva diamesica bisogna prendere atto della diversità di norme vigenti in funzione delle situazioni comunicative tenendo conto delle peculiarità del codice scritto e del codice orale. Questi aspetti acquistano un particolare rilievo nella glottodidattica.

Rosanna Sornicola sostiene tuttavia che la differenziazione parlato – scritto non viene realizzata necessariamente mediante l'attivazione di diversi sistemi di transcodifica finale da parte del sistema emittente o mediante canali diversi:

Ciò che distingue il parlato dallo scritto non è la codifica del significante attraverso fonemi o attraverso grafi, o la propagazione di un mezzo invece di un altro, caratteristiche che riguardano, la prima, un'organizzazione periferica del sistema, la seconda la trasmissione del sistema, ma non il sistema in sé²⁷.

²⁵ C. Grassi *et al.*, *op.cit.*, pp.176–177.

²⁶ A. Mioni, "Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione", [in:] *Scritti linguistici in onore di G.B. Pellegrini*, red. AA.VV, Pacini, Pisa 1983, p. 508.

²⁷ R. Sornicola, "Il parlato: fra diacronia e sincronia", [in:] *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart*, red. G. Holtus, E. Radtke, Narr, Tübingen 1985, p. 3.

Si tratta piuttosto di differenze di struttura associate a parametri psicolinguistici, come il grado di progettazione del discorso, ed a parametri pragmatici, come il tipo di situazione comunicativa instaurato da un evento parlato o scritto.

Ciò che generalmente caratterizza lo scritto è la coesione sul piano linguistico e la coerenza semantica, l'assenza di errori di esecuzione come esitazioni, autocorrezioni, ripetizioni, pochi errori di concordanza, la riduzione delle dislocazioni e dei connettivi²⁸. Il parlato invece presenta scarsa pianificazione e stretta dipendenza dalla situazione. Essendo impiegato per lo più nell'interazione faccia a faccia ha un ritmo non autonomo di produzione, che a livello della testualità si manifesta attraverso frantumazione, incompletezza, mancanza di programmazione²⁹. Un messaggio orale risulta più lungo dello scritto a causa delle ripetizioni, pause, false partenze, autocorrezioni che rappresentano vere e proprie cancellazioni come nei testi scritti.

Tuttavia, secondo Berruto non è del tutto esatto annoverare lo scritto e il parlato nell'ambito delle varietà diafasiche diverse, "fermo restando che [...] hanno indubbiamente delle norme di realizzazione diverse": poiché la dimensione di variabilità linguistica su cui si collocano è decisamente situazionale (funzionale-contestuale)³⁰. Entrambi rappresentano gamme di varietà, intersecate in vario modo con altre dimensioni di variabilità. Conformemente a quanto è stato detto prima, anche l'asse diamesico s'iscrive in un certo continuum che si interseca con altre dimensioni di variabilità.

Lo conferma anche Monica Berretta:

il parlato non si identifica con una determinata varietà di lingua: piuttosto, il mezzo diviene a sua volta una dimensione di variazione, la dimensione detta diamesica, che attraversa le altre dimensioni [...]. A sua volta il parlato,

²⁸ L. Coveri *et al.*, *op.cit.*, p. 243.

²⁹ *Ibid.*, p. 250.

³⁰ G. Berruto, "Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?", [in:] *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart*, *op.cit.*, p. 122.

come lo scritto, sarà attraversato dalle dimensioni di variabilità citate, ovvero avremo nel parlato varietà di lingua diverse³¹.

Nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a livelli avanzati proprio la capacità di produrre testi scritti e orali nel rispetto di regole precise assume una particolare importanza in quanto espressione non soltanto della competenza linguistica bensì di quella più ampia, competenza comunicativa.

RISVOLTI GLOTTODIDATTICI

Matteo Santipolo parla di socio-glottodidattica definendola come quella particolare branca della didattica che si occupa dell'insegnamento delle lingue in una prospettiva che tiene conto in maniera non secondaria della competenza sociolinguistica propria di ciascuna di esse³². In questa prospettiva si iscrivono alcune proposte concrete da attuare nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Variazione diatopica – far notare le differenze tra italiani regionali attraverso materiali audio autentici: spot pubblicitari, fictions televisive, telegiornali in edizione regionale; limitarsi a far notare peculiarità delle varietà diatopiche delle tre aree principali: settentrionale, centromeridionale, meridionale senza insistere sull'imitazione. Saranno interessanti da analizzare e da paragonare anche esempi di geosinonimi³³:

- (1) *pure* (Centro-Sud) vs. *anche* (Nord)
- (2) *babbo* (Toscana) vs. *papà* (resto d'Italia)
- (3) *ora* (Centro-Sud) vs. *adesso* (Nord)

³¹ M. Berretta, "Il parlato italiano contemporaneo", [in:] *Storia della lingua italiana. Vol. II Scritto e parlato*, red. L. Serianni, P. Trifone, Einaudi, Torino 1994, p. 243.

³² M. Santipolo, "Socio-glottodidattica dell'italiano a stranieri", [in:] *La formazione di base del docente d'italiano per stranieri*, Bonacci Editore, Roma 2000, pp. 81–99.

³³ *Idem*, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Utet, Torino 2006, p. 115.

Variazione diastratica – per la caratterizzazione delle diverse varietà linguistiche come parlato giovanile, linguaggi settoriali ricorrere al materiale audiovisivo: interviste, talk-shows, fictions televisive, trasmissioni di carattere divulgativo: Superquark, Ulisse – il piacere della scoperta; articoli tratti da giornali di varia provenienza e target.

Variazione diafasica – importanza dell'acquisizione dei meccanismi e delle regole che governano la comunicazione (la competenza comunicativa); analisi degli stili e registri (p.es. formule di saluto, di congedo; strumenti linguistici particolari a seconda della situazione: passaggio graduale da uno stile formale e mediamente formale a quello informale) con il ricorso sia ai tradizionali sussidi didattici che al supporto tecnologico.

Variazione diamesica – oltre alla distinzione classica tra lo scritto e il parlato andrebbero introdotte le caratteristiche peculiari del cosiddetto trasmesso, ivi compresa la comunicazione attraverso gli sms e Internet (in particolare la posta elettronica, i blog, i facebook) che da una parte favorisce ricerche personali, dall'altro la comunicazione reale con parlanti nativi.

CONSIDERAZIONI FINALI

La consapevolezza della variazione (Variation Awareness), ossia la presa di coscienza dell'esistenza delle diverse varietà (diatopiche, diastratiche, diafasiche, diamesiche) costituisce la parte integrante della competenza sociolinguistica, ovvero la conoscenza dei principi (non intesi in maniera prescrittiva bensì descrittiva) che regolano gli aspetti sociolinguistici della lingua. In riferimento alla L1, questa conoscenza è generalmente inconscia, s'iscrive quindi nell'ambito della *langue*. Nel contesto formativo di L2/LS la competenza sociolinguistica (elemento fondamentale della competenza comunicativa, concetto introdotto da Hymes in quanto la capacità di saper comunicare appropriatamente nei contesti in cui avviene lo scambio comunicativo) può essere acquisita solo attraverso una riflessione guidata dall'insegnante, ricorrendo sia all'approccio induttivo (la lingua oggetto si coglie prima nella sua globalità, poi attraverso una fase di analisi il discente giunge, per in-

duzione, a produrre la lingua adatta ai nuovi contesti situazionali) che all'approccio deduttivo (la lingua oggetto si apprende attraverso regole grammaticali che portano il discente al controllo conscio della lingua).

È da sottolineare l'importanza di un distinguo suggerito da Matteo Santipolo: l'elaborazione della competenza sociolinguistica in italiano LS (lingua straniera) andrebbe attuata sia in maniera produttiva che ricettiva nell'ambito delle varietà diastratiche, diafasiche e diamesiche³⁴. Per quanto riguarda invece la variazione diatopica, l'obiettivo da perseguire sarebbe soltanto l'acquisizione ricettiva: "si deve portare lo studente a una piena coscienza di tutte le tipologie di variazione presenti nella L2/LS, ma senza richiedere che sappia reimpiegare produttivamente quella diatopica"³⁵.

A titolo conclusivo si può affermare che il ruolo dell'insegnante d'italiano come lingua straniera a livelli avanzati di competenza consiste nella sensibilizzazione dei discenti a fenomeni di variabilità interna dell'italiano e di conseguenza, nello sviluppo della loro competenza comunicativa nel senso lato, vale a dire un'insieme di competenze: linguistica (grammaticale, fonologica, fonetica, grafemica, lessicale, ecc.), extralinguistica (cinesica, prossemica, vestemica e oggettuale) e quella socio-pragmatico-culturale con particolare sguardo alle linee di tendenza del mutamento linguistico in atto:

- inversione di tendenza nel rapporto lingua nazionale vs dialetto che negli ultimi anni, di fronte e come reazione alla globalizzazione, porta alla rivalutazione del dialetto in quanto patrimonio culturale da riscoprire che passa sotto la denominazione di "neodialettalità";
- dall'altra parte, il progressivo consolidarsi e la diffusione del neostandard.

³⁴ M. Santipolo, *Dalla sociolinguistica...*, *op.cit.*, pp. 192–193.

³⁵ *Ibid.*

VARIATIONS OF THE VERBAL REPERTORY IN ITALIAN SPEECH COMMUNITY AND TEACHING ITALIAN LANGUAGE TO ADVANCED LEARNERS

Summary

This paper is devoted to the problems of teaching Italian language at an advanced level in the context of the internal diversification of Italian language: diatopic variation, diastratic variation, diamesic variation, diaphasic variation. In the process of language acquisition the so called Variation Awareness plays a vital role. It allows the learner – aided by the teacher – to attain communicative competence in the broad sense of its meaning.

In case of teaching at an advanced level, the emphasis must be put not only on the grammatical correctness, but also, and mainly, on the ability to properly relate the message to the context it appears in, moreover, the kind of message – oral or written – must be taken into account. In relation to the linguistic situation in contemporary Italy, it is also important to draw the attention of a learner to diatopic variations (linguistic regional variations) as well as diastratic ones (matching the message to the social status of the interlocutor).

In the final part of the article there are specific suggestions of how to make use of available sources, so as to enable a combination of theory and practice.

Joanna Ciesielka
Uniwersytet Łódzki

IL TRANSFER NEGATIVO NELLE PRODUZIONI SCRITTE IN ITALIANO DA STUDENTI DI ROMANISTICA

PREMESSA

Questo articolo si pone come scopo di presentare i risultati della ricerca empirica svoltasi alla Cattedra di Filologia Romanza dell'Università di Łódź negli anni 2002–2007¹. Lo studio da noi intrapreso è dedicato ai problemi riscontrati nell'apprendimento dell'italiano. Abbiamo rivolto il nostro interesse ad un gruppo assai specifico di apprendenti, cioè agli studenti polacchi di romanistica. Al momento in cui cominciano l'apprendimento dell'italiano, le matricole entrate alla romanistica presso l'Università di Łódź sono già in possesso di una buona padronanza del francese a livello intermedio/avanzato. Di conseguenza, l'idea soggiacente alla nostra analisi è che: gli apprendenti, studiando la lingua italiana, attingono non soltanto dalla sorgente della lingua madre, ma anche dalla lingua francese. Infatti, l'influenza di ambedue le lingue è osservabile nella produzione scritta degli studenti. Tuttavia le domande che ci siamo posti riguardano, la prima, la qualità delle interferenze che pos-

¹ I propositi di questa comunicazione riproducono alcune osservazioni contenute in: J. Ciesielka, "W gąszczy pozornych analogii, czyli o trudnościach napotykaných przez studentów romanistyki w nauce języka włoskiego", [in:] *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka*, red. J. Florczak, M. Gajos, Biblioteka, Warszawa 2008, pp. 233–244.

sono essere attribuite rispettivamente al polacco e al francese e, la seconda, le possibilità di limitare le difficoltà causate dal transfer negativo².

L'argomento da noi scelto è stato analizzato in base al *corpus* di 600 produzioni scritte (innanzitutto temi) da parte di studenti polacchi (in prevalenza di sesso femminile) di età tra i 20 e i 23 anni a cui erano state impartite 120 ore di lezioni d'italiano.

ERRORI DI ORTOGRAFIA

Gli errori di ortografia sono quelli che consistono nella scrittura scorretta della parola; infrangono soltanto la forma della parola e non le relazioni tra gli elementi dell'enunciato né il significato. Nei dati sottoposti ad analisi sono stati evidenziati gli errori di ortografia manifestatisi attraverso i seguenti processi: scambio, aggiunta e omissione di grafemi.

Nel gruppo comprendente gli errori relativi allo scambio di grafemi, lo scempiamento anormale non è un fenomeno frequente. Però, all'origine di questi rari casi c'è senz'altro l'interferenza interlinguistica. Vediamo forme, quali:

- (1) **fragmento* vs *frammento*
- (2) **intelectuale* vs *intellettuale*

In ambedue le parole, sono presenti le impronte, polacca (pol. *fragment*, *intelektualny*) e francese (fr. *fragment*, *intellectuel*).

Diamo un'occhiata ad altri esempi di scambio di grafemi:

- (3) **Pologna* vs *Polonia*
- (4) **qualque* vs *qualche*
- (5) **montrare* vs *mostrare*
- (6) **comportemento* vs *comportamento*

² Una ricerca riguardante la triade LM – LS1 – LS2 (polacco-inglese-francese) è stata eseguita da H. Widła. Vedi H. Widła, *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.

Nel corpus non sono stati rivelati molti casi di sostituzione di GN da NI, tuttavia, il che sembra interessante, tutti riguardano la stessa parola: Polonia. Alcune forme sono dovute ad un semplice scambio di grafemi, il che, ovviamente, ha influenza sulla pronuncia, però non può risultare da problemi con la trascrizione dei fonemi. È il caso degli esempi (5) e (6).

Non si può affermare lo stesso analizzando le forme (3) e (4) in cui la sostituzione di un grafema con un altro si intreccerebbe con un'insufficiente conoscenza delle regole di trascrizione dei fonemi [c], [ɲ], [k], le quali non sono state ancora fissate allo stesso livello di quelle della trascrizione dei fonemi in francese.

Nel gruppo contenente errori risultanti dall'aggiunta di grafemi, le forme dovute alla geminazione delle consonanti semplici sono quelle più frequenti. L'infusso dell'interferenza sull'apparizione di questo fenomeno si manifesta innanzitutto nelle parole frequentemente usate. Analizziamo i seguenti esempi:

- (7)**commodo* vs *comodo*
- (8)**comminciare* vs *cominciare*
- (9)**communicare* vs *comunicare*
- (10)**personnaggio* vs *personaggio*

La loro grafia è stata senza alcun dubbio influenzata dalle parole francesi: *commode*, *commencer*, *communiquer* e *personnage*.

Altri casi di aggiunta di grafemi dovuti all'interferenza interlinguistica dal francese o dal polacco sull'italiano non derivano da differenze fonologiche tra le lingue³, né da una diversa grafia dello stesso fonema⁴, ma costituiscono un incrocio di una parola della lingua madre dell'apprendente e/o una parola della prima lingua straniera da questi studiata, con una parola della lingua italiana. Lo provano le seguenti deformazioni:

³ Il problema che si manifesta ad esempio nelle produzioni degli spagnoli in italiano, vale a dire nella realizzazione in italiano dei fonemi [v] e [b].

⁴ Prendiamo come esempio la difficoltà che hanno i polacchi a trascrivere il fonema [a] in russo, a cui corrispondono in grafia /o/ e /a/ a seconda della posizione dell'accento nella parola.

- (11)**transporto* (pol. *transport*, fr. *transport*) vs *trasporto*
 (12)**monstrare* (fr. *montrer*) vs *mostrare*
 (13)**realità* (fr. *réalité*) vs *realtà*
 (14)**bienvvenuto* (fr. *bienvenu*) vs *benvenuto*

Gli esempi (11) – (12) illustrano l’aggiunta del grafema /n/ presente nelle parole equivalenti della lingua madre e della lingua francese e gli esempi (13) – (14) l’aggiunta dei grafemi /n/ o /i/ i quali appaiono nelle parole corrispondenti della lingua francese.

In questa sede si dovrebbero segnalare ancora le deformazioni avvenute attraverso l’aggiunta del grafema /h/ come nelle forme:

- (15)**habita* (fr. *habite*) vs *abita*
 (16)**China* (fr. *Chine*, pol. *Chiny*) vs *Cina*

Nel caso d’uso dell’H superfluo nella forma del verbo *abitare*, la sua origine risiede nell’abitudine, fissata in francese, di scrivere il verbo *habiter* con un H all’inizio.

L’interferenza che si vede nella seconda forma non risulta solo dall’influenza della lingua polacca, ma anche da eventuali problemi della trascrizione del fonema [k] o, anche, dalla mancata conoscenza della pronuncia della parola. Lo confermerebbero altre forme con l’uso superfluo dell’ H che appare in numerose unità lessicali evidenziate nel corpus.

Nel gruppo comprendente gli errori relativi all’omissione dei grafemi, il fenomeno della semplificazione delle consonanti geminate occupa un posto importante. Si osservino alcune forme scorrette rilevate dai lavori degli studenti:

- (17)**racontare* vs *raccontare*
 (18)**imaginazione* vs *immaginazione*
 (19)**sagezza* vs *saggezza*
 (20)**obligati* vs *obbligati*

Probabilmente la comparsa delle forme (17) e (19) è stata influenzata dalle parole francesi *raconter* e *sagesse*. La grafia delle forme (18) e (20) potrebbe risultare dall’incrocio dell’influenza delle corrisponden-

ti parole francesi: *imagination*, *obligés* e di quelle polacche: *imaginacja*, *zobligowany*.

ERRORI MORFOSINTATTICI

In questa categoria sono stati inclusi tutti gli errori che riguardano la flessione e quelli che consistono in un uso improprio delle forme linguisticamente corrette. Le interferenze interlinguistiche⁵ dal polacco e francese evidenziate nei lavori degli studenti riguardano elementi quali: l'uso degli articoli e delle preposizioni, la gradazione degli aggettivi, alcuni aspetti della formazione dei tempi passati, la diatesi passiva e riflessiva, le forme dei pronomi relativi e il posto dei pronomi personali nella frase.

2.1. Per gli studenti di lingua madre slava, che stanno per imparare una lingua romanza, l'articolo costituisce senz'altro una delle categorie più difficili da acquisire perché assente nella loro prima lingua⁶. Diversi modi, usati in ambedue le lingue (italiano e polacco) per distinguere il definito dall'indefinito, sono all'origine dei problemi con l'articolo.

I fenomeni che, secondo noi, riflettono nel modo più vistoso le difficoltà relative alla categoria dell'articolo consistono nella sostituzione dell'articolo indeterminativo con l'articolo determinativo o viceversa. Si vedano alcuni esempi tratti dai lavori degli studenti:

(21)**leggere il libro interessante vs leggere un libro interessante*

(22)**l'altra amica vs un'altra amica*

(23)**vivono nel piccolo villaggio vs vivono in un piccolo villaggio*

Nella maggior parte dei casi sono gli articoli determinativi a sostituire quelli indeterminativi, il che segnala la sovraestensione del concetto

⁵ Per approfondimenti vedi H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, WSiP, Warszawa 1980.

⁶ Vedi anche E. Jamrozik, "Le poids de la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère: l'exemple de l'italien en Pologne", [in:] *Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000*, red. L. Collès, De Boeck Duculot, Bruxelles, pp. 367-375.

di determinatezza da parte degli studenti polacchi. Dal punto di vista di un polacco che è all'inizio del suo percorso di studio dell'italiano, la frase (23) indicata con l'asterisco è giusta, il villaggio essendo determinato dall'aggettivo "piccolo", e dal fatto che le persone X e Y vivono in un posto concreto e non in qualsiasi posto. Anche se in genere nei casi più semplici le difficoltà d'apprendimento vengono superate abbastanza velocemente, quelle relative al corretto uso dell'articolo persistono fino alle tappe avanzate dell'apprendimento.

I polacchi, grazie alla conoscenza del francese, dovrebbero, teoricamente, avere meno problemi con gli articoli in italiano. Tuttavia, occorre prendere in considerazione il fatto che l'uso di questa parte del discorso in ambedue le lingue non è identico. Proprio per questo in alcuni errori si potrebbero cercare tracce dell'interferenza dal francese che, a volte, accompagnerebbe quella dal polacco. Lo illustrano le seguenti forme:

(24)**avere i dubbi vs avere dubbi*

(25)**avere i bambini vs avere bambini*

Si pensi alle espressioni equivalenti francesi in cui si usa l'articolo indeterminativo, come nel caso degli esempi (24) e (25) a cui corrispondono le forme francesi *avoir des doutes* e *avoir des enfants*. La forma *dei*, usata in italiano meno spesso della forma dell'articolo indeterminativo *des* in francese, verrebbe sostituita dall'articolo determinativo *i* perché l'espressione senza articolo sembrerebbe errata allo studente.

2.2. Il processo della gradazione degli aggettivi in francese, molto simile ma non identico a quello italiano, è un altro campo in cui si manifestano le difficoltà. Nelle forme del comparativo si osserva l'estensione dell'uso della preposizione *che* (per analogia al *que* in francese) per introdurre il secondo termine di paragone che, in italiano, in una parte dei casi, deve essere introdotto dalla preposizione *di*.

Questo fenomeno si riflette nei seguenti esempi:

- (26) **più che Lucifero* invece di *più di Lucifero*
 (27) **meno lunga che tua* invece di *meno lunga della tua*

È necessario segnalare anche l'esistenza delle forme quali:

- (28) **più di fortuna che di intelletto* vs *più fortuna che intelletto*
 (29) **meno di problemi* vs *meno problemi*

Esse si caratterizzano per l'uso sovraesteso della preposizione *di* dopo gli avverbi *più* e *meno* nel grado comparativo. Anche questo tratto risulta dall'interferenza dal francese, causata dalla presenza della preposizione *de* nelle forme corrispondenti.

Un'altra trappola si nasconde nella formazione del grado superlativo. A volte, gli apprendenti del francese aggiungono dopo il sostantivo un articolo superfluo, il che si può osservare nelle forme:

- (30) **la ragazza la più bella* vs *la ragazza più bella*
 (31) **la valigia la più pesante* vs *la valigia più pesante*

2.3. Un altro problema morfosintattico che vogliamo menzionare si riferisce alla forma del sostantivo usato dopo l'aggettivo indefinito *qualche*. Gli esempi ricavati dal corpus provano che una semplice regola *qualche + sostantivo al singolare* non è così facile da applicare come esso potrebbe sembrare. Si considerino le seguenti forme:

- (32) **qualche chilometri* vs *qualche chilometro*
 (33) **qualche minuti* vs *qualche minuto*
 (34) **qualche mesi* vs *qualche mese*

Probabilmente esse portano traccia di doppia interferenza interlinguistica: francese e polacca. Tenendo conto dell'affinità con la forma francese *quelques*, dopo la quale si mette il sostantivo al plurale, gli apprendenti vi ricorrono spesso. È anche da supporre che la parola *qualche* nella mente dello studente viene associata al concetto del plurale, il che si traduce nell'area della lingua: in effetti, qualsiasi corrispondente polacco vi fosse usato, dovrebbe essere seguito dalle forme dei sostantivi al plurale, come nel caso di *kilka* (*kilometrów, minut, miesięcy*).

2.4. Nelle tappe iniziali dell'apprendimento dell'italiano, basandosi su numerose somiglianze che esistono tra il francese e l'italiano, gli studenti polacchi di romanistica le estendono. Di conseguenza, creano delle forme che costituiscono veri e propri calchi strutturali dal francese, il che si può osservare nei seguenti esempi dell'uso scorretto della preposizione:

- (35) *è difficile di.... invece di è difficile + infinito influenzato da *il est difficile de*
- (36) *è meglio di.... invece di è meglio+ infinito influenzato da *il est mieux de*
- (37) *troppo di tempo invece di troppo tempo influenzato da *trop de temps*

Nella descrizione degli errori dovuti probabilmente all'influenza del francese bisogna menzionare ancora una categoria di essi, vale a dire quelli che hanno origine dal problema di differenziare le funzioni delle preposizioni *di* e *da*.

Si potrebbe constatare che il sistema francese delle preposizioni corrisponde grosso modo a quello italiano, il che non significa senz'altro che i contesti d'uso di determinate preposizioni italiane corrispondono ai contesti d'uso di determinate preposizioni francesi. Siamo dell'avviso che uno dei problemi più rilevanti in questo campo risulta dall'identificazione dei contesti d'uso della preposizione francese *de* e della preposizione italiana *di*. Lo studente avrebbe difficoltà ad abituarsi al fatto che alla funzione di *de* francese corrisponde a volte la forma italiana *da*. Le principali differenze sono state presentate nella tabella.

Tabella 1. *Di vs de*

	fr. DE	it. DI	it. DA
Moto da luogo	Je reviens de Paris. Je sors de chez moi.	Esco di casa.	Torno da Parigi.
Origine	Il vient de Turin.	Mio marito è di Torino.	Viene da Torino.
Tempo	Du 1er mars au 20 avril	x	Dal 1 marzo al 20 aprile
Separazione	Il a divorcé de sa femme.	x	Ha divorziato dalla moglie.
Distanza	On est à 5 km de Paris.	x	Siamo a 5 chilometri da Parigi.
Causa	Marie tremble de froid. Elle meurt de faim.	Sta morendo di fame.	Maria trema dal freddo.
Limitazione	Il boite d'une jambe.	x	È zoppo da una gamba.

Non si deve trascurare il fatto che si sono verificati numerosi casi in cui altre preposizioni vengono usate in modo improprio, il che troverebbe origine nella lingua madre degli apprendenti. Si potrebbe senz'altro avanzare l'ipotesi che i problemi dello studente polacco sono dovuti alla ricca morfologia sostantivale a cui la sua lingua madre ricorre molto spesso (nonostante il suo sistema delle preposizioni sia complesso) per indicare il complemento. Si osservino alcuni esempi:

(38)**avevano bisogno qualcosa vs avevano bisogno di qualcosa*

(39)**davanti mia casa vs davanti a casa mia*

(40)**è andato salutare vs è andato a salutare*

Nei corrispondenti polacchi di queste parti di frasi non ci sono preposizioni, il che ha probabilmente influenzato la formazione delle strutture utilizzate in italiano.

Il seguente sottogruppo contiene le forme che risultano dalla differenza tra i valori semantici delle preposizioni polacche e italiane che l'apprendente percepisce come corrispondenti. Si vedano le costruzioni quali:

(41) **mi sono innamorata in* vs *mi sono innamorata di*

(42) **in mio gusto* vs *di mio gusto*

(43) *(*sono*) *in lavoro* vs *al lavoro*

Da questi esempi si osserva che, probabilmente, in tutti i casi, il punto di partenza è stata un'analogia, fatta dagli studenti tra le preposizioni: polacca *w* e italiana *in*, il che risulterebbe dall'accostamento della frase: *Sono nata in Polonia* e della traduzione di essa: *Urodziłam się w Polsce*. Procedendo ad un'altra "analogia", vale a dire (it.) *in* = (pol.) *w*, lo studente è arrivato a creare le forme sopraelencate.

2.5. L'uso della struttura *c'è*, corrispondente italiano di *il y a*, è un caso che merita di essere messo in rilievo. Non dubitiamo che la somiglianza di questa struttura alla struttura francese *c'est* (è, questo è) sia all'origine delle frasi quali:

(44) **L'amicizia c'è...*

(45) **Il mio attore preferito c'è X*

Il numero di casi di sostituzione della forma *c'è* con *è* è meno importante. Il fatto si spiegherebbe con l'esistenza di corrispondenti strutture in altre lingue, ad esempio francese (*il y a*) e inglese (*there is/there are*), il cui uso, nella maggior parte dei casi, equivale all'uso di *c'è*. Tuttavia, nella lingua madre degli apprendenti tale forma è assente, poiché in polacco il verbo equivalente a *essere* svolge anche la funzione della forma verbale *esserci*. Si può dunque supporre che la lingua polacca sia all'origine delle forme quali:

(46) **non era molta acqua* invece di *non c'era molta acqua*

(47) **non saranno molti mobili* invece di *non ci saranno molti mobili*

2.6. Come prevedibile e confermato dall'analisi che abbiamo condotta, l'influenza del francese si evidenzia nella formazione dei tempi composti in italiano. Esso riguarda la distribuzione dei verbi ausiliari, diversa in italiano e in francese. Si vedano le forme quali:

(48) **ha riuscito* (fr. *il a réussi*) invece di *è riuscito*

(49) **ha piaciuto* (fr. *il a plu*) invece di *è piaciuto*

in cui l'uso di *avere*, l'unico ausiliare usato con questi verbi in francese, è stato trasferito agli stessi verbi in italiano.

Un fenomeno simile è osservabile nella formazione dei tempi composti dei verbi che in italiano, a seconda del significato, si coniugano con *essere* o con *avere*.

Spesso in questi casi avviene che gli studenti semplifichino la regola italiana e ricorrono in ambedue i contesti all'ausiliare *avere*, usato in francese, come nei seguenti esempi:

(50) **tutto ha cambiato* (influenzato da *tout a changé*) invece di *tutto è cambiato*

(51) **La festa ha cominciato alle 19* (influenzato da *La fête a commencé à 19 h*) invece di *La festa è cominciata alle 19*

Anche un'altra spiegazione potrebbe essere valida per gli esempi 48–51: siccome all'inizio dell'apprendimento dell'italiano lo studente percepisce il verbo “avere” come più frequente nelle forme del passato prossimo, l'uso di questo ausiliare gli sembra più “sicuro”.

2.7. Il cambiamento della diatesi attiva del verbo in quella riflessiva è una deformazione linguistica la cui apparizione nei lavori degli studenti fa pensare all'interferenza dal polacco tanto più che le forme create in italiano corrispondono alle forme dei verbi riflessivi polacchi. Si consideri che sono parole di uso comune, usate ogni giorno. Tra i verbi in cui si è manifestato maggiormente questo fenomeno ci sono:

(52) **si è finito* (pol. *skończyło się*) vs *è finito*

(53) **si comincia* (pol. *zaczyna się*) vs *comincia*

(54) **si è cambiata* (pol. *zmienila się*) vs *è cambiata*

2.8. Tra gli errori relativi alla formazione della voce passiva sono state evidenziate le seguenti categorie: l'uso di *per* invece di *da* e l'uso di *par* invece di *da*, il che indica un'influenza delle strutture francesi o/e

polacche sulla formazione del passivo in italiano. Lo mette in evidenza l'uso della preposizione sbagliata che introduce il complemento d'agente. In italiano esso viene preceduto dalla preposizione *da*, invece dal corpus sono stati estrapolati i seguenti esempi:

(55) **riconosciuto per il figlio* invece di *riconosciuto dal figlio*

(56) **è stato interpretato per* invece di *è stato interpretato da*

Una delle cause di questo fenomeno può risiedere nel fatto che in questo caso in francese si usa la preposizione *par*, corrispondente, a volte (tranne la voce passiva), alla forma italiana *per*. Lo studente può anche ricorrere a *per* influenzato dalla forma e dall'uso della preposizione polacca *przez*, corrispondente anche, in alcuni casi, all'italiano *per*.

2.9. La diversa distribuzione delle forme dei relativi *che* e *chi* e delle corrispondenti forme francesi *que* e *qui* è, a quanto pare, la fonte di alcuni problemi per i nostri studenti. In francese, l'uso del *qui* è più esteso dell'uso della forma italiana *chi*, il che provoca la comparsa degli errori che riguardano innanzitutto questi due relativi. In italiano, la forma *chi* può svolgere la funzione di complemento diretto o di soggetto, invece in francese *qui* introduce il soggetto e *que* il complemento diretto.

Prendiamo come esempio le seguenti frasi:

(57) **persona chi ama* (influenzato da *la personne qui aime*) vs *persona che ama*

(58) **...chi me circonda* (influenzato da *qui m'entoure*) vs *...che mi circonda*

2.10. I dati empirici confermano una forte azione dell'interferenza interlinguistica sulla posizione che il pronome occupa nella frase. Si osservino alcuni esempi:

(59) **può mi dire* invece di *mi può dire* (o *può dirmi*)

(60) **per me consolare* invece di *per consolarmi*

In francese (e anche in polacco), nelle frasi con i verbi modali, il posto del pronome è tra il verbo modale e l'infinito. In italiano deve essere

messo prima del verbo modale o dopo l'infinito. In venti forme errate su venti, in cui l'apprendente aveva sbagliato il posto del pronome, esso era situato tra le due forme verbali. Siamo dell'avviso che si può cercare l'origine di questo errore nell'abitudine acquisita in precedenza, data la vicinanza tra le lingue romanze, in francese, ma anche in polacco.

ERRORI LESSICALI

Si considerano errori lessicali: quelle parole usate al posto di altre; la creazione di parole inesistenti; l'uso dei termini della propria lingua madre e una mancata ricostruzione delle locuzioni⁷. Nella nostra analisi, per rendere più chiara la presentazione dei suoi risultati, abbiamo fatto ricorso a due principali categorie di errori: la creazione delle parole inesistenti in italiano e l'uso scorretto delle parole esistenti⁸.

Si osservino le seguenti forme:

- (61) **lire* (fr. *lire*) vs *leggere*
- (62) **atitudo* (fr. *attitude*) vs *atteggiamento*
- (63) **il polonese* invece di *il polacco*
- (64) **pupe* invece di *bambola*

La forma (61) che costituisce la ripresa della parola francese *lire* [liR] sarebbe dovuta, secondo noi, al fatto che la forma della parola francese provoca l'associazione di essa con le parole italiane che finiscono in *-ire* [ire].

L'esempio (62) illustra invece la deformazione della parola francese con la desinenza caratteristica della lingua italiana.

L'insieme di trascrizioni all'italiana delle parole francesi rappresentano le forme (63) e (64). In (63) il grafema *ais* della parola francese

⁷ A. Cattana, M. T. Nesci, *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia 2004, p. 61.

⁸ Per avere una visione più completa della problematica degli errori lessicali, vedi I. Bawej, *Bląd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

polonais è stato sostituito da *e*, e in (64) al posto del grafema francese *ou* della parola *poupée* è apparso *u*, ed è scomparsa la *e* finale.

Com'è stato constatato prima, la creatività degli apprendenti si manifesta non soltanto attraverso la forma delle parole, ma anche attraverso il loro uso. Un insieme molto interessante, dal punto di vista dell'interferenza interlinguistica, è costituito dalle parole italiane le cui forme assomigliano alle parole francesi/polacche, ma il cui significato è diverso dal significato delle parole francesi/polacche, il che può provocare disturbi nella comunicazione. Osserviamo alcuni esempi:

(65) **tornare* (fr. *tourner*) vs *girare*

(66) **parenti* (fr. *parents*) vs *genitori*

(67) **figlia* (fr. *fille*) vs *ragazza*

Nei casi (65)–(67) la parola italiana viene usata con il significato proprio alla parola francese che lo studente vi ha attribuito. È da notare che le parole, che sono soggette ad interferenza, sono spesso usate durante il processo di apprendimento del francese, gli studenti le hanno acquisite come prime, in conseguenza di ciò esse sono ben ancorate nella memoria e usate in modo automatico, senza riflessione.

Vorremmo accennare ancora ad un altro tipo di errori, vale a dire ai calchi che costituiscono da una parte le trasformazioni più interessanti, perché imprevedibili, ma dall'altra le più gravi dal punto di vista della comunicazione, perché la possono ostacolare. Si considerino gli esempi:

(68) **entrare alla via cattiva* vs *mettersi/essere sulla cattiva strada, prendere una cattiva strada*

(69) **abbiamo bisogno di ragione sana* vs *abbiamo bisogno di buonsenso*

Le forme (68) e (69) sono state create attraverso la traduzione letterale delle espressioni in polacco: *wejść na złą drogę* e *zdrowy rozsądek*.

Gli errori lessicali che potrebbero essere attribuiti all'interferenza dal polacco sono meno frequenti rispetto a quelli ortografici e morfosintattici. Gli apprendenti usano inoltre strategie quali il ricorso ad iperonimi, iponimi e altre, che tuttavia non entrano nell'ambito della nostra ricerca.

PROPOSTE GLOTTODIDATTICHE

L'analisi, che abbiamo riportato, ci è servita da punto di partenza per fare una riflessione sulle possibilità di ottimizzazione del processo di apprendimento dell'italiano da parte di studenti di romanistica. Le attività didattiche, delle quali, per ragioni di spazio, ne riportiamo solo tre⁹, si concentrano sui bisogni specifici di questi apprendenti e sono state inserite nel percorso didattico generale seguito dagli studenti di romanistica dell'Università di Łódź.

NOTE CONCLUSIVE

Dall'analisi delle forme raccolte nel corpus risulta che gli eventuali errori d'interferenza costituiscono il 38% degli errori¹⁰ commessi da parte degli studenti polacchi di romanistica. Le forme errate che vengono dal francese costituiscono il 27,5% di tutti gli errori, quelle dovute al polacco sono meno frequenti (7,5% di tutti gli errori), l'influenza di ambedue le lingue è rintracciabile nel 3% degli errori. Il transfer negativo, di cui abbiamo descritto i risultati, riguarda tutti i sottosistemi linguistici, tuttavia in maggior numero si è manifestato nei sottosistemi: morfosintattico e sintattico.

Considerando l'errore un elemento naturale nel processo di apprendimento, non si ha la pretesa di una sua totale soppressione. Visto il numero di errori dovuti all'interferenza interlinguistica, ci sembra però importante rendere gli apprendenti coscienti dell'esistenza delle "trappole" che ignorano, poichè fanno troppo affidamento nell'affinità tra le lingue. L'importante sarebbe dunque aiutarli, dove possibile, ad operare un "distacco" rispetto ad una strutturazione linguistico-culturale di

⁹ Per altre proposte didattiche vedi J. Ciesielka, "W gąszczy pozornych analogii, czyli o trudnościach napotykanych przez studentów romanistyki w nauce języka włoskiego", *op.cit.*, pp. 237–241; *eadem*, "Lingua madre slava e lingua romanza come lingua straniera a confronto: tracce del polacco nelle produzioni scritte in italiano da parte di apprendenti polacchi", [in:] *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 2009, n. 3, pp. 488–491.

¹⁰ Per i risultati di altre ricerche sull'interferenza vedi R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford 1994.

interpretazione del mondo circostante imposta dalla propria LM (il polacco) e dalla LS1 (il francese).

1. GIOCO DELLE STRUTTURE

Obiettivi didattici:

- Uso delle strutture: è necessario/facile/importante + infinito, cercare di, facile/ difficile da + infinito, andare a fare qualcosa, molto/poco/troppo/- a/- i/-e + sostantivo.

PREPARAZIONE:

Per ogni gruppo di 3–4 studenti vi occorrono:

- un mazzo di 30 carte con diverse immagini;
- 6 carte con le iscrizioni:
 - 1 – Vai alla casella 6
 - 1 – Fai 4 passi indietro
 - 1 – Vai alla casella 18
 - 3 – Perdi il turno

- un dado;
- un segnalino per ogni studente.

REGOLE DEL GIOCO:

Organizzazione del gioco: dividete gli studenti in gruppi di 3–4 persone. Date ad ogni gruppo un mazzo di 36 carte, un dado e dei segnalini. Le carte vengono mescolate e sistemate con il mazzo capovolto.

Obiettivo del gioco: vince il giocatore che raggiunge per primo l'ARRIVO.

Svolgimento del gioco: i giocatori mettono i loro segnalini sulla PARTENZA, poi lanciano il dado e chi ottiene il punteggio più alto, dà inizio al gioco. I giocatori tirano il dado a turno e muovono i segnalini seguendo i numeri nelle caselle. Quando un giocatore arriva su una casella, prende la prima carta dal mazzo, legge la parola della casella e guarda il disegno della carta. Dopo, inventa una frase di senso compiuto che contenga la struttura della casella e faccia riferimento all'im-

magine. Se il resto del gruppo accetta la frase, il gioco può continuare. L'insegnante sta in mezzo agli studenti e risponde agli eventuali dubbi. Se la frase non è accettata (uso scorretto delle forme), il giocatore deve tornare sulla casella che occupava in precedenza.

Cercare di 9.	È importante + inf. 10.	È nocivo + inf. 27.	Poche + sostantivo 28.	ARRIVO 45.
difficile da + inf. 8.	troppi + sostantivo 11.	Qualcosa da + inf. 26.	Più + sostantivo 29.	Facile da + inf. 44.
È meglio + inf. 7.	Andare a fare qualcosa 12.	È assurdo + inf. 25.	Dipendere da 30.	È necessario + inf. 43.
Dipendere da 6.	Qualcosa da + inf. 13.	È triste + inf. 24.	Molti + sostantivo 31.	Troppo + sostantivo 42.
Molta + sostantivo 5.	È possibile + inf. 14.	È piacevole + inf. 23.	È utile + inf. 32.	È noioso + inf. 41.
Più + sostantivo 4.	Pochi + sostantivo 15.	Andare a fare qualcosa 22.	Troppi + sostantivo 33.	Poca + sostantivo 40.
facile da + inf. 3.	È interessante + inf. 16.	Troppo + sostantivo 21.	È impossibile + inf. 34.	Molto + sostantivo 39.
È necessario + inf. 2.	Molta + sostantivo 17.	Più + sostantivo 20.	È bene + inf. 35.	È difficile + inf. 38.
PARTENZA 1.	Facile da + inf 18.	cercare di 19.	Molte + sostantivo 36.	Dipendere da 37.



2. TOMBOLA DEL C'È

OBIETTIVI DIDATTICI:

Uso delle forme: *c'è* vs *è*, *ci sono* vs *sono*.

PREPARAZIONE:

Per ogni studente vi occorre:

- un foglio con la tabella contenente 6 frasi da completare con le forme *c'è*, *è*, *ci sono*, *sono*.

Inoltre:

- 4 grandi fogli di carta con le iscrizioni: *c'è*, *è*, *ci sono*, *sono*.

REGOLE DEL GIOCO:

Organizzazione del gioco: Distribuite agli studenti i fogli con le tabelle facendo attenzione che ad ognuno sia assegnata un'altra versione della tabella.

Obiettivo del gioco: vince il giocatore che ha correttamente compilato la tabella per primo.

Svolgimento del gioco: gli studenti hanno 2 minuti per completare le frasi con le forme *c'è*, *è*, *ci sono*, *sono*. Dopo questo tempo, tutti guardano le iscrizioni dei fogli di carta mostrati a caso dall'insegnante. Lo studente che ritrova nella sua tabella la forma mostrata, segna la frase. È importante che gli studenti segnino solo una frase alla volta. Il gioco finisce al momento in cui il primo studente/alcuni studenti segnala/no che ha/hanno segnato tutte le frasi. A questo punto le frasi vengono lette ad alta voce e, se completate correttamente, lo studente/gli studenti diventa/no vincitore/i. In caso contrario, il gioco continua.

Gli asciugamani _____ nel cassetto.	Buongiorno, _____ Laura, per favore?
Sul letto _____ una coperta.	Carlo _____ adesso al lavoro.
Giulia e Cristina _____ due chiacchiere.	Scusi, _____ una farmacia qui vicino?

Il mio libro _____ sulla sedia.	Dove _____ Claudio e Filippo?
In questo negozio _____ molta frutta.	Mi dispiace, Maria non _____.
_____ ragazzi in quest'aula.	Lei _____ Maria Sauti?

Il mio libro _____ sulla sedia.	Gli asciugamani _____ nel cassetto.
In questo negozio _____ molta frutta.	Sul letto _____ una coperta.
_____ ragazzi in quest'aula.	Giulia e Cristina _____ due chiacchiere.

Dove _____ Claudio e Filippo?	Buongiorno, _____ Laura, per favore?
Mi dispiace, Maria non _____.	Carlo _____ adesso al lavoro.
Lei _____ Maria Sauti?	Scusi, _____ una farmacia qui vicino?

Il mio libro _____ sulla sedia.	Gli asciugamani _____ nel cassetto.
Mi dispiace, Maria non _____.	Carlo _____ adesso al lavoro.
_____ ragazzi in quest'aula.	Giulia e Cristina _____ due chiacchiere.

3. GIOCO DEL MOLTO

OBIETTIVI DIDATTICI:

● Uso delle forme: *molto/a/i/e*, *poco/a/hi/he*, *troppo/a/i/e* + *sostantivo*.

PREPARAZIONE:

Per ogni gruppo di 3–4 studenti vi occorrono:

- un mazzo di 36 o 40 carte con dei sostantivi (quelle riprodotte in calce);
- un dado;
- un tabellone;
- un segnalino per ogni studente.

REGOLE DEL GIOCO:

Organizzazione del gioco: dividete gli studenti in gruppi di 3–4 persone. Date ad ogni gruppo un mazzo di 36 o 42 carte (rispettivamente per gruppi di 3 e 4 persone), un dado e dei segnalini. Le carte vengono mescolate e il mazzo capovolto.

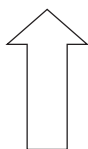
Obiettivo del gioco: vince il giocatore che raggiunge per primo l'ARRIVO.

Svolgimento del gioco: i giocatori tirano a sorte 12 (nel caso dei gruppi di 3 persone) o 10 (nel caso dei gruppi di 4 persone) carte e mettono i loro segnalini sulla PARTENZA. Poi lanciano il dado e chi ottiene il punteggio più alto, dà inizio al gioco. I giocatori tirano il dado a turno e muovono i segnalini seguendo i numeri nelle caselle. Quando un giocatore arriva su una casella, guarda le sue carte, sceglie quella adatta alla forma dell'aggettivo della casella e la mette su di essa. Il professore sta in mezzo agli studenti e risponde agli eventuali dubbi. Se lo studente sbaglia la forma del sostantivo, deve tornare alla casella che occupava in precedenza. Se non ha la carta con un sostantivo corrispondente all'aggettivo, perde il turno.

Si può proporre una variante del gioco che consiste nell'inventare una frase di senso compiuto che contenga la parola della carta e quella della casella.

MOLTI	TROPPO	POCHE	MOLTA	ARRIVO
10.	11.	30.	31.	50.
TROPPIA	POCO	MOLTO	POCHI	POCA
9.	12.	29.	32.	49.
MOLTE	MOLTA	TROPPI	POCO	POCHI
8.	13.	28.	33.	48.
POCHE	POCA	MOLTO	TROPPI	MOLTE
7.	14.	27.	34.	47.

TROPPI 6.	TROPPE 15.	TROPPIA 26.	MOLTE 35.	TROPPI 46.
MOLTA 5.	MOLTI 16.	TROPPO 25.	TROPPE 36.	POCA 45.
TROPPO 4.	POCA 17.	POCO 24.	MOLTI 37.	TROPPIA 44.
POCHI 3.	MOLTE 18.	TROPPIA 23.	POCO 38.	MOLTO 43.
MOLTE 2.	POCHE 19.	MOLTO 22.	TROPPO 39.	MOLTI 42.
PARTENZA 1.	TROPPO 20.	MOLTI 21.	POCA 40.	TROPPE 41.



ACQUA	DVD	LEPRI	FEDE
GENTE	FILM	COMPUTER	VENTO
SOLDI	BAR	CLASSI	ERBA
CONFIDENZA	TEMPO	ANSIA	FORTUNA
UOMINI	CARTA	VIAGGI	CD
RELAZIONI	COLORE	LUCE	ZUCCHERO

PROBLEMI	PARETI	CARNE	GAS
SOLUZIONI	VETRO	SEDI	TIGRI
UOVA	SOLE	ARMI	SPAZIO
ORIGINI	IMMAGINAZIONE	SCHERZI	PUBBLICITA'

THE INFLUENCE OF THE NEGATIVE TRANSFER ON THE WRITTEN PERFORMANCE OF POLISH STUDENTS OF ROMAN PHILOLOGY

Summary

The article presents the results of a study researching the influence that Polish and French languages have on the process of studying Italian by Polish students. The study was carried out at the University of Lodz at the Institute of Roman Philology. The analysed sample includes 600 papers (essays) written by Roman Philology students who participated in a 120-hour course of Italian.

The first part presents the analysis of errors in Italian language, which, according to the author, can be attributed to the interference from Polish and French languages. The second part contains the reflection on the issue of the improvement of the learning process of Polish students studying Italian as well as a few suggestions for therapeutic exercises.

Beata Newecka-Ernst
Uniwersytet Warszawski

TIPOLOGIA DEGLI ERRORI LINGUISTICI RISCONTRATI FRA I DISCENTI DI ITALIANO DI MADRELINGUA POLACCA

Probabilmente tutti gli addetti ai lavori sono ben coscienti del vivo interesse di cui da diversi anni l'italiano gode in Polonia. Si tratta di una situazione annosa ma che negli ultimi tempi ha subito una trasformazione: mentre negli anni '60-'90 del XX secolo chi studiava l'italiano apparteneva per lo più ai ceti sociali colti e l'italiano era considerato una lingua d'élite, utile per leggere libri sulla storia dell'arte o studiare musica, dal momento dei grandi cambiamenti politici nei Paesi dell'Est, tale quadro è andato gradualmente mutando. Il secolo ventunesimo ha visto un enorme flusso migratorio dei polacchi verso l'Italia. Edgardo Tito Saronne scrive a proposito degli immigrati di origine slava in Italia:

[...] In generale si tratta di un'immigrazione equilibrata dal punto di vista del rapporto maschi-femmine: 1,3 maschi per una femmina [...]. Il valore appare rovesciato per la Polonia che [...] mostra un'immigrazione prevalentemente femminile. [...] Gli slavi che entrano nel nostro paese non mostrano specificità evidenti nella collocazione lavorativa [...]. Una parziale eccezione è costituita dalle donne che tendono ad essere impiegate in ambiti di lavoro domestico [...] e assistenza agli anziani¹.

Molti di coloro che affrontavano l'emigrazione verso l'Italia partivano dalla Polonia dopo una, seppur modesta, preparazione linguistica da autodidatti o dopo aver seguito un qualche corso d'italiano.

¹ E. T. Saronne, A. Alberti, *Chi sono gli slavi*, Clueb, Bologna 2002, p. 27.

Certamente le aspettative di oggi nei confronti della lingua italiana sono diverse e variano a seconda sia del tipo di corso sia del pubblico che lo frequenta, ma in generale si può assumere che, più basso è il livello di cultura generale e linguistica dell'allievo, più numerosi e complessi diventano i problemi. In questo articolo, tuttavia, non si vogliono affrontare gli aspetti sociolinguistici del fenomeno: ci limiteremo ad alcune tra le tematiche "più tecniche" o, se si preferisce, "più interne" all'apprendimento. La problematica dell'errore linguistico è stata discussa soprattutto da due studiose italiane, Anna Cattana e Maria Teresa Nesci².

Partendo dal presupposto che gli errori commessi dai discenti di madrelingua polacca hanno comunque, nella maggior parte dei casi, una qualche motivazione, nell'analizzarli ci siamo proposti di ripercorrere il programma d'insegnamento dell'italiano ad un corso di otto ore settimanali per il I e il II anno del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia. L'adozione di tale schema offre il vantaggio di consentire di passare in rassegna gli argomenti dai più semplici ai più complessi. I metodi dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri vengono presentati in numerose opere di stampo glottodidattico, di cui ci limitiamo a citare in questa sede alcuni dei più eminenti specialisti³ e inoltre la più nota delle studiose dell'insegnamento di lingue straniere in Polonia, Hanna Komorowska, le cui riflessioni, seppur riguardanti l'inglese, si possono trasferire anche all'insegnamento di altre lingue⁴.

² A. Cattana, M. T. Nesci, *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia 2004.

³ C. Adorno, C. A. Mastrelli (a cura di) *Italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Guerra Edizioni, Perugia 2009; AA.VV. Atti del VI Congresso Internazionale della Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Guerra Edizioni, Perugia 2007; P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma 1994; *idem*, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Utet Libreria, Torino 1998; P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia 2006. L. Brasca, S. Citterio, D. Corno, G. Ravizza, *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Milano 2000, pp. 88–173.

⁴ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.

Bisogna premettere che anche in Italia, trasformatasi negli ultimi decenni da paese di emigrazione in paese di immigrazione, si assiste ad un rinnovato interesse teorico per le problematiche relative alla glottodidattica dell'italiano di cui possono essere testimonianza numerose iniziative editoriali promosse dall'Associazione Italiana di Linguistica Italiana o dall'équipe del prof. Massimo Vedovelli⁵.

Si noti tuttavia che nessuno dei contributi contenuti nei volumi citati è dedicato alle difficoltà di apprendimento tipiche per gli slavofoni. L'unica ad affrontare specificatamente il problema dell'italiano dei russi residenti in Italia, per cui le interferenze della lingua madre sono almeno in parte paragonabili a quelle dei polacchi, è stata Monica Perotto⁶, ma il suo approccio è prevalentemente di carattere sociolinguistico.

Cominciamo dagli errori relativi alla seconda articolazione⁷ o, meglio, ai suoi riflessi nel campo dell'ortografia: sorprendentemente diverse persone scrivendo parole come "grigio", "baci" o "Perugia" raddoppiano le consonanti di modo da farle diventare: "griggio", "bacci" o "Peruggia". Questo fenomeno si ripropone anche nella pronuncia. A nostro giudizio, si tratta di un ipercorrettismo: la parola con la geminata (pressoché assente in polacco) suona "più italiana".

A parte questi sbagli, la fonetica è forse l'unico campo in cui l'insegnamento dell'italiano non arreca grandi difficoltà. Certo, all'inizio pochissimi studenti sanno distinguere le **o** e le **e** aperte da quelle chiuse, o sanno pronunciare correttamente la parola "luglio", ma superano progressivamente le difficoltà, ascoltando sia l'insegnante che i materiali fonetici di sussidio.

Vediamo adesso gli errori commessi nella coniugazione del presente. I problemi iniziano già durante le prime lezioni, cioè al momento dell'introduzione dei due verbi più importanti e più usati: "essere" ed "avere".

⁵ M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma 2002.

⁶ M. Perotto, "Comportamenti linguistici e sociolinguistici degli emigrati russofoni in Italia", [in:] *Rivista: Studi italiani di Linguistica teorica ed applicata* 2004, n. 2, pp. 247-261.

⁷ Cf. A. Martinet, *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Bari 1977.

La costruzione “Jest Marek?” viene tradotta correttamente come “C’è Marco?”, ma al momento in cui bisogna farne la semplice trasformazione negativa troviamo all’improvviso “No, non ha” (‘nie ma’), giacché è così che funziona la trasformazione analogica in polacco⁸.

Per quanto riguarda le tre coniugazioni dei verbi regolari, gli errori sono più che altro attribuibili alla semplice noncuranza. Per esempio, alla II pers. singolare e I plurale dei verbi con la “c” o “g” della I coniugazione, anziché “cerchi” troviamo di solito “cerci” o “dimentichiamo” al posto di “dimentichiamo”. Nella II coniugazione, il verbo a cui bisogna prestare più attenzione è “leggere”, dove la I persona singolare spesso viene storpiata in “leggio”, mentre per il verbo “conoscere” la stessa analogia produce l’effetto opposto: dopo la prima persona “conosco” troviamo spessissimo “conoschi”. La III coniugazione crea difficoltà per i verbi con l’infisso “isc”; di conseguenza dopo “lui capisce” sentiremo molto probabilmente “noi capisciamo”.

Il verbo irregolare, infine, fonte delle maggiori difficoltà è “salire” coniugato alla III persona del plurale, p. es. “salono”, “saliano” o “saliono”.

L’altro tema grammaticale, introdotto quasi all’inizio del corso, sono le preposizioni, la parte della grammatica più odiata da tutte le generazioni degli studenti fino all’ultimo anno di studi. Tra i vari tipi di errori commessi, alcuni possono essere attribuiti alla somiglianza fonetica di determinate preposizioni italiane con quelle esistenti in polacco. Si tratta soprattutto di “per” assimilato a *przez*, donde la frequentissima costruzione “Questi sbagli sono fatti per gli studenti del I anno” anziché “dagli studenti”. D’altra parte è proprio la preposizione “da” a creare più problemi per i discenti polacchi d’italiano, p. es. “La conferenza dura per due ore” anziché “da due ore”, “Veniamo a te” anziché “da te”, “Torna di Parigi” anziché “da Parigi”, “Sono pantaloni per uomo” anziché “da uomo” eccetera.

L’argomento che viene presentato immediatamente dopo il tempo presente e le preposizioni sono i pronomi e gli aggettivi possessivi. Qui

⁸ Cf. E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano 2010.

lo sbaglio più frequentemente riscontrato è l'uso del pronome "suo" al posto di "loro". Si tratta di un errore dovuto all'interferenza a causa dell'evidente somiglianza fonetica con *swój* polacco, oltre che naturalmente alle differenze distribuzionali tra i due elementi. Pertanto la frase "Vengono con il suo cane" anziché con "il loro cane" corrisponde ovviamente a "Przychodzą ze swoim psem". Altrettanto difficile appare l'uso del pronome indefinito "proprio", giacché il possessivo polacco corrispondente *swój* ha un uso molto più ampio.

Il discorso si fa più complesso per quanto riguarda i verbi riflessivi. Il riflessivo polacco *się* può riferirsi indifferentemente a tutte le persone dei verbi riflessivi, per cui l'uso del pronome riflessivo "si" viene esteso sia alla prima che alla seconda persona del singolare e del plurale. Spesso infatti sentiamo: "Stamattina si sono svegliata prima del solito" ('Dziś rano obudziłam się wcześniej niż zwykle'). Una volta eliminato l'onnipresente "si", comincia la battaglia per cambiare l'ordine del pronome riflessivo in una frase che comprende uno dei verbi modali. Pertanto, troveremo di regola "Devi ti lavare subito le mani" oppure "Voglio mi incontrare con il professore": la forza dell'abitudine di interporre il pronome riflessivo fra il modale e l'infinito del verbo è radicatissima nella mente del discente polacco. La tendenza ad interporre i pronomi fra i modali e l'infinito si ripeterà, del resto, con tutti i tipi di pronomi: diretti, indiretti e combinati. A rendere difficile la scelta della posizione del pronome contribuisce il fatto che, nel sistema polacco, i pronomi atoni seguono il verbo mentre quelli tonici lo precedono, il che dà luogo a frequenti interferenze. Del resto l'uso dei pronomi diretti in generale crea parecchie difficoltà agli studenti polacchi, visto che nella stragrande maggioranza delle strutture la loro lingua madre non ha bisogno di alcun pronome, per cui riscontreremo frasi del tipo: "Vedi Carlo? Sì, vedo", "Sai a che ora arrivano? No, non so" ecc. Il più difficile da assimilare resta comunque il pronome diretto "ne" di cui non esiste alcun corrispondente nel sistema grammaticale polacco. Pertanto, solitamente, alla domanda:

"Quanti amici hai a Milano?" si riceve la risposta: "Li ho tanti".

Un altro problema connesso a quello dei pronomi è rappresentato dai verbi del tipo "finire", "cominciare" e "cambiare" i cui corrispon-

denti polacchi sono riflessivi, per cui risconteremo spesso: “Il film si è finito” (‘Film się skończył’) oppure “Marco si è molto cambiato dal nostro ultimo incontro” (‘Marek bardzo się zmienił od naszego ostatniego spotkania’). Altri verbi che di solito vengono messi alla forma riflessiva, per influenza della forma polacca, sono “divorziare”, “litigare” e “comunicare”.

Verso la fine del primo semestre viene introdotto il passato prossimo. Fino a quando la categoria non è ancora contrapposta all'imperfetto, non crea particolari problemi, eccezione fatta dell'uso spontaneo del solo participio passato (specie se irregolare), senza l'ausiliare, p. es. “Che cosa successo a tuo fratello?”. La ragione probabilmente sta nella forma sintetica del passato polacco del tipo “Poszłam do sklepu”.

Un vero calvario, invece, per i polacchi è l'opposizione tra i due principali tempi passati: il passato prossimo e l'imperfetto. La diametricale differenza fra i criteri che li contrappongono rispetto a ciò che viene espresso con la forma perfetta e imperfetta fa sì che le affermazioni sulla presunta facilità dell'italiano per un discendente polacco sono semplicemente fonte d'irritazione. La frase polacca “Wczoraj cały dzień czekałem na twój telefon” viene tradotta in italiano come “Ieri aspettavo tutto il giorno la tua telefonata”. Il concetto della configurazione limitativa⁹ ovvero l'avverbiale “tutto il giorno” che determina in italiano la scelta del passato prossimo è difficilmente concepibile.

Le frasi con il predicato durativo vengono assimilate all'aspetto incompiuto polacco e pertanto rese con l'imperfetto: “Całe życie czekała na takiego mężczyznę, jak on” verrà immancabilmente tradotto come “Tutta la vita aspettava un uomo come lui”.

Anche il criterio del cosiddetto “sfondo”¹⁰ pare una barriera insormontabile, p. es. la frase “Kiedy miał 20 lat, poznał Ewę”, tradotta da un polacco, avrà la forma di “Quando ha avuto 20 anni, ha conosciuto Eva”, perché il ragionamento in questo caso è: “lui questi 20 anni li ha

⁹ Cf. S. Karolak, *Aspect: les interférences virtuelles polono-françaises*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1995, pp. 65–84.

¹⁰ Cf. P. Durst-Andersen, *Mental Grammar. Russian Aspect and Related Issues*, Slavica Publishers, Columbus Ohio 1992.

avuti una volta sola e non li ha più” per cui il contenuto del predicato viene considerato come azione compiuta¹¹.

Una volta assimilati i tre tempi passati (compreso il trapassato prossimo che, malgrado la mancanza di corrispondente nel sistema polacco moderno, non arreca particolari difficoltà), si passa ai pronomi indiretti. I problemi che sorgono a questo punto sono di tipo sintattico. In italiano, infatti, numerosi verbi presentano una reggenza diversa da quella dei loro corrispondenti polacchi: servano da esempio *chiedere*, *insegnare* (si osservi marginalmente che quest’ultimo viene sempre confuso con *imparare*, sebbene gli studenti polacchi siano del tutto ignari dell’errore del tutto identico ricorrente nel Sud dell’Italia) usati con il complemento diretto e, inversamente, i verbi come *aiutare*, *ringraziare*, *disturbare* fatti seguire dal complemento dativo, giacché è questa la reggenza dei loro corrispondenti polacchi.

Un problema a parte è legato all’uso del verbo *piacere* cui in polacco corrispondono due verbi caratterizzati dalle reggenze diverse *lubić* e *podobać się*. Se i discenti lo identificano con “*lubić*”, non riescono mai né a trovare la reggenza giusta, né a attribuire il ruolo sintattico agli argomenti, per cui, al posto di “A Marco piacciono le bionde” avremo “Marco piace le bionde”. Il problema scompare nel momento in cui si opta per la traduzione “*podobać się*” con la stessa reggenza e distribuzione degli argomenti in entrambe le lingue. Purtroppo tale opzione non può essere spontanea vista la frequenza di gran lunga maggiore dei costrutti polacchi con “*lubić*”.

Verso la fine del II semestre del I anno vengono introdotti il futuro semplice e il futuro anteriore. Lo sbaglio più frequente è dovuto alla loro erronea identificazione con le due forme, la semplice e la composta, del futuro in polacco tra cui ricorre, tuttavia, un’opposizione d’ordine aspettuale del tutto diversa da quella italiana. Le forme composte del futuro anteriore vengono quasi meccanicamente associate dai discenti polacchi alle forme imperfettive del futuro nella lingua madre. Giacché il futuro

¹¹ Per una trattazione più approfondita dell’argomento cf. A. Kreisberg, “Risultato e conseguenza nella semantica delle predicazioni”, [in:] *Studi Slavistici*, IV 2007, pp. 215–235.

perfettivo polacco viene espresso con una parola sola, secondo una logica pseudomatematica, esso viene identificato con il futuro semplice.

Un'altra difficoltà è legata agli usi modali del futuro e, segnatamente, all'uso del futuro anteriore per esprimere un dubbio riferito ad una situazione passata del tipo: "Luisa sarà già arrivata a Pescara". Il polacco, infatti, conosce l'uso del futuro semplice per esprimere un dubbio al presente, tipo "Teraz będzie chyba dwunasta" (per quanto esso abbia una frequenza minore rispetto all'italiano), ma vista la mancanza del futuro anteriore in quanto categoria, il riferimento della forma futura al passato suscita sconcerto.

Uno scoglio analogo, dovuto sempre alla mancanza nel sistema di partenza della *consecutio temporum*, si ripropone con l'introduzione del condizionale, il penultimo argomento grammaticale del I anno. In realtà, tuttavia, le difficoltà si presentano soltanto al passato, specialmente nella formazione delle subordinate rette dal verbo principale al passato, visto che in polacco, sprovvisto della concordanza, la loro forma non differisce da quelle rette dal predicato al presente. Sentiremo pertanto delle frasi come "Ero sicura che arriverà" o, forma ancora più scorretta all'orecchio di un parlante nativo, "Ero sicura che arriverebbe".

L'ultimo tema affrontato prima degli esami è l'imperativo. Malgrado gli errori dovuti p. es. alla confusione fra la II e la III persona della I coniugazione, essi sono fondamentalmente di tipo meccanico e non specifici esclusivamente dei polacchi.

Dopo le vacanze i nostri studenti hanno una maggiore dimestichezza con l'italiano, perché nei mesi estivi molti di loro vanno in Italia a seguire dei corsi per stranieri. Non è strano, pertanto, che gli eventuali errori diventino meno numerosi.

L'insegnamento della lingua all'inizio del II anno comincia dalla gradazione degli aggettivi. Si tratta apparentemente di un argomento semplice, eppure molti discenti polacchi trovano difficoltà concettuali a capire l'opposizione tra il superlativo relativo e quello assoluto, specie per i sei aggettivi dotati di forme irregolari, del tipo *maggiore - massimo* o *superiore - supremo*. Sono difficoltà attribuibili alla diversità del sistema della gradazione aggettivale nella lingua di partenza dove il corrispondente del superlativo assoluto italiano (*bardzo mały* - 'piccolissi-

mo’) non è considerato affatto un grado aggettivale ma semplicemente un aggettivo accompagnato da un avverbio.

Ad originare numerosi errori sono invece i pronomi relativi e quelli interrogativi. Torna nuovamente a galla il problema della reggenza dei verbi, ovvero dell’uso delle preposizioni. Il compito, certamente arduo, dell’apprendente è quello di trovare prima il verbo adeguato, di accoppiarlo poi con una preposizione giusta e infine di associarlo con un pronome adeguato, per es. la frase “L’avvocato (**a**) **cui** abbiamo chiesto un consiglio, era ottimista” probabilmente verrà presentata come “L’avvocato **che** abbiamo chiesto un consiglio ecc”. Spesso viene confusa o ignorata del tutto l’opposizione tra il relativo “il quale” e l’interrogativo “quale”, per non parlare delle loro forme al plurale, per cui anziché “Le domande alle quali ho risposto” troveremo “Le domande a quale ho risposto”.

La parte più ardua dell’argomento è senz’altro la struttura al genitivo, ovvero “cui” con l’articolo. Gli esiti degli sforzi dell’apprendente che parte dalle strutture corrispondenti in polacco, dove il genere del pronome relativo dipende da quello della persona che possiede una cosa, sono a dir poco catastrofici, del tipo “La signora, la cui cane si è perso, è disperata”. Certo, si potrebbe usare come alternativa la struttura “La signora il cane della quale ecc.”, ma è pesante, innaturale e per nulla meno complicata.

Il modo congiuntivo, che segue il tema dei relativi, crea difficoltà non solo ai polacchi, ma a tutti gli stranieri e, notoriamente, agli italiani stessi. A essere complesse, ovviamente, non sono le forme stesse del congiuntivo presente o passato, ma le situazioni in cui esse devono essere usate. Dopo aver superato le prime difficoltà, dove al posto del congiuntivo si tende ad adoperare il condizionale, giacché è questo l’unico modo, oltre naturalmente all’indicativo e all’imperativo, esistente nelle lingue slave settentrionali, restano due costruzioni con le quali i discenti polacchi continuano ad avere seri problemi: si tratta dell’uso del congiuntivo dopo “senza che” e “a meno che”. La difficoltà è certamente da ricollegare alla mancanza di costrutti analoghi in polacco e la conseguente impossibilità di traduzione letterale.

L’apprendimento del passato remoto è ovviamente arduo, visto l’elevatissimo numero delle forme irregolari nella II coniugazione. Co-

munque, una volta memorizzate le irregolarità, l'uso della categoria in sé non costituisce un particolare problema, fino al momento dell'introduzione del trapassato remoto. Vista la povertà del sistema temporale polacco, i discenti, sprovvisti di punti di riferimento nel proprio sistema di partenza, immaginano la sequenza delle categorie sull'asse temporale nel modo seguente: le azioni più lontane = trapassato remoto, un po' meno lontane = passato remoto, ancora meno lontane = trapassato prossimo e le più vicine al parlante = passato prossimo. Ci vuole pertanto molto tempo e notevoli capacità di persuasione per convincerli che il passato remoto e il passato prossimo, sull'asse temporale, mantengono, rispetto al trapassato prossimo, lo stesso rapporto.

Uno degli ultimi argomenti grammaticali introdotti verso la fine del II anno sono le forme impersonali. Difficile da sradicare è l'uso del singolare nelle costruzioni con un complemento oggetto al plurale, del tipo: "In questo negozio si vende ottimi panini", anziché "si vendono", sempre per via dell'interferenza della struttura polacca corrispondente.

L'ultimo argomento spinoso affrontato alla fine del II anno è il periodo ipotetico. L'errore più frequente consiste nell'uso delle forme del condizionale in entrambe le parti della frase ipotetica, p. es. "Se veramente potrei, te lo direi", o "Se ieri sarebbe venuto, si sarebbe divertito anche lui".

Vi sono infine alcune particolarità che distinguono i polacchi tra gli altri utenti stranieri dell'italiano. Il primo tratto caratteristico è l'uso, o meglio l'abuso del pronome dimostrativo "questo". Un principiante dirà p. es. "Questo è difficile leggere un testo in italiano", oppure anche "Questo sono dei bellissimi ricordi per me", con l'uso superfluo nella prima frase e il mancato accordo fra il pronome e il complemento al plurale nella seconda. Spesse volte il pronome "questo" subentra al posto di "quello", specialmente negli usi anaforici, p. es. "la cucina italiana è diversa da questa polacca", "Questo che dici è vero" ecc.

La lista degli errori più frequenti commessi dai polacchi potrebbe continuare a lungo: essi riguardano ad es. l'accentuazione di parole, un'errata interpretazione delle strutture lessicali e tanti altri campi, come semplicemente la punteggiatura. Senza pretendere all'eshaustività, limitiamoci ad un solo esempio, connesso alla mancanza d'isomorfismo

tra i due sistemi lessicali. Esso riguarda il verbo “visitare” usato al posto dell’espressione “andare a trovare”, “fare una visita”. Molto spesso sentiremo pertanto “Ti visiterò domani”. Da notare che si tratta di un errore che appare anche in una fase piuttosto avanzata dello studio, come pure ad esempio l’uso “inverso” degli aggettivi valutativi in “un buon libro” e “un bel profumo”.

L’obiettivo che ci eravamo proposti è stata una disamina delle cause principali degli errori commessi dai polacchi alle prese con lo studio dell’italiano, cause riconducibili in gran parte agli svariati meccanismi d’interferenza. Certamente, le problematiche glottodidattiche non si esauriscono sul piano formale. Paolo Balboni dedica un lungo articolo agli aspetti socio-culturali e, sostanzialmente, extralinguistici, dell’apprendimento:

[...] L’uso corretto dell’articolo e delle forme verbali non perdono il loro peso, tuttavia il problema delle strategie comunicative e del raffronto interculturale linguistico o anche extralinguistico assume un’importanza primaria.

Ogni persona sul piano “concettuale” continua a pensare secondo le proprie regole e categorie culturali; invece sul piano “comunicativo” assume la grammatica e il lessico della lingua italiana, ma con propri codici extralinguistici – gestualità, distanza interpersonale, simboli di gerarchia che vengono percepiti come universali, mentre cambiano in ogni cultura.

In altre parole, si controlla l’aspetto formale della lingua, ma si perde di vista il fatto che la lingua non è solo pronuncia, lessico e grammatica, ma una realtà ben complessa¹².

¹² P. Balboni, *Problemi di comunicazione interculturale con allievi stranieri adulti*, <http://helios.Unive.it/-aliasve//materiali/problemidicomunicazioneinterculturale.html> (15.03.2011).

TYPOLOGY OF LANGUAGE ERRORS MADE BY **P**OLES STUDYING **I**TALIAN

Summary

The material presented is the result of years of observations as well as notes taken while teaching several generations of Poles at various kinds of courses. Mostly, however, they were the 1st and the 2nd year students at the Faculty of Italian Studies of Warsaw University. The academic course covers the entire Italian grammar – from the present tense to reported speech.

The error analysis was carried out following the chronological criterion: starting from the 1st class in the 1st year, i.e. the easiest topics, to the end of the 2nd year. The review of typical errors begins with spelling (e.g. spelling “gi”) followed by the most common morphological errors (the plural form of nouns and verbs that, in the singular, end in “e”) and ends up with grammatical errors (wrong use of past tenses Passato Prossimo, Imperfetto, problems with pronouns and their use). A large number of examples covers the type of interferential errors as well as those related to hypercorrection. The material presented is intended to sensitize the teacher to certain grammatical issues which, together with a skillful methodological approach, can be implemented so as to avoid the most common errors.

Beata Katarzyna Szpingier

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CONTRASTIVITÀ E DIDATTICA DELL'ITALIANO L2

– AMBITO DI UN PUBBLICO POLACCO

NOTA INTRODUTTIVA

Con questa concisa elaborazione si intende stimolare l'attenzione su alcuni tratti particolari della linguistica contrastiva¹ che hanno rilevanza assai notevole nell'insegnamento delle lingue straniere. L'analisi riguarda gli apprendenti polacchi per i quali l'italiano (identificato come L2) non è un sistema linguistico affine. L'attività di mettere a confronto due o anche più lingue ha lo scopo di evidenziare somiglianze o differenze tra esse e anche per esprimere valutazioni. Tale metodo viene largamente applicato per capire meglio l'oggetto di studio riguardo alle varietà di obiettivi da realizzare. Nell'apprendimento e perfezionamento dell'italiano nell'ambito polacco, la conoscenza delle nuove strategie migliora l'efficienza e promuove la possibilità di acquisire competenze linguistiche considerabili sia da discenti che insegnanti. È ovvio che la didattica di lingue non affini, appartenenti ad altri gruppi linguistici, implica una serie di difficoltà e di errori, causati dalle differenze tra loro. La ricerca volta a individuare le discrepanze tra le lingue porta a un confronto contrastivo che agevola l'analisi delle strutture scorrette con lo scopo di

¹ Il termine inglese *contrastive linguistics* appare per la prima volta nel 1941 nella rivista *Linguages and Logic*, in un articolo del linguista e antropologo americano Benjamin Lee Whorf.

favorire l'acquisizione soddisfacente delle competenze linguistiche da parte degli apprendenti.

Nel presente articolo vengono chiariti non solo le premesse concettuali del metodo contrastivo e i principi della linguistica acquisizionale, ma anche le nozioni di interlingua e di interferenza linguistica propri dei due settori in questione, registrati lungo il processo di apprendimento.

ELABORAZIONE DEI CONCETTI

Tra varie entità linguistiche si confrontano le lingue appartenenti a determinati gruppi, per esempio lingue romanze vs. lingue slave, al fine di focalizzare le caratteristiche comuni e/o quelle che contraddistinguono ciascuna. La nascita della linguistica contrastiva viene fissata dallo studioso americano Robert Lado che propone di effettuare l'analisi contrastiva (AC) nella didattica delle lingue². L'autore osserva che in una situazione di insegnamento l'apprendente di una lingua straniera percepisce naturalmente alcuni elementi come facili e altri, al contrario, difficili e non equivalenti. Così, gli aspetti della lingua straniera considerati simili alla lingua materna (L1) sembrano più facili da imparare; invece l'apprendimento degli aspetti differenti sembra difficile. Secondo Lado il confronto di L1 con L2 può aiutare a evidenziare i *contrast*i (intesi come 'differenze') che costituiscono potenziali fonti di difficoltà e di errori. In un'altra sua opera accenna che la ricerca contrastiva dipende dai concetti teorici e dispone degli strumenti di analisi concretizzati dalla teoria linguistica³. Essa si colloca sostanzialmente tra i concetti della linguistica applicata e punta sui processi cognitivi quali psicolinguistica e acquisizione di lingue seconde (dall'inglese *second language acquisition*) che riguarda proprio lo studio dei processi e dei fattori di acquisizione di L2 – una lingua appresa successivamente alla lingua materna. Gli approcci per l'insegnamento delle lingue straniere si attuano nella

² R. Lado, *Linguistics Across Cultures. Applied for language teachers*, University Press of Michigan, Ann Arbor 1957, p. 57.

³ R. Lado, *Language teaching a scientific approach*, McGraw-Hill, New York 1964, pp. 55–58.

linguistica acquisizionale situata tra le scienze del linguaggio quali linguistica teorica, sociolinguistica, psicolinguistica e glottodidattica. L'insegnante di lingue non può ignorare né i risultati degli studi scientifici, né le capacità individuali e la personalità del singolo allievo⁴.

Non si può neanche dimenticare che la pubblicazione di Uriel Weinreich dà inizio agli studi che portano alla configurazione dell'analisi contrastiva come settore specifico della linguistica applicata che successivamente si è affermata come disciplina indipendente⁵. Giovanni Freddi considera valido il carattere interdisciplinare dell'analisi contrastiva e della glottodidattica, riportando le idee di Lado e completandole con alcune precisazioni, sorte nell'arco di qualche decennio di distanza⁶. Freddi sottolinea l'importanza di due strumenti logico-concettuali: 1) l'assunzione – operazione che consiste nel selezionare elementi e/o contenuti da altre discipline; 2) l'implicazione – meccanismo che interagisce con l'assunzione e che opera da filtro nell'utilizzare supporti adoperati da altre discipline.

ACQUISIZIONE /APPRENDIMENTO E LINGUISTICA ACQUISIZIONALE

Per evitare una possibile ambiguità terminologica tra acquisizione e apprendimento, negli ultimi anni si fa una distinzione assai netta nel definire queste due nozioni. I linguisti, come per esempio Stephen Krashen, Christopher Humphris, Massimo Maggini, Patrizia Manili, Marina Chini e tanti altri, impossibile enumerarli tutti, usano di preferenza il primo termine in riferimento alla L1 e il secondo in rapporto alla L2⁷. Si con-

⁴ *Ibid.*

⁵ U. Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems*, Dover Publications, New York 1953.

⁶ G. Freddi, *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Biblioteca di Quaderni di italianistica, n. 12, LEGAS Publishing, Ottava 1993, pp. 20–22.

⁷ S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981; Ch. Humphris, *Acquisizione linguistica e apprendimento linguistico*, www.dilit.it; M. Maggini, *Principi di glottodidattica e metodi d'insegnamento*, www.irre.toscana.it; P. Manili, *L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistica – Un approccio orientato all'azione*,

sidera l'acquisizione come un processo subconscio che mira all'esperienza immediata della comunicazione reale, il che vuol dire la massima attenzione sul contenuto dei messaggi; essa punta sull'ampia esposizione alla lingua autentica. L'apprendimento invece riguarda uno studio conscio delle forme linguistiche. Tale dicotomia, che contrappone l'uso dei due termini, nasce già qualche tempo fa per distinguere una serie di operazioni che il bambino segue nello sviluppare le competenze in L1 (*acquisizione*), e il processo al quale l'adulto si attiene con l'intento di diventare competente in L2. Tuttavia molti studiosi usano oggi i due termini in maniera intercambiabile, cioè *apprendimento delle lingue* oppure *acquisizione delle lingue*, in riferimento allo stesso processo didattico. Occorrerebbe ancora chiarire che nonostante la denominazione inglese-americana *second* come sinonimo di *foreign*, la lingua "seconda" indica quella che l'apprendente può trovare anche fuori della scuola (il caso di un polacco che studia l'italiano in Italia); mentre la lingua detta "straniera" è quella appresa solo a scuola (come l'italiano studiato in Polonia)⁸.

Per la precisione, la scienza che studia l'apprendimento spontaneo di una seconda lingua si chiama "linguistica acquisizionale". Nel 1998 Gaetano Berruto ha proposto tale denominazione in occasione della ricerca interuniversitaria sullo sviluppo della sintassi in italiano L2 condotta nell'ambito di indagini chiamate con il nome collettivo di "progetto di Pavia" e concentrate sull'apprendimento volontario e quasi naturale dell'italiano da parte di immigrati di madrelingua diversa⁹.

Non è stato messo il punto finale su quest'argomento, per cui si dibatte ancora la natura della relazione che lega la linguistica acquisizionale e la didattica delle lingue seconde. Nel panorama italiano hanno dato un notevole contributo le argomentazioni di Massimo Vedovelli

segnaistruzione.it/rivista; M. Chini, *Che cosa è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma 2005.

⁸ P. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Edizioni Guerra, Perugia 1999.

⁹ M. Maggini, *Principi di glottodidattica e metodi d'insegnamento*, www.irre.toscana.it.

e Andrea Villarini oltre a Paolo Balboni e Roberta Grassi¹⁰. Dalla collaborazione di Stefania Ferrari e Elena Nuzzo nascono le osservazioni che si concludono tra l'altro nel determinare i principali fenomeni linguistici ricorrenti nei percorsi e nelle varietà di apprendimento. Essi presentano sia le caratteristiche comuni per tutti i discenti sia quelle individuali¹¹. Perché l'insegnamento sia efficace bisogna stabilire le regole da applicare e le procedure da svolgere. Queste particolarità individuabili si raggruppano in due poli:

1) *Fenomeni di regolarità*:

- a) *implicazionalità*: riguarda la situazione in cui gli apprendenti imparano le strutture della lingua straniera corrispondenti al livello delle loro conoscenze e capacità. La complessità degli elementi grammaticali aumenta relativamente allo sviluppo delle competenze di chi impara. Non si può saltare una fase del processo, perché il raggiungimento di ciascun grado nell'apprendimento dipende dall'acquisizione di quello precedente. Ne risulta che applicare le procedure superiori rispetto alle abilità e conoscenze del discente non produce effetti;
- b) *semplificazione*: è la tendenza a eliminare o a usare casualmente alcuni elementi funzionali quali articoli, ausiliari, pronomi atoni, preposizioni, ecc. In pratica, e solo per un certo periodo, gli apprendenti cercano di non utilizzare la flessione grammaticale servendosi delle forme uniche che sostituiscono date parole, espressioni o strutture. Tale tendenza consegue da almeno due fattori: da un lato i discenti individuano gli elementi più salienti dal punto di vista percettivo del siste-

¹⁰ M. Vedovelli, A. Villarini, "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", [in:] *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, red. A. Giacalone Ramat, Carocci, Roma 2003, pp. 270–304; P. Balboni, "Linguistica acquisizionale e glottodidattica", [in:] *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno-seminario Bergamo, 19–21 giugno 2006*, red. R. Grassi, Guerra, Perugia 2008, pp. 23–34.

¹¹ S. Ferrari, E. Nuzzo, *Linguistica acquisizionale e didattica delle lingue seconde*, www.salainsegnanti.it.

ma straniero, dall'altro associano con meno difficoltà forme e funzioni ricostruendo, ovviamente laddove questa relazione sembra evidente, le regole grammaticali;

- c) *regolarizzazione e produzione di forme autonome*: cioè l'attitudine degli apprendenti a produrre forme devianti rispetto alla norma della L2, modellate su quelle corrette ma applicate nel modo sbagliato. Nelle varietà di apprendimento questa tendenza si concretizza per esempio quando si registrano le forme irregolari nella lingua obiettivo (plurale di **films*, **bars*, **eur*i e non *film*, *bar*, *euro*) oppure mentre si sviluppano strutture non esistenti nella L2 ma presupposte, in conseguenza di un fraintendimento, secondo il modello presente (sovraestensione di *ce l'ho*, *ce l'hai*, *ce l'ha* invece di *ho*, *hai*, *ha*). Tali comportamenti linguistici si verificano conformemente al processo di una continua elaborazione delle forme, e l'uso di esse, da parte dell'apprendente¹².
- 2) *Fenomeni di variabilità*: si basano sull'approccio secondo cui l'apprendimento della seconda lingua segue un percorso differente per ogni persona. Alcuni imparano la seconda lingua spontaneamente, ad altri invece, anche se si impegnano molto, non sono sufficienti anni di insegnamento. Molti discenti, sebbene abbiano studiato, non hanno le competenze necessarie per poter interagire in modo efficace nella lingua straniera. Riguardo a queste considerazioni la ricerca acquisizionale ha individuato almeno tre fattori:
- a) *l'esposizione* alla L2 è indispensabile per verificare l'apprendimento linguistico. Importante è che l'apprendente sia esposto a *input* comprensibili in cui compaiono strutture appartenenti allo stadio acquisizionale adeguato;
- b) *uso* o *produzione* (cioè *output*), essenziale nello sviluppo linguistico, riguarda il fatto di usare la lingua per scopi reali e pratici (condividere esperienze, socializzare, risolvere problemi). Questo permette all'apprendente di attivare e applica-

¹² *Ibid.*

re le conoscenze acquisite, il che favorisce un progresso più rapido e complesso. Proprio nell'interazione tra un parlante nativo e non nativo si verificano difficoltà a capire messaggi e produrre riformulazioni¹³;

- c) *la motivazione* è una delle caratteristiche individuali, considerata un fattore complesso e rilevante nell'insegnamento delle lingue straniere. Peter Skehan definisce quattro tipi fondamentali di motivazione: “(1) quella intrinseca, che dipende dall'interesse o dal piacere dell'apprendente verso l'attività che sta svolgendo; (2) quella risultativa che deriva dal successo; (3) quella interna, cioè data a priori; (4) quella “del bastone e della carota”, sulla quale influiscono soprattutto stimoli e interventi esterni”¹⁴. Le riflessioni sulla motivazione che emergono da questa classificazione suggeriscono che nella pratica sembra essenziale selezionare argomenti adatti all'età o agli interessi degli apprendenti e anche intuire attività adeguate ai loro bisogni¹⁵.

IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE DI AC

Sviluppatesi negli anni Sessanta e all'inizio degli anni Settanta del XX secolo negli Stati Uniti e in Europa, dove sono stati avanzati grandi progetti di ricerca mettendo a confronto l'inglese con varie lingue europee, la linguistica contrastiva ha subito successivamente un periodo di crisi. Tuttavia, negli anni Novanta la disciplina esce dalla posizione marginale e la ricerca contrastiva diventa di nuovo un settore di studio non solo rilevante, ma anche ampiamente praticato in molti campi e ambiti della linguistica. Evidentemente dalla sua nascita a oggi l'analisi contrastiva si è rinnovata per molti aspetti. Come ribadisce Serenella Pelaggi, le prime applicazioni, infatti, si ebbero negli Stati Uniti nell'ambito del-

¹³ *Ibid.*

¹⁴ P. Skehan, “Individual Differences in Second Language Learning”, [in:] *Language learning strategies*, Arnold, London 1989, pp. 73–99.

¹⁵ S. Ferrari, E. Nuzzo, *op.cit.*

la didattica delle lingue, il che portò al riconoscimento della sua validità e utilità¹⁶. L'analisi contrastiva acquista non solo un ruolo importante nella linguistica generale ma anche in altri campi di applicazione quali traduzione, linguistica dei corpora, linguistica computazionale e altri. Il suo carattere didattico permane nel cosiddetto uso empirico e si concentra nell'idea che:

La maggior parte degli errori dei discenti potevano essere previsti in base ad un'analisi contrastiva di L1 e L2; gli errori sarebbero verificati in relazione alle componenti più difficili da apprendere che erano individuate negli elementi di maggior differenza, distanza o asimmetria tra le due lingue; infine una didattica impostata alla consapevolezza e alla pratica della contrastività avrebbe potuto evitare gli errori¹⁷.

Nel suo articolo Pelaggi si riferisce ai commenti di alcuni presupposti della AC fatti da Susan Gass e Larry Selinker (quest'ultimo era allievo di Lado e il primo a realizzare con lui un dottorato sull'analisi contrastiva)¹⁸. In seguito alle critiche delle restrizioni che comporta AC si impegna alla rivalutazione di questo tipo di analisi partendo dal concetto di base di interlingua (IL) e arrivando a elaborare un concetto coerente della grammatica dell'IL e una teoria dell'acquisizione della seconda lingua (AL2)¹⁹. Comunque gli autori sostengono che l'analisi contrastiva si basa sul concetto secondo il quale la lingua viene considerata come comportamento e l'apprendimento di una seconda lingua consente la realizzazione di nuovi atteggiamenti. In tale prospettiva la lingua madre è la causa principale degli errori di comprensione e produzione nella lingua straniera.

Le controversie si verificano ancora più numerose, quanto maggiori si evidenziano le differenze tra due lingue a confronto. Secondo questa visione le difficoltà o le facilità di apprendimento corrispondono rispet-

¹⁶ S. Pelaggi, "La linguistica contrastiva dalle origini alle soglie degli anni 1990", *Insegno italiano-Rivista didattica* 2006, n. 2, pp. 5-6.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ S. Gass, L. Selinker, *Second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, London 2001.

¹⁹ S. Pelaggi, *op.cit.*, pp. 15-16.

tivamente alle divergenze e alle convergenze tra L1 e L2. È importante allora che l'apprendente faccia attenzione agli elementi differenti perché quelli simili potranno essere trasferiti, e dunque assimilati, in modo più agevole²⁰. Sarebbe proprio il caso del discente polacco che impara l'italiano come L2. La situazione cambia quando questi possiede già una certa competenza di un'altra lingua straniera appartenente al gruppo delle lingue romanze. Si pensi soprattutto agli studenti universitari delle facoltà di italianistica oppure di romanistica in Polonia, per i quali alcune strutture “romanze” servono di appoggio nel capire e usare l'italiano – un sistema straniero completamente diverso al livello delle unità grammaticali e strutturali²¹.

In modo generico, l'attuale ricerca contrastiva si concentra sulla realizzazione degli obiettivi seguenti:

(1) ogni confronto linguistico è anche un confronto culturale visto che non si può separare il concetto di lingua da quello di cultura; (2) i ricercatori che effettuano analisi contrastive hanno interessi scientifici diversificati: non solo l'insegnamento delle lingue straniere, ma anche la descrizione di singole lingue, la traduzione e la compilazione di dizionari bilingui; (3) si contestualizzano tutte le unità linguistiche confrontate (frasi, parole, suoni, ecc.): viene, cioè, esaminato il loro uso in un contesto linguistico ed extralinguistico; (4) l'oggetto del confronto è il testo sia scritto che parlato, inteso come unità di comunicazione; (5) i dati linguistici analizzati sono autentici e vengono estratti da *corpora* testuali bilingui²².

²⁰ *Ibid.*

²¹ Le osservazioni e i risultati che ne emergono sono state avanzate durante l'attività professionale dell'autrice in quanto docente (di italiano e di francese) presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Poznań, nell'arco di oltre dieci anni di lavoro. Generalmente gli studenti che hanno studiato in precedenza il francese si sensibilizzano all'organizzazione delle strutture italiane. Talvolta, però, anche se coscienti di certe differenze tra l'italiano e il francese, commettono gli errori confondendo strutture, p.es.: *cercare di* (it.)/*chercher à* (fr.), *volentieri* [volent'jeri] (it.)/*volontiers* [vɔlɔ̃tje] (fr.), *le ragazze che ho visto* vs. *che ho viste* (it.)/*les filles que j'ai vues* (fr.), ecc.

²² E. Cerutti, “Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: L'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono”, [in:] *Romanitas, linguas y literaturas romances* 2009, n. 4, www.romanistas.usrpp.edu.

La riflessione che l'apprendimento di elementi nuovi del sistema straniero si fonda sulle informazioni conosciute o appropriate in precedenza è dovuta alla teoria elaborata da Noam Chomsky. Essa si concretizza nell'ipotesi che il processo di acquisizione della lingua materna da parte del bambino non poggia esclusivamente sull'imitazione del linguaggio usato dagli adulti, ma viene determinato dalle capacità innate di apprendimento grazie alle quali si generano in modo inconscio le regole che consentono la formazione degli enunciati (parole e frasi)²³. Da questa teoria deriva la constatazione che l'assimilazione di componenti stranieri si fonda sulle informazioni conosciute o appropriate in precedenza. Analogamente alle osservazioni relative alla lingua materna, anche il processo di apprendimento della lingua seconda è guidato dai meccanismi innati: "la L1 non è responsabile di un trasferimento meccanico di strutture, ma di un'azione sottile e diversificata che porta l'allievo a ipotizzare le regole della lingua meta"²⁴.

A questo concetto si associano le definizioni di altri fenomeni rilevanti e universali per il processo cognitivo nell'apprendimento delle lingue straniere quale per esempio il termine *interlingua*, proposto da Larry Selinker, che designa generalmente la varietà della L2 usata dagli apprendenti²⁵. Identifica la lingua usata dai discenti, in vari stadi di insegnamento, come un vero e proprio sistema linguistico. Anche se possiede particolari caratteristiche e una propria organizzazione, l'interlingua è un sistema variabile e transitorio perché elaborato dall'allievo durante le fasi dello studio di una L2. Nella sua struttura si possono individuare, indipendentemente dalle differenti formulazioni, tre paradigmi, cioè: *sistema* – l'interlingua è un sistema vero e proprio e non può essere valutato un miscuglio tra L1 e L2; *evoluzione* – il sistema dell'interlingua varia ed evolve progressivamente; *specificità* – l'interlingua è un complesso corretto nella propria idiosincrasia in quanto lin-

²³ N. Chomsky, "Explanatory Models in Linguistics", [in:] *Logic, Methodology and Philosophy of Science*, E. Nagel et al., Stanford University Press, Stanford 1962, pp. 28–50.

²⁴ E. Cerutti, *op.cit.*

²⁵ L. Selinker, „Interlanguage”, [in:] *International Review of Applied Linguistics*, N. 10, De Gruyter, New York 1972, pp. 209–231.

gua propria dell'apprendente. Si ritiene ancora opportuno aggiungere che, visto il carattere evolutivo e idiosincrasico del fenomeno, si parla anzi di *interlingue*²⁶.

Con l'idea che attribuisce tanta importanza alla L1 nel trasferimento delle strutture nella L2, si lega anche il concetto di *interferenza linguistica* illustrata principalmente da Eric Kellerman²⁷. Si noti che comunque sia lo scopo della ricerca, non esistono definizioni precise per quello che si riferisce al fenomeno di interferenza che generalmente indica una modificazione della lingua straniera dovuta al passaggio di regole e strutture dalla lingua materna. L'autore suggerisce però una distinzione tra *interferenza* (effetto linguistico che risulta dall'influenza di un'altra lingua) e *transfer* (concetto con cui si indica il processo psicologico che precede l'interferenza). Rispetto all'interferenza si attuano poi due tipi di transfer: (1) interlinguistico – riguarda la situazione quando L1 influenza l'apprendimento della L2; (2) intralinguistico – si verifica nell'apprendimento errato all'interno della L2 dovuto alle interpretazioni scorrette delle regole straniere. A seconda degli effetti che produce, il transfer può risultare sia *positivo* – quando gli elementi della L1 che interferiscono nell'apprendimento della L2 agevolano l'acquisizione delle nuove strutture, sia *negativo* – quando invece l'uso di parole e regole della L1 porta a commettere errori nella L2. Ovviamente, non si può ignorare la conoscenza di altre lingue straniere da parte dello studente perché tale fatto provoca una serie di sovrapposizioni dei codici linguistici al sistema obiettivo²⁸.

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Sarebbe necessario precisare che nell'apprendimento di una lingua straniera, tenendo conto dei concetti dell'analisi contrastiva e della lingui-

²⁶ E. Cerutti, *op.cit.*

²⁷ E. Kellerman, "An eye for an eye: Crosslinguistics constrains on the development of the L2 lexicon", [in:] E. Kellerman, M. Sharwood Smith, *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Pergamon, New York 1986, pp. 35–48.

²⁸ E. Cerutti, *op.cit.*

stica acquisizionale, non appare tanto rilevante l'effettivo grado di somiglianze e differenze tra i due sistemi linguistici (L1 e L2), ma piuttosto quanto simili li percepisca il discente. Dalla sua intuizione dipende il transfer e l'interferenza che si verificano lungo il processo di apprendimento. Inoltre il fenomeno di sovrapposizione di strutture si manifesta maggiormente nella situazione in cui i due sistemi messi a confronto sono affini; non è tuttavia il caso di italiano e polacco – lingue non affini. Paradossalmente si può affermare, seguendo le costatazioni di Renzo Titone, che le affinità linguistiche, almeno al livello più avanzato dello studio, ostacolano l'apprendimento della lingua straniera; invece una scarsa somiglianza genera meno occasioni di transfer (positivo o negativo) e favorisce il processo di studio²⁹.

Il ruolo didattico-pedagogico della linguistica contrastiva si verifica quando L1 non registra la categoria che L2 presenta e allora l'apprendente, non trovando l'equivalente nella propria lingua, deve fare uno sforzo per afferrare tale elemento. Rispetto alla grammatica si possono distinguere livelli essenziali in cui gli errori di transfer sono nettamente evidenti, cioè:

1) La fonetica, ossia la pronuncia della lingua, è il primo scoglio da affrontare. Il problema si fa vedere nell'incapacità di riprodurre un suono come farebbe un madrelingua (produzione) e di discriminare esattamente il suono (percezione). L'analisi contrastiva mette a confronto i luoghi di articolazione dei foni di due lingue affinché suoni simili, ma non identici, non vengano articolati o uditi dall'allievo straniero come se fosse lo stesso fonema. In base alla loro prototipicità, lo studente polacco produce suoni "equivalenti" a quelli stranieri, che appartengono a un'altra classe, per esempio: sostituisce la palatale italiana di *figlia* con la liquida prepalatale polacca [lj]; ha difficoltà nel distinguere la *o* e *e* chiusa perché in polacco queste vocali vengono pronunciate aperte (anche alla fine di una parola); il suono alveolare [ʃ] di *sciarpa* sostituisce [szi] velare del polacco, ecc. L'apprendente ricorre a due tipi di errore che portano in seguito a differenti conseguenze. L'errore di tipo fone-

²⁹ R. Titone, *Glottodidattica. Un profilo stolico*, Minerva Italica, Bergamo 1980, [in:] E. Cerutti, *op.cit.*

matico si nota quando viene annullata un'opposizione tra due suoni che cambia il significato della parola e compromette la comunicazione. In italiano sono distintive: la lunghezza consonantica (geminazione) (*caro* ['karo] / *carro* ['kar:o]), l'apertura e la chiusura della vocale in sillaba tonica (pesca ['peska] 'tipo di caccia'/pesca ['peska] 'frutto'), l'accento (*sùbito* avv./*subìto* part.pas.). L'errore di tipo fonetico si ha quando la pronuncia percepita come strana consente comunque al parlante straniero di riconoscere la parola *target* senza confondere però i significati in un dato contesto.

In realtà, l'apprendente dell'italiano L2, qualsiasi sia la sua lingua madre, incontra una serie di difficoltà causate dalle molteplici varietà dell'italiano realmente parlato nel paese³⁰. Riguardo al vocalismo, le regole dello standard rappresentano quasi un'astrazione, perché alcune "parlate" regionali neutralizzano le opposizioni funzionali (anche al livello morfologico, sintattico e lessicale). Tuttavia, all'inizio si consiglia allo studente di familiarizzarsi con la lingua standard spiegando il valore distintivo di varie entità, ed eventualmente, solo in un momento successivo, di impadronirsi delle particolarità locali.

2) La morfologia dell'italiano ha le forme complesse sia per la parte flessiva (genere: *gatto/a*, numero: *gatto/gatti*, flessione del verbo: *andare/andavo/vado*) sia per quella derivativa (la formazione delle parole: *chiaro/chiaramente*). Riguardo alla molteplicità di strutture ci sono fenomeni che rendono la flessione dell'italiano difficile per gli apprendenti polacchi, per esempio: molti morfi sono cumulativi perché racchiudono in sé più morfemi con qualche funzione e esprimono alcuni significati (–*e* di amiche marca insieme il femminile e il plurale); si notano molti casi di allomorfia (il femminile è realizzato con –*a* in *gatta* e con –*e* in *fonte*); ci sono casi di omonimia e sinonimia (*le* articolo determinativo in *le bambine* è formalmente uguale a *le* pronomi personale in *le vedo*); si nota ampio uso delle preposizioni in sostituzione della declinazione.

³⁰ P. Manili, *L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche. Un approccio orientato all'azione*, www.rassegnaistruzione.it (15.02.2011).

Sembra ovvio che apprendere la morfologia dell'italiano (soprattutto quella nominale) presuppone sapere cogliere l'intreccio tra genere, numero e definitezza, individuandone gli elementi formali nell'input. L'acquisizione di queste categorie diventa un compito complesso connesso all'acquisizione della morfosintassi e del lessico³¹. Per quanto riguarda la flessione verbale, nelle fasi iniziali dello studio, malgrado la regolarità del verbo italiano e la sua relativa trasparenza, l'espressione della temporalità e della modalità viene sottoposta a mezzi discorsivi e lessicali. La graduale costruzione del sistema verbale da parte degli apprendenti dell'italiano L2 può essere sintetizzata così: comparsa di presente indicativo (imperativo, infinito) > participio passato (con omissione frequente dell'ausiliare) > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo. Sostanzialmente, si individuano tre strategie utilizzate dagli allievi che si presentano in ordine gerarchico nelle interlingue, poiché necessitano un certo grado di sviluppo del lessico: 1) mantenere il riferimento temporale del contesto in un discorso; 2) riprodurre in modo iconico nella narrazione la sequenza reale degli eventi scritti; 3) esprimere il riferimento temporale tramite elementi lessicali (*ieri, oggi, domani, ora, dopo, ecc.*)³².

Il discente polacco, anche se sostenuto da un competente insegnante, affronta una serie di problemi nell'acquisizione del sistema dissimile dal punto di vista tipologico. Le difficoltà variano in base all'identità dell'allievo e alla sua lingua madre. Descrivendo similarità e diversità si procede per selezionare prima il livello dell'analisi (fonologico, morfologico, sintattico, lessicale). La contrastività permette di indirizzare sforzi e tentativi laddove lo studente incontra le difficoltà maggiori. Dopo si passa a verificare se una data categoria grammaticale presente nella L1 esiste anche nella L2 e quali caratteristiche possieda. Se invece risulta che tale categoria non esiste nella L2, si analizza come (e con quali mezzi) la funzione svolta nella lingua madre dagli elementi in questione venga "tradotta" nella lingua di arrivo (si faccia notare la catego-

³¹ M. Chini, S. Ferrari, "Morfologia del nome", [in:] *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, red. A. Giacalone Ramat, Carocci, Roma 2003, pp. 40–41.

³² E. Banfi, G. Bernini, "Il verbo", [in:] *Verso l'italiano, op.cit.*, pp. 70–115.

ria di articolo, inesistente in polacco e completamente estranea al parlante di madrelingua polacca). Le difficoltà quindi che un polacco incontra e deve superare studiando l'italiano sono totalmente diverse da quelle che potrebbe incontrare un francese o uno spagnolo, che invece conosce tale elemento, e lo usa con naturalezza.

Concludendo, si vuole sottolineare che il ruolo dell'AC nella didattica delle L2 è rilevante in quanto agevola la comprensione e l'assimilazione dei componenti stranieri mediante il confronto delle strutture.

SLA AND AC IN TEACHING ITALIAN LANGUAGE AS L2 TO POLISH LEARNERS

Summary

This article directs attention to some particular features of language acquisition and contrastive analysis in teaching L2. Presented comments refer to Polish learners of Italian language. Contrastive grammar mentioned in the article refers to the method widely used in glottodidactics which identifies the similarities and differences between two language systems. This leads to the improvement of the learning process and as a result – language competition.

Artur Gałkowski
Uniwersytet Łódzki

***DALLA FIAT ALLA LAVAZZA CON UNA SOSTA DOLCE
ALLA NUTELLA... LA CONOSCENZA DEI NOMI
COMMERCIALI COME ELEMENTO DELLA COMPETENZA
LINGUISTICA E INTERCULTURALE IN ITALIANO L2***

INTRODUZIONE

L'enunciato che dà il titolo alla mia relazione ha un valore ludico per meglio mettere in rilievo le denominazioni che per gli "italianizzanti" e non solo rappresentano certe immagini simboliche e stereotipe, trasmesse da famosi nomi commerciali, soprattutto nel contesto italiano internazionalizzato. Effettivamente, sappiamo perfettamente che cosa significa *Fiat*, *Lavazza* o *Nutella*, e cioè quali sono i significati denotativi, ma anche quelli connotativi ovvero associativi, che questi nomi portano con sé, arricchendo il discorso pubblico di informazioni oggettive e soggettive sulle marche globalmente riconosciute.

Lo scopo che mi pongo è la presentazione di alcuni argomenti e dati che possano confermare la tesi formulata nella seconda parte del titolo, e cioè che la conoscenza dei nomi commerciali va presa come elemento di competenza linguistica e interculturale, particolarmente in italiano L2.

NOZIONI METODOLOGICHE

Prima di addentrarci nei dettagli di questa argomentazione, occorre spiegare alcune nozioni. I nomi commerciali sono denominazioni che si possono spiegare in termini comuni, scientifici, ma anche legali. In tutte le fasce esaminate si tratta ovviamente di denominazioni attribuite a diversi enti dell'attività economica che specialmente nei tempi moderni manifesta uno sviluppo senza pari e sempre crescente.

Tra i nomi commerciali ci sono, da una parte, i nomi degli esercizi, quindi i nomi delle imprese, delle ditte, delle società, incluse anche certe istituzioni, dall'altra, i nomi dei prodotti e dei servizi che questi esercizi sottopongono ai processi di compra-vendita e uso nella vita pubblica. In termini scientifici, e primariamente in quelli linguistici, che ci dovrebbero interessare di più, i nomi commerciali costituiscono i vocaboli appartenenti al subsistema linguistico dei nomi propri¹, che personalmente non voglio sottovalutare per quanto riguarda il loro ruolo nelle pratiche discorsive e testuali degli utenti della lingua².

MESSA IN SCENA DEI NOMI FIAT, LAVAZZA, NUTELLA

Fiat, *Lavazza*, *Nutella* e altri simili sono i nomi propri che funzionano come etichette una volta stabilite e fissate nella comunicazione allo scopo di distinguere esercizi o prodotti fabbricati in serie sotto una data denominazione, non confondibile con altre esistenti nel sistema onimico di marketing.

FIAT è una sigla acronimo della riconosciutissima marca delle macchine italiane e consta di iniziali della denominazione descrittiva della *Fabbrica Italiana di Automobili di Torino*. *Lavazza* come nome com-

¹ Per più informazioni teoriche sui nomi propri si veda p.es. C. Marcato, *Nomi di persona, nomi di luogo. Introduzione all'onomastica italiana*, il Mulino, Bologna 2009.

² Cf. A. Gałkowski, "Onomastyka źródłem wiedzy językowo-kulturowej na lekcjach języka obcego", [in:] *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, a cura di J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska, TN KUL Jana Pawła II, Lublin 2006, pp. 309–321.

merciale è una marca del produttore di caffè, originariamente proveniente da un altro nome proprio, il cognome della famiglia *Lavazza*, il nome del proprietario della fabbrica, Emilio Lavazza, che fino al 2010, per oltre 50 anni, ha diretto l'azienda di torrefazione e confezione di uno dei caffè più pregiati al mondo. *Nutella* è in ugual modo il nome-marchio che designa uno dei prodotti più amati dalla clientela giovanile italiana ed estera, e cioè la crema al cioccolato e nocciole fabbricata e diffusa nel mondo intero dalla compagnia *Ferrero*, che è anche un vocabolo associato alle cose dolci che si apprezzano sul mercato globale. *Nutella* è un nome coniato in base ad elementi lessicali che hanno una loro motivazione semantica e pragmatica. La parte iniziale del nome *nut-* non senza ragione si confronta subito all'inglese *nut* 'noce' dimostrando un carattere internazionale giacché in molte lingue questa forma mantiene le tracce di una comune provenienza: fr. *noix, noisette*, ted. *nuss*, sp. *nuez* ecc.³ La parte finale *-ella* sta invece per un formante nominale pari ai suffissi italiani degli alterati diminutivi. Questa resuffissazione all'italiana rende il nome costruito come ibrido interlinguistico, comunque molto italianizzato, anzi è una delle voci che insieme a *pizza, spaghetti, ciao, bella* e altre simili, simboleggia l'Italia e viene spontaneamente citata quando si parla del Bel Paese. Per lo più, *Nutella*, come d'altronde *Fiat* e *Lavazza*, ha facilmente passato la soglia del rigido designatore del nome commerciale, assumendo le veci di un nome comune che si riferisce ad una classe generica delle nutelle, vuol dire creme al cioccolato come l'originaria Nutella. Va sottolineato come una curiosità storica che il marchio *Nutella* non era utilizzato all'inizio della produzione della crema così denominata. L'azienda *Ferrero* usava prima i nomi *Giandujot* e *Supercrema*, ambedue sostituiti negli anni '60 da *Nutella*. *Giandujot*, che veniva dal vocabolo torinese *pasta gianduja*, è stato abbandonato perché non presentava una forma tipicamente italiana, il che poteva essere nocivo per l'internazionalizzazione del prodotto, *Supercrema* invece non poteva essere più usato in quanto la legge

³ E' inevitabile anche un avvicinamento del formante *nut*, probabilmente intenzionato, alla radice dei vocaboli della famiglia lessicale del verbo "nutrire". Effettivamente, *Nutella* come cibo è estremamente *nutriente*.

italiana impediva l'uso delle strutture valorizzanti come appunto *super* nella costruzione dei nomi commerciali. Oggi, la voce *nutella*, come nome proprio e comune allo stesso tempo, è entrata in tutte le lingue delle popolazioni che hanno gustato questo prodotto d'origine italiana⁴.

NOMI COMMERCIALI – “NOMI PARLANTI”

Si vede ormai quante informazioni aggiuntive e complementari si possono rilevare dallo studio culturale dei nomi commerciali che appartengono come unità linguistiche “parlanti” a diverse aree, cominciando da quella italiana. Non sono le informazioni del primo rango dell'*acquis* linguistico che si dovrebbero assolutamente conoscere ma in alcuni casi potrebbero perfino essere considerate un sapere superfluo e inutile; d'altro canto non si può togliere da esso un valore che si integri ora alla competenza linguistica, ora a quella interculturale negli apprendenti d'italiano L2. Effettivamente, tutti noi ci confrontiamo a un numero importante di usi e valenze cognitive che corrispondono a diversi nomi propri, tra i quali anche i nomi commerciali.

Infatti, la “cultura *FIAT*”, come elemento della cultura automobilistica, la “cultura *Lavazza*”, come elemento della cultura del caffè, la “cultura *Nutella*”, come elemento della cultura gastronomica, appartengono alla larga cultura italiana in cui numerosi nomi commerciali aprono capitoli di interesse comune.

CREMATONIMI NELLA COMUNICAZIONE DI MARKETING

In termini strettamente specialistici, i nomi commerciali come *nomina propria* non discutibili nella loro natura onimica sono l'oggetto degli studi onomastici. Mi permetto di elucidare che l'onomastica è una branca delle scienze del linguaggio che si occupa di variegata categorie e sottocategorie dei nomi propri, tradizionalmente dei nomi propri personali, detti antroponimi, e dei nomi propri di luogo, toponimi. Negli ultimi decenni, i vettori delle ricerche onomastiche si allargano visto l'allar-

⁴ Altre informazioni storiche e culturali su *FIAT*, *Lavazza* e *Nutella* si possono ricavare dai siti ufficiali delle marche: www.fiat.it, www.lavazza.it, www.nutella.it.

gamento stesso dei gruppi di nomi propri che si moltiplicano in diverse sfere della vita sociale, economica, culturale, educativa, spirituale ecc.

Pertanto, in onomastica si è da poco definita una terza grande categoria dei nomi propri, i crematonimi (dal gr. *chrèma*, *chrematòs* ‘cosa, affare, azione, ente’), che sono studiati da vari onomasti, e più precisamente, crematonomasti, tra i quali voglio umilmente collocare anche il sottoscritto, avendo recentemente proposto una concezione tassonomica di questo tipo particolare dei nomi propri⁵, considerati a volte una classe intermedia tra le espressioni del piano comune della lingua e di quello appunto onimico ossia propria. Nella mia opinione, i crematonimi comprendono tra l’altro i nomi che funzionano nel mondo del marketing, quindi i nomi commerciali, tra i quali troviamo i nomi-marchio, ovvero i marchionimi, intesi essenzialmente come i nomi dei prodotti e servizi, ma anche i nomi delle aziende, delle imprese, delle fabbriche, e cioè delle strutture organizzative che operano in campo economico. A volte, questi secondi sono indicati nella nuova onomastica con il termine ergonimi, proveniente dal gr. *ergos* ‘lavoro, esercizio, pratica’, o istituzionimi, primariamente capiti come nomi delle istituzioni.

La terminologia crematonomastica in caso dei nomi commerciali è particolareggiata quando parliamo delle forme organizzative e prodotti specifici. Solo a titolo esemplificativo, perché è una nomenclatura specialistica troppo vasta, si citano gli enonimi, dal gr. *enos* ‘vino’, i nomi dei vini, come p.es. *Valpolicella*, *Chianti*, *Marsala*, e i tironimi, dal gr. *tiros* ‘formaggio’, i nomi dei formaggi prodotti regionalmente o dalle aziende specifiche, p.es. *Parmigiano Reggiano*, *Gorgonzola* o *Mozzarella di Bufala Campana*.

Sarà giusto osservare e chiederci se si abbia veramente a che fare con nomi propri “veri e propri” oppure con nomi comuni. Occorre precisare che gli enonimi o i tironimi sono nomi propri quando indicano il marchio nei sensi economici, mentre sono nomi comuni designanti le classi generiche quando parliamo dei formaggi così denominati in quan-

⁵ Vedi A. Gałkowski, *Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na materiale polskim, włoskim, francuskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008; ivi, particolarmente, il cap. 2.

to concetti di oggetti che hanno caratteristiche particolari (classi di oggetti). P.es. negli enunciati: *ai siciliani piacciono i biscotti bagnati nel marsala* oppure *gli spaghetti al pomodoro vanno serviti con il parmigiano grattugiato*, i vocaboli *marsala* e *parmigiano*, usati regolarmente con l'articolo, non sono più nomi propri, sono nomi comuni che prendono l'origine nella categoria delle denominazioni propriali. Lo stesso vale per un *chianti*, un *gorgonzola*, una *mozzarella* e simili, perfettamente lessicalizzati come voci deonimiche, o, secondariamente, come nel caso della *mozzarella*, funzionanti anche nel contesto onimico.

PROCESSI DI ONIMIZZAZIONE, TRANSONIMIZZAZIONE E APPELLATIVIZZAZIONE

Dal punto di vista linguistico e, anzi tutto, della formazione lessicale, si possono riscontrare qui processi specifici che portano alla formazione di nomi propri da nomi comuni, ridiventati in seguito nomi comuni, come appunto la *mozzarella* (originariamente nome proveniente dal campano *mozzo*, *mozza*, per metonimia un tipo di formaggio fresco), oppure di nomi propri da altri nomi propri, p.es. *gorgonzola* proveniente dal toponimo *Gorgonzola*, che designa la località lombarda dello stesso nome, il centro originario della produzione del formaggio che porta il marchio *Gorgonzola*.

Il primo dei processi onomastici estrapolati viene indicato con il termine onimizzazione, ovvero il passaggio da un nome comune a un nome proprio, molto popolare tra i nomi commerciali: nome comune *mozzarella* > crematonimo/tironimo *Mozzarella di Bufala Campana*, nome comune *pecorino* > crematonimo/tironimo *Pecorino Toscano*, così anche *ricotta* > *Ricotta Romana*.

L'altro processo è invece la transonimizzazione, che, a suo turno, è il passaggio del nome proprio da una categoria propriale all'altra ovvero uno specifico riciclaggio dei nomi propri tra le loro classi: toponimo *Gorgonzola* > crematonimo/tironimo *Gorgonzola*, toponimo *Chianti* > crematonimo/enonimo *Chianti*, toponimo *Asiago* > crematonimo/tironimo *Asiago*⁶.

⁶ Cf. il passaggio dall'antroponimo *Lavazza* al crematonimo/marchionimo *Lavazza*.

A questi due processi va aggiunto anche un terzo, quello del passaggio da un nome proprio a un nome comune, indicato in onomastica con il termine appellativizzazione (deproprializzazione), che sarebbe l'effetto finale della lessicalizzazione di un nome proprio. È un procedimento abbastanza frequente tra i nomi commerciali. I tratti che permettono di riconoscere una appellativizzazione sono p.es. l'uso dei determinanti, soprattutto gli articoli, con il vocabolo ottenuto, la sua ortografia con l'iniziale maiuscola, la possibilità di usare il plurale del vocabolo, oltre ai criteri semantici che lo fanno appartenere alla lingua generale, p.es. *il/un/del gorgonzola, i gorgonzola migliori del mondo, un/il//una/la marsala, una/della/la nutella, le nutelle*. Sono lessemi che ormai si collocano regolarmente sui dizionari⁷. Per altri si mantengono i dubbi, p.es. non è rintracciabile sui vocabolari italiani *una/la//un/il lavazza* con il presunto significato di un caffè espresso fatto dal caffè *Lavazza* oppure di una confezione di *Lavazza*. Il vocabolo funziona come nome comune in polacco, p.es. quando diciamo: *napilbym się lavazzy, kupilem lavazę, bez lavazzy nie wyobrażam sobie poranka*. I possibili equivalenti in italiano sono: *prenderei un/una lavazza, ho comprato Lavazza, la mattina non posso fare a meno di una tazzina di lavazza*.

Lo spostamento degli omonimi da una categoria all'altra è uno dei fenomeni più spontanei e meno sistematizzati nella lingua. Nondimeno, vale la pena sottoporre questa tematica anche alla pratica glottodidattica in italiano L2. Sfiando i quesiti dell'uso dei nomi propri lessicalizzati o meno si possono risolvere i problemi formali che solo a primo parere hanno l'importanza marginale nel linguaggio.

IL NOME DI MARCA COME OGGETTO ED ELEMENTO DELLA CULTURA SOCIALE

Ci sono ancora altri processi e proposte terminologiche che la odierna crematonomastica considera nello studio dei nomi commerciali, applicando i risultati delle ricerche ai campi di attività in un settore economico specifico della comunicazione sociale. Bisogna qui precisare che

⁷ Si considerino anche i casi come: *la biro, la jacuzzi, la lycra*. Cf. S. Widlak, *Formy i struktury. System morfologiczny i składniowy współczesnego języka włoskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, p. 40.

in termini legali e sociotecnici, un nome commerciale è una forma denominativa di qualsiasi tipo linguistico: sintetica, rappresentata da un solo vocabolo o analitica, rappresentata da una coniazione di più elementi giustapposti con o senza il valore sintagmatico; questa forma viene registrata per designare un ente, un prodotto, un servizio o un'azienda sul mercato e nelle relazioni commerciali. Molti nomi commerciali vengono ufficialmente registrati e protetti non solo come una proprietà intellettuale, come nel caso di un immobile o di un'azienda, ma anche come prodotto poiché, come marche, possono essere valutati economicamente. Si sa che i nomi di tali grandi marche come *Benetton*, *Versace* o *Ferrari* sono irripetibili: con lo stesso marchio producono diversi tipi di merce, costruiscono un loro discorso pubblicitario specifico e non ammettono un riuso delle loro marche in altri contesti comunicativo-economici, né locali né internazionali.

È interessante quanti e quali dettagli son previsti dalle leggi che specificano la forma e l'uso dei nomi commerciali in ambito pubblico. Oltre al fatto di non poter usurpare i nomi che, una volta registrati, sono protetti, gli autori dei nuovi nomi commerciali non possono servirsi di espressioni volgari o offensive del sentimento religioso né di quelle che esprimono opinioni politiche non accettabili. In Italia non incontreremo probabilmente nessuna ditta o prodotto denominati *Pazzo*, anche se occasionalmente e nelle situazioni non ufficiali il vocabolo può funzionare come un nome proprio, nemmeno, pare, *Benito Mussolini* come p.es. la dedica di un'istituzione scolastica. D'altro canto, non sorprendono i nomi commerciali che continuano una tradizione storica oppure sono usati metaforicamente, p.es. *Sacro Cuore* come nome di un albergo, *La Porta dei Cieli* come nome di un bar o *Inferno* come nome di una discoteca. Il valore evocativo della denominazione data ad un esercizio commerciale è spesso l'obiettivo di marketing mirato e sviluppato nella costruzione del marchio.

LA RICERCA NEL *BRANDING*

Il settore economico e allo stesso tempo socio-comunicativo che in particolar modo si occupa della creazione dei nomi commerciali è il cosiddetto *branding*; in inglese *brand* significa 'nome, denominazione,

marchio, marca'. L'attività di un'azienda di branding consiste nella ricerca del nome più adatto alla natura dell'ente, al contesto comunicativo e commerciale specifico⁸. Il nome, creato spesso da un'azienda di branding, risulta essere un prodotto che offre una certa garanzia di successo nel momento in cui viene lanciata una nuova marca.

La marca *Nutella* è senz'altro effetto di un tale affidamento. Il nome risponde a tutte le esigenze principali di una formazione propria che nel discorso della comunicazione sociale garantisce la soddisfazione da parte degli utenti, dei contraenti, dei clienti, della logotipizzazione, della messa in scena pubblicitaria, degli slogan, dell'interazione ecc. Tra l'altro, il nome è breve, non difficile da pronunciare dagli stranieri, semplice in ortografia, non comporta lettere e segni diacritici assenti in altre lingue che usano l'alfabeto latino, si riproduce facilmente come logo, anche nelle formule denominative del WEB, è un neologismo associativo che, malgrado la sua ibridazione lessicale, mantiene un forte carattere italiano dovuto al formante *-ella* con l'altrettanto specifica per l'italiano geminata "l".

Tali principi hanno sicuramente guidato alla creazione del brand *Parmalat* che, come sappiamo, designa la marca italiana di prodotti lattieri e dei suoi derivati; oggi è un imponente gruppo di produttori quotata anche nella Borsa di Milano, ma che prese origine in un piccolo villaggio vicino a Parma. Al nome della città è stata aggiunta la base apocopata della parola *latte* = *lat*, che svela le chiare motivazioni semantiche nella formazione finale *Parmalat*.

Dal punto di vista linguistico e comunicativo si potrebbero trovare diversi pattern che volente o nolente sono riscontrabili nelle denominazioni create dalle aziende di branding. Non è da escludere p.es. che l'insistenza casuale o non casuale nell'uso delle tre "a" in *Parmalat* coinvolge un effetto fonetico che corrisponde a qualcosa di quotidiano, comune, naturale, nutriente come appunto il latte. Le speculazioni psi-

⁸ Su questo tema vedi anche A. Gałkowski, "Strategie onomastiche e pragmatiche nel branding aziendale", [in:] *La linguistique romane en Pologne: millésime 2004*, red. K. Bogacki, T. Giermak-Zielińska, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łask 2004, pp. 47–54.

cologiche ovviamente sono azzardate, ma non prive di giustificazioni formali e intuitive. Una ricerca del genere potrebbe anche essere lo scopo degli esercizi glottodidattici permettendo così di parlare di un marchio italiano famoso, di farlo ritenere dagli apprendenti d'italiano e di metterlo in una prospettiva di informazioni interculturali che non solo incuriosiscono, ma possono essere anche utili nelle situazioni comunicative autentiche.

I NOMI-MARCHIO NELLA PRASSI GLOTTODIDATTICA

A questo punto va sottolineato che i nomi-marchio sono effettivamente carichi di significati culturali che esigono una preparazione adeguata e puntuale da parte degli insegnanti. Sono informazioni che non si trasmettono regolarmente nel modo tradizionale in cui impariamo gli elementi essenziali della lingua, cioè lessico, pronuncia, morfologia, sintassi ecc. La conoscenza dei nomi commerciali, che abbondano nel discorso quotidiano in ogni lingua, risulta dalle esperienze personali e dall'interesse verso gli aspetti culturali di un Paese nel senso ampio del termine "cultura".

Il sapere che concerne i significati denotativi dei nomi commerciali italiani più famosi sembra essere supplementare, ma in certe situazioni la sua mancanza può essere d'ostacolo alla comprensione dei messaggi, dei testi, del discorso specifico che adoperano questi nomi spesso senza un'informazione d'aiuto per una giusta rintracciabilità.

Il mondo dei nomi commerciali può essere scoperto quando viaggiamo, quando compriamo qualcosa, quando esaminiamo messaggi pubblicitari. Oggi una fonte esaustiva di informazioni culturali sulle marche è offerta certamente da Internet che è una piattaforma informatica di cui si serve ogni grande produttore presentando tutto ciò che è necessario per prendere conoscenza di una marca, della sua storia, della sua presenza sul mercato ecc.

Particolarmente interessanti possono infatti essere le ricerche sui nomi di diversi prodotti di una marca che sono presentati sulla sua pagina WEB. P.es. dal sito di *Parmalat* (www.parmalat.it) ricaviamo le informazioni sui prodotti confezionati con marchi internazionali come, nel caso del latte: *Omega 3*, *Physical*, *Fibresse*, *Latte Sviluppo*, *Blu Pre-*

mium, *Prima Crescita*, per lo yogurt: *Astro*, per i formaggi: *Lactantia*, *Sargento*, *Black Diamond*, per le bevande rinfrescanti a base di latte: *Kyr*, *Jeunesse*, *Malù*, per la crema: *Chef*, *ProLeche* ecc. Così si possono ricavare anche i nomi dei tipi e modelli di automobili prodotti dalla *Fiat*. Qui le denominazioni costruiscono un linguaggio specifico che può essere interpretato come un codice ora tecnico ora evocativo e suggestivo, p.es. *Punto*, *Punto Evo*, *Grande Punto*, *Panda*, *Tipo*, *Fiorino*, *Bravo*, *Brava*, *Siena*, *Doblò*, *QUBO*, *Croma*, *Nuova Croma*, *Ulisse*, *Uno*, *500*, *600*, *126*, *125*, *Sedici* ecc. Ritengo che sia un linguaggio non solo riservato agli automobilisti; vista la presenza massiccia delle macchine in questo mondo, è un linguaggio comune a tutti, che nel caso della marca italiana più famosa apre le possibilità per le innovative tecniche di esercitazioni linguistiche durante le lezioni d'italiano.

LESSICULTURA E COMPETENZA ONOMASTICA

Come dappertutto, ogni settore dell'attività economica italiana permette di evidenziare i nomi commerciali intorno ai quali si costruiscono i discorsi che consistono non solo nell'indicazione del denotato cioè dell'informazione basilare, ma non unica, soprattutto quando consideriamo le grandi marche o le denominazioni che sono entrate nel linguaggio comune. Purtroppo non esistono in Italia dizionari dei nomi commerciali, come p.es. il francese *Dictionnaire des noms de marques courants* di Robert Galisson e Jean-Claude André⁹, ma le valenze onomastiche dei nomi commerciali più importanti si svelano facilmente con la chiave universale per ogni indovinello che oggi è garantita da Internet.

Intanto, si deve osservare che con la pubblicazione del loro dizionario, Galisson e André hanno introdotto sotto la discussione linguistica, non solo onomastica, ma anche glottodidattica, la concezione della cosiddetta "lessicultura" (fr. *lexiculture*) ovvero, usando i termini meno neologizzati, "lessicologia culturale". Si tratterebbe effettivamente di un elenco di strutture denominative proprie della lingua d'origine, ma an-

⁹ *Dictionnaire des noms de marques courants. Essai de lexiculture ordinaire*, CNRS (INALF)/Didier Érudition, Paris 1998.

che internazionali, che gli utenti della lingua dovrebbero conoscere per ritrovarsi nelle situazioni comunicative specifiche e naturali per la realtà extralinguistica nazionale e interlinguale¹⁰.

Una prima tappa per la soddisfazione degli obiettivi glottodidattici “lessicaturali” potrebbe essere una semplice raccolta di nomi commerciali che gli apprendenti della lingua italiana possono trovare facilmente, analizzando le pubblicità sui giornali, alla TV, in Internet. La sfida così ispirata non deve essere riservata ai livelli avanzati; anzi è fattibile e giustificata anche per i principianti che in questo modo possono avvicinarsi agli ambienti autentici propri dell’Italia e alla sua presenza commerciale nel mondo, anche in Polonia. La ricerca deve essere guidata e metodica. Si possono cercare e sistemare p.es. nomi di articoli elettrodomestici (*Merloni-Indesit*), alimentari (la pasta *Barilla*, i gelati *Algida*, i caffè *Lavazza*, *Illy*, *Kimbo*, il prosciutto *Parma*, i salumi *Rovagnati*, l’acqua *San Benedetto*), cosmetici (*Naturalea*, *Erbolario*, *Dove*), abbigliamento (*Versace*, *Dolce&Gabbana*, *Armani*, *Roberto Cavalli*, *Missoni*, *La Perla*), accessori (i gioielli *Damiani*, *Bulgari*), arredamento (*San Giacomo*), bevande alcoliche (*Martini*, *Campari*, *Prosecco*), bancari (*Unicredit*, *Capitalia*), grandi magazzini e supermercati (*Standa*, *Upim*, *La Rinascente*), automobili (*Ferrari*, *Alfa Romeo*, *Lamborghini*) ecc.

Una seconda tappa in questa ricerca può essere dedicata all’analisi culturale e linguistica più approfondita, se l’insegnante lo trova opportuno per i suoi studenti, che intuitivamente non vogliono ignorare queste informazioni specifiche sulla civiltà italiana contemporanea aspettando spiegazioni ulteriori. Questo scopo può essere realizzato quando ci capita un’occasione adeguata, oppure, nel modo regolare e sistematico dedichiamo una parte del ciclo di lezioni ad un livello medio o avanzato alla presentazione delle marche italiane più famose con un set di informazioni che incuriosiscano gli apprendenti. In molti casi, i nomi commerciali possono suscitare una discussione culturale che risulta particolarmente significativa per la comprensione di alcuni elementi dell’italianità, p.es. i cioccolatini *Baci*, i motorini *Vespa*, lo stile *Prada*, lo stile *Gucci*, lo

¹⁰ Cf. R. Galisson, “Culture et lexiculture partagée: les mots comme lieux d’observation des faits culturels”, *Études de Linguistique Appliquée* 1988, n. 69, pp. 74–90.

stile *Versace*, i titolari *Fiat*, *Lavazza* o *Nutella* con la cultura industriale e gastronomica propria dell'Italia.

Una terza tappa in questa scoperta che sviluppa una competenza complementare alla competenza linguistica e interculturale, intesa da me come una “competenza onomastica” in L2, comprende vari modelli di analisi formale, semantica e pragmatica che possiamo attivare osservando le diversificate costruzioni propriali tra i nomi commerciali e stabilendo le peculiarità del loro uso nella dinamica comunicativa che prevede anche fenomeni linguistici atipici. Si possono verificare qui i procedimenti di onimizzazione, riciclaggio, transonimizzazione e appellativizzazione di cui si è parlato sopra, ma anche osservazioni originali sull'onomaturgia neologica e translinguistica dei nomi commerciali che sono creati anche come forme basate su logatomi, e cioè voci che sono assolutamente demotivate dal punto di vista lessicologico (p.es. *Roro*, un bar); forme nuove lessicologicamente motivate, formalmente “parole macedonia” (p.es. *Iperceramica*, un'azienda di produzione della ceramica, *Arredindustria*, un produttore di mobili, *Sargomma*, un produttore di pneumatici, *Tabaccheria Nonsolofumo*); forme sintagmatiche motivate (p.es. *Legno+Ingegno*, un venditore di mobili di legno, *Tende & Dintorni*, un negozio, *I Sapori del Latte*, un negozio di latticini, *La Via Lattea*, un produttore di gelati); forme enunciative evocative (p.es. *Sì Frutta*, un fruttivendolo, *Buttatigiù*, un bar); forme contenenti letteronimi e numeronimi (p.es. *AEFFE Pubblicità*, un'azienda pubblicitaria, *3COM Italia*, una rete telecomunicativa, *Elle Esse 2000*, un negozio, *24 su 7*, un negozio). Di particolare rilievo saranno in queste attività le forme che risultano da calambour linguistici consistenti in *pun* ovvero bisticci fonetico-grafici, semantici e interculturali ovvero interdenominativi, p.es. trovati nella pubblicità di un supermercato: *John Lemon* (limoni), *Porro Seduto* (porri) o *Aglioween* (aglio). Molti tra gli esempi di questo genere possono essere considerati microtesti pubblicitari riusciti, o nomi-slogan che captano l'attenzione dei clienti. Si confrontino anche: *PRATICA-MENTE*, una scuola con tecniche alternative di insegnamento, *La Babylandia*, un asilo, l'acronimo coincidente con un altro nome proprio *Pasteur*, *Parco Scientifico Tecnologico Europeo delle Università di Roma*, l'acronimo uguale al

nome comune *INSIEME*, **Insieme Si Esce dal Mondo dell'Emarginazione**¹¹.

I vari aspetti formativi nel campo dei nomi commerciali potrebbero essere continuati. Le innovazioni degli autori di questi nomi sono innumerevoli e sempre crescenti. In questa sfera della creazione lessicale conta l'originalità e l'efficacia di trasmettere e fissare un codice che si visualizza con il significato denotativo dell'ente denominato. Alcune formazioni così ottenute entrano nella lingua comune arricchendola di vocaboli che mancavano per la designazione di certe realtà pubbliche, p.es. la scarpoteca, la polentoteca, l'abbronzzeria, la ragazzzeria¹².

CONCLUSIONE

I nomi commerciali aprono un discorso alternativo tra gli obiettivi glottodidattici dell'italiano L2. La loro conoscenza può essere uno scopo in sé, ma attraverso la presentazione delle informazioni che i nomi commerciali evidenziano si costruisce un sapere complementare nella costruzione della competenza linguistica e interculturale acquisita durante il processo didattico d'italiano come lingua straniera. Questa competenza consiste nello stabilimento di una lessicologia culturale, che, ad ogni modo, non è marginale per la comprensione della realtà italiana e risulta una categoria particolare di requisiti in L2, detta qui "competenza onomastica".

¹¹ Per più informazioni sull'onomaturgia dei nomi propri nuovi nella lingua italiana si veda p.es. *La formazione delle parole in italiano*, a cura di, M. Grossmann, F. Rainer, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2004, pp. 557–561, 608–610.

¹² Cf. *ibid.*, pp. 569–571. Vedi anche A. Gałkowski, "Usi e abusi della lingua nella formazione dei crematonimi", [in:] *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2009, n. 3, pp. 499–513.

FROM FIAT TO LAVAZZA WITH A SWEET REST AT NUTELLA...**THE KNOWLEDGE OF COMMERCIAL PROPER NAMES AS A CONSTITUENT OF THE LINGUISTIC AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN ITALIAN L2****Summary**

This paper deals with the problem of commercial proper names as an important element of the linguistic and intercultural knowledge of foreign languages, particularly in Italian area. The author introduces some notions of the onomastics, especially certain items of its new discipline, that is the chremanomastics, which analyses diverse cultural proper names (chremanonyms), other than personal proper names (antroponyms) or names of places (toponyms), used mainly in marketing. The most interesting onomastic problems that can be explored in language teaching are: the onymization, the appellativization, new lexical formations based on chremanonyms and particular cultures, created by famous brands in national and international contexts. In the conclusion, the author points out that the “onymic competence”, for example the knowledge of commercial proper names and their cultures, forms one of the factors of the global competence in languages and creates facultative windows to understanding the past and present culture of other countries.

Danuta Augustyn

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Gliwicach

L'UTILITÀ DEI TESTI D'INTRATTENIMENTO POPOLARE NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI D'ITALIANO

I testi d'intrattenimento popolare (filastrocche, scioglilingua, indovinelli, ninnananne, canti, canzoni, detti, proverbi, massime, leggende, fiabe, barzellette), anche quelli nati nei mass media (battute, scene, dialoghi, sketch televisivi) tramandano di generazione in generazione la saggezza popolare e il senso del comico più comune. La semplicità lessicale, strutturale e la funzione ricreativa rendono questi testi utili anche nell'ambito dell'educazione. La glottodidattica ludica ha i suoi valori ma impone anche alcuni vincoli la cui conoscenza determina l'efficacia del processo di insegnamento.

Nell'articolo descrivo il corso "Laboratorio ludico", realizzato al Collegio per la Formazione degli Insegnanti di Lingue Straniere di Gliwice. L'obiettivo che ci si propone di ottenere consiste nell'aiutare gli studenti, futuri insegnanti d'italiano, a scoprire in pratica le condizioni di utilità glottodidattica dell'insegnamento ludico.

L'articolo è suddiviso in tre capitoli, corrispondenti ad altrettanti argomenti. Nel primo presento la struttura e i contenuti del corso. Nel secondo descrivo, sull'esempio del folklore infantile, le opportunità e i valori di esplorazione culturale che i testi di intrattenimento popolare offrono. Nel terzo considero il loro impatto sulla visione della cultura italiana che gli studenti si creano e l'utilità del programma nella loro formazione professionale.

LA COSTRUZIONE E I CONTENUTI DEL “LABORATORIO LUDICO”

Il laboratorio costituisce, insieme alla grammatica, conversazione, espressione scritta e comprensione auditiva il blocco di materie pratiche insegnate al primo anno. Ha durata bimestrale, prevede 30 ore di attività in gruppi non omogenei (la maggioranza degli studenti ha le competenze comunicative elementari, alcuni: pochi, quelle di livello medio). Nella tabella 1 mostro (schematicamente) il percorso dai testi più semplici del folclore infantile (parte II – filastrocche, scioglilingua, ninnananne) attraverso gli elementi d'intrattenimento popolare creati tanto nel mondo dei bambini quanto nel mondo degli adulti (parte III – cruciverba, barzellette, proverbi, fiabe, leggende) fino alle manifestazioni artistiche d'autore (parte IV – battute, sketch televisivi, pubblicità, vignette satiriche) infiltrate però nella coscienza culturale comune¹. Il programma non include canti di lavoro, canti di guerra, strambotti, stornelli, né altre forme immerse nel loro contesto d'uso, quali: scongiuri, echi religiosi ecc². Lo scopo non è quello di dare un completo manuale di cultura popolare ma quello di condurre lo studente dalle forme più semplici di divertimento verso opere più sviluppate, artistiche, non anonime.

La scelta del folclore infantile all'inizio del corso non è casuale. Le filastrocche, gli scioglilingua, gli indovinelli ecc. evocano associazioni positive: per i bambini significano gioco, per gli adolescenti – un modo umoristico di commentare la realtà³, agli adulti ricordano l'in-

¹ Ad es.: filastrocche di Gianni Rodari; la battuta: “Maccherone, tu m'hai provocato e io te distruggo” (dal film *Un americano a Roma* diretto da Stefano Vanzina, 1954).

² Cf., A. Roveda, *Daula daulagna filastrocche e cantilene infantili dell'alta valle dell'Orba con varianti d'area ligure e piemontese*, articolo edito nell'2008 sul sito: <http://digilander.libero.it/dauladaulagna/> (10.05.2010); P. P. Pasolini, “9 dicembre 1973. Acculturazione e acculturazione”, [in:] *idem, Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1972, pp. 22–25.

³ Ad es.: (1) “Le nostre maestrine sono belle e carine. Un po' cattivelle ma sempre belle; (2) C'era un idraulico di Frasassi che sognava un mondo migliore. Era convinto che fosse prassi ottenerlo nel giro di ore. E non credeva che per una simile festa avrebbe dovuto spremersi la testa” (http://www.alcatraz.it/redazione/news/show_news_p.php3?NewsID=2428 – 25.03.2010).

fanzia, a volte anche loro se ne servono per interpretare il mondo che li circonda⁴. Non sorprende che la metodologia ludica inserisca questi testi brevi, semplici, ritmizzati fra gli strumenti didattici utilizzabili nei diversi contesti d'insegnamento linguistico⁵. Le stesse caratteristiche li rendono adatti alle capacità linguistiche degli studenti del primo anno.

Tab. 1. I contenuti del “Laboratorio ludico”

<p>I. Introduzione: Homo ludens: perché giochiamo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quali tipi di gioco si possono adoperare in una classe linguistica? 2) Come organizzare un buon gioco in una classe linguistica? <p>II. Il suono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A che cosa servono il ritmo e la rima nelle filastrocche? 2) Come “si urtano” i suoni negli scioglilingua? 3) A cosa servono le parole onomatopoeiche nelle ninnananne? 4) Quale effetto crea il ritmo nelle canzoni per bambini e nelle canzoni d'amore? 5) Come ballano i bambini? Conosci la danza popolare meridionale tarantella? <p>III. La parola:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quali insegnamenti ci danno i proverbi italiani? 2) Come le leggende interpretano i fatti storici? 3) Per che cosa si differenziano le fiabe per adulti e per bambini? 4) Quali personaggi appaiono più spesso nelle barzellette italiane per bambini? 5) Quali indovinelli vengono inventati dagli adulti, quali invece dai bambini? 6) Come i rebus e i cruciverba aiutano a ricordare le parole? <p>IV. Le immagini:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Come le battute del cinema si infiltrano nella lingua quotidiana? 2) Di quali conoscenze si ha bisogno per capire gli sketch televisivi? 3) Che cosa dice la pubblicità sulle usanze ed abitudini quotidiane? 4) In che modo le vignette satiriche raccontano le storie? <p>V. Stereotipi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quali immagini delle nazioni europee troviamo negli stereotipi?

⁴ Ad es.: “Ambarabà ciccì cocò due neuroni sul comò che facevano a gara per non andare nella testa di *Emilio Fede* perchè poi si sarebbero sentiti troppo soli...” (Emilio Fede – giornalista e scrittore; sott. D.A. (<http://anteroom.blog.excite.it/permalink/121827> – 26.04.2010).

⁵ S. Crosera, M. Dupadi, *Imparare con le filastrocche*, collana: *Didattica viva*, La Nuova Italia, Venezia 1997.

La realizzazione del corso rappresenta anche una sfida per il docente-animatore. Un'organizzazione delle lezioni equilibrata, gerarchica, esercizi diversificati e appropriati all'età degli studenti decidono della loro accettazione affettiva (precisiamo: di solito superiore rispetto a quella degli alunni di liceo⁶; molto probabilmente a causa del fattore sorpresa o per nostalgia. Infatti, se si prendono in considerazione le differenze di contesto (gioco spontaneo / apprendimento in classe), il repertorio infantile non si rivela assurdo⁷, bambinesco agli occhi degli adulti, soprattutto a quelli che nell'apprendimento preferiscono le strategie analitiche. La costruzione e i contenuti del corso sono stati concepiti in modo che gli studenti, invece di pensare alle forme d'intrattenimento popolare unicamente nei termini di facilità e di divertimento, possano scoprire diversi aspetti del gioco e valutarne l'utilità.

La prima parte del laboratorio mira a dimostrare come sfruttare al meglio la forma breve, rima, ritmo, parole onomatopoeiche negli esercizi di pronuncia, di intonazione, nelle recitazioni ritmate con gesti, nelle melorecitazioni, nelle teatralizzazioni. Nelle parti successive si punta sul valore ludico "ritrovato" a livello più alto (ad es. nei compiti creativi: la trasformazione del testo di base in una nuova versione). La varietà, la diversificazione e l'equilibrio tra i compiti sono *condicio sine qua non* degli scenari. Il piano di lavoro (Esempio 1) mostra la modalità adottata in ciascuna delle unità:

⁶ Cf., M. Jodłowiec, "Techniki ludyczne w kształtowaniu świadomości różnic międzykulturowych", [in:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2005, p. 272; E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, red. J. Dybiec, M. Piotrowska, Tertium, Kraków 2007, pp. 177–195.

⁷ Riguardo a molti testi "Questa impressione è del tutto fallace e sottolinea solo la distanza culturale tra noi e i testi di letteratura popolare che non comprendiamo più [...]". Cf., A. Roveda, *op.cit.*; <http://www.anselmoroveda.com/etnopedagogia/ita/filastrocche.html> – 26.04.2010).

Esempio 1:

- 1) FASE PREPARATORIA INTERCULTURALE nella quale gli studenti confrontano i testi italiani con quelli già conosciuti (polacchi, francesi, tedeschi, inglesi);
- 2) ESERCIZI LUDICI E LINGUISTICI;
- 3) DEFINIZIONE del fenomeno che i testi rappresentano;
- 4) RISPOSTA ALLA DOMANDA introdotta nel tema della lezione;
- 5) ESPLORAZIONE CULTURALE.

Le tappe 1 e 2 invitano gli studenti al gioco fonetico, al gioco teatrale, ai semplici esercizi grammaticali e lessicali. Le tappe 3 e 4 coinvolgono invece le loro capacità comunicative. L'ultima fase (5) ha un importante ruolo motivante da svolgere – introduce, tramite materiali audio/video aggiunti, alcuni elementi del patrimonio culturale italiano.

I compiti del tipo domanda-risposta, analisi delle coppie sinonimo-antonimo, formazione delle catene lessicali: sostantivo-verbo-aggettivo, definizioni del fenomeno che i testi rappresentano, tutta una serie di domande-guida (per esempio: *Chi, quando e perché canta le ninnananne?*) dimostrano come trasformare il piano semantico delle filastrocche ecc. in situazioni comunicative. Nella tabella 2 si trovano, a titolo d'esempio, le domande relative agli scioglilingua – più difficili da didattizzare e da trasformare in produzione orale.

Ai testi molto brevi⁸ fanno seguito quelli che raccontano storielle più lunghe (Esempio 2), da sfruttare come spunto di conversazione.

Esempio 2:

“A che pensi, gattino?” – “A un topolino!”
 “Ci vuoi forse giocare?” – “Me lo voglio mangiare!”
 “Perché? Cosa ti ha fatto?” – “Nulla. Ma sono il Gatto, e il gatto, sai, grande amico dei topi non fu mai!” – “Senti, gattino, vuoi venire con me? Andremo a spasso!” – “A spasso? No.”
 “Perché?” – “Preferisco restare qui sdraiato senza essere seccato!” – “Non sei gentile affatto!”
 “Lo so. Ma sono il Gatto, e il gatto, spesso, è amico solamente di se stesso!”⁹

⁸ Ad esempio: “A cavallo a cavallo / il re del Portogallo / il re delle paperette / suona suona le trombette”.

⁹ <http://www.filastrocche.it/nostalgici/filastro/gatto4.htm> (25.03.2010).

I compiti (Esempio 3) che seguono dopo gli esercizi ludici, lessicali e grammaticali, lasciano agli studenti un largo margine per la loro libera espressione creativa:

Tab. 2. DOMANDE-GUIDA RELATIVE ALL'UNITÀ "SCIOGLILINGUA"

<p>A.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quali scioglilingua polacchi, francesi, inglesi ecc. conosci? Quali suoni creano difficoltà di pronuncia? Di che cosa parlano questi testi? 2. Puoi riprodurre il testo 1 senza farti sentire dal gruppo, così come fa il suggeritore in teatro? 3. Puoi ripetere il testo 2 sussurrandolo, declamandolo ad alta voce come fanno quelli che parlano davanti a un grande pubblico? 4. Sai in che cosa consiste la melorecitazione? Come mostrare tristezza, malinconia, rabbia tramite un'intonazione modulata? 5. Quali gesti possono sottolineare il ritmo del testo 3? 6. Organizziamo una gara (la lettura più veloce possibile / più corretta). 7. Esercizi lessicali e grammaticali. 8. A che cosa servono gli SCIOGLILINGUA? 9. Quali suoni si „urtano" il più spesso negli scioglilingua italiani? <p>B.</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Sai chi è Alberto Sordi? (breve presentazione dell'attore). 11. Sai quale storia racconta l'episodio Guglielmo il dentone? (Alberto Sordi recita gli scioglilingua). 12. Hai mai letto il giornale „Il Corriere della Sera" on line? A che cosa si riferisce la rubrica „Scioglilingua"?

Esempio 3:

1. Organizziamo un concorso: Vince il gruppo che fa il più grande numero di domande relative al testo.
2. Chi parla al gatto? Un bambino? Un topo? Un cane? Spiega la tua ipotesi.
3. Modifichiamo il testo: Scrivi la stessa storia dal punto di vista di un topolino:
 “A che pensi, topolino?” –

Una questione che merita un esame a parte concerne le relazioni tra materiale di base (nella tabella 2 – la parte A) e materiale aggiunto (nella tabella 2 – la parte B). Se i testi d'intrattenimento popolare vengono percepiti come appartenenti ad una rete in cui molti elementi, veicolati dai mass media, si intrecciano, si infiltrano a vicenda – è possibile un'e-

splorazione selettiva di nuovi ambiti di espressione artistica: poetica, letteraria, scientifica.

L'ESPLORAZIONE CULTURALE

Osservando le diverse trasposizioni dei testi d'intrattenimento, si può giungere alla migliore comprensione di metafore, figure implicite che tessono la mentalità comica di un popolo. Per seguirne le tracce basti addentrarsi nel mondo della televisione, del cinema, del teatro, della musica, della letteratura, delle scienze, basti anche “perlustrare” i settori dove si possono reperire questi testi: Internet, il sito YouTube.

L'esempio, ancora una volta, del folclore infantile permette di osservare queste infiltrazioni. Secondo Anselmo Roveda esso rappresenta “[...] uno dei molti strumenti che la cultura popolare, come comunità e come famiglia, ha per relazionarsi con le nuove generazioni”. È simile a un “[...] opera poetica non di un uomo-poeta ma di una comunità-poeta [...] è matrice universale che si riconfigura nelle varie comunità [...]”¹⁰. Per questo la struttura, le radici e le funzioni sociali di questi testi suscitano tanto interesse:

- I. Degli studiosi (antropologi, etnologi, linguisti, etnopedagoghi):
 - Umberto Eco nel suo *Secondo diario minimo*¹¹ svolge un'analisi semiotica della filastrocca *Ambarabà cicci coccò*;
 - Vermondo Brugnatelli¹² indaga la natura e le radici linguistiche della suddetta filastrocca;
 - Mario Alinei¹³ descrive le origini antropologiche delle filastrocche;

¹⁰ A. Roveda, *op.cit.*, pp.15–20.

¹¹ U. Eco, “Tre civette sul comò”, [in:] *idem, Il secondo diario minimo*, Bompiani, Milano 1992, pp. 164–175.

¹² V. Brugnatelli, “Per l'etimologia di ambarabà cicci coccò”, *Lingua e Letteratura, Numero speciale, 1983–2003*, Milano-Feltre (IULM) 2003, pp. 261–264.

¹³ M. Alinei, “Le origini linguistiche e antropologiche della filastrocca”, *Quaderni di semantica. Rivista internazionale di iconomastica*, dicembre 2009, n. 2, pp. 263–290.

- Silvia Goi in *Il segreto delle filastrocche*¹⁴ esamina le figure psicologiche e letterarie archetipiche e i legami della cultura popolare con modelli mitico-religioso-culturali antichi;
- L’etnopedagogia consiglia i testi del folclore infantile come strumento di acculturazione dei bambini degli immigrati¹⁵.

II. Dei giornalisti, dei poeti, degli scrittori:

- Pier Paolo Pasolini in *Acculturazione e acculturazione* (uno degli articoli editi in *Scritti corsari*) analizza le trasformazioni del folclore imposte dall’unificazione del Paese;
- Davide Bregola¹⁶ in una raccolta delle filastrocche più belle di tutte le epoche (filastrocche scritte da grandi scrittori e poeti contemporanei, filastrocche tratte dalla tradizione popolare, filastrocche dialettali) commenta queste forme in chiave poetica;
- *Daula daulagna filastrocche e cantilene infantili dell’alta valle dell’Orba con varianti d’area ligure e piemontese* di Anselmo Roveda;
- *Detti e filastrocche in Toscana* di Chiara Barbargli¹⁷;
- Romeo De Baggis intitola uno degli spettacoli *Ambarabà cicci coccò* (1982), Giuseppe Culicchia – uno dei suoi romanzi (*Ambarabà cicci coccò*, 2003).

I dati statistici di Internet combaciano con l’interesse degli specialisti, studiosi, scrittori e giornalisti: ad esempio “filastrocca blog” richiama 196 000 documenti (24.04.2010).

Lo schema 1 sintetizza con una rete radiale i settori di cultura che si connettono alla più conosciuta filastrocca *Ambarabà cicci coccò* dai quali si possono scegliere utili materiali didattici.

¹⁴ S. Goi, *Il segreto delle filastrocche*, Xenia, Milano 1991.

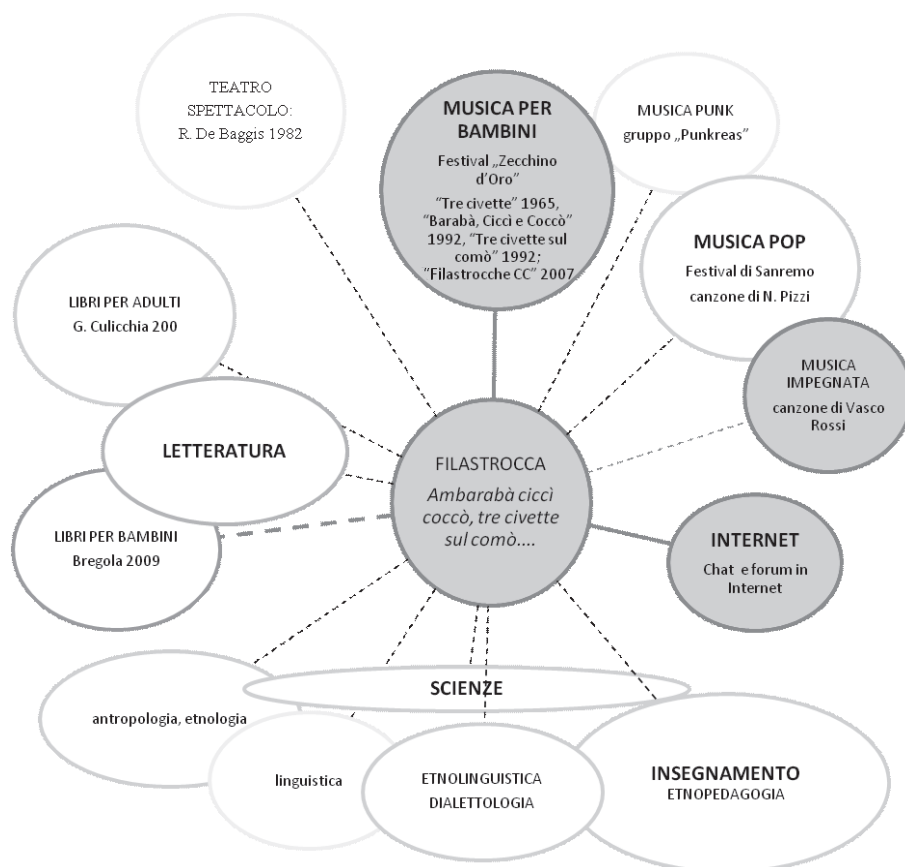
¹⁵ “Dopodomani il via libero del ministro dopo il lavoro degli esperti: ecco gli obiettivi che gli istituti dovranno attuare”, [in:] “Giochi e filastrocche per imparare l’italiano. Scuola, i nuovi programmi”, articolo, G.Benedetti, “Corriere della Sera”, 5.02.2001.

¹⁶ D. Bregola, *Le più belle filastrocche di tutti i tempi*, Liberamente Editore, Milano 2009.

¹⁷ Ch. Barbargli, *Detti e filastrocche in Toscana*, Zona, Firenze 2009.

Il colore grigio segna materiali inseriti nel “Laboratorio”. Le linee tratteggiate e il colore bianco – materiali opzionali scoperti dagli studenti stessi alla fine dell'anno scolastico. Data la ricchezza di documenti, film, filmati e simili, la difficile scelta metodologica sarà sempre dettata dalle capacità linguistiche degli studenti, nonché dall'interesse che potranno suscitare i contenuti dei materiali.

Schema 1



LA CULTURA POPOLARE PLASMATA DAI MASS MEDIA

Il passaggio dall'analisi di un testo alle sue diverse trasposizioni rintracciabili nei mass media è particolarmente importante per la realizzazione completa del corso. Oggi, nella percezione più comune, non uniamo più il termine di "cultura popolare" con quella preindustriale, contadina. Il folclore ripasmato dai mass media perde la sua autenticità primaria¹⁸ ma è sempre facilmente "avvicinabile" da parte dei giovani abituati alla comunicazione tramite immagini.

Gabriela Alfieri¹⁹, descrivendo la televisione in quanto "industria della coscienza", precisa che sin dai suoi inizi essa "produce significati, si fa strumento di costruzione e di sostegno dell'identità nazionale, narrandone la storia, divulgandone i simboli, [...] mettendone in risalto le peculiarità del paesaggio, del gusto e della lingua"²⁰. La televisione rappresenta quindi "[...] questa macchina narrativa che racconta la nazione a se stessa, che conserva e rivitalizza il patrimonio della tradizione"²¹ e, aggiungiamo, dalla quale si possono attingere materiali da usare in classe. Esaminando le ragioni per cui i mass media svolgono un ruolo importante anche nell'apprendimento linguistico l'autrice scrive:

[...] si possono scoprire modelli fraseologici (l'*Allegrìa!* di Mike Bongiorno, *Tutto fa brodo* – lo slogan propagandistico da Carosello), si vede l'apporto della produzione musicale, inaugurata dal Festival di Sanremo che, in quanto festival nazionale della canzone italiana, si è caratterizzato come evento mediatico di altissima portata identitaria, si osserva lo stile comunicativo di alcuni personaggi chiave²².

¹⁸ "Per mezzo della televisione, il Centro ha assimilato a sé l'intero paese, che era così storicamente differenziato e ricco di culture originali. Ha cominciato un'opera di omologazione distruttrice di ogni autenticità e concretezza" (Cf., P. P. Pasolini, *op.cit.*, p. 23).

¹⁹ G. Alfieri, F. Firrincieli, "L'italiano televisivo degli anni Novanta: parlato standard e stili di parlato trasmesso", [in:] *Italiano strana lingua? Atti del Convegno internazionale di studi Sappada/Plodn 3-7 luglio 2002*, a cura di G. Marcato, Unipress, Padova 2003, pp. 163-180.

²⁰ *Ibid.*, p. 164.

²¹ *Ibid.*, pp. 163-164.

²² *Ibid.*, p. 164.

La cultura popolare non significa per forza “consumata da grandi masse”, piuttosto un grande numero di nicchie e sottogeneri sottomesi alle nuove convenzioni. Una nuova convenzione di solito significa altre funzioni, altri significati, altri mezzi di espressione artistica. Ad esempio: nella “Ninnananna di Mariangela” l’insistenza del ritornello, la funzione affascinatoria del canto, la dolcezza della musica si metamorfosano in un fine erotismo. Nel nuovo contesto spesso cambia anche la fonte di comicità: nel film *Guglielmo il dentone*, diretto da Luigi Filippo D’Amico nel 1965, gli scioglilingua recitati da Alberto Sordi diventano strumento di selezione professionale.

Anche gli stereotipi dei quali la cultura di massa è intrisa meritano una seria discussione con gli studenti. Nel laboratorio ci si propone di esaminare alcuni degli stereotipi: ad esempio, se si parla di pranzo, ci deve essere la pasta (*Invito a pranzo*, tratto dal film *Totò, Peppino e i fuorilegge* del 1956, la scena *Maccheroni io vi distruggo* dal film *Un americano a Roma* – 1954 con Sordi²³), se c’è la conversazione – nelle scene comiche deve essere accompagnata da una gesticolazione esagerata, se un italiano canta – deve cantare d’amore (*Lasciatemi cantare* di Toto Cutugno, *Ti amo* Umberto Tozzi), se c’è un poliziotto italiano – non conosce lingue straniere (sketch televisivo *Vigile urbano* di Carlo Verdone), ecc. Questi luoghi comuni se non etichettati come semplicismi (nei film, negli sketch – voluti e consapevoli) rischiano di creare un’immagine travisata e superficiale della cultura. Per evitare questa trappola si può parlare dei pregiudizi che fanno ridere. Ed è una buona occasione per presentare le animazioni di Bruno Bozzetto (*Europe and Italy*²⁴) e quelle di Osvaldo Cavandoli (*La linea*²⁵). La conoscenza dei due grandi animatori italiani e la possibilità di confrontare stereotipi sulle diverse nazioni europee “apre” due nuove realtà artistiche: i pro-

²³ Film: *Un americano a Roma* (diretto da S. Vanzina, 1954), <http://www.youtube.com/watch?v=N8WuLcncbBM>. Film: *Totò, Peppino e i fuorilegge* (diretto da C. Mastrocino, 1956); scena *Invito a pranzo*, <http://www.youtube.com/watch?v=2Zh2en4pE84>.

²⁴ Animazione: B. Bozzetto, *Europe and Italy* <http://www.youtube.com/watch?v=XkInkNMpIIQ&feature=related>.

²⁵ Animazione: O. Cavandoli, *La linea*, <http://www.youtube.com/watch?v=7XVOnoCpMR0>.

grammi *Quark* e *Ulisse* di Piero e Alberto Angela (emissione di divulgazione scientifica) cui Bozzetto²⁶ coopera da molti anni e il fenomeno di Carosello, creato tra l'altro da Cavandoli²⁷.

Alla fine del corso gli studenti rispondono alle domande di un'inchiesta anonima sulla cultura. Di solito, nelle risposte fra gli elementi costitutivi della cultura italiana segnalano:

- al primo posto: “usanze”, “tradizioni”, “gioco”, “divertimento”, “modo in cui gli italiani si divertono”;
- al secondo posto: “temperamento degli italiani”, “stile di vita”, comportamenti – specifici”, “amore”, “amore per il Paese”;
- al terzo posto: “musica”, “canzoni”;
- al quarto posto: “film”, “lingua”;
- al quinto posto: “arte”, “monumenti”.

Come risulta dalla gerarchia, probabilmente influenzata dai documenti audio/video visionati in classe, non si deve sottovalutare il loro impatto sulle ipotesi che gli studenti si creano. L'Italia è un paese percepito, per la sua millenaria presenza nella cultura europea, tramite una rete ben stabilita e spesso molto forte di cliché sui luoghi, sulle persone, la loro vita e mentalità²⁸. Nel laboratorio non si pretende di “modellare” l'idea d'Italia che hanno gli studenti, ma si cerca di mostrarne diverse facce (quelle comuni e quelle più sublimi).

L'aspetto pedagogico del corso lo iscrive al blocco della formazione professionale. Giocando, recitando, cantando, facendo indovinelli, cruciverba, compiendo ricerche su Internet, presentando i propri giochi gli studenti si rendono conto che i testi d'intrattenimento popolare possono costituire un punto di partenza per un lavoro serio e proficuo. Permettono anche (come si è mostrato nella parte seconda) di penetrare nel mondo della cultura nel senso lato del termine.

²⁶ http://www.bozzetto.com/guardali/guardali_armisustrada.html.

²⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=7XVOnoCpMR0>; <http://www.youtube.com/watch?v=iTpNGHPY5cg>.

²⁸ Basti guardare “La lezione d'italiano” di „Monty Python Flying Circus”: <http://www.youtube.com/watch?v=By5XK2VLDKU>.

Da non sottovalutare è l'aspetto psicologico: l'insegnamento tramite i testi d'intrattenimento popolare va realizzato con cautela per almeno tre motivi:

- a) Di solito, nella ricezione comune il gioco evoca allegria, brio, lavoro collettivo, a volte caos, però, se gestito bene, può svolgersi anche in silenzio, nella riflessione individuale;
- b) La preparazione delle lezioni esige da parte dell'insegnante molto tempo, molta creatività, molta empatia nell'intuire il momento in cui cala la motivazione per il gioco;
- c) Gli esercizi ludici di qualsiasi tipo consumano velocemente l'energia sia degli studenti che quella dell'insegnante, per questo si deve amministrare bene il tempo e l'ordine;

Concludendo, vale la pena di aggiungere un'osservazione "tecnica": il laboratorio fornisce agli studenti una specie di equipaggiamento *pret-à-porter* che arricchisce il loro corredo professionale:

- a) Ognuna delle forme analizzate viene accompagnata dal repertorio dai 5 ai 10 testi;
- b) A ciascun tema si aggiungono 10–15 esercizi di diversi tipi enumerati e valutati nei libretti ludici;
- c) Fra i materiali vengono anche segnalati siti Internet utili.

Il corso descritto nell'articolo svolge funzioni glottodidattiche (esercizi linguistici) e pedagogiche (introduzione all'insegnamento ludico). Stimolando atteggiamenti di apertura, di curiosità che iniziano un cammino verso la comprensione di ciò che è "altro" da noi, svolge anche il ruolo di mediatore tra cultura popolare, cultura di consumo ed alcune altre forme della cosiddetta cultura alta (scrittori, poeti, animatori, divulgazione scientifica televisiva).

THE USEFULNESS OF FOLKLORE TEXTS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ITALIAN

Summary

This paper refers to the workshop “Laboratorio ludico” that took place at the Teachers Training College in Gliwice. Its aim was to help students, future teachers of Italian language, discover the rules of effective recreational teaching.

The article is divided into three chapters. Chapter one analyses the structure and the contents of the course. Chapter two describes opportunities and cultural exploration found in the chosen examples of childrens’ folklore stories. Chapter three evaluates their impact on the perception of the Italian culture by the students and the usefulness of the project in the students’ learning process.

Anna Kucharska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

LA CULTURA IMPLICITA INSERITA NEI DIALOGHI

La dimestichezza con le cifre è una caratteristica di tutte le società avanzate, ma negli Stati Uniti i numeri sono diventati lo sport nazionale, nel quale i forestieri, volenti e nolenti, devono esibirsi. [...] Il disagio diventa dramma quando si tratta di misurare la febbre: i mitici “trentasette” – spartiacque delle ansie italiane – per un termometro o un medico americano non vogliono dire nulla. L’annuncio “La temperatura del bambino è salita a 102” è in grado di stendere impavide mamme italiane, che non batterebbero ciglio davanti agli equivalenti 38.8.¹

Il frammento citato mostra perfettamente il ruolo importante della conoscenza degli aspetti culturali nella comunicazione. La cultura ha cominciato ad attirare l’attenzione dei glottodidattici solo negli anni novanta del XX secolo, ma la necessità di analizzarla era già segnalata nei testi proposti dal metodo grammaticale-traduttivo. All’epoca in cui quel metodo godeva di popolarità, lo scopo dell’apprendimento delle lingue straniere riguardava la possibilità di leggere le opere letterarie nella versione originale o di approfondire la conoscenza della cultura di un altro paese ma si trattava piuttosto della cultura definita oggi con l’aggettivo alta². Vari fenomeni del mondo contemporaneo quali la globalizzazione, l’internalizzazione del mercato del lavoro e le migrazioni

¹ B. Severgnini, *Un italiano in America*, BUR, Milano 2007, pp. 42–43.

² W. Wilczyńska, “Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej”, [in:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2005, p. 16.

hanno provocato cambiamenti di approcci didattici che risultano anche dalle trasformazioni di aspettative degli apprendenti rispetto al materiale insegnato. Quelli che studiano la lingua vogliono comunicare con i madrelingua, quindi gli vengono insegnate le espressioni tipiche della conversazione quotidiana, con particolare riferimento alle situazioni caratteristiche che si svolgono in luoghi particolari quali per esempio il negozio o la stazione. La cultura non si limita solo a scienze come la storia, la geografia, la letteratura ma si estende abbracciando anche le tradizioni e le abitudini dei cittadini ne diventano parte integrante. Gli aspetti socioculturali sono presentati tramite i testi che illustrano diversi aspetti della vita della nazione. Ci si è resi conto che il riconoscimento degli elementi culturali e il loro rispetto è condizione per una comunicazione pienamente riuscita.

In questo articolo ci concentriamo sui seguenti quesiti:

1. spiegazione del ruolo degli elementi culturali nell'unità didattica, precisazione di alcuni termini;
2. presentazione implicita degli elementi socioculturali nei testi e dialoghi di vari libri dello studente del livello A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue che corrispondono rispettivamente al livello contatto e al livello sopravvivenza;
3. ruolo degli insegnanti dell'italiano L2.

Questa analisi riguarda solo libri di classe destinati ai principianti per i quali il corso di italiano costituisce spesso il primo contatto con la cultura italiana. I quattro libri analizzati³ nell'articolo sono utilizzati come manuali di base o documenti complementari nelle tre scuole di lingue straniere a Lublino che hanno raccolto il più gran numero di apprendenti di italiano, il che suggerisce che la maggior parte di questi studenti acquisisca la conoscenza interculturale tramite i materiali discussi nella presente descrizione. Il nostro scopo è di osservare il modo in cui

³ N. Cozzi *et al.*, *Caffè Italia 1. Corso di italiano*, Eli, Recanati 2005; T. Marin, *Primo Ascolto. Materiale per la preparazione alla prova di comprensione orale e lo sviluppo dell'abilità di ascolto. Livello elementare-intermedio*, Edilingua, Atene 2001; T. Marin, *et al.*, *Progetto italiano 1. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello elementare*, Edilingua, Atene 2003; M. Mezzardi, *et al.*, *Rete 1. Corso multimediale d'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia 2000.

gli elementi che illustrano gli aspetti culturali vengono presentati implicitamente, vale a dire sono sottintesi in dialoghi, testi e registrazioni il cui scopo principale è quello di presentare il lessico o la grammatica in un contesto. Intanto gli apprendenti assimilano queste informazioni e si creano immagini sugli italiani o su vari aspetti della loro vita.

Prima di passare all'analisi dei manuali precisiamo la nozione di cultura. Il *Dizionario Glottodidattico* di Paolo E. Balboni la spiega, basandosi sulla definizione proposta da Claude Lévy-Strauss: "cultura è tutto ciò che non è <natura>: la natura pone il bisogno di nutrirsi, coprirsi, procreare ecc., e le varie culture offrono modelli culturali quali il modo di procurarsi, preparare e distribuire il cibo, il modo di creare abitazioni e vestiti, le regole di corteggiamento, la struttura familiare, e così via"⁴. Secondo il modello di Robert Gibson la cultura viene paragonata ad un iceberg di cui percepiamo solo la sommità, ossia le apparenze che si rivelano sotto forma di manifestazioni visibili della cultura come le abitudini festive, la cucina, il modo di vestirsi. Tuttavia questi elementi provengono dalla parte inferiore dell'iceberg, non apparente ma molto più profondo e costante, cioè da valori, comportamenti, attitudini. Queste aree nascoste, più difficili da decifrare, permettono la comprensione della cultura⁵.

Tra le competenze per molti anni disprezzate o trattate solo come curiosità linguistiche possiamo trovare la competenza non verbale, la competenza sociolinguistica e la competenza culturale o, come si tende a dire oggi, interculturale. L'articolo presenta solo le due ultime competenze i cui esempi vengono espressi in modo verbale. (Non sono analizzati elementi grafici come fotografie o disegni). La competenza sociolinguistica può essere definita come "la capacità del parlante di produrre enunciati e discorsi appropriati alle diverse situazioni comunicative secondo norme d'uso linguistico specifiche di ogni comunità. Queste norme di appropriatezza non coincidono con quelle della

⁴ P. E. Balboni, *Dizionario di Glottodidattica*, Edizioni Guerra, Perugia 2000, p. 24.

⁵ M. Mackiewicz, „Jeszcze raz o »modelu z Tybingi«. Wsparcie kompetencji interkulturowej czy utrwalenie stereotypów?”, [in:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, op.cit., p. 59.

grammaticalità”⁶. La competenza interculturale “si configura come conoscenza delle norme che consentono di comprendere ed usare i modelli di vita e di comportamento specifici di una comunità linguistica”⁷.

Se, seguendo la divisione proposta da Balboni, facciamo distinzione tra la cultura che riflette i modelli culturali cioè le maniere che si adottano per trattare i problemi di natura (come per esempio nutrirsi, organizzarsi socialmente) e la civiltà che è definita con modelli culturali che per la loro qualità sono universalmente riconosciuti (per esempio l’arte, la libertà della stampa e via elencando), potremo vedere che nei libri predominano i testi che descrivono la civiltà, mentre i modelli culturali vengono presentati implicitamente nei dialoghi o nelle registrazioni. Secondo questa definizione, la civiltà è composta da elementi di cui gli italiani sono fieri e possono vantarsi, mentre i dialoghi presentano i loro comportamenti quotidiani abbastanza naturali, esponendo anche aspetti negativi⁸. Il fatto che la conoscenza della civiltà arricchisca la personalità è indiscutibile: la comprensione degli aspetti culturali facilita la comunicazione e la vita quotidiana in mezzo agli italiani, ma esistono anche altri motivi per analizzare questi elementi particolarmente nei gruppi di bambini e adolescenti.

Per spiegare la loro importanza, occorre riferirsi alle mete educative che costituiscono le coordinate del campo d’azione dell’educazione linguistica. Esse sono tre e rimandano ai tre poli dell’interazione umana: “io”, “io e te”, “io e il mondo”. A queste idee corrispondono rispettivamente le nozioni di autopromozione, socializzazione e culturizzazione. La relazione di base è quella del rapporto tra l’io e il mondo che consiste nella culturizzazione dell’individuo che include l’inculturazione nella propria cultura e l’acculturazione in altre culture. Quest’ultima mira alla creazione di un atteggiamento di relativismo culturale che è caratterizzato dal rispetto di modelli culturali diversi da quelli di origine. Esso va valutato in base ai parametri propri della cultura in cui si inserisce.

⁶ M. Pichiassi, *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Edizioni Guerra, Perugia 1999, p. 219.

⁷ *Ibid.*, p. 223.

⁸ P. E. Balboni, *Didattica dell’italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma 1994, p. 56.

Inoltre, la competenza culturale è necessaria alla socializzazione che risulta dal rapporto “io e te” e di cui la lingua è il principale strumento di interazione. La persona culturizzata e socializzata può perseguire la propria autopromozione che gli permette di interagire, di realizzare i propri scopi, di realizzare il proprio progetto di sé e il cui elemento è la capacità dell’imparare ad imparare.

Le mete generali dell'educazione linguistica in un approccio formativo-comunicativo		
<p>Culturizzazione Inculturazione, acculturazione, relativismo culturale, ricerca delle matrici comuni</p>	<p>Socializzazione Dimensione pragmatica e socio-culturale</p>	<p>Autopromozione Competenza comunicativa, sviluppo dei processi cognitivi, imparare ad imparare</p>

Osserviamo adesso tre aspetti significativi dell’insegnamento della cultura italiana.

AUTENTICITÀ CULTURALE

Le persone che cominciano a studiare l’italiano posseggono già informazioni spesso incomplete e inautentiche che si basano su diversi stereotipi, ipersemplicitati e ridotti nel loro contenuto o che risultano dalla variegata cultura “italiana”. L’insegnante affronta queste opinioni differenti con lo scopo di svolgere il ruolo di mediatore culturale cercando di presentare un’autentica cultura che esiste nella sua diversità. Decide dunque di eliminare le convinzioni stereotipiche più evidenti difficilmente verificabili nella realtà e segue l’opinione di Benucci⁹ che postula la presentazione di pluralità di elementi culturali compresenti in ogni popolo.

⁹ A. Benucci, „La competenza interculturale”, [in:] *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, Le Monnier, Firenze 2005, pp. 32–43.

ATTEGGIAMENTO AFFETTIVO

Ci si attende che le persone che insegnano l'italiano amino l'Italia e descrivendola ne omettano gli aspetti poco favorevoli mentre, come indica Balboni, uno degli elementi tipici dell'identità italiana è la tendenza a generalizzare il negativo. I materiali didattici sono ricchi di lamentele che riflettono questa tendenza a generalizzare. D'altra parte ci sono testi che presentano la civiltà italiana con tutti i suoi successi. Quest'atteggiamento contraddittorio richiede il continuo controllo da parte dell'insegnante.

LA DESCRIZIONE DEI MODELLI CULTURALI

Per la descrizione di un modello culturale dobbiamo seguire i suoi componenti: la forma (il modo in cui si realizza), la distribuzione (il rapporto che instaura con altri modelli appartenenti allo stesso paradigma) e il significato¹⁰.

Anche se non esiste un momento preciso dell'unità didattica dedicato all'analisi dei modelli culturali, è necessario che in ogni esperienza con testi italiani l'insegnante sia disposto a spiegarli o a porli come oggetto di riflessione per gli studenti. Alcune osservazioni e associazioni che facciamo possono essere casuali. Tuttavia come insegnanti dobbiamo renderci conto che queste informazioni, legate tra di loro in maniera particolare, influenzano il modo di pensare degli apprendenti.

I risultati delle osservazioni saranno presentati secondo il modello della comunicazione non verbale proposta da Fernando Poyatos che adotteremo ai nostri scopi¹¹ e che prende in considerazione quattro aspetti:

1. il tempo (il sistema cronemico);
2. lo spazio (il sistema prossemico);
3. i gesti (il sistema cinestesico).

¹⁰ *Ibid.*, pp. 91–92.

¹¹ R. Majewska, "Różnice kulturowe na poziomie niewerbalnym", [in:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, op.cit., pp. 303–315.

Io aggiungerei qui anche gli atteggiamenti, seguendo la descrizione di questi sistemi effettuata da Clara Ferranti¹², secondo la quale le espressioni facciali servono per manifestare determinati stati mentali ed emotivi dell'individuo, le esperienze, le intenzioni, gli atteggiamenti interpersonali.

IL SISTEMA PARALINGUISTICO

La scelta di libri basata su tre scuole non pretende di essere rappresentativa per tirare le conclusioni sull'insegnamento d'italiano in Polonia ma potrebbe invogliare docenti a riflettere sull'importanza delle informazioni trasmesse implicitamente ed a dare l'avvio alle ulteriori analisi. Gli esempi presentati sopra sono stati tratti da libri abbastanza spesso adottati e utilizzati durante corsi elementari. Le somiglianze risultano dal materiale grammaticale e lessicale che sistematizza i temi seguendo lo stesso ordine. Come possiamo vedere, le nozioni del tempo riguardano l'orario dei protagonisti che un apprendente può generalizzare e riferire a tutta la società. L'insegnante può sensibilizzare apprendenti a percepire l'orario di lavoro o il tempo dei pasti spiegando le differenze nell'organizzazione della giornata italiana e polacca. Un esempio interessante si trova in *Progetto italiano 1* dove un protagonista dedica un mese alla ricerca di un posto di lavoro e ammette che non è molto, il che illustra il problema sociale della disoccupazione.

Allarghiamo la nozione dei gesti aggiungendo a questa categoria i comportamenti. Il primo esempio tocca lo stereotipo del fascino di una donna bionda che impressiona uomini italiani (*Progetto italiano 1, Caffè Italia 1*). L'insegnante deve essere preparato a spiegare o a discutere i modelli di bellezza. Un altro dialogo (*Progetto italiano 1*) presenta una coppia che parla delle preferenze televisive e vediamo che l'uomo sceglie la trasmissione della partita di calcio invece la donna preferisce guardare un talk show. Osserviamo qui due elementi: le differenze tra donne e uomini ma anche il calcio come lo sport preferito degli italiani.

¹² C. Ferranti, Dispensa3-LingGen_I-S_08-09[1].pdf

	Il tempo	Lo spazio	I gesti / i comportamenti	Il sistema para-linguistico
<p>Progetto italiano 1</p>	<p>– Cioè, a che ora finite di lavorare? / Dipende. Di solito io torno a casa verso le sei. [p. 16] – L'agenzia apre alle 9 e chiude alle 5. [p. 16] – Sabato sera siamo andati in discoteca. [...] Siamo tornati dopo le tre. [p. 52] – L'orario lunedì: 18.30-20.00 studiare; 20.30 – ordinare pizza con Nina; 22.30-01.00 – guardare la Tv / parlare con Nina; 01.00 – andare a letto [p. 55] – È da molto che cerca lavoro? / No, solo il mese scorso [...] con la disoccupazione che c'è, è molto difficile trovare un buon posto. [p. 58]</p>	<p>– Sono le professoresse d'italiano / Di dove sono? / Sono di Perugia. (p. 10) – Sabato mattina sono uscita insieme a Gianna. Siamo andate in giro per la città e abbiamo fatto spese. (p. 52) – Per primo possiamo ordinare la pasta. (p. 83) – Parlando della colazione – io bevo sempre un caffè latte e mangio fette biscottate con burro e miele. (p. 86)</p>	<p>– È una ragazza bellissima: occhi verdi, capelli biondi... (p. 19) – C'è il calcio. (p. 132)</p>	
<p>Rete 1</p>	<p>– Non ci svegliamo tardi. Di solito alle 7. (p. 74)</p>	<p>– Studio italiano a Siena. (p. 23) – Spesso andiamo al bar. La colazione al bar è migliore. (p. 74) – macelleria/salumeria (unità 8) – [Assisi] è una città molto affascinante! (p. 143)</p>	<p>– la famiglia con due figli (fotografie p. 65, 50)</p>	<p>– Smettete di chiacchierare. (durante il corso) (p. 107)</p>

	Il tempo	Lo spazio	I gesti / i comportamenti	Il sistema para-linguistico
<p>Caffè Italia 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un tavolo per quattro persone... Questa sera alle nove. (p. 45) - Tu, a che ora fai colazione? Alle 8, 8 e mezza./ Io più tardi: alle 9. E pranzo all'una e mezza. (p. 48) - Non ho potuto dormire perché al bar sotto casa mia gli studenti che hanno finito gli esami hanno cantato tutta la notte. (p. 71) 	<p>Al bar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorrei una spremuta d'arancia e una pizza al rosmarino. (p. 13) - Sì, un cappuccino e oggi prendo anche una pasta. (p. 13) - La bruschetta è bruciata. (p. 50) - Buongiorno. Un cappuccino, per favore! / Prima deve fare lo scontrino alla cassa. (p. 51) 	<ul style="list-style-type: none"> - Marta è la figlia dell'amica di mia madre. Senti ma com'è? / [...] Ah, se è carina posso venire anch'io? (p. 26) - la famiglia tipica con due figli (fotografia p. 61) - Sei bellissima, stasera, molto elegante. Che ne dici di ballare tutta la sera con me? / Ma dai...! tu scherzi sempre! (p. 100) - Che bella sposa! È un po' bassa, ma è snella e molto carina. E poi ha gli occhi chiari! (p. 105) - [Carlo] ha 27 anni, e sta ancora all'università. Lui pensa alle moto, a divertirsi e alle ragazze. (p. 107) 	<ul style="list-style-type: none"> - Accidenti! Ma non è possibile! Questo ristorante non mi piace per niente! (intonazione) (p. 50)
<p>Primo ascolto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I treni sono sempre in ritardo; non puoi essere sicuro dell'ora di partenza e di arrivo. (p. 27) 	<ul style="list-style-type: none"> - Non posso capire perché i treni arrivano sempre al binario sbagliato. (p. 27) - Mi piace viaggiare con il treno ma ci sono alcune cose che mi danno fastidio come per esempio la fila davanti alla biglietteria. (p. 27) - Secondo te saranno buone le farfalle al ragu? No, eh... Allora, gli spaghetti al ragu. (p. 28-29) 	<ul style="list-style-type: none"> - Era uno di quei tessuti che fa arrabbiare mia madre perché non li può stirare. (una voce maschile) (p. 40) - Ti piace il mio vestito nuovo? / Sì, molto. Ma il resto dov'è? / Quale resto? È tutto quello che vedi./ Che cosa?! Non mi dire che andrai in giro vestita così, almeno non con me. (p. 40) - Voglio sapere per mio figlio? / Cosa vuoi sapere? / Per l'amore / [...] Questa storia va interrompersi / Spero... lo vedo mio figlio che è in crisi. (p. 54) 	<ul style="list-style-type: none"> Alcuni passeggeri (in treno) cominciano a parlare e non finiscono mai. (p. 27)

Le scene si svolgono di solito a casa, al bar o al ristorante. Per motivo di spazio non possiamo citare tutti i dialoghi che riguardano la cucina italiana che si trovano nei manuali analizzati. Ogni libro dedica almeno un'unità alla questione della cucina italiana. Gli autori non si limitano soltanto a presentare i dialoghi con le battute stereotipate che servono di modello linguistico ma badano anche agli aspetti socioculturali spiegando per esempio le differenze tra diversi tipi di locali (*Caffè Italia 1*) o caratterizzando i piatti tipici (*Primo ascolto*).

Due libri (*Rete 1*, *Progetto italiano 1*) evocano i nomi delle città Perugia e Siena che chiaramente vengono associate allo studio, il che può suggerire che ci si trovino gli atenei italiani più prestigiosi, mentre non viene precisato che si tratta delle università per stranieri.

Vediamo due volte (*Caffè Italia 1*, *Rete 1*) una famiglia con due figli: un maschio e una femmina. Per la prima volta appare l'elemento del sistema paralinguistico perché le due ragazze chiacchierano durante il corso, il che può spingere apprendenti a fare domande sullo stereotipo dell'italiano chiacchierone.

Caffè Italia 1 presenta informazioni sulle attività quotidiane considerate tipiche degli italiani e illustra anche varie situazioni al ristorante. Il fatto che il protagonista di un dialogo non abbia potuto dormire perché alcuni studenti festeggiavano gli esami superati suggerisce agli apprendenti la rumorosità e il carattere godereccio degli italiani. Le situazioni che si svolgono nei bar e nei ristoranti ci forniscono una quantità enorme di informazioni: nomi dei cibi caratteristici per l'antipasto (esempio: la bruschetta) per il primo o il secondo piatto, ma anche il fatto che prima si paga e poi si ottiene lo scontrino che va presentato al barista, il che sorprende apprendenti polacchi. Le battute pronunciate dai protagonisti delineano l'immagine dell'italiano corteggiatore e rimorchiatore che alimenta lo stereotipo del latin lover. Il tono nervoso e arrabbiato rinforzato da un'interiezione fa pensare al carattere collerico e impulsivo in quanto tipico degli italiani.

Primo ascolto evidenzia diversi esempi di modelli culturali. I protagonisti si lamentano dei treni affollati e scomodi che sono sempre in ritardo. Un'altra volta gli italiani sono presentati come chiacchieroni. Lo stereotipo delle mamme italiane ossessive trova la sua conferma in due

esempi citati che dimostrano il vivo interesse delle madri per la vita dei loro figli.

Questa presentazione è il risultato dell'esperienza didattica con principianti adulti e adolescenti le cui domande ci hanno ispirato a analizzare il problema presentato. Gli studenti sono molto sensibili particolarmente alle informazioni trasmesse implicitamente che gli sembrano più autentiche dei testi sulla civiltà. L'insegnante deve assumere il ruolo di mediatore culturale e in quel campo l'insegnante locale ha un grande vantaggio sul suo collega italiano perché sa come viene vista l'Italia e può tenere conto dell'atteggiamento degli studenti, sensibilizzandoli a percepire le differenze e le somiglianze tra le due culture. Comportamenti e attitudini presentati nei dialoghi e ripetuti in alcuni manuali possono influenzare fortemente la percezione della cultura italiana e il docente come mediatore culturale deve saper pronunciarsi sui modelli culturali proposti dai manuali. L'articolo non esaurisce il problema, costituisce solo l'introduzione ad un tema molto delicato, perché riguarda i libri per principianti che creano l'immagine dell'Italia.

IMPLICIT CULTURE IN TEXTS' DIALOGUES

Summary

The article points out the importance of implicit information transmitted in dialogues whose principle aim is to introduce new vocabulary and grammar items. The handbooks often constitute the first contact with Italian culture apart from the existing stereotypes. Each book has a separate part dedicated to the civilisation nevertheless students also pay their attention to the information and to the attitudes presented by the protagonists of dialogues. Teachers of foreign languages should accomplish the role of a cultural mediator able to explain the signification of certain types of behaviour. The analysis of four books for elementary course enables to observe several characteristics of Italian society presented in an implicit manner in the dialogues or readings. The image of an Italian that arises is a talkative and noisy person who likes enjoying his life, loves eating, especially pasta and pizza, and cannot imagine a day without a telephone conversation with friends or without siesta. Teachers must be conscious of this implicit cultural content to be prepared to clarify this image or to enrich it with other examples.

Magdalena Lange-Henszke
Uniwersytet Szczeciński

JĘZYK I KULTURA WŁOCH – MIĘDZY WYOBRAŻENIEM A RZECZYWISTOŚCIĄ

WSTĘP

Kulturalne dziedzictwo Włoch inspiruje od wieków ludzi związanych z różnymi dziedzinami kultury i sztuki, także Polaków. Cytat z listu Adama Mickiewicza do przyjaciółki Marii d'Agoult, którym Jarosław Iwaszkiewicz rozpoczyna *Podróże do Włoch*, uważamy za niezwykle trafny: „Włochy... To jest przybrana ojczyzna dla wszystkich tych, co się czują zanadto źle albo zanadto dobrze w swych stronach. Dla tych, co cierpią, i dla tych, co się nudzą”¹. Jak zauważa Jerzy Pomianowski, autorów opisujących w swej twórczości Włochy możemy podzielić na dwie kategorie. Pierwszą stanowią ci, którzy nie znali języka włoskiego, ale opisywali zabytki, dzieła sztuki i krajobrazy (np. Winckelmann, markiz de Sade, Goethe). Niemożność porozumienia rodzi niezrozumienie, wrogość, a nawet pogardę wobec ludzi, z którymi nie ma się szans na komunikację. Posługując się jedynie językiem obcym, np. francuskim, autorzy ci byli w stanie dotrzeć tylko do włoskich elit, więc ich spojrzenie na Włochów było mocno ograniczone. Drugą grupę stanowili autorzy posługujący się językiem włoskim (np. Stendhal, Madame de Staël,

¹ J. Iwaszkiewicz, *Podróże do Włoch*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980, s. 5.

Herling-Grudziński). Ich perspektywa była zupełnie odmienna. Opisali inną Italię, Italię pełną najrozmaitszych niuansów, odnajdując ich mnogość w ludziach, których spotykali w swej wędrówce. Dzięki nim istnieją przynajmniej dwa mity Włoch: kolebki europejskiego dziedzictwa kulturowego i kraju inspirujących ludzi².

Autorzy opisujący Włochy patrzyli na ten kraj przez pryzmat swojego wykształcenia i swoich lektur. Podróż włoska była dla nich bodźcem do filozoficznych przemyśleń, osobistych retrospekcji, do refleksji nad historią i kulturą nie tylko w wymiarze ogólnym, ale i osobistym, z częstymi odniesieniami do kultury, w której dojrzewali.

Polskę i Włochy od stuleci łączy gęsta sieć kontaktów ekonomicznych, politycznych, kulturalnych i społecznych. Warto podkreślić, że Włochy, obok Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemiec i Niderlandów, są głównym kierunkiem polskiej emigracji wśród krajów UE (dane za rok 2007)³. Co sprawia jednak, że współcześni młodzi Polacy, niemający świadomości kulturowej artystów i pisarzy, decydują się odbyć swoją „włoską podróż”? Czym się kierują przyszli studenci przy wyborze italianistyki, której popularność od lat nie spada (wg raportu MNiSW w roku akademickim 2009/2010 o przyjęcie na ten kierunek studiów starało się średnio 3,8 kandydata, a na UW było ponad 12 kandydatów na jedno miejsce⁴)?

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań, jakie przeprowadziliśmy wśród studentów katedry italianistyki Uniwersytetu Szczecińskiego po czterech latach od jej otwarcia.

² J. Pomianowski, *Dwa obrazy Włoch w europejskim lustrze*, [w:] *Włochy a Polska – wzajemne spojrzenia*, red. J. Okoń, Katedra Literatury Staropolskiej i Nauk Pomocniczych UŁ, Łódź 1998, s. 138–139.

³ *Emigracja Polaków w latach 2004–2007*, <http://www.egospodarka.pl/32691,Emigracja-Polakow-w-latach-2004-2007,2,39,1.html>.

⁴ *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2009/2010 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych*, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/Dane_statystyczne_o_szkolnictwie_wyzszym/20100111_WYNIKI_rekrutacji_2009_GS.pdf.

Badania miały na celu dokładniejsze przyjrzenie się temu, kim są nasi studenci, jakie motywacje nimi kierują przy wyborze kierunku studiów, ale przede wszystkim: jakie mają wyobrażenie o języku i kulturze Włoch, rozpoczynając swoją edukację akademicką, i jakiej ewolucji to wyobrażenie ulega w trakcie studiowania. Czy obok kompetencji językowej także kompetencja interkulturowa studentów jest rozwijana z powodzeniem?

NABYWANIE KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ

Życie na początku XXI wieku toczy się w kontekście wielonarodowym, w kontekście globalnej migracji i wymaga od młodych ludzi odpowiedniego przygotowania pozwalającego w przyszłości odnaleźć się w wielokulturowej rzeczywistości. Ogromna tutaj rola szkół i uczelni, które w warunkach intensyfikowania się relacji międzynarodowych i mobilności ludzi powinny umożliwiać zdobycie kwalifikacji umożliwiających prowadzenie dialogu kultur. Kompetencja międzykulturowa jest problemem dyskutowanym już od wielu lat. Stanowi złożone zjawisko polegające na nabyciu przez jednostkę umiejętności językowych i społeczno-pragmatycznych niezbędnych do skutecznego komunikowania się z przedstawicielami innej kultury w różnych sytuacjach życiowych, uwzględniając sprzyjającą nieporozumieniom rolę uprzedzeń i stereotypów⁵. Stereotyp to kategoryzacja świata polegająca na nadaniu jednej cechy lub kilku cech poszczególnym, złożonym kategoriom. Charakteryzują go upraszczający charakter, nadmierna generalizacja, sztywność i mała podatność na zmiany⁶. Kategoryzacja, wyodrębnienie różnic między kategoriami, szukanie podobieństw są zdolnościami charakterystycznymi tylko dla naszego gatunku, są podstawą wiedzy o świecie. Świat społeczny jest kategoryzowany poprzez wyodrębnienie

⁵ E. Nordon-Schmidt, *Competenza interculturale e conoscenza delle culture*, [w:] *Multilinguismo e interculturalità*, <http://www.ledonline.it/ledonline/multilinguismo-interculturalita/Multiculturalismo-Nardon.pdf>, s. 31–32.

⁶ I. Kurcz, *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1994, s. 12.

grupy własnej i obcej. Podczas tego procesu można zaobserwować zjawisko niedoceniania różnic występujących w grupie obcej i przeceniania różnic występujących między grupami⁷. Według Paola Balboniego, aby porozumiewać się w obrębie innej kultury, być przez jej członków zaakceptowanym i osiągnąć w niej swoje cele życiowe, oprócz kompetencji językowych trzeba nabyć kompetencje pozajęzykowe, metakompetencje, przejść proces akulturacji i przyjąć postawę relatywizmu kulturowego rozumianego jako niewartościowanie innych kultur przez pryzmat kultury rodzimej. Młodzi ludzie muszą „odejść” w pewnym sensie od własnej kultury po to, aby lepiej zrozumieć kulturę obcą, przestać ją postrzegać w kategoriach lepszej lub gorszej od kultury rodzimej⁸.

Zgodnie z modelem Milтона Bennetta⁹ studenci mogą osiągnąć wyższy poziom wrażliwości interkulturowej tylko poprzez proces ewolucji własnej tożsamości polegający na oderwaniu się od znanych punktów odniesienia i otwarciu się na zmienność, różnorodność i elastyczność, czyli przejście ze stadium etnocentrycznego do stadium etnorelatywistycznego¹⁰. Etnoreltywizm, przeciwieństwo etnocentryzmu opartego na izolacji i obronie przed „innym”, oznacza zauważenie i akceptację różnic kulturowych, behawioralnych, a także językowych (chodzi zarówno o język werbalny, jak i niewerbalny) będących wyrazem odmienne postrzeganej i opisywanej rzeczywistości. Kolejnym etapem etnorelatywizmu jest adaptacja, czyli umiejętność odnalezienia się i działania w warunkach obcej kultury, nabycie empatii kulturowej, czyli umiejętności przyjęcia perspektywy odmiennej od tej, jaką byśmy zwyczajowo przybrali w warunkach własnej kultury¹¹.

⁷ *Ibid.*, s. 26.

⁸ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma 1994, s. 32–33.

⁹ M. J. Bennett, *A developmental model of intercultural sensitivity*, s. 7–12, <http://www.library.wisc.edu/edvrc/docs/public/pdfs/SEEDReadings/intCulSens.pdf>.

¹⁰ A. Rella, *Nauczanie języka i kultury obcej jako nauczanie kompetencji interkulturowej*, [w:] *Zeszyty naukowe. Forum Młodych Pedagogów*, red. M. Gańko-Karwowska, L. Marek, z. 7, Wydawnictwo Hogben, Szczecin 2003, s. 49.

¹¹ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2009, s. 573–575.

METODOLOGIA BADAŃ

Badanie składało się z dwóch ankiet przeprowadzonych na przełomie kwietnia i maja 2010 roku. Ankiety składały się z pytań otwartych, alternatywnych (tak/nie) i koniunktywnych (wybór z listy więcej niż jednej opcji). Grupę respondentów stanowili studenci katedry italianistyki Uniwersytetu Szczecińskiego. W badaniu wzięli udział studenci wszystkich trzech lat studiów stacjonarnych. Studenci zaoczeni nie zostali uwzględnieni, ponieważ ze względu na fakt, iż stanowią grupę o odmiennej charakterystyce, powinni być ujęci według nas w osobnym badaniu. W badaniu nie zostały uwzględnione rola i postać nauczyciela/wykładowcy, ale należy przyjąć, że mają ogromny wpływ na wynik samych badań i postawę respondentów. Kontakt z kulturą docelową jeszcze przed pobytem w danym kraju wpływa pozytywnie na odbiór danej kultury, zmniejsza późniejszy szok kulturowy, czyli ułatwia komunikację międzykulturową i ewentualne przystosowanie się do życia za granicą¹². Biorąc pod uwagę, iż nasi studenci od początku stykają się niemal wyłącznie z kadrą obcojęzyczną (w katedrze zatrudnionych jest na stałe 6 Włochów, 2 Polaków i Niemka), jesteśmy przekonani, że fakt ten znacząco wpływa na proces edukacyjny i może stanowić ciekawy materiał do dalszych badań nad przebiegiem procesu nabywania kompetencji interkulturowych w warunkach bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami innej kultury.

Badaniu poddanych zostało około 65% wszystkich studentów. Zdecydowana większość respondentów była płci żeńskiej, jako że kierunek jest zdecydowanie sfeminizowany (88% wszystkich studentów stanowią kobiety). Średnia wieku to 22 lata. Niemal 100% respondentów jest pochodzenia polskiego, tylko jedna osoba pochodzi z rodziny mieszanej, polsko-włoskiej, ale nie uważa się za dwujęzyczną. Jedna trzecia osób poddanych próbie miała kontakt z językiem włoskim przed rozpoczęciem studiów. Nowo zaobserwowanym zjawiskiem jest grupa studentów w wieku 22–23 lat, dla których italianistyka to

¹² M. Chutnik, *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Universitas, Kraków 2007, s. 64.

pierwszy podejmowany kierunek studiów. Są to najczęściej osoby, które przebywały jakiś czas we Włoszech, pracując – poznały język w stopniu bardzo dobrym, a teraz postanowiły wykorzystać ten fakt do zdobycia wyższego wykształcenia. Stanowią świadomą grupę, wolną od obiegowych stereotypów, mającą już za sobą doświadczenie szoku kulturowego.

Przyjęte hipotezy badawcze:

- Język włoski jest uważany na początku za łatwy, a kultura – odbierana stereotypowo;
- Obecność nowych składników wyobrażenia o języku i kulturze jest zależna od roku studiów i bezpośredniego kontaktu z Włochami;
- Studia te wybierają osoby o specyficznym, idealizującym stosunku do kultury włoskiej przy jej jednoczesnej mało pogłębionej znajomości (można uznać, że znajdują się w I fazie szoku kulturowego wg teorii Karla Oberga, w tzw. fazie „miesiąca miodowego”)¹³;
- Italianistykę studiuje się raczej dla przyjemności niż ze względów pragmatycznych.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Według danych „Gazety Wyborczej” około 20% studentów w Polsce wybiera więcej niż jeden kierunek studiów¹⁴. Na italianistyce na US jest to aż 50% (najczęściej drugim fakultetem są prawo, stosunki międzynarodowe lub politologia). Możliwe przyczyny tego stanu rzeczy to według nas zaciekawienie nowym kierunkiem, brak iberystyki w Szczecinie (studenci wybierają italianistykę jako kierunek zbliżony), zmiany w podejściu do studiowania jako takiego, zmiany w profilu studenta.

Jakie motywacje kierują studentów na italianistykę? Decyzja o studiowaniu jakiegokolwiek filologii jest niejako decyzją o wyborze drugiej

¹³ *Ibid.*, s. 49–50.

¹⁴ A. Leszczyński, P. Pacewicz, *Czy ograniczyć multistudiowanie za darmo?*, „Gazeta Wyborcza” 15.06.2009.

ojczyzny. Od tego momentu student/absolwent filologii będzie funkcjonował w dwóch krajach, a więc i w dwóch kulturach, przynajmniej w sensie umysłowym. Naszym zdaniem jednostki niemożące odnaleźć się w rzeczywistości ojczystego języka zaczynają poszukiwania poza nim. Dla wielu młodych ludzi Włochy są synonimem rzeczywistości, w której łatwiej się odnaleźć, w której czują się swobodniej niż w kulturze rodzimej. Poczucie to, oparte początkowo na ogólnodostępnej wiedzy i stereotypach oraz pewnej idealizacji kraju, którego język i kulturę zaczynamy studiować, musi ulec przekształceniom w miarę nabywania kompetencji językowej, ale przede wszystkim – kompetencji kulturowej.

Wyniki naszych badań pozwalają nam stwierdzić, że wśród respondentów przeważa motywacja utylitarna. Nauka jest dla studentów sposobem na rozwój osobisty, poznanie innej kultury i podniesienie własnych kwalifikacji. Wprawdzie uważają, że bardzo dobra znajomość języka pozwoli podwyższyć kwalifikacje zawodowe, ale nie mają jeszcze sprecyzowanych idei, jak konkretnie studia miałyby przełożyć się na życie zawodowe w przyszłości. Żaden z respondentów nie sprecyzował, czym dokładnie chciałby się zajmować w przyszłości, w jakim charakterze pracować. Motywacja integracyjna, czyli chęć poznania języka po to, by móc stykać się z jego rodowitymi użytkownikami i zasymilować się z nimi, jest zdecydowanie rzadziej reprezentowana. Wynik ten obala więc na tym etapie hipotezę o idealizowaniu Włoch i włoskiej kultury.

Jako najbardziej interesujące aspekty włoskiej kultury wskazywano naukę języka i o języku, kulturę klasyczną (literatura, sztuka, architektura), geografę, turystykę. Najmniej interesujące są włoska polityka i społeczeństwo (co kontrastuje z drugim kierunkiem studiów). Możemy wnioskować, że italianistyka jest wybierana dla własnego rozwoju kulturalnego, dla przyjemności, a w dalszej perspektywie ma zapewnić większe szanse na rynku pracy, ewentualnie w połączeniu z drugim, bardziej pragmatycznym kierunkiem.

WYOBRAŻENIE O JĘZYKU I KULTURZE WŁOCH

Celem drugiej ankiety było ustalenie, jakie były wyobrażenia studentów w momencie rozpoczynania nauki, czy i jakim przeobrażeniom one ulegały w miarę dalszego studiowania, a także jak studia oddziałują na podejście do kultury rodzimej.

Wyobrażenie, cytując za *Słownikiem psychologii* Arthura Rebera, jest „obrazem w głowie [...], umysłową reprezentacją wcześniejszego, sensorycznego doświadczenia, jego kopia”¹⁵. Powstaje w świadomości bez udziału bodźców zewnętrznych, może być odtwórcze, czyli utworzone na podstawie obrazów przechowywanych w pamięci, lub wytwórcze, czyli oparte na wiedzy, spostrzeżeniach, fantazji, dzięki czemu powstają często obrazy wyidealizowane, ale też mocno uogólnione, stereotypowe. Oba typy wyobrażeń reprezentowane są wśród studentów szczecińskiej italianistyki. Z jednej strony są tam osoby, które nigdy nie były we Włoszech i nie poznały żadnego Włocha, a naukę języka rozpoczynały od podstaw. Z drugiej strony są osoby, które znają kraj i język, w niektórych przypadkach bardzo dobrze.

Zdecydowana większość skojarzeń odnoszących się do języka sfery audytywnej (melodyjność, dźwięczność, wymowa, akcent, płynność, podobieństwo do hiszpańskiego), i to właśnie kompetencje fonologiczna i leksykalna zostały uznane za najłatwiejsze do przyswojenia w trakcie nauki języka. Zdecydowanie mniej osób kojarzy włoski ze sferą wizualną, czyli ekspresją i gestykulacją (około 15% wszystkich respondentów). Na I roku w ogóle nie pojawia się skojarzenie z gramatyką, bo studenci jeszcze słabo ją znają, poruszają się w kręgu prostszych zagadnień. Z kolei na II i III roku skojarzenie to jest dość silne, pojawiają się przykłady konkretnych zagadnień sprawiających trudności (najczęściej przyimki, zgodność czasów, tryb łączny, użycie czasów przeszłych). Nabycie kompetencji morfosyntaktycznej jednogłośnie zostało wskazane jako element sprawiający najwięcej trudności w nauce włoskiego.

¹⁵ A. S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 847.

Można stwierdzić, że stereotypy zostają obalone w miarę poszerzania wiedzy: w powszechnej świadomości język włoski jest uznawany przez Polaków za łatwy, natomiast studenci II i III roku, znający dobrze podstawy morfologii i składni języka włoskiego, są świadomi stopnia ich trudności i odmienności od morfosyntaktycznych podstaw języka polskiego.

Im wyższy rok studiów, tym więcej wariantów pojawiało się w odpowiedziach: proces akulturacji spełnia swoją funkcję, poszerzając wyobrażenia studentów o nowe kategorie postrzegania włoskiej rzeczywistości. Rozwijane są ogólne kompetencje studentów, na które składają się:

- wiedza deklaratywna, czyli wynikająca z własnego doświadczenia nabywanego podczas obcowania z Włochami lub z wiedzy innych, w tym świadomość różnic i podobieństw między narodami,
- wiedza proceduralna, czyli umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a kulturą języka docelowego¹⁶.

Na I roku Italia zdecydowanie najczęściej kojarzona jest z ciepłem, słońcem, morzem, pizzą, pięknymi krajobrazami. Wśród skojarzeń bardzo wysoką pozycję zajmują też Rzym, moda, kuchnia, wakacje (po 20%). Wynika to z faktu, że wielu studentów I roku nigdy jeszcze nie było we Włoszech, całą wiedzę czerpią więc z mediów, uczelni, przekazów znajomych.

Na II roku pojawia się skojarzenie z kręgiem kultury śródziemnomorskiej (ponad 21%), co można zdecydowanie powiązać ze wzbogacaniem własnej wiedzy w toku studiów, gdzie dużo się na ten temat mówi.

Wyniki uzyskane wśród respondentów z III roku są na tym tle rewolucyjne. Nikt nie wskazał Rzymu, wakacji, mody czy papieża. Pojawiają się za to skojarzenia oparte na własnych doświadczeniach, takie jak muzyka, rozrywka, zdrowy, aktywny tryb życia. Kluczową informacją

¹⁶ S. Rapacka, *Kształt kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/rapacka.pdf>.

do interpretacji tego wyniku jest fakt, że prawie 100% studentów III roku ma za sobą doświadczenia z semestralnego pobytu na jednym z włoskich uniwersytetów w ramach programu Erasmus.

Włosi jako naród także ewoluują w wyobrażeniach studentów. Na I roku pojawia się aż 16 kategorii odpowiedzi, ale żadna opcja nie uzyskuje szczególnie wysokiego wyniku. Najczęstsze skojarzenie dotyczy cech fizycznych, tradycyjnie przypisywanych mieszkańcom półwyspu Apenińskiego, tj. ciemnowłosi, ciemnoocy (ta odpowiedź nie pojawia się ani razu na II i III roku). Ponadto określane są jako otwarci, weseli, macho (ta odpowiedź również pada tylko na I roku), lubiący się bawić, hałaśliwi. Zdecydowanie przeważają tu cechy pozytywne nad negatywnymi. Jest to znane psychologom społecznym zjawisko asymetrii pozytywno-negatywnej w atrybucji cech innym ludziom¹⁷.

Podobnie jak na dwóch niższych latach, na III roku skojarzenia z Włochami jako narodem też są zdecydowanie pozytywne. Mieszkańcy Półwyspu Apenińskiego postrzegani są jako ludzie weseli, energiczni, różnorodni, wyluzowani. Wśród marginalnych skojarzeń negatywnych pojawiają się nacjonalizm, kłótniowość i niepunktualność.

Ogólnie wyobrażenie studentów o Włochach jest bardzo pozytywne zarówno na początku studiów, jak i pod koniec, kiedy już są bogatsi we włoskie znajomości. Zgodnie z teorią Jana Baszkiewicza, przywoływaną przez Marię Kołodziejską, według Polaków Włosi należą do grupy narodów ludycznych, czyli rozmiłowanych w zabawie¹⁸. Przypisujemy im cechy takie jak luz, radość życia, umiłowanie zabawy, które widzimy też u siebie, ale u nich wydają nam się bardziej wyraziste i przez to atrakcyjne. Nie sprawdza się teoria Martina Solly'ego, który w swojej popularnej serii *Poradników ksenofoba* pisze, że Włosi postrzegani są z zewnątrz negatywnie jako naród hałaśliwy, rozemocjonowany, przebiegły, leniwy, niesłowny, a pozytywnie jako kraj pełen sprzeczności, ale niezwykle piękny i bogaty w dziedzictwo kulturowe¹⁹.

¹⁷ I. Kurcz, *op.cit.*, s. 47.

¹⁸ M. Kołodziejaska, *Czym są stereotypy – definicja i przykłady*, <http://www.twojaeuropa.pl/35/czym-sa-stereotypy-definicja-i-przyklady>.

¹⁹ M. Solly, *Poradnik ksenofoba – Włosi*, Adamantan, Warszawa 2001, s. 16.

EWOLUCJA WYOBRAŻEŃ

Zdecydowana większość respondentów przyznaje, że obcowanie z językiem i kulturą Włoch, coraz lepsze ich poznawanie zmieniły ich początkowe wyobrażenia. Nie myślą już stereotypowo, kultura okazała się bogatsza i bardziej różnorodna, niż im się wydawało, spojrzeli na Włochy z szerszej perspektywy. Nie postrzegają Italii wyłącznie jako „plaży, słońca i pizzy”, ale dostrzegli w niej kraj o bogatej historii, literaturze, sztuce. Przyznają, że ich perspektywa poszerza się proporcjonalnie do zdobywanej wiedzy: im więcej wiedzą, tym więcej rozumieją. Co więcej, na początkowym etapie studiów rozbudza się ich ciekawość, chcieliby empirycznie doświadczyć tego, co znają głównie z teorii. Można powiedzieć, że stopniowo zdają sobie sprawę, iż ich wyobrażenia odbiegają często od prawdy – i właśnie to utrudnia komunikację. Balboni twierdzi, że wchodzenie w relacje interkulturowe nie powinno oznaczać próby ujednolicania dwóch kultur, ale musi polegać na zrozumieniu różnorodności i dążeniu mimo wszystkich różnic do jak najpełniejszej i najpłynniejszej interakcji²⁰.

Możemy stwierdzić, że studenci są autentycznie zainteresowani przedmiotem studiów, otwarci i ciekawi dalszego ciągu, a przy tym stają się coraz bardziej dojrzały i zdolni do spojrzenia pod szerszym kątem i do samodzielnej oceny różnych zjawisk, które mogą zaobserwować. Odkrywają, które aspekty włoskiej kultury są podobne do kultury polskiej, a które się różnią. Ten złożony proces prowadzi do poznania innej kultury i stania się jednostką interkulturową, czyli pożądaną we współczesnej Europie. Zygmunt Bauman zgadza się z innym socjologiem, Emilem Durkheimem, że tożsamość nie jest nam dana raz na zawsze, jest czymś, co raczej należy w sobie wytworzyć, złożyć z wielu części, niż odkryć²¹. U naszych studentów możemy zaobserwować dojrzewające przekonanie, że mogą składać w jedną całość elementy kultur polskiej i włoskiej.

²⁰ P. Balboni, *op.cit.*, s. 33.

²¹ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, GWP, Gdańsk 2007, s. 17–18.

Otwartość na inną kulturę pobudza ciekawość także względem języka i kultury ojczystej, sprawia, że studenci w ogóle zaczynają się nad nimi zastanawiać, poprawia ich komunikatywność, a także kreatywność w komunikacji.

Wielu autorów uważa, że gdyby istniała tylko jedna kultura, w ogóle byśmy się nad nią nie zastanawiali. Zygmunt Bauman mówi, że ludzie nie myślą w ogóle o swojej tożsamości, a więc i kulturze, z której wyrastają, dopóki gdzieś przynależą i nie mają alternatywy²². Fakt istnienia kultury uświadamiamy sobie dopiero dzięki konfrontacji z innymi niż nasza, gdy dostrzegamy różnice w sposobie myślenia, odczuwania i działania ludzi²³. Nasze badanie przynosi potwierdzenie tej tezy. Studenci dopiero przy bliższym zetknięciu z obcą kulturą poznają wcześniej nieznanne aspekty własnej kultury dzięki konieczności nieustannych porównań. Są w stanie lepiej sprecyzować jej wady i zalety. Uświadamiają sobie, jak nas jako naród postrzega się za granicą, a wiedząc to, „można spróbować coś zmienić”. Nie potrafią i nie chcą wskazać, która z kultur bardziej im odpowiada. W obu widzą cechy pozytywne i negatywne. Przyznają, że są mocno związani z kulturą rodzimą; wielu nazywa się patriotami, podkreślając jednocześnie, że włoska kultura też jest bardzo interesująca i nie chcą jej wartościować. Przyjęcie postawy relatywizmu kulturowego w efekcie przynosi więc świadomość własnej kultury, krytycyzm wobec niej, ale także uznanie.

PODSUMOWANIE

Efektom procesu nabywania kompetencji interkulturowej mają być budowanie relacji między kulturami rodzimą i obcą, umiejętność nawiązania kontaktu z przedstawicielami obcych kultur, zdolność do odgrywania mediatora międzykulturowego²⁴. Studenci italianistyki

²² *Ibid.*, s. 14.

²³ A. Gillert, *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*, http://www.ngo.pl/files/biblioteka.ngo.pl/public/ksiazki/Program_Mlodziez/uczenie_miedzykult.pdf.

²⁴ E. Jastrzębska, *Edukacja interkulturowa przyszłych nauczycieli języka francuskiego*, „Miesięcznik Uniwersytetu Zielonogórskiego” 2005, nr 3 (131) <http://www.uz.zgora.pl/wydawnictwo/miesiecznik03-2005/13.pdf>, s. 24.

Uniwersytetu Szczecińskiego pomyślnie przechodzą przez fazy edukacji międzykulturowej. W miarę zdobywania wiedzy metajęzykowej i metapragmatycznej ich początkowe wyobrażenie o języku i kulturze włoskiej dojrzewa i przechodzi pozytywną ewolucję. W rezultacie potrafią spojrzeć „z zewnątrz” na rodzimą kulturę, dokonać jej analizy, zdają sobie sprawę ze stereotypów, z własnych reakcji na obcą kulturę, wiedzą, że każda kultura ma aspekty, które mogą nas inspirować do zmian własnego stylu życia. Uwydatnienie różnic i podobieństw stanowi źródło motywacji i przyczynia się do postawy relatywizmu kulturowego. Ucząc się funkcjonowania w różnych światopoglądach, młodzi ludzie czują się bogatsi i bardziej zasymilowani z europejską rzeczywistością.

Okazuje się, że różnice kulturowe i edukacja międzykulturowa są konstruktywne i wzbogacające. Pozwalają rozwijać pozytywne postawy – nie tylko tolerancji i zrozumienia dla innych kultur, ale także rozwijają świadomość kultury rodzimej, pozwalają bardziej ją docenić. Wyobrażenia, nawet jeśli na początku są nieprawdziwe i stereotypowe, ewoluują w kierunku pozytywnego postrzegania wielokulturowej rzeczywistości.

ITALIAN LANGUAGE AND CULTURE BETWEEN THE IMAGE AND REALITY

Summary

The goal of the acquisition process of intercultural competence is to establish relations between the native culture and the foreign one, the ability to make contact with the representatives of foreign cultures and the ability to act as a mediator between cultures.

The result of our research proves that the students of Italian at Szczecin University successfully go through a phase of intercultural education. As they gain metalinguistic and metapragmatic knowledge, their initial image of Italian language and culture matures and undergoes a positive evolution in the course of studies. As a result, they can look from the outside at their native culture, analyse it and become aware of the stereotypes as well as of their own reaction to the foreign culture. They know that every culture possesses aspects that can inspire us to change our lifestyle. The highlight of the similarities and differences is the source of motivation and contributes to the attitude of cultural relativism. Young people feel wealthier and thus more assimilated to the European reality.

It turns out that intercultural education and cultural differences are positive since they are enriching. They allow to develop positive attitudes, not only tolerance and understanding of other cultures, but also the awareness of native culture thus allowing the students to appreciate it. The images, even if false and stereotypical at the beginning, evolve towards a positive perception of the multicultural reality.

Lucyna Marcol
Uniwersytet Śląski

INDYWIDUALNE WZORCE MYŚLENIA UCZNIÓW A NAUKA JĘZYKA OBCEGO Z PERSPEKTYWY UCZNIĄ I NAUCZYCIELA

CEL PRACY

Niniejsze opracowanie ma na celu omówienie zagadnienia indywidualnych wzorców myślenia uczniów oraz ocenę przydatności jego znajomości i możliwości wykorzystania tej wiedzy w nauczaniu języka obcego (ze szczególnym uwzględnieniem języka włoskiego) na poszczególnych zajęciach z bloku praktycznej nauki języka obcego przewidzianych w siatkach programowych wydziałów filologicznych większości uczelni w Polsce.

WPROWADZENIE

Zajęcia z siatki bloku praktycznej nauki języka układane są na ogół w oparciu o rozwijanie poszczególnych umiejętności receptywnych (tj. czytanie ze zrozumieniem, rozumienie tekstu pisanego, rozumienie tekstu słuchanego) oraz produktywnych (tj. mówienie i pisanie) studentów. Taki podział zajęć odpowiada globalnym potrzebom studenta, nie uwzględniając jednak jego potrzeb indywidualnych, za których uaktywnienie odpowiada nauczyciel. Teoria indywidualnych wzorców myśle-

nia pomaga w zdefiniowaniu potrzeb studentów i opracowaniu na tej podstawie indywidualnych wzorców nauczania.

UCZENIE SIĘ I ZAPAMIĘTYWANIE

Każdy człowiek myśli, zapamiętuje i zarządza zasobami umysłu w sposób dwojaki, to jest na płaszczyźnie dwóch połączonych ze sobą poziomów. Umysł na poziomie świadomym koduje informacje, wrażenia i odczucia związane z „tu i teraz”, następnie na poziomie nieświadomym dochodzi do procesu przetworzenia, uporządkowania i zrozumienia informacji, którego efekt przenosi się w pole umysłu świadomego.

Odwołując się do teorii Kazimierza Obuchowskiego o dwóch planach orientacji u człowieka¹, można porównać poziom podświadomości do pionowego planu orientacji u człowieka, tj. planu, na którym odbywa się poszukiwanie informacji poza strukturami poznawczymi, gdzie poprzez analizę otoczenia doprowadzane są z zewnątrz nowe informacje. Poziom nieświadomości odpowiadałby poziomemu planowi orientacji u człowieka, tj. planowi, na którym następują przetwarzanie już posiadanych informacji i ich konfrontacja z nowymi, czyli proces myślenia, który prowadzić może albo do uzyskania pożądanego stanu rzeczy, albo do zakłócenia toku myślenia przez inną, aktualnie ważniejszą czynność orientacyjną.

Istotna w tym procesie jest rola narządów zmysłu, polegająca na odbieraniu impulsów zarówno ze świata zewnętrznego, jak i z wnętrza organizmu i ich transferze do odpowiednich pól i ośrodków w mózgu, gdzie zostają przekształcone w informację zrozumiałą dla organizmu ludzkiego².

Bodźce odbierane przez zmysły i przetwarzane przez mózg stanowią tworzywo procesu uczenia się. Zważywszy, że proces odbierania i przetwarzania informacji jest rzeczą indywidualną, każdy z nas ma

¹ K. Obuchowski, *Kody umysłu i emocje*, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2004, s. 106–107.

² R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik, *Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu*, Difin, Warszawa 2008, s. 119–120, 129, 150.

również własny styl, czy też indywidualną strategię przyswajania wiedzy i korzystania z niej³.

Informacje docierające do mózgu mogą być odebrane za pomocą ośmiu zmysłów, wśród których wyróżniamy pięć zmysłów postrzegania zewnętrznego (wzrok, słuch, smak, węch, dotyk) oraz trzy zmysły postrzegania wewnętrznego (równowaga, kinestezja, propriocepcja). Każdy ze zmysłów ma inną specjalizację, a jego działanie zależy od indywidualnych predyspozycji człowieka⁴.

Każdy z nas zatem posiada indywidualny sposób przyswajania, przechowywania i przekazywania informacji, czyli tak zwany indywidualny wzorzec myślenia⁵.

INDYWIDUALNE WZORCE MYŚLENIA

Biorąc za punkt wyjścia powyższe stwierdzenia, Dawna Markova i Anne Powell twierdzą, że umysł ludzki porusza się na trzech poziomach. Na poziomie świadomości nabywane informacje są porządkowane, hierarchizowane, oceniane i odpowiednio wykorzystywane. Na poziomie podświadomości następują refleksja nad napływającymi informacjami i konfrontacja z wiedzą i doświadczeniem uprzednio nabytymi, co prowadzi do powstania na poziomie nieświadomym związków myślowych, tj. połączenia informacji zdobywanych z wiadomościami już nabytymi.

Ponadto Markova i Powell wyróżniają trzy rodzaje obrazowania, czyli tak zwane języki, którymi informacje doprowadzane są do umysłu ludzkiego. Mowa tu o obrazowaniu wzrokowym, czyli o uaktywnianiu umysłu przez to, co może być widziane (np. czytanie, pisanie, rysowanie, projektowanie), o obrazowaniu słuchowym, czyli o uaktywnianiu umysłu przez to, co może być słyszane (np. mowa, śpiew, muzyka), oraz o obrazowaniu ruchowym, czyli o uaktywnianiu umysłu przez ruch, tj. wykonywanie rozmaitych czynności (prace ręczne, eksperymenty, dotyk, gestykulacja).

³ *Ibid.*, s. 130.

⁴ *Ibid.*, s. 87.

⁵ D. Markova, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł*, tłum. z ang. M. Lewandowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1996, s. 12.

Każdy z nas w inny sposób i z inną częstotliwością operuje tak rozumianymi językami, co wiąże się z różnymi strategiami zachowań i ze zróżnicowanym dostępem do zasobów umysłu. Każdy z nas ma zatem własny styl i indywidualną strategię uczenia się, na których wypracowanie wpływa to, jak przebiega przesyłanie bodźców przez zmysły oraz ich postrzeganie i opracowywanie przez mózg⁶. Sposób, w jaki pracuje umysł w czasie uczenia się, zależy od rodzaju informacji, na której się koncentruje, i sposobu, w jaki jest ona dostarczana i odbierana⁷. Wszystko to uwarunkowane jest przez indywidualne wzorce myślenia, czyli nabyte bądź wyuczone konstrukty myślowe, które porządkują życiowe doświadczenia i umożliwiają interpretację otoczenia. Zauważa się pewną tendencję (preferencję) mózgu do autostymulacji w momencie, gdy następuje konkretny rodzaj bodźca; i tak u niektórych uwaga koncentruje się na doznaniach wzrokowych, u innych na doznaniach dźwiękowych, a jeszcze innych stymulują do myślenia ruch i dotyk⁸.

Badania nad tymi zagadnieniami prowadzili już od późnych lat 60. XX wieku Marie Carbo, Rita i Kenneth Dunn, i inni na St. John's University w Nowym Jorku. Wykazali oni, że uczący się zapamiętują w różny sposób, a ich wyniki zależą w dużej mierze od tego, czy sposób nauczania koresponduje z ich sposobem myślenia i uczenia się. Tezę tę rozwijają w latach 90. Markova i Powell, uzupełniając ją między innymi stwierdzeniem, że uczący się, aby ich nauka była efektywna, muszą używać wszystkich trzech języków-kanałów (wzrok, słuch, ruch). Różnice pomiędzy uczącymi się polegają więc na tym, w jakiej kolejności ich mózgi posługują się danymi kanałami. Najefektywniejszy sposób przyswojenia sobie wiedzy i utrzymania jej to taki, gdy informacja zostanie w pierwszej kolejności przyjęta przez świadomość, następnie opracowana przez podświadomość i wreszcie przyswojona przez nieświadomość⁹.

⁶ R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik, *op.cit.*, s. 130.

⁷ *Ibid.*, s. 135–136.

⁸ *Ibid.*, s. 163, 165.

⁹ D. Markova, A. Powell, *op.cit.*, s. 24.

Takie rozumowanie doprowadziło do wyszczególnienia (w zależności od sposobu, w jaki trzy poziomy umysłu wchodzi w relacje z trzema kanałami myśli) sześciu różnych wzorców myślenia.

Tabela 1. Indywidualne wzorce myślenia (IWM) według Markovej i Powell¹⁰

Lp.	ŚWIADOMOŚĆ	PODŚWIADOMOŚĆ	NIEŚWIADOMOŚĆ	IWM
1.	wzrokowy	ruchowy	słuchowy	WRS
2.	wzrokowy	słuchowy	ruchowy	WSR
3.	słuchowy	wzrokowy	ruchowy	SWR
4.	słuchowy	ruchowy	wzrokowy	SRW
5.	ruchowy	wzrokowy	słuchowy	RWS
6.	ruchowy	słuchowy	wzrokowy	RSW

Każdemu wzorcowi odpowiada pewien zestaw zachowań i cech, które u przedstawicieli danego wzorca przejawiać się będą w sposób powtarzalny. Charakterystyczne dla WRS będą możliwość korzystania ze środków przekazu wizualnego oraz ruch i doświadczenie, dlatego też w czasie przemówień wspomagają się właśnie ruchem oraz dobo-rem tematów opartych na własnych doświadczeniach, zaś w czasie słuchania wykładu stymuluje ich robienie notatek i posługiwanie się mnemotechniką. WSR wyróżniać będzie umiejętność zapamiętywania informacji uzupełnionych o instrukcję pisemną, niemniej jednak powtórka słowna przyda się im do utrwalenia wiadomości. Osoby o wzorcu SWR najłatwiej przyswajają wiedzę z dyskusji i wykładów, a najlepszą stymulacją będzie dla nich możliwość zrobienia ustnego podsumowania materiału przerabianego na zajęciach. Uczenie się ze słuchu będzie charakterystyczne również dla SRW, a słuchanie w ruchu będzie dodatkowo stymulować umysł, co pozwoli im na lepsze przyswojenie zasłyszanych treści. Osoby o wzorcach RWS i RSW cechować będzie potrzeba sięgnięcia do ćwiczeń manualnych i metod eksperymentalnych w celu zapamiętania nowych treści. Nie bez znaczenia, szczególnie dla RWS,

¹⁰ *Ibid.*, s. 24–25.

będzie możliwość korzystania ze środków przekazu wizualnego, natomiast RSW przyswoją lepiej wiadomości, jeśli będą mieć możliwość ustnego opowiadania stymulowanego ruchem i gestykulacją¹¹.

NAUCZANIE A INDYWIDUALNE WZORCE MYŚLENIA

Znajomość indywidualnych wzorców myślenia daje nauczycielowi nie tylko możliwość pogłębienia wiedzy o samym sobie, ale również sposobność poznania różnych metod, technik i narzędzi poznania innych, czego efektem będzie konkretna wiedza o indywidualnych preferencjach i wzorcach myślowych uczniów (równoznaczna z umiejętnością identyfikacji poszczególnych wzorców u uczących się), która – uzupełniona o wiedzę na temat nauczania polisensorycznego¹² – może wpłynąć na poprawę wyników dydaktycznych. Praktyczne wykorzystanie wiedzy o indywidualnych wzorcach myślenia będzie równoznaczne ze świadomym i umiejętnym korzystaniem przez nauczyciela w czasie zajęć zarówno z wizualnych i słuchowych, jak i ruchowych narzędzi. Istotne są rozpoznanie przez nauczyciela własnego wzorca myślenia i konieczność odejścia od niego w czasie zajęć, gdyż może on być powodem niepowodzeń dydaktycznych, w momencie gdy nauczyciel będzie stosował metody przekazywania wiedzy wygodne dla siebie, a więc odpowiadające wyłącznie własnemu sposobowi przyswajania informacji. Aby zatem na przykład utrzymać koncentrację studentów podczas półtoragodzinnego wykładu, należałoby przede wszystkim odpowiednio zarządzać narzędziem słuchu/mowy (tu: istotna rola znaków prozodycznych), nie zapominając jednak o jednoczesnym wspomaganiu się narzędziami wizualnymi (np. wypisanie słów kluczy na tablicy) oraz kinestetycznymi (przede wszystkim ruch i gestykulacja).

Korzyści z nauczania w oparciu o indywidualne wzorce myślenia będą obopólne, to znaczy przyczynić się mogą zarówno do efektywniejszego przyswajania wiedzy przez uczących się (wzrost motywacji

¹¹ *Ibid.*, s. 32–35.

¹² Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, PWN, Warszawa 1996, s. 291–292.

do nauki), jak i do efektywniejszej pracy i lepszych wyników nauczania prowadzącego (wzrost motywacji do pracy dydaktycznej).

INDYWIDUALNE WZORCE MYŚLENIA A NAUKA JĘZYKA OBCEGO

Znajomość psychologicznych odmienności może okazać się nie bez znaczenia przy nauce języka obcego. Jak dowodzą przeprowadzone przez Markovą i Powell badania, osoby o wzorcach WRS i RWS uczące się języka obcego nie będą mieć trudności z opanowaniem poprawnej wymowy, mogą natomiast mieć problemy z przyswojeniem słownictwa i językiem mówionym. Osobom o wzorcach RSW i SRW problem sprawiać może nauka czytania, jeśli poprzedza ona naukę mówienia, natomiast uczący się o wzorcach SWR i WSR osiągną lepsze rezultaty przy jednoczesnej nauce czytania i mówienia¹³.

Takie rozumowanie prowadzić może do konkluzji, że – aby nauczanie i nauka języka obcego były efektywne – formuła dydaktyczna proponowana przez prowadzącego musi być dostosowana do indywidualnych potrzeb każdego z uczących się.

INDYWIDUALNE WZORCE NAUCZANIA

Wiedza na temat indywidualnych wzorców myślenia i identyfikacja tych wzorców u uczących się pozwalają na opracowanie technik przekazywania wiedzy, które nazwiemy indywidualnymi wzorcami nauczania. Opracowanie ich polegać będzie na przygotowaniu jednostki dydaktycznej w oparciu o wszystkie sześć różnych modeli „odbierania” wiedzy, z uwzględnieniem tego, że niektóre zajęcia są bardziej predestynowane dla jednych, inne dla innych wzorców.

Analizując zatem pod kątem indywidualnych wzorców myślenia dla przykładu przedmioty wchodzące w skład siatki bloku praktycznej nauki języka obcego proponowanej przez większość uczelnianych wydziałów filologicznych, można zaobserwować sytuację następującą:

¹³ *Ibid.*, s. 88.

Tabela 2. Indywidualne wzorce nauczania (IWN)¹⁴

Rodzaj (nazwa) zajęć	Wzorzec pierwszeństwa (ze względu na rodzaj zajęć)	Możliwość wykorzystania pozostałych wzorców
PNJO: gramatyka z językiem pisany	WSR	WRS, SWR, SRW RWS, RSW
PNJO: konwersacje	SWR*	SRW, WSR, WRS* RSW, RWS*
PNJO: rozumienie ze słuchu	SWR, SRW	WRS, WSR RSW, RWS
PNJO: praktyka przekładu	WSR	WRS, SWR, SRW RWS, RSW

* Przy założeniu, że konwersacje odbywać się będą w oparciu o wcześniej przeczytany tekst.

Niniejszą listę moglibyśmy rozbudowywać, niemniej wnioski, jakie można na jej podstawie wyciągnąć, będą takie same. Nauczanie języków obcych w programach studiów przewiduje różnorodną gamę przedmiotów ukierunkowanych na rozwinięcie poszczególnych składowych kompetencji językowych. Prowadzący poszczególnych przedmiotów przygotowują zatem zajęcia pod kątem umiejętności językowej, którą dany przedmiot ma w swoim założeniu rozwijać, zapominając przy tym o zróżnicowanych preferencjach i wzorcach studentów.

Z powyższego zestawienia wynika, że wzorcami pierwszeństwa będą niewątpliwie WSR lub WRS, czyli wzorce posługujące się wzrokiem na poziomie świadomym. To niejako pod te wzorce najczęściej przygotowywane są zajęcia, i to właśnie ich posiadacze szybko osiągną najlepsze rezultaty w posługiwaniu się językiem obcym. Można wyróżnić również grupę przedmiotów, które dadzą pierwszeństwo wzorcom SWR i SRW, brak natomiast przedmiotów, w których wzorcem pierwszeństwa byłby RSW czy RWS. Trudno wymagać, aby zajęcia z nauczania języka obcego przygotowywane były *stricte* pod ten rodzaj wzorca, natomiast można się postarać, opracowując IWN, aby

¹⁴ Opracowanie własne.

jakiś element zajęć (1–2 ćwiczenia) dawał pierwszeństwo wzorcom, które posiłkują się ruchem na poziomie świadomym, przyczyniając się tym samym do aktywnego włączenia osób o wzorcach RSW i RWS w proces dydaktyczny. Spostrzeżenia te rodzą potrzebę wzbogacenia programów nauczania o elementy ludyczne, pracę w grupach, *role play* i tym podobne.

Powyższe uwagi prowadzą do konstatacji, że uczący powinni wymagać elastyczności w podejściu do przedmiotu zajęć i formy jego przekazu nie tylko ze strony uczących się, ale również od siebie, podając studentom różne propozycje podejścia do tematu i różne propozycje ćwiczeń¹⁵. Istnienie odmiennych wzorców myślenia uświadamia uczącemu, że często niechęć uczącego się do danego przedmiotu wynika nie tyle z braku zamiłowania do pogłębiania wiedzy, ile z poczucia nieumiejętności dostosowania się do proponowanej formuły dydaktycznej i z niskiego poziomu wykorzystania własnych możliwości¹⁶.

INDYWIDUALNE WZORCE NAUCZANIA

A ZAJĘCIA Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA WŁOSKIEGO

Na podstawie przedmiotów wymienionych w tabeli 2 pokazane zostanie, jak można, przygotowując daną jednostkę dydaktyczną, wykorzystać wiedzę na temat indywidualnych wzorców myślenia.

Przedmiot gramatyka z językiem pisanym to zajęcia preferowane przez osoby posługujące się wzrokiem w świadomości. Możliwe jest jednak wprowadzenie do rutynowego nauczania tego przedmiotu pewnych modyfikacji, tak aby i pozostałe wzorce uczestniczyły w sposób efektywny w zajęciach, wynosząc z nich przy tym pewien zasób wiedzy.

Trudność gramatyczna, z jaką boryka się wielu studentów języka włoskiego, wiąże się z użyciem rodzajników w tym języku. Jak podkreśla Giacalone Ramat, użytkownicy języków, w których nie ma rodzajników, wykazują trudności z nabyciem umiejętności poprawnego ich

¹⁵ *Ibid.*, s. 72.

¹⁶ K. Wojtynek-Musik, *Typologia psychologiczna Carla Gustawa Junga a glotodydaktyka*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 55.

używania w językach, które owe rodzajniki mają¹⁷. Oprócz wiedzy teoretycznej i sztandarowych ćwiczeń, polegających na wstawianiu w zdania odpowiedniej formy rodzajnika, można zaproponować inne rozwiązania, które nie tylko urozmaicą tradycyjną formułę dydaktyczną, ale mogą się przyczynić do lepszego przyswojenia wiedzy. Tradycyjna metoda przygotowywania zajęć gramatycznych sprawia, że studenci o wzorcu ze wzrokiem w świadomości potrafią z reguły poprawniej posługiwać się rodzajnikami w tekstach pisanych niż w komunikacji ustnej. Zjawisko, na które zwraca uwagę również Giacalone Ramat, pokazuje potrzebę zmiany metody nauczania tego przedmiotu. Jeśli zatem wprowadzi się do zajęć ćwiczenia polegające na przykład na odczytywaniu (najlepiej przez osoby o wzorcach ze wzrokiem w świadomości i słuchem w podświadomości) lub odsłuchiwaniu zwartych tekstów (lub ich fragmentów), przekazywana wiedza teoretyczna będzie bliższa rzeczywistemu użyciu, stąd kształcenie językowe obejmie nabycie nie tylko kompetencji, ale również performancji językowej¹⁸. Podkreślić należy, że w języku włoskim występują wyrażenia skostniałe, których połączenia z rodzajnikami nie powstają w oparciu o istniejące teoretyczne reguły ich stosowania. Zasadne wydaje się zatem zaproponowanie ćwiczeń, na przykładzie których pokazane zostanie użycie rodzajników w danym kontekście sytuacyjnym i w konkretnym otoczeniu semantycznym i składniowym. Co więcej, różnorodna forma ćwiczeń pozwoli na zaangażowanie w proces przyswajania wiedzy większej liczby studentów (reprezentujących różne wzorce myślenia).

Wiedza na temat indywidualnych wzorców myślenia może być wykorzystana również przy programowaniu zajęć z konwersacji. Należy wyjść od konstatacji, że konwersacje to zajęcia preferowane przez osoby posługujące się słuchem w świadomości. Aby zatem na przykład wspomniane wyżej zagadnienie użycia rodzajników w języku włoskim zostało opanowane przez większą liczbę uczących się oraz aby aktyw-

¹⁷ A. Giacalone Ramat, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma 2003, s. 54–55.

¹⁸ G. Brown, K. Malmkjær, J. Williams, *Performance and competence in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1996.

ny udział w zajęciach wzięły również osoby reprezentujące pozostałe wzorce myślenia, można by zaproponować pewne zmiany w sposobie planowania i realizowania tych zajęć. Dla osób o wzorcach ze wzrokiem w świadomości lub podświadomości stymulująca może się okazać możliwość obejrzenia fragmentów filmów. Zasłyszane w obejrzanych dialogach zdania lub wyrażenia zostaną nie tylko szybciej zapamiętane (z poprawnym użyciem w nich rodzajnika), ale istnieje duże prawdopodobieństwo, że trafią one do zasobów pamięci długotrwałej. Optymalną byłaby sytuacja, w której przekazywanie nowych treści (szczególnie związanych z zagadnieniami charakterystycznymi dla danego języka obcego) odbywałoby się za pośrednictwem trzech kanałów sensorycznych jednocześnie.

Płynność i poprawność w mówieniu w przypadku języka włoskiego może zagwarantować jedynie uczenie się całych struktur językowych. Poprawność językowa nierzadko nie idzie jednak w parze z płynnością. Dzieje się tak za sprawą różnic gramatycznych między językiem polskim i włoskim. Język ojczysty, będący układem odniesienia dla studentów opanowujących język włoski, może być w wielu przypadkach źródłem trudności spowodowanych interferencją (transferem negatywnym)¹⁹.

Polscy studenci (nawet ci, którzy osiągnęli zaawansowany poziom znajomości języka) mają często trudności z opanowaniem reguł użycia przysłówków negacji, reguł tworzenia trybu łączącego (*congiuntivo*) czy też stosowania typowych dla języka włoskiego związków wyrazowych i konstrukcji zdaniowych. Wychwycenie tego typu niuansów językowych oraz opracowanie indywidualnych wzorców nauczania dla owych zagadnień mogą przyczynić się do zwiększenia stopnia poprawności produkcji językowej uczących się. Wprowadzenie różnorodnych form ćwiczeń (schematy, rysunki, filmy, piosenki, zabawy kinestetyczne itp.) na zajęciach z konwersacji pozwoli na uaktywnienie, poza kanałem słuchu, pozostałych dwóch kanałów.

¹⁹ H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, WSiP, Warszawa 1980, s. 90–91.

Optymalna wydaje się natomiast sytuacja, w której dane zagadnienie (z myślą głównie o tych, które sprawiają największe trudności uczącym się) omawiane byłoby na poszczególnych zajęciach z bloku PNJO w tym samym czasie. Jeżeli dla przykładu reguły tworzenia i użycia trybu łączącego zostaną najpierw omówione teoretycznie na zajęciach z gramatyki, następnie „zasłyszane” podczas zajęć z rozumienia ze słuchu, wreszcie użyte w konkretnej sytuacji podczas zajęć z konwersacji, można mieć pewność, że zagadnienie zostanie lepiej przyswojone przez większą liczbę uczących się, reprezentujących różne wzorce myślenia, a to w konsekwencji doprowadzi do zniwelowania błędów i wzrostu stopnia poprawności językowej.

Warto zwrócić uwagę (przy okazji opracowywania różnego rodzaju ćwiczeń) na fakt, że w każdym wzorcu istnieją dwa kanały, które nie łączą się ze sobą bezpośrednio: kanał świadomości i nieświadomości. To podświadomość winna pełnić funkcję kanału pośredniczącego, łączącego ze sobą dwa pozostałe²⁰. W przypadku na przykład osób o wzorcu WRS, kanał ruchu będzie odpowiadał za „aktywację” kanału słuchu i za jego koordynację z kanałem wzroku. Należy zatem podkreślić, że – aby proces zapamiętywania był skuteczny – odbiór informacji dokonujący się przez główny kanał percepcji (to jest ten, który znajdować się będzie w danym wzorcu na poziomie świadomości) musi być wspomagany przez słabsze kanały percepcji (to jest te, które znajdować się będą w danym wzorcu na poziomie podświadomości i nieświadomości).

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że im więcej wzorców i kanałów zostanie „włączonych” do pracy w czasie zajęć i im więcej stworzy się możliwości przekazywania wiedzy, tym większa będzie motywacja uczących się, a co za tym idzie – tym efektywniejszy stanie się proces zarówno uczenia się, jak i nauczania.

²⁰ D. Markova, A. Powell, *op.cit.*, s. 71.

INDYWIDUALNE WZORCE NAUCZANIA

A IDENTYFIKACJA INDYWIDUALNYCH WZORCÓW MYŚLENIA

Omawiając i opracowując indywidualne wzorce nauczania, należałoby odpowiedzieć sobie na pytanie, jak zidentyfikować wzorce myślenia u poszczególnych osób. Dzięki specjalnie przygotowanym testom można określić własny indywidualny wzorzec myślenia i dowiedzieć się, co go charakteryzuje (wiedza na ten temat zamieszczona jest w publikacjach Markovej i Powell). Identyfikacja w pierwszej kolejności własnego wzorca pomoże uczącemu w lepszej ocenie wzorców u poszczególnych studentów w danej grupie. Oceny takiej można dokonać drogą dedukcji, zaczynając pracę w nowej grupie od przygotowywania i realizowania już pierwszych zajęć według indywidualnych wzorców nauczania i monitorowania najpierw grupy jako całości, a następnie obserwowania reakcji i zachowania poszczególnych studentów podczas wykonywania zadań wymagających posłużenia się różnymi „językami”. Po kilku jednostkach dydaktycznych przeprowadzonych według indywidualnych wzorców nauczania możliwe będzie wstępne oszacowanie, z jakimi wzorcami myślenia ma się do czynienia, co pozwoli na sukcesywne modyfikowanie wzorców nauczania i dopasowywanie zajęć do indywidualnych potrzeb i predyspozycji uczących się. Mimo iż w grupach kilkunastoosobowych nie jest możliwe monitorowanie każdego studenta z osobna, to już samo poszerzenie wachlarza ćwiczeń o takie, które będą odpowiadały większej liczbie wzorców, pozwoli na przynajmniej częściowe „trafienie” w preferencje przyswajania wiedzy każdego z uczących się.

PODSUMOWANIE

Powyższe rozważania należałoby podsumować odpowiedzią na pytanie, co może dać uczącemu wiedza na temat indywidualnych wzorców myślenia. Efektem znajomości wyżej opisanych wzorców jest przede wszystkim konkretna wiedza o preferencjach sensorycznych i wzorcach myślowych uczących się. Znajomość tematu, a co za tym idzie – opracowanie i dobór odpowiednich metod i form przekazu wiedzy – wpływa

na wzrost samoświadomości nauczyciela na zajęciach, jego kompetencji i tożsamości zawodowej. Umiejętność opracowania indywidualnych wzorców nauczania tak, aby oddziaływały na wszystkie zmysły i dawały jednakowe szanse uczącym się o odmiennych wzorcach myślowych, oraz uświadomienie sobie przez nauczyciela konieczności odejścia od własnego wzorca myślowego w czasie przygotowywania i prowadzenia zajęć przejawia się większą motywacją do pracy, a więc i lepszymi wynikami pracy zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczących się. W przypadku zajęć z języka obcego indywidualne wzorce nauczania mogą przyczynić się do szybszego osiągnięcia sprawności poprawnego władania językiem przez większą liczbę uczących się.

STUDYING A FOREIGN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS AND TEACHER – STUDENTS' INDIVIDUAL PATTERNS OF THINKING

Summary

The aim of this article is to describe students' individual patterns of thinking, evaluate their usefulness and possibility to utilize them in teaching and learning foreign languages with an emphasis on Italian.

At the outset it should be considered that practical units included in the curricula of philological departments at most higher education institutions in Poland are designed in such a way so as to enable students to develop their receptive and productive skills. Such division of classes matches students' needs perceived globally but it fails to cater for their individual requirements. The theory of individual patterns of thinking is an attempt to define and answer individual needs of students. As such it is also the starting point in the endeavor to design individual teaching models. The article shows how to utilize individual patterns of thinking and how to elaborate individual teaching models during classes in practical knowledge of Italian.

Joanna Janusz
Uniwersytet Śląski

O SPECYFICE PRZEKŁADU TEKSTÓW PRAWNYCH I PRAWNICZYCH NA PRZYKŁADZIE TŁUMACZEŃ POŚWIADCZONYCH Z JĘZYKA WŁOSKIEGO I NA JĘZYK WŁOSKI

Wszystkie uwagi i komentarze zawarte w niniejszym artykule są oparte na materiale zgromadzonym w trakcie przeprowadzania pisemnego egzaminu na tłumacza przysięgłego z języka włoskiego¹ w latach 2005–2010. Refleksja ta koncentruje się na tych aspektach wykonywania tłumaczenia poświadczanego, w których najczęściej pojawiają się usterki, a w szczególności: formie tłumaczenia pisemnego, wierności oraz stylu tłumaczenia ze szczególnym uwzględnieniem stylu (rejestr) specjalistycznego. Refleksja tego rodzaju wydaje się szczególnie ważna zwłaszcza w perspektywie procesu kształcenia przyszłych tłumaczy przysięgłych.

Umowy międzynarodowe stanowią, że osoby mające kontakt z wymiarem sprawiedliwości danego kraju mają prawo do pomocy kompe-

¹ Tryb przeprowadzania i sposób oceny kwalifikacji kandydatów na tłumacza przysięgłego regulują następujące akty prawne: *Ustawa z dnia 24 stycznia 2004 roku o zawodzie tłumacza przysięgłego*, Dz.U. Nr 273, poz. 2702; *Rozporządzenie z dnia 24 stycznia 2005 w sprawie szczegółowego sposobu przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego*, Dz.U. Nr 15, poz. 129. Cf. G. Dostatni, *Komentarz do ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego*, Wydawnictwo TEPIS, Warszawa 2005, s. 143–151.

tentnego i rzetelnego tłumacza, tak by wszelkie przekazywane informacje co do jej statusu prawnego były dla niej zrozumiałe. Tłumacz ma zatem obowiązek szczególnej bezstronności i rzetelności przy sporządzaniu tłumaczeń wynikających z ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego². Jest oczywiste, że powinien on posiadać również odpowiednie kompetencje i wciąż je podnosić. Tłumacz jest jednak nie tylko specjalistą, ale także, jak to podkreśla *Kodeks tłumacza przysięgłego*³, osobą zaufania publicznego, zobowiązaną do prezentowania szczególnej postawy etycznej⁴.

Pierwszym kryterium oceny tłumaczenia poświadczonego jest **kryterium formalne**. Przystępując do tłumaczenia pisemnego, należy na wstępie określić rodzaj tekstu, podlegającego takiemu tłumaczeniu, stwierdzając, czy jest to pismo procesowe, dokument urzędowy (sporządzony w formie zgodnej z przepisami przez powołany urząd lub organizację), dokument firmowy (sporządzony przez przedsiębiorcę lub osobę prawną), czy też dokument prywatny (sporządzony przez osobę fizyczną) lub dokument niesygnowany – niepoświadczony.

Wśród wymogów formalnych dotyczących sporządzania tłumaczenia pisemnego znajdują się również: obowiązek odróżnienia oryginału od kopii i umieszczenie odpowiedniego „stwierdzenia w formule po-

² Cf. *Ustawa z dnia 24 stycznia 2004, op. cit.*, art.14 pkt 1 i 2; G. Dostatni, *Komentarz, op.cit.*, s.53.

³ *Kodeks tłumacza przysięgłego z komentarzem*, red. D. Kierzkowska, Wydawnictwo TEPIS, Warszawa 2005, § 1, s. 8.

⁴ *Ibid.*, § 28, s. 12. Cf. F. Scarpa, *La traduzione specializzata. Lingue specializzate e mediazione linguistica*, Hoepli, Milano 2005, s. 203–204: „[...] una distinzione utile può essere quella tra la fedeltà della traduzione e la lealtà del traduttore. Mentre la prima si riferisce a una relazione tra testi (la corrispondenza tra testo di partenza e di arrivo in termini di equivalenza) [...], la lealtà si riferisce a rapporti sociali tra persone ed è la responsabilità deontologica che il traduttore ha nei confronti degli altri partecipanti della comunicazione, ossia l'emittente, il destinatario e il committente. Nella traduzione intesa come attività sociale di servizio il traduttore deve infatti lavorare nell'interesse della comunicazione e quindi la sua responsabilità non è solo nei confronti del contenuto cognitivo del testo di partenza (e quindi dell'emittente) ma anche, in egual misura, nei confronti del committente della traduzione e dei destinatari del testo di arrivo [...]”.

świadczącej. Formuła poświadczająca powinna zatem zawierać poświadczenie zgodności tłumaczenia z języka źródłowego z okazanym tłumaczowi oryginałem dokumentu, jego odpisem czy też niepoświadczoną kopią lub tekstem niesygnowanym. W formule poświadczającej zaleca się użycie określenia „poświadczone tłumaczenie” jako zwrotu wziętego z ustawy. Na tekście przekładu należy poza tym zaznaczyć kierunek tłumaczenia. Dla umieszczania zredagowanych w zwięzły sposób uwag tłumacza zaleca się stosowanie nawiasów kwadratowych⁵.

Kolejnym ważnym kryterium w ocenie tłumaczenia poświadczonego jest jego rzeczowość, czyli **wierność w stosunku do dokumentu oryginalnego**. W pisemnych tłumaczeniach poświadczonych „wierność” oznacza tłumaczenie wszystkiego, co można odczytać w tekście oryginalnym, oraz opisanie elementów nieczytelnych, jeśli nie da się ich uprzednio odczytać nawet za pomocą szkła powiększającego.

Elementy tekstu, które w tłumaczeniu polsko-włoskim sprawiają najwięcej kłopotu i zaburzają konieczną relację ekwiwalencji między *proto-* a *metatekstem*⁶, to tak zwane *realia*, np. **nazwy własne**, czyli imiona, nazwiska, nazwy instytucji czy toponimy. *Kodeks tłumacza*⁷ podaje tutaj dokładne wskazówki, zaznaczając, iż imiona i nazwiska powinny zachować końcówki wskazujące na płeć, a nazwy własne powinny zachować w tłumaczeniu oryginalne brzmienie.

Mówiąc o wierności w przypadku tłumaczenia poświadczonego, najczęściej odnosimy się jednak do problemu tłumaczenia **terminów**⁸. Każdy tekst nastrocza innych trudności i właściwie każdy staje się (czy też powinien się stać) nowym wyzwaniem dla rzetelnego tłumacza, któ-

⁵ *Kodeks...*, *op.cit.*, Dział II: *Zasady praktyki zawodowej*, § 16–27, s. 10–12.

⁶ Terminy *proto-* oraz *metatekst* są tu użyte w znaczeniu tekstu oryginalnego (prototekst) oraz tekstu tłumaczenia (metatekst). Cf. B. Osimo, *Traduzione e qualità. La valutazione in ambito accademico e professionale*, Hoepli, Milano 2004: „Metatesto: testo della traduzione, testo della cultura ricevente, a cui si giunge mediante il processo traduttivo”. (*Glossario*, s. 153). *Idem*, *Manuale del traduttore*, Hoepli, Milano 2004, Parte IV, Cap. 4.1, s. 104–107: „Traduzione e residuo: il metatesto”.

⁷ *Kodeks...*, *op.cit.*, § 35, § 38–39, s. 53–54.

⁸ Jak definiowane jest pojęcie terminu w tłumaczeniu specjalistycznym: cf. np. F. Scarpa, *La traduzione specializzata. Lingue speciali e mediazione linguistica*, Hoepli, Milano 2001, s. 44–66.

ry – pomimo bezustannej pracy nad ulepszaniem warsztatu i podnoszeniem wiedzy i kwalifikacji – zazwyczaj nie jest prawnikiem. Poprawne, to znaczy zgodne z oryginałem, podawanie ekwiwalentów terminologicznych wymaga oczywistej znajomości porządków prawnych jednego i drugiego kraju, ale także stałego „niepokoju badawczego”, który nie pozwala zadowolić się raz nabytą wiedzą czy umiejętnościami. Błędy w tłumaczeniu terminów wynikają zatem najczęściej z niestosowania tych zasad lub też, w przypadku braku terminologii preskryptywnej⁹, z niedokładnego rozpoznania denotatów pozajęzykowych, czyli odniesień do opisywanego przez terminy systemu prawnego. Przyczyny trudności ze znalezieniem ekwiwalentu terminologicznego w tekście prawnym i prawniczym są zatem podwójnej natury, gdyż wynikają z różnic zarówno w systemach językowych jak i systemach prawnych obu krajów¹⁰.

Oczywiście tłumaczenie terminologii prawniczej jest obwarowane szeregiem reguł, takich jak obowiązek stosowania uzusu, czyli terminologii preskryptywnej w odniesieniu do terminów międzynarodowych i narodowych¹¹. Tak zwany uzus nie może być jednak jedynym kryterium wyboru w poszukiwaniu ekwiwalencji i nie zwalnia tłumacza z obowiązku bardzo starannej weryfikacji istniejących przyzwyczajęń przekładowych.

⁹ Brak terminologii preskryptywnej ma miejsce przede wszystkim w przypadku tzw. terminów bezekwiwalentowych, tj. wtedy, gdy w systemie prawnym języka docelowego brak tłumaczonego pojęcia. Tak jest np. w przypadku postępowań szczególnych we włoskim procesie karnym (*Codice di Procedura Penale*, Parte Seconda, Libro VI, Titolo I–V.). Na temat techniki tworzenia terminów bezekwiwalentowych Cf. D. Kierzkowska, *Tłumaczenie prawnicze*, Wydawnictwo Translegis, Warszawa 2008, s. 113–123. Istnieją również przypadki niejednoznaczności tłumaczy co do przekładu danego terminu, kiedy to stosowane są różne ekwiwalenty dla oddania tego samego pojęcia wyjściowego. Tak jest np. w przypadku tłumaczenia na język włoski terminów *sąd grodzki*, *sąd rejonowy* i *sąd okręgowy*.

¹⁰ J. Pieńkos, *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Zakamycze, Kraków 2003, s. 101–113.

¹¹ D. Kierzkowska, *Tłumaczenie prawnicze, op.cit.*, s. 90–94.

Na przykład włoski termin *domicilio eletto* w wyrażeniu *dichiarare di eleggere domicilio*¹² ma ustalony ekwiwalent polski: *domicyl z wyboru*¹³, jednak uzus ten nie odnosi się do tej samej rzeczywistości, o której mówi wyrażenie oryginalne. W prawodawstwie polskim „domicyl” to personalny łącznik normy kolizyjnej. Kryterium to obrazuje więc osoby prawnej lub fizycznej z określonym terytorium, według którego ustala się, jakie prawo jest właściwe dla danego stosunku prawnego¹⁴. Bardziej rzeczowym, trafniejszym sformułowaniem w tłumaczeniu wyrażenia *domicilio eletto* na język polski byłby w tym przypadku ‘adres do doręczeń’. W dokumentach włoskich to pojęcie jest wyrażane także terminem *domicilio speciale*¹⁵.

Kryterium ekwiwalencji denotatywnej pomoże również w ustaleniu ekwiwalentu terminu *esecutività provvisoria*. W prawodawstwie włoskim rygor *esecutorietà/esecutività provvisoria* jest definiowany przez 282 paragraf kodeksu postępowania cywilnego i odnosi się do sytuacji, w której orzeczenie jest *immediatamente posto in esecuzione*, to znaczy ‘natychmiastowo wykonalne’. W odniesieniu do powyższego włoskiego terminu *Słownik prawniczy włosko-polski*¹⁶ podaje ekwiwalent *tymczasowa wykonalność*. Takie tłumaczenie jest kalką z języka włoskiego, a przymiotnik *provvisoria* nie ma tutaj znaczenia „tymczasowości”.

¹² Cf. „Io sottoscritto [...], nato a [...] e residente in [...], dichiaro – reso edotto del significato della presente procura – di nominare mio difensore di fiducia l’Avv. [...], con studio [...], in, via [...] – presso la quale e il cui studio dichiaro di eleggere domicilio[...], „Powołanie obrońcy z wyboru z pełnomocnictwem szczególnym” (źródła własne autorki).

¹³ M. Grelewicz-La Mela, B. Nuzzo, *Słownik prawniczy włosko-polski*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2003.

¹⁴ M. Pazdan, *Prawo Prywatne Międzynarodowe*, Wyd. LexisNexis, Warszawa 2009, s. 36. Cf. Ustawa z dnia 12 listopada 1965 roku z póź. zm., *Prawo Prywatne Międzynarodowe*, Dział III, *Forma czynności prawnej*, Dz. U. 1999.52.532, np. art 17 § 3.

¹⁵ Cf. art 47 włoskiego kodeksu cywilnego (*Codice Civile*): „Si può eleggere domicilio speciale per determinati atti o affari. Questa elezione deve farsi espressamente per iscritto”, *Codice Civile*, Regio Decreto z dnia 16 marca 1942, nr 262, ostatnia zmiana: Rozporządzenie z mocą ustawy z dnia 27 stycznia 2010, nr 39.

¹⁶ M. Grelewicz-La Mela, B. Nuzzo, *op.cit.*

W prawodawstwie polskim zakresowi semantycznemu włoskiego terminu wyjściowego odpowiada „rygor natychmiastowej wykonalności” oznaczający ubieganie się o to, by orzeczenie lub postanowienie sądu było natychmiast wykonalne, bez konieczności czekania do momentu jego uprawomocnienia¹⁷. *Esecutorietà provvisoria* i ‘natychmiastowa wykonalność’ mogą być uznane zatem za ekwiwalenty denotacyjne¹⁸.

Kolejny problematyczny termin to *udienza in camera di consiglio/udienza camerale* w przeciwieństwie do *udienza pubblica*. W tłumaczeniach najczęściej pojawia się „z wyłączeniem jawności”. Polski prawodawca stanowi, że rozprawa sądowa jest jawna. Wyłączenie jawności może nastąpić na wniosek jednej ze stron lub decyzją sądu, ze szczególnych powodów. Prawodawca włoski¹⁹ natomiast przewidział posiedzenie niejawne w niektórych trybach postępowania (np. *giudizio abbreviato*)²⁰. Tłumaczenie wyrażenia *udienza in camera di consiglio/udienza camerale* jako ‘z wyłączeniem jawności’ sugeruje, przez analogię z polskim systemem sadowym, że zwykła procedura jawności została z ważnych powodów przez sąd zmieniona, podczas gdy prawodawca włoski w ogóle takiej procedury jawności nie przewidział. Wobec powyższego wydaje się zasadne pytanie, czy w takich przypadkach nie należałoby zaproponować i konsekwentnie stosować w języku docelowym nowego ekwiwalentu, różnego od mającego przecież inny zakres semantyczny terminu „wyłączenie jawności”.

¹⁷ Ustawa z dnia 17 listopada 1964 zm. 28.07.2007, *Kodeks postępowania cywilnego*, DZ. U. Dz.U.07.112.766, Dział IV Orzeczenia, Rozdział 1 Wyroki, Oddział 2 Natychmiastowa wykonalność, art. 333–336.

¹⁸ D. Kierzkowska, *op.cit.*, s. 95. Jerzy Wróblewski mówi natomiast o ekwiwalencji funkcjonalnej, *cf.* J. Wróblewski, *Il problema della traduzione giuridica*, tłum. A. Marescotti, „Ars Interpretandi. Annuario di ermeneutica giuridica” 2000, s. 161.

¹⁹ *Cf.* włoski Kodeks postępowania karnego (*Codice di procedura penale*), art. 127, 471–472; oraz Dekret Prezydenta Republiki z dnia 22 września 1988 nr 447 wraz ze zmianami na mocy Rozporządzenia z mocą ustawy z dnia 23 lutego 2009, nr 11; a także włoski Kodeks postępowania cywilnego (*Codice di procedura civile*), Regio Decreto z dnia 28 października 1940, nr 1443, ostatnia zmiana: Ustawa z dnia 18 czerwca 2009, nr 69, art. 128.

²⁰ *Cf.* *Codice di procedura penale, op.cit.*, art. 441.

Jak wynika z powyższych przykładów, usterki w tłumaczeniu prawniczym mogą wynikać z niedokładnego rozpoznania denotatów oryginału bądź z nieznajomości i niemożności porównania systemów prawnych obu krajów. Druga natomiast klasa błędów napotykanych w przekładzie specjalistycznym tego typu to usterki wynikające z różnic strukturalnych *proto-* i *meta*języka. Wierność tekstowi źródłowemu nie sprowadza się li tylko do stosowania ekwiwalentów terminologicznych w trybie 1:1, lecz może również zależeć od odpowiedniej interpretacji specyficznych dla danego języka struktur językowych. Posłużmy się przykładem z tekstu niesygnowanego: „Il prodotto interno lordo *pro capite* a parità di potere d’acquisto della Grecia, osservavano, stava ormai per superare quello dell’Italia”²¹. W tym przypadku problemem przekładowym okazało się wyrażenie *a parità di potere*, mające znaczenie okolicznika czasu (*quando si aveva lo stesso potere d’acquisto della Grecia*), a nie zdania warunkowego (*se si paragonasse il potere d’acquisto della Grecia*). Parafrazując oryginał, prototekst w tym wypadku brzmiałby: „Nel momento in cui la moneta in Italia e in Grecia aveva lo stesso potere d’acquisto, il pil della Grecia stava per superare quello dell’Italia”, co w przekładzie powinno brzmieć: „Grecki produkt krajowy brutto, w momencie gdy siła nabywcza (pieniądza) Włoch i Grecji była taka sama, miał wkrótce przewyższyć włoski PKB”.

Włoski dyskurs prawniczy charakteryzuje się wysoką tendencją do nominalizacji i struktur syntetycznych²², co może stanowić poważny problem interpretacyjny i tłumaczeniowy, ponieważ częste stosowanie syntagm rzeczownikowych w tekstach prawniczych prowadzi do maksymalnej kondensacji pojęciowej i terminologicznej oraz do pewnego rodzaju „zaciemnienia” przekazu²³.

²¹ M. Mucchetti, *Nuovi parametri per il rischio Paese*, „Corriere della Sera” 9.04.2010, nr 84, s. 15.

²² Cf. S. Ondelli, *La lingua del diritto. Proposta di classificazione di una varietà dell’italiano*, Arcane Editrice, Roma 2007, s. 85.

²³ Również polski język prawny wyróżnia się wysoką tendencją do nominalizacji oraz obecnością struktur syntetycznych (cf. np. A. Malinowski, *Polski język prawny. Wybrane zagadnienia*, Wyd. LexisNexis, Warszawa 2006; badaniom statystycznym nad słownictwem języka prawnego jest poświęcony szczególnie rozdział III). Zarówno

Dla zilustrowania problemu posłużymy się przykładem zdania, które stanowi jeden z postulatów opinii sędziego pokoju, wyrażonej na potrzeby procesu cywilnego. W oryginale mamy do czynienia z konstrukcją równoważnikową (*frase nominale*): „Con ogni consequenziale pronunzia di ragione e di legge, vittoria di spese e onorari del presente giudizio e sentenza provvisoriamente esecutiva”²⁴. Znajdują się tu trzy pojęcia, które powinny się znaleźć w tekście przekładu, a które są wyrażone równoważnikami zdań. Wyrażenia stanowiące w tym wypadku terminy to:

- *con ogni consequenziale pronunzia di ragione e di legge* – odnosi się do wszystkich innych postanowień i decyzji, mogących wynikać z (być konsekwencją) rzeczzonego wyroku;
- *vittoria di spese e onorari* – oznacza zasądzenie kosztów procesu od strony przegrywającej;
- *sentenza provvisoriamente esecutiva* – to wniosek o nadanie wyrokowi rygoru natychmiastowej wykonalności, omówiony wyżej.

Predykat czy też predykaty tego zdania złożonego są zatem domyślne, doszło tu bowiem do charakterystycznej dla stylu specjalistycznego eliminacji czasownika²⁵. Jednak w przekładzie predykaty powinny pojawić się jako formy eksplicytne. Polska wersja powyższego fragmentu brzmiałaby zatem: „[Powód wnosi o] nadanie wyrokowi oraz wynikającym z niego wszystkim innym postanowieniom i decyzjom rygoru natychmiastowej wykonalności, a także [wnosi o] zasądzenie kosztów procesu na rzecz powódki”.

włoski, jak i polski język prawa w wyniku nominalizacji nabierają cech takich jak statyczność, precyzja, zwartość i abstrakcyjny, ogólny charakter. Ta wspólna cecha polskiego i włoskiego języka prawa nie oznacza jednak, że przekład struktur rzeczownikowych jednego języka odbywa się za pomocą analogicznych gramatycznie ekwiwalentów w języku docelowym. Największą trudnością w tłumaczeniu tego rodzaju syntetycznych struktur rzeczownikowych w jednym i drugim języku wydaje się właściwe rozpoznanie ich zakresu semantycznego.

²⁴ Wyrok w sprawie cywilnej nr 7/02 Sądu w Lukce, Wydział zamiejskowy Viareggio (źródła własne autorki).

²⁵ F. Scarpa, *op.cit.*, s. 37–40.

Czasem ze względu na specyfikę języka i wymóg poszanowania jego struktury jest możliwy, ze strony tłumacza, pewien stopień „interpretacji”, jak w poniższym przykładzie²⁶:

(1) Sąd doszedł bowiem do przekonania, że tego rodzaju kara i jej surowość jest adekwatna do omówionych powyżej stopnia winy i społecznej szkodliwości czynów zabronionych, których oskarżeni się dopuścili. (2) Powinna więc spełnić swe cele przede wszystkim w sferze prewencji indywidualnej, uświadamiając oskarżonym oczywistą naganność ich zachowania (...). (3) Jednocześnie stanowiąc realną dolegliwość w sferze praw osobistych sprawców, kształtować będzie realną świadomość prawną społeczeństwa [...].

Z analizy struktury tematyczno-rematycznej wynika, iż remat zdania 1 („kara”) staje się tematem implicytnym zdań nr 2 i 3. O ile elizja tematu w polskim oryginale jest dopuszczalna, ponieważ mamy do czynienia z progresją o stałym temacie²⁷, i nie wpływa na wartość komunikacyjną tekstu, w przekładzie podobna struktura nie jest możliwa. Dla zachowania zatem ciągłości struktury tematyczno-rematycznej oraz informacyjnej przejrzystości i jednoznaczności przekazu, w przekładzie jest konieczne powtórzenie podmiotu w drugim i trzecim zdaniu, z zastosowaniem anaforycznego powtórzenia i synonimu:

(1) Il tribunale, nell’infliggere tale pena, ritiene che vi è un adeguato rapporto tra la maggiore *severità della pena* e l’entità effettiva nonché la gravità dei danni recati alla società dai reati commessi dagli imputati. (2) Questa pena è volta innanzitutto alla prevenzione e alla rieducazione degli agenti, rendendo loro palese l’incontestabile riprovevolezza del loro comportamento. (3) Allo stesso tempo la siffatta sanzione, in quanto costituisce un reale disturbo nel campo dei diritti personali degli autori del reato, è atta a formare la consapevolezza legale della società [...].

²⁶ Wyrok Sądu Rejonowego w Bielsku-Białej, Wydział III Karny, z dnia 6 maja 2008 r. (źródła własne autorki).

²⁷ Frederica Scarpa wyróżnia w strukturze informacyjnej tekstów specjalistycznych dwa sposoby powiązania tematu i rematu: pierwszy z nich to struktura linearna (jak w cytowanym przykładzie), drugi natomiast to struktura paralelna, w której kilka elementów rematycznych odnosi się do jednego tematu (hipertematu). F. Scarpa, *op.cit.*, s. 32–35. Cf. S. Ondelli, *op.cit.*, s. 86–91. Na temat analizy struktury tematyczno-rematycznej polskiego dyskursu prawnego cf. A. Jopek-Bosiacka, *Przekład prawny i sądowy*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 23.

Komentowane tutaj przykłady ukazują konieczność interpretacji tekstu oryginalnego dla umożliwienia komunikacji między nadawcą a odbiorcą komunikatu specjalistycznego. Jak widać jednak, owa „interpretacja” ma charakter wyłącznie językowy, ponieważ powstaje wskutek oczywistych różnic w strukturach obu języków.

Kolejnym ważnym kryterium oceny przekładu specjalistycznego jest styl. Pojęcie stylu w przypadku tłumaczenia poświadczonego interpretuje się dwójako: zarówno jako zespół środków językowych, decydujących o indywidualnym, unikalnym, artystycznym charakterze tekstu bądź autora (jest to najczęściej zespół środków realizujący funkcję estetyczną bądź ekspresywną), jak i jako skonwencjonalizowany sposób kształtowania wypowiedzi językowej właściwy dla wyraźnie określonej sytuacji komunikacyjnej (mamy wtedy do czynienia z tzw. stylem funkcjonalnym).

O ile rozpoznanie i przekład cech stylistycznych oryginału wpływających na jego funkcję estetyczną są zawsze problematyczne i w tekstach specjalistycznych wydają się mieć mniejsze znaczenie, o tyle problem stylu funkcjonalnego zasługuje na szczególną uwagę. Tłumacz przysięgły, jako że obraca się w dwóch rzeczywistościach językowych i kulturowych, powinien szczególnie dbać o poziom własnego języka ojczystego, a także stale podnosić kwalifikacje z zakresu języka obcego i w miarę możliwości przy sporządzaniu tłumaczenia korzystać z konsultacji rodzowitego użytkownika języka. Pomimo stałych wysiłków i konsultacji zdarzają się jednak niedoskonałości przekładu, a wśród najczęstszych usterek stylistycznych pierwszego typu znajdują się kalki. Posłużmy się przykładem z tekstu niesygnowanego; wyrażenia sprawiające problemy przekładowe zostały w nim podkreślone:

Ma quale meritocrazia. In Italia i fondi statali per la ricerca scientifica in campo medico sembrano distribuiti in base al clima. Più un'università può assicurare inverni miti e estati assolate ai suoi medici ricercatori, più è premiata dallo Stato. E così succede che la facoltà di medicina della Statale di Milano, che il Censis pone al primo posto tra tutti gli atenei italiani per la produttività scientifica, riceva poco più della metà dei finanziamenti che vanno alla Sapienza di Roma, che nella stessa classifica è invece al tredicesimo posto²⁸.

²⁸ *La ricerca medica ? Si fa al Nord, ma i fondi statali vanno al Sud*, „Il Giornale” 9.04.2010, nr 84, s. 12.

W cytowanym fragmencie znajduje się kilka problemów natury leksykalnej, wymagających szczególnej uwagi ze względu na dbałość o warstwę stylistyczną w zakresie stylu niespecjalistycznego. I tak: *meritocrazia* to rzeczownik mający w języku polskim odpowiednik (*merytokracja*), który można zakwalifikować do kategorii *falsi amici*, ponieważ, zgodnie z grecką etymologią, oznacza rządy osób najbardziej utalentowanych i stojących najwyżej pod względem intelektu, które awansowały na swe stanowiska zgodnie z systemem zasług²⁹, i jest stosowany w metajęzyku politologii czy socjologii. W języku polskim jest to zatem w stosunku do oryginału hiponim, ponieważ włoska definicja podaje znacznie szerszy zakres semantyczny: *meritocrazia* to „concezione per cui ogni forma di riconoscimento (ricchezza, successo negli studi e nel lavoro) è esclusivamente commisurata al merito individuale”³⁰.

Kolejna pułapka przekładowa może pojawić się w związku z predykatem *distribuire – essere distribuiti*. W języku polskim najlepszym odpowiednikiem jest *rozdzielać*, gdyż pomimo iż neologizm *dystrybucja* w języku polskim funkcjonuje, to użycie czasownika *dystrybuować* jest zawężone do języka handlowego i ekonomicznego, gdzie oznacza rozprowadzanie dóbr materialnych lub towarów³¹. Natomiast znaczenie wyrażenia *produttività scientifica* nie pokrywa się ze znaczeniem polskiego rzeczownika *produktywność*, ponieważ oznacza on „dawanie dobrych wyników w wytwarzaniu czegoś” lub „wielkość efektu produkcyjnego uzyskanego z danych nakładów”³². Jest to zatem, w stosunku do oryginału włoskiego, leksem o węższym zakresie semantycznym. W powyższym kontekście bardziej adekwatne byłoby użycie wyrażenia *efektywność badań naukowych*.

Oczywiście w przekładzie tekstów specjalistycznych, w tym także tekstów z zakresu prawa, termin *styl* stosowany jest częściej w odnie-

²⁹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. XVI rozszerzone, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.

³⁰ N. Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*, wyd. XII, Zanichelli Editore, Bologna 1996.

³¹ *Uniwersalny Słownik języka polskiego*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.

³² *Ibid.*, t. 2.

sieniu do stylu specjalistycznego lub rejestru³³ danego subjęzyka specjalistycznego. Język prawniczy, kwalifikowany właśnie jako subjęzyk³⁴, ma rozpoznawalne konwencje stylistyczne, które w przekładzie powinny być respektowane. Poszanowanie konwencji stylistycznych języka specjalistycznego, jakim jest język prawa, narzuca również stosowanie określonej techniki przekładu, polegającej nie na tłumaczeniu dosłownym, ale na transpozycji tekstu źródłowego z zachowaniem wymogów stylu języka specjalistycznego. Wyklucza to zmianę rejestru. Respektowanie rejestru specjalistycznego w języku docelowym zmusza także do stosowania odpowiednich, przyjętych kolokacji i frazeologizmów specjalistycznych. W poniższej tabelce zamieszczone zostały przykłady tłumaczenia z użyciem neutralnego stylu języka standardowego (a) oraz zachowaniem wymogów rejestru subjęzyka prawniczego (b).

Oryginał	Język standardowy (a)	Subjęzyk prawniczy (b)
skorzystać z prawa do odmowy zeznań	approfittare, usufruire del diritto di...	avvalersi della facoltà di astensione
zwolnić z obowiązku składania zeznań	dispensare, esonerare dal...	esentare dal prestare testimonianza
przesłuchać świadka w miejscu (jego) pobytu	sentire/interrogare il teste nel luogo della dimora	escutare il testimone in loco / procedere all'escussione in loco del teste impossibilitato
przedstawić wnioski dowodowe / zarzut procesowy	presentare...	produrre mezzi di prova/eccezioni
costituire un rappresentante legale	wyznaczyć, wskazać...	ustanowić przedstawiciela
podlegać karze pozbawienia wolności	essere sottoposti a...	essere passibili di detenzione

³³ *Kodeks...*, *op.cit.*, s. 87; J. Delisle, H. Lee-Jahnke, M. C. Corimer, *Terminologia tłumaczenia*, tłum. T. Tomaszewicz, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 84.

³⁴ A. Sobrero, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Editori Laterza 1993, s. 237–253.

W przytoczonych przykładach mamy do czynienia ze specyficznymi procesami semantycznymi i leksykalnymi, właściwymi dla języka prawniczego. Są to resemantyzacja³⁵ w przypadku czasowników *produrre* (*mezzi di prova*), czy *ustanowić* (*przedstawiciela*), stosowanie uzusu narodowego w przypadku wyrażen *escutere* czy *esentare*³⁶, a także zastosowanie prawniczego terminu akcesorycznego *essere passibili di*³⁷. Oczywiście stosowanie w tłumaczeniu wyrażen języka standardowego (a) nie zakłóca samego aktu komunikacji, obniża jednak jakość tłumaczenia specjalistycznego.

Z przytoczonych powyżej przykładów wynika, iż trudności pojawiające się w trakcie sporządzania pisemnych tłumaczeń poświadczonych mogą mieć swe źródło zarówno w różnicach w strukturze języka włoskiego i polskiego, jak i w regulacjach prawnych obu krajów. Kryterium wierności oryginałowi obejmuje zatem w tym przypadku trzy aspekty: techniczny (tłumaczenie wszystkiego, co da się odczytać z dokumentu oryginalnego z zachowaniem wymogów formalnych przewidzianych przez ustawodawcę dla tego rodzaju tłumaczeń), filologiczny (poszanowanie struktury języka docelowego) oraz rzeczowy (szczególna dbałość o ścisłą korelację między znakiem/terminem a znaczeniem przez ów znak wyrażanym). Na poziomie filologicznym najczęstsze trudności napotyka się przy tłumaczeniu realiów oraz wyrażen mających w obu językach podobne brzmienie lecz inne znaczenie (ryzyko powstania kalki językowej).

Przy tłumaczeniu terminów istnieje obowiązek stosowania uzusu terminologicznego. Na tym poziomie chodzi jednak przede wszystkim o zapewnienie rzeczywistej ekwiwalencji funkcjonalnej pomiędzy tłumaczonymi terminami. Nie może się to dokonać bez rzetelnego sprawdzenia ich zakresu znaczeniowego w porządku prawnym danego kraju

³⁵ S. Ondelli, *op.cit.*, s. 72.

³⁶ *Ibid.*, s. 73, przypis 18.

³⁷ Bice Mortara Garavelli nazywa tego rodzaju terminy *tecnicissimi collaterali*, definiując je jako „una sorta di patina stilistica che copre inegualmente la normazione, la dottrina, gli atti giudiziari e amministrativi”. B. Mortara Garavelli, *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*, Einaudi, Torino 2001, s. 17, cyt. za: S. Ondelli, *op.cit.*, s. 71.

– na podstawie studium porównawczego obu systemów prawnych. Ważnym elementem tłumaczenia poświadczonego jest także rejestr języka specjalistycznego. Zachowanie tego stylu świadczy bowiem o jakości tłumaczenia i sprawności zawodowej tłumacza, nawet jeśli nie wpływa w zasadniczy sposób na przebieg komunikacji językowej.

THE CHARACTERISTICS OF POLISH-ITALIAN AND ITALIAN-POLISH CERTIFIED TRANSLATION OF LEGAL TEXTS

Summary

The findings in this article are based on data gathered during sworn translation examinations. The article aims to address some of the frequently asked questions and doubts.

At the outset it must be stressed that a sworn translator plays a special social role – not only is s/he a specialist but also a trustworthy person who is obliged to take a particular ethical stand. Hence their responsibility to remain reliable and impartial while making translations in accordance with the law.

In order to maintain the high standard of such translations, all candidates applying for this role are required to sit a national examination in front of a board appointed by the Minister of Justice under the law of 24 November 2004. Certified written translations should adhere to the following criteria:

Form relates to the formatting of the translated text, distinguishing the original from the copy, highlighting the direction of translation and appropriate insertion of the translator's remarks;

Equivalence relates to turn of phrase (translating sections of text in context rather than “word for word”, paying attention to obvious structural differences between the two languages) as well as subject matter (i.e. looking for denotative or semantic equivalence in the translation of specialist terms and the application of national and international standards);

Applying the style sheet relates to the application of accepted specialist phrases and collocations in the target language.

Katarzyna Biernacka-Licznar
Uniwersytet Wrocławski

INSTYTUCJA TŁUMACZA PRZYSIĘGŁEGO W POLSCE I WE WŁOSZECH. KSZTAŁCENIE TŁUMACZY PRZYSIĘGŁYCH NA STUDIACH PODYPLOMOWYCH W POLSCE

7 sierpnia 1920 roku w niepodległej Polsce ukazało się Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w porozumieniu z Ministrem Skarbu w przedmiocie wynagrodzenia świadków, znawców i „tłumaczy” w postępowaniu karnym¹ nawiązujące do rozporządzenia austriackiego Ministra Sprawiedliwości z dnia 1 września 1897 roku. Administracja państwowa odrodzonej Polski, oparta w dużej części na wysoko wykwalifikowanej kadrze urzędniczej, starała się wykorzystać doświadczenie i tradycje ustawodawcze zaboru austriackiego – jedyne, w którym język polski był zaliczany do języków urzędowych. W latach 1920–1928 kilkakrotnie zmieniały się zasady dotyczące wynagrodzenia tłumaczy przysięgłych, jednakże dosyć szybko, bo już w 1928 r., ukazał się pierwszy szczegółowy akt prawny regulujący zasady ustanawiania tłumaczy przysięgłych w Polsce (Rozporządzenie Ministra z 4 grudnia 1928 roku). Zgodnie z tym rozporządzeniem co roku miała być ogłaszana ogólnopolska lista tłumaczy przysięgłych w Dzienniku Urzędowym Ministra Sprawiedliwości. Lista taka ukazywała się regularnie w latach

¹ *Kodeks tłumacza przysięgłego z komentarzem*, red. D. Kierzkowska, Translegis, Warszawa 2007, s. 126–127.

1929–1939, natomiast po wojnie ogólnopolski wykaz tłumaczy przysięgłych ukazał się dopiero w roku 1965. Warto podkreślić, że rządy w komunistycznej Polsce przez wiele lat wzorowały się na rozporządzeniu MS z roku 1928. Rok 1968 przyniósł podstawową zmianę dotyczącą ustanawiania tłumaczy przysięgłych: wcześniej dokonywał tego minister sprawiedliwości, od roku 1968 – prezes sądu wojewódzkiego. Następną zmiany i powrotu do tradycji sprzed 1968 roku dokonano w roku 2004².

Analizując pokrótce historię statusu polskiego tłumacza przysięgłego, warto zwrócić uwagę na elementy kulturowe towarzyszące temu zawodowi: do roku 1953 tłumacz składał przysięgę wobec prezesa sądu, a treść przysięgi była skierowana do: „Pana Boga Wszechmogącego i Wszechwiedzącego”³. Treść roty z oczywistych względów politycznych musiała ulec zmianie: w roku 1953 zrezygnowano z elementów religijnych zawartych w przyrzeczeniu.

Rok 1968 był niezwykle istotny dla polskich tłumaczy przysięgłych, bowiem w rozporządzeniu z 19 sierpnia po raz pierwszy podjęto próbę określenia sposobów wykazania znajomości języka obcego. Na absolwentów niefilologicznych wydziałów studiów wyższych nałożono obowiązek zdania egzaminu pisemnego z umiejętności tłumaczenia pism sądowych i procesowych, a także tłumaczenia elementów rozprawy sądowej.

Patrząc z perspektywy roku 2011 na rozporządzenie z sierpnia 1968 roku, można stwierdzić, iż w sposób jednoznaczny postawiło ono przed ewentualnymi kandydatami na tłumaczy przysięgłych duże wymagania i wyzwania. Wszechobecny ówczesnie brak literatury fachowej, mocno ograniczone kontakty z ośrodkami kształcenia tłumaczy, a przede wszystkim brak kursów i programów nauczania umożliwiających doksztalcenie się kandydatów spowodowały spadek liczby absolwentów studiów niefilologicznych w gronie tłumaczy przysięgłych. Kandydaci pragnący uzyskać prawo do wykonywania zawodu tłumacza musieli sami zabiegać o podnoszenie swoich kwalifikacji. Warto pod-

² *Ibid.*, s. 128.

³ *Ibid.*, s. 129.

kreślić, że ówczesne sądy wojewódzkie, a później okręgowe nie służyły pomocą w kwestiach formalnych, takich jak sposób sporządzania tłumaczeń, legalizacja tłumaczonych dokumentów czy stosowanie przepisów dotyczących wynagrodzenia za czynności tłumacza przysięgłego. Dopiero w roku 1985 ukazała się pierwsza publikacja poświęcona zasadom pracy tłumacza przysięgłego: *Vademecum tłumacza przysięgłego*⁴, opublikowana przez Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich. 8 czerwca 1987 roku minister sprawiedliwości wydał rozporządzenie w sprawie biegłych sądowych i tłumaczy przysięgłych, które znosiło uprzednie egzaminy i stanowiło, iż tłumaczem przysięgłym może zostać osoba, która ukończyła studia wyższe filologiczne lub studia w zakresie lingwistyki stosowanej⁵. W ten sposób kandydaci bez wykształcenia filologicznego nie mogli wykonywać obowiązków tłumacza przysięgłego w Polsce.

W roku 1990 powstało Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS. W kolejnych latach dzięki przychylności ówczesnego wiceministra sprawiedliwości Bohdana Zdziennickiego udało się zorganizować konferencję poświęconą powołaniu zawodu tłumacza przysięgłego (1997), a w dalszej kolejności ogłosić pierwszy (w roku 1998) i drugi (1999) projekt ustawy o tłumaczach publicznych. Utworzona w roku 1996 Rada Tłumaczy Polskich (RTP) poddała ostrej krytyce oba projekty. Ostatecznie dopiero w roku 2004, podczas prac nad czwartym, ostatnim projektem ustawy, RTP zakończyła swoją działalność. 25 listopada 2004 r. ogłoszono ustawę o zawodzie tłumacza przysięgłego (Dz.U. Nr 273, poz. 2702).

W roku 2005 Rada Naczelna Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych TEPIS ogłosiła *Kodeks tłumacza przysięgłego*, którego stosowanie jest zalecane tłumaczom przysięgłym, tłumaczom pełniącym funkcje tłumaczy sądowych powołanych *ad hoc* oraz zajmującym się tłumaczeniem prawniczym rozumianym jako dziedzina specjalności translatorskiej. Kodeks opracowany przez komitet redakcyjny, składający się z wybitnych tłumaczy przysięgłych i przedstawicieli Ministerstwa Sprawiedliwości, zawiera zasady etyki i prak-

⁴ D. Kierzkowska, *Vademecum tłumacza przysięgłego*, STP, Warszawa 1985.

⁵ *Kodeks tłumacza przysięgłego z komentarzem*, *op.cit.*, s. 131.

tyki zawodowej, które odnoszą się do osób wykonujących tłumaczenia ustne i pisemne. W książce zamieszczono także vademecum tłumacza przysięgłego, w którym omówione zostały „kwalifikacje tłumacza przysięgłego w zakresie specjalności translatorskich w kontekście praktycznych uwarunkowań warsztatowych i predyspozycji indywidualnych oraz konieczności doskonalenia zawodowego”⁶. W roku 2005 ukazał się *Komentarz do ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego i aktów prawnych wykonawczych*⁷ Grzegorza Dostatniego, a w roku 2010 nowy komentarz, zawierający odpowiedzi na wątpliwości dotyczące stosowania ustawy zgłaszane zarówno przez tłumaczy przysięgłych, jak i przez organy wymiaru sprawiedliwości i administracji publicznej⁸.

Spoglądając na sytuację dotyczącą kształcenia tłumaczy w Polsce, za istotny w historii tego zawodu można uznać rok 1960, w którym powstało Wyższe Studium Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, w roku 1973 przekształcone w Instytut Lingwistyki Stosowanej UW. W latach 90. XX wieku zaczęły powstawać ośrodki kształcenia tłumaczy na poziomie podyplomowym: Szkoła Tłumaczy i Języków Obcych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Podyplomowe Studia dla Tłumaczy przy Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Ośrodek Badań i Studiów Przekładowych Uniwersytetu Łódzkiego oraz Interdyscyplinarne Podyplomowe Studia Kształcenia Tłumaczy Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW.

Przytoczona powyżej historia zawodu tłumacza przysięgłego w Polsce w jednoznaczny sposób wskazuje, iż w ciągu 90 lat, które upłynęły w naszym kraju od pojawienia się pierwszego rozporządzenia dotyczącego tłumaczy przysięgłych (1920), znacznie rozwinęła się wiedza na temat kształcenia tłumaczy przysięgłych, powstała ustawa dotycząca wykonywania tego zawodu, a także umożliwiono niefilologom podniesienie kwalifikacji zawodowych poprzez stworzenie dla nich szerokiej oferty edukacyjnej.

⁶ *Kodeks tłumacza przysięgłego z komentarzem, op.cit.*, s. 3.

⁷ G. Dostatni, *Komentarz do ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego i aktów prawnych wykonawczych*, TEPIS, Warszawa 2005.

⁸ B. Cieślak, L. Laska, M. Rojewski, *Egzamin na tłumacza przysięgłego*, C. H. Beck, Warszawa 2010.

Odmienne wygląda sytuacja tłumaczy sądowych we Włoszech. Do dziś nie powstał we Włoszech odpowiednik polskiego *Kodeksu tłumacza przysięgłego*, przepisy obowiązujące tamtejszych tłumaczy są niejednokrotnie przestarzałe, jednakże rząd Silvia Berlusconiego nie znajduje czasu na przygotowanie stosownych rozporządzeń regulujących zawód tłumacza pisemnego (*traduttore*) i tłumacza ustnego (*interprete*).

W grudniu 2009 roku Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych Komisji Europejskiej utworzyła sieć EMT (European Master's in Translation), której zadaniem jest dążenie do uzyskania wysokiej jakości kształcenia i dostarczania europejskim instytucjom publicznym kompetentnych pracowników w zakresie tłumaczeń. Do projektu przystąpiły 93 uczelnie z całej Unii Europejskiej, do ścisłego finału przeszły 34 uniwersytety, w tym jeden z Polski: Uniwersytet Jagielloński, oferujący studia drugiego stopnia, organizowane przez Katedrę UNESCO na kierunku kulturoznawstwo, w specjalności językoznawstwo, i trzy z Włoch: Università di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (Forlì), Università LUSPIO w Rzymie oraz Università degli Studi di Trieste, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori z siedzibą w Trieście.

34 uczelnie uzyskały status członków sieci EMT na okres czterech lat. Celem projektu było wprowadzenie jednolitych standardów i programów nauczania na studiach przekładoznawczych, mające zapewnić wykształcenie wysoce wykwalifikowanych tłumaczy, którzy są niezbędni w zjednoczonej Europie. Przystąpienie do programu EMT wiązało się z dostosowaniem programu nauczania do wymogów ustalonych przez grupę ekspertów współpracujących z KE, zgodnie z którymi studia mają przygotować tłumaczy zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Studenci w trakcie studiów przekładają dokumenty instytucji unijnych, odbywają praktyki zawodowe, opanowują najnowsze programy komputerowe wykorzystywane w przekładzie pisemnym. Ilość zgłoszonych wniosków (93) świadczy o chęci zmian w europejskich programach nauczania tłumaczeń. Dostosowanie tych ostatnich do wymogów Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń nie jest zadaniem łatwym. Zwycięskie uczelnie od lat uczestniczą w kształceniu tłumaczy, oferując studentom wysoki poziom nauczania. Przegranii najprawdopodobniej

w krótkim czasie będą starali się dostosować programy kształcenia do wymogów sieci EMT, żeby wystartować w kolejnej edycji konkursu o członkostwo w tym prestiżowym programie.

We Włoszech akredytację KE i przystąpienie do sieci EMT uzyskały trzy znane w Europie uczelnie kształcące tłumaczy w zakresie języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego i hiszpańskiego. Warto podkreślić, że w roku akademickim 2009/2010 uczelnia w Trieście wprowadziła zajęcia z tłumaczeń dla języków portugalskiego i niderlandzkiego, natomiast Libera Università San Pio V (LUSPIO) z Rzymu poszerzyła ofertę edukacyjną o zajęcia tłumaczeniowe z języków chińskiego i arabskiego. Aktualnie na żadnej uczelni włoskiej nie są oferowane zajęcia z tłumaczeń w zakresie języka polskiego. Wzrastający udział sektora włoskiego w gospodarce polskiej (liczne fabryki AGD, przemysł motoryzacyjny, sektor tekstylny i farmaceutyczny, sektor HR) być może spowoduje w ciągu najbliższych lat wzrost zainteresowania językiem polskim i poszerzenie włoskiej oferty edukacyjnej o zajęcia obejmujące język polski.

W Polsce przyszli tłumacze języka włoskiego mogą studiować filologię włoską w następujących szkołach wyższych: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Szczeciński, Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi, NKJO w Gliwicach, NKJO w Tarnowie, Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu. Pierwsze cztery uczelnie oferują studia I i II stopnia, pozostałe studia I stopnia.

Studia podyplomowe dla tłumaczy w zakresie języka włoskiego prowadzą obecnie cztery uczelnie wyższe: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW ma w swojej ofercie edukacyjnej ciesząc się dużą popularnością Interdyscyplinarne Podyplomowe Studium Kształcenia Tłumaczy, Uniwersytet Jagielloński oferuje Podyplomowe Studia dla Tłumaczy, Podyplomowe Studia Kształcenia Tłumaczy Języków Romańskich można odbyć na Uniwersytecie Wrocławskim, w Łodzi Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych prowadzi Podyplomowe Studium Translatoryki. W roku akademickim 2011/2012 planowane jest otwarcie Podyplomowego Studium Translacji przy Uniwersytecie Łódzkim.

We Włoszech istnieją uczelnie wyższe oferujące studentom naukę języka polskiego w ramach studiów polonistycznych lub lektoratu (np. Rzym, Genua, Mediolan, Turyn, Udine), jednakże na żadnej z nich nie zostały uruchomione studia tłumaczeniowe z języka polskiego.

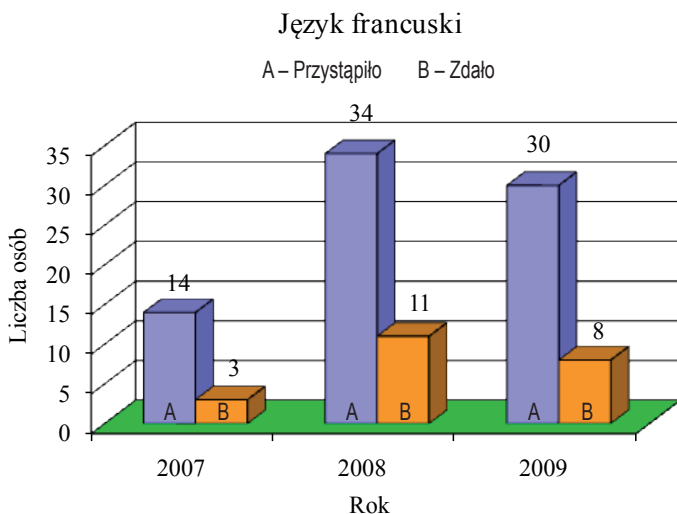
W roku 2008 podczas IX Międzynarodowego Forum Tłumaczy Sądowych i Urzędowych komisarz ds. wielojęzyczności Unii Europejskiej Leonard Orban dokonał przeglądu statusu prawnego tłumaczy sądowych i urzędowych w krajach UE. Wynika z niego, że stan prawny tłumaczy jest bardzo zróżnicowany, ponadto więcej niż połowa krajów członkowskich nie prowadzi specjalistycznych szkoleń dla tłumaczy sądowych.

Porównując status tłumaczy przysięgłych w Polsce i we Włoszech, trudno nie zgodzić się z tymi wnioskami.

Rzeczpospolita Polska	Republika Włoska
<i>Kodeks tłumacza przysięgłego</i> przyjęty przez Radę Naczelną Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych TEPIS uchwałą podjętą w dniu 31 marca 2005.	Brak
Ustawa o zawodzie tłumacza przysięgłego z 25 listopada 2004 roku określająca warunki i tryb nabywania oraz utraty prawa wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego, jak również zasady wykonywania tego zawodu.	Brak ustawy regulującej warunki nabywania prawa do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego. Osoby pragnące wykonywać zawód tłumacza przysięgłego muszą uzyskać zgodę sądu na wpis na listę urzędowych biegłych jako CTU (<i>Consulente Tecnico d'Ufficio</i>).
Tłumacz przysięgły jest tłumaczem pisemnym i ustnym.	Rozróżnienie pomiędzy <i>traduttore</i> (tłumacz pisemny) i <i>interprete</i> (tłumacz ustny).
Lista tłumaczy przysięgłych jest dostępna na stronie Ministerstwa Sprawiedliwości, z podziałem na języki.	Rejestr biegłych (<i>Collegio dei Periti Italiani</i>) zawiera 36 kategorii zawodów. Tłumacze pisemni i ustni figurują w 31 grupie, która dzieli się na 60 podgrup, po dwie (<i>traduttore e interprete</i>) dla każdego z 30 reprezentowanych języków.

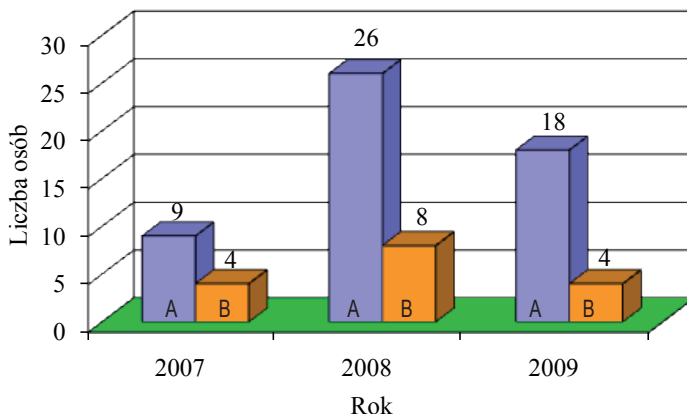
<p>Organizacje zawodowe zrzeszające polskich tłumaczy przysięgłych i specjalistycznych:</p> <p>a) Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich (1980);</p> <p>b) TEPIS (1990)</p>	<p>Organizacje zawodowe zrzeszające i reprezentujące włoskich tłumaczy:</p> <p>a) Albi dei Consulenti Tecnici di Ufficio, istniejące przy sądach i zrzeszające osoby (m.in. tłumaczy i biegłych sądowych), które pomagają sędziemu w przeprowadzaniu niezbędnych czynności sądowych;</p> <p>b) Associazione Italiana Traduttori e Interpreti (AITI), członek Fédération Internationale des Traducteurs (FIT), stowarzyszenie założone w roku 1950;</p> <p>c) Assointerpreti – Associazione Nazionale Interpreti di Conferenza Professionisti, stowarzyszenie założone w 1974 roku w Mediolanie, zrzeszające tłumaczy symultanicznych i konferencyjnych;</p> <p>d) Assointerpreti jest członkiem Ass.I.Term (Associazione Italiana per la Terminologia) i CoLAP (Coordinamento Libere Associazioni Professionali)</p>
---	--

Procedura nabywania uprawnień tłumacza przysięgłego (TP) w Polsce i we Włoszech jest bardzo odmienna. W Polsce od 2005 roku osoby starające się o uprawnienia do wykonywania zawodu TP muszą zdać egzamin pisemny i ustny w Ministerstwie Sprawiedliwości w Warszawie. O jego trudności mogą świadczyć wykresy przedstawiające liczbę osób, które do niego przystąpiły i które go zdały w latach 2007–2009.



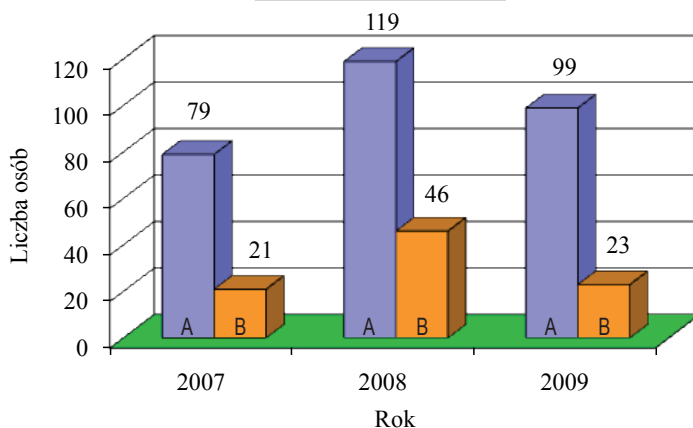
Język włoski

A – Przystąpiło B – Zdalo



Język angielski

A – Przystąpiło B – Zdalo



Do egzaminu przystępuje w ciągu roku zazwyczaj 20–30 osób w przypadku języka francuskiego i włoskiego. W przypadku języka angielskiego liczba kandydatów jest wyższa, sięga ok. 100 osób. Zdawalność egzaminu dla języka włoskiego waha się w granicach 20–30%,

podobnie jak dla francuskiego i angielskiego⁹. Przedstawione dane statystyczne świadczą o wysokich wymaganiach stawianych przez Państwową Komisję Egzaminacyjną kandydatom na tłumaczy przysięgłych. Niewątpliwie wprowadzenie egzaminu państwowego w istotny sposób ograniczyło dostęp do nabywania uprawnień państwowych do wykonywania zawodu TP w Polsce.

We Włoszech osoba, która decyduje się na współpracę z wymiarem sprawiedliwości w charakterze tłumacza, musi udać się do Cancelleria Civile del Tribunale (kancelarii sądu) właściwej dla miejsca zamieszkania i wypełnić niezbędne dokumenty (zgodnie z dyrektywą unijną 2005/36/UE), dostarczyć zaświadczenie o niekaralności i dokumentację poświadczającą dorobek tłumaczeniowy. Tłumacz może, ale nie musi zapisać się do Associazione Professionale Ruolo dei Periti e degli Esperti della Camera di Commercio – organizacji zrzeszającej biegłych i specjalistów sądowych przy izbach handlowych. Po rozpatrzeniu wniosku przez sąd (czasami trwa to nawet 2 lata) i opłaceniu składki kandydat zostaje zapisany do Albo dei Consulenti Tecnici di Ufficio.

Odmienne kształtuje się również współpraca tłumacza przysięgłego z sądami, policją, prokuratorem i urzędami wojewódzkimi w Polsce i we Włoszech. W Polsce osoba wykonująca zawód TP zgodnie z ustawą współpracuje ze wszystkimi tymi instytucjami, tłumacz często bez wcześniejszego powiadomienia otrzymuje do przetłumaczenia dokumenty sądowe. We Włoszech każdemu zleceniu wysłanemu z sądu towarzyszy *Lettera d'incarico (Decreto di nomina)*, czyli dokument, na podstawie którego tłumacz zostaje „zaprzyśięzony” do wykonania konkretnego tłumaczenia. *Lettera di incarico* oprócz danych tłumacza zawiera informacje dotyczące kierunku tłumaczenia oraz daty rozpoczęcia i zakończenia pracy.

We Włoszech warunki uzyskania uprawnień tłumacza powodują, że sądy lub policja korzystają z tłumaczy ustanawianych *ad hoc*, co ma negatywny wpływ na jakość wykonywanych usług tłumaczeniowych.

⁹ Dane statystyczne dotyczące egzaminu na TP otrzymano dzięki uprzejmości Departamentu Organizacyjnego Wydziału Tłumaczy Przysięgłych w Ministerstwie Sprawiedliwości i dra Artura Kubackiego.

Świadczą o tym liczne publikacje w prasie włoskiej dotyczące najczęściej trudnej sytuacji uchodźców, którzy padli ofiarą nierzetelnych tłumaczy (zobacz np. <http://www.youtube.com/watch?v=diul9prNoAw>, <http://job24.ilsole24ore.com/news/Articoli/2010/10/inoutFreelance>)¹⁰. Można żałować, że istniejące we Włoszech Stowarzyszenie Tłumaczy Pisemnych i Ustnych (AITI) nie ma na razie wpływu na poprawę sytuacji TP i jakość usług wykonywanych przez nieprofesjonalnych tłumaczy. Należy mieć nadzieję, że sytuacja we Włoszech ulegnie w najbliższych latach zmianie prowadzącej do skonsolidowania środowiska tłumaczy, co wpłynie na podniesienie jakości wykonywanych tłumaczeń i uchwalenie ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego.

Również sprawa wynagrodzenia za tłumaczenia wykonywane dla sądów została rozwiązana inaczej w Polsce i we Włoszech. W Polsce tłumacze przysięgli stosują stawki wynagrodzenia za czynności TP wykonane na żądanie sądu, prokuratury, policji oraz organów administracji publicznej według rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 roku. W zależności od grupy językowej stawki te kształtują się następująco:

PLN	I*	II	III	IV
Za stronę obliczeniową 1125 znaków tłumaczenia na język polski z języka obcego	23,00	24,77	30,07	33,61
Za stronę obliczeniową 1125 znaków tłumaczenia z języka polskiego na język grupy	30,07	35,38	40,69	49,54

* Cyfry rzymskie oznaczają odpowiednie grupy językowe: I obejmuje język angielski, niemiecki, francuski i rosyjski, do grupy II należą pozostałe języki europejskie i język łaćniński, grupa III to języki pozaeuropejskie posługujące się alfabetem łaćnińskim, grupa IV to języki pozaeuropejskie posługujące się alfabetem niełaćnińskim lub ideogramami. Na podstawie Dziennika Ustaw z 2005 r. Nr 15, poz. 131.

¹⁰ Informacje o artykułach i wywiadzie zostały zaczerpnięte ze strony www.forumtlumaczy.pl (15.11.2010).

We Włoszech tłumacze współpracujący z sądami rozliczani są na podstawie *vacazione*. Jest to jednostka określająca pracę tłumacza na rzecz sądu. Jedna *vacazione* odpowiada dwóm godzinom pracy tłumacza. Sędzia nie może zlecić tłumaczowi tłumaczenia przekraczającego 4 jednostki dziennie. Także system rozliczania poszczególnych jednostek jest dosyć osobliwy: pierwsza jednostka jest warta 14,68 euro, natomiast druga i kolejne już tylko 8,15 euro. Wysokość stawki nie zależy od języka, jest ustalana przez ISTAT (odpowiednik polskiego Głównego Urzędu Statystycznego). Stawki za tłumaczenie pisemne mogą ulec podwyższeniu, podobnie jak ma to miejsce w Polsce, w przypadku tłumaczenia tekstów sporządzonych np. pismem odręcznym, trudnych do odczytania ze względu na stopień zniszczenia lub uszkodzenia tekstu oraz realizacji zlecenia w postępowaniu przyspieszonym.

We włoskim systemie wynagrodzeń tłumaczenia z zakresu prawa karnego są traktowane inaczej niż tłumaczenia z zakresu prawa cywilnego. W pierwszym przypadku tłumacz jest rozliczany za pomocą *vacazione*, natomiast w drugim na podstawie *parcella*, odpowiednika polskiego rachunku za usługę, który nie podlega żadnemu rozporządzeniu, a wysokość wynagrodzenia zależy wyłącznie od tłumacza. Oczywiście należy się tutaj kierować zdrowym rozsądkiem, gdyż bezzasadne obniżenie lub też zawyżenie ceny jest naruszeniem zasad etyki i cen wolnorynkowych.

Polski tłumacz przysięgły ma obowiązek dążenia do doskonalenia znajomości języka obcego i podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Doskonałą do tego okazją są Repetytoria dla Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych odbywające się cztery razy do roku w Warszawie, organizowane przez Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych. Ponadto Zarządy Kół PT TEPIS w Krakowie, Wrocławiu, Szczecinie, Sosnowcu (lub Katowicach) i w Zielonej Górze (lub Gorzowie Wlkp.) organizują regionalne Repetytoria dla Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych.

We Włoszech tłumacze współpracujący z wymiarem sprawiedliwości nie mają takich możliwości. Istniejące stowarzyszenia organizują co prawda spotkania dla swoich członków, jednakże nie mają one charakteru szkoleniowego.

Warto porównać także włoski i polski system ustanawiania członków organizacji TEPIS i AITI. W statusie TEPIS-u w rozdziale IV¹¹ czytamy m.in.:

§ 12. Członkowie Towarzystwa, którymi mogą być również cudzoziemcy niemający miejsca zamieszkania na terytorium RP, dzielą się na członków nadzwyczajnych, członków zwyczajnych, członków ekspertów, członków wspierających i członków honorowych.

§ 13. 1. Członkiem nadzwyczajnym Towarzystwa może zostać tłumacz przysięgły i tłumacz specjalistyczny o kwalifikacjach uznanych przez Komisję Kwalifikacyjną PT TEPIS za równoważne z kwalifikacjami przewidzianymi w art. 2 ust. 1 pkt 5 ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego, wykazujący się co najmniej trzyletnią praktyką zawodową w zakresie tłumaczenia specjalistycznego.

2. Członkiem zwyczajnym może zostać na własny wniosek tłumacz przysięgły i tłumacz specjalistyczny o kwalifikacjach uznanych przez Komisję Kwalifikacyjną PT TEPIS za równoważne z kwalifikacjami przewidzianymi w art. 2 ust. 1 pkt 5 ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego, który wykaże się 10-letnią praktyką zawodową.

3. Członkiem ekspertem może zostać na własny wniosek tłumacz posiadający kwalifikacje uznane przez Kolegium Ekspertów PT TEPIS za równoważne z kwalifikacjami określonymi w art. 3 ust. 3 pkt 2 ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego.

4. Członkiem wspierającym może być osoba fizyczna lub prawna, która po zadeklarowaniu regularnego wsparcia finansowego dla Towarzystwa w wysokości określonej przez Radę Naczelną ma prawo używać tytułu „członek wspierający PT TEPIS” oraz znaku graficznego PT TEPIS na warunkach określonych w regulaminie przez Radę Naczelną.

5. Członkiem honorowym może być fizyczna osoba krajowa lub zagraniczna, zasłużona dla Towarzystwa. Godność członka honorowego nadaje Walne Zgromadzenie na wniosek Rady Naczelnej PT TEPIS.

Osoby pragnące zostać członkiem TEPIS-u nie muszą więc zdawać żadnego egzaminu, natomiast w przypadku Stowarzyszenia AITI przewidziany jest egzamin pisemny sprawdzający kwalifikacje przyszłego członka stowarzyszenia. Na stronie www.aiti.org czytamy m.in.:

¹¹ Status TEPIS-u dostępny jest na stronie Towarzystwa: www.tepis.org.pl.

Członkiem zwyczajnym AITI może zostać specjalista (tłumacz), który spełni wymagania dotyczące kwalifikacji i doświadczenia zawodowego przewidziane w Statucie i zda pozytywnie test kwalifikacyjny. AITI zrzesza ponadto w charakterze członków nadzwyczajnych ekspertów w dziedzinie tłumaczeń i w dziedzinach pokrewnych, szkoły wyższe i instytuty kształcące w zakresie tłumaczeń pisemnych i ustnych¹².

Na stronie www.aiti.org zamieszczone są przykładowe teksty, także w języku polskim, które kandydaci powinni umieć przetłumaczyć. Poniżej zamieszczamy jeden z nich:

Adwokat tylko według nowych przepisów

W ustawie zmieniającej prawo o adwokaturze, o notariacie oraz ustawie o radcach prawnych zabrakło przepisów przejściowych.

Rzecznik praw obywatelskich, który wystąpił w tej sprawie do ministra sprawiedliwości oraz do prezesa Rządowego Centrum Legislacji, uważa, że trzeba to uregulować ustawowo.

Ustawa z 20 lutego 2009 r. wprowadziła nowe przesłanki ubiegania się o wpis na listę wybranego zawodu prawniczego. Brakuje w niej jednak przepisów przejściowych. Powoduje to wiele niejasności i kontrowersji. Dotychczasowe przepisy były bowiem dla wielu osób korzystniejsze niż obecne.

Na mocy ustawy nowelizującej z 2005 r. oraz orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego z 2006 r. osoby legitymujące się odpowiednim doświadczeniem, dającym rękojmię należytego wykonywania zawodu zaufania publicznego, które ukończyły aplikację sądową, prokuratorską, notarialną, adwokacką lub radcowską, do czasu wejścia w życie obecnej ustawy zachowywały prawo do uzyskania wpisu na listę adwokatów, radców prawnych lub notariuszy. Ocena doświadczenia zawodowego należała do organów samorządu zawodowego.

Ustawa zmieniająca z 2009 r. wprowadziła nowe warunki ubiegania się o wpis. Ponieważ jednak nie zawiera przepisów przejściowych, postępowania wszczęte i niezakończone do jej wejścia w życie będą się toczyć według nowych przepisów. Wprowadzone zmiany ustawodawcze oznaczają zaś w istocie utratę możliwości wpisu na listę adwokatów, radców prawnych lub notariuszy, dopóki zainteresowani nie wykażą, że spełniają nowe przesłanki.

¹² *L'accesso all'AITI in qualità di socio ordinario è aperto ai professionisti che soddisfino i requisiti di qualifica ed esperienza indicati dallo Statuto e che superino una prova di ammissione. L'AITI accoglie, in qualità di soci aggregati, studiosi ed esperti di traduzione e materie attinenti, Istituzioni Universitarie e Istituti di Traduzione e Interpretariato.* www.aiti.org (15.11.2010).

Przez wiele lat polski rynek wydawniczy nie był szczególnie zainteresowany publikowaniem specjalistycznych słowników, glosariuszy i publikacji poświęconych niełatwej terminologii prawnej i prawniczej włosko-polskiej przede wszystkim ze względu na małą popularność języka włoskiego w porównaniu np. do angielskiego, niemieckiego, francuskiego czy rosyjskiego. Dopiero w roku 2003 pojawił się *Słownik prawniczy włosko-polski*¹³, a rok 2008 przyniósł publikację zbioru przykładowych dokumentów włoskich¹⁴, dzięki której studenci studiów podyplomowych dla tłumaczy mogą zapoznawać się z materiałami źródłowymi, do których dostęp jest niejednokrotnie ograniczony. W roku 2010 i 2011 ukazały się długo oczekiwane podręczniki przeznaczone dla osób przygotowujących się do egzaminu na tłumacza przysięgłego¹⁵. W roku 2011 ukazał się nakładem wydawnictwa C.H. Beck *Słownik terminologii prawniczej włosko-polski polsko-włoski*¹⁶. Warto także wspomnieć o serii publikacji w „Lingua Legis”, czasopiśmie wydawanym przez wydawnictwo Translegis, poświęconych polsko-włoskiej terminologii samorządowej, sądowniczej, podatkowej i urzędowej¹⁷, oraz o artykule poświęconym tłumaczeniu dokumentów sądowych dotyczących postępowania karnego¹⁸.

¹³ M. Grelewicz-La Mela, B. Nuzzo, *Słownik prawniczy włosko-polski*, ABC, Warszawa 2003.

¹⁴ T. Skrodzka, *Raccolta di documenti italiani*, Translegis, Warszawa 2008.

¹⁵ B. Cieślak, L. Laska, M. Rojewski, *op.cit.*; *Teksty egzaminacyjne dla kandydatów na tłumacza przysięgłego*, red. Z. Rybińska, Translegis, Warszawa 2011.

¹⁶ *Słownik terminologii prawniczej włosko-polski polsko-włoski*, red. M. Kwiatkowska, C.H. Beck, Warszawa 2011.

¹⁷ M. Żochowski, *Sądownictwo specjalne we Włoszech*, „Lingua Legis”, marzec 2008, nr 16, s. 67–77; *idem*, *Terminologia podstawowych pojęć włoskiego systemu podatkowego*, „Lingua Legis”, kwiecień 2006, nr 14, s. 85–92; *Terminologia samorządowa polsko-włoska*, „Lingua Legis”, wrzesień 2002, nr 10, s. 43–53; J. Kowalska-Durazzano, *Kilka uwag na temat podstawowych ekwiwalentów polskich i włoskich terminów urzędowych*, „Lingua Legis”, lipiec 2010, nr 18, s. 75–83.

¹⁸ K. Biernacka-Licznar, *Le trappole tese al traduttore polacco durante la traduzione di testi giuridici italiani e polacchi*, [w]: *Romanica Wratislaviensia LVII*, Wrocław 2010, s. 13–27.

We Włoszech jak dotąd nie wydano materiałów szkoleniowych przeznaczonych dla adeptów zawodu tłumacza przysięgłego w zakresie języka polskiego. Przyczyną tego stanu rzeczy jest drugorzędna rola języka polskiego w porównaniu do innych języków europejskich. Zadania proponowane na stronie AITI są wskazówką dla osób zainteresowanych wpisem do stowarzyszenia odnośnie poziomu językowego, jaki powinni reprezentować przyszli członkowie AITI.

Podsumowując rozważania dotyczące kształcenia przyszłych tłumaczy i tłumaczy przysięgłych na wyższych uczelniach w Polsce, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na specyfikę tego zawodu. Otóż przykład sądowy, z którym tłumacze przysięgli mają najczęściej do czynienia, posługuje się językiem prawniczym mającym dwie odmiany:

- a) język, w którym toczą się postępowania sądowe i *quasi-sądowe*;
- b) język, w którym formułowane są rezultaty tych postępowań lub ich uzasadnienia¹⁹.

Przekład sądowy początkującym tłumaczom sprawia wiele trudności, co wynika przede wszystkim z braku na studiach filologicznych I i II stopnia zajęć, na których przyszli tłumacze mogliby zapoznać się choćby z polskim systemem prawnym i podstawowymi pojęciami dotyczącymi dokumentów sądowych oraz postępowania karnego i cywilnego.

Warto podkreślić, że język postępowań to w znacznym stopniu język mówiony, który cechuje słownictwo niespecjalistyczne, właściwe uczestnikom postępowania niebędącym zazwyczaj prawnikami. Jednocześnie w postępowaniach spotykamy także odmianę pisaną języka prawniczego, właściwą dokumentom procesowym i pismom sądowym.

W przypadku udziału tłumacza w postępowaniu karnym lub cywilnym niezwykle istotna jest świadomość tłumacza dotycząca rodzaju postępowania i wynikających z tego różnic terminologicznych, warto zatem zwrócić na nie uwagę słuchaczy studiów podyplomowych. Jest to możliwe tylko w przypadku prowadzenia tego typu zajęć przez osoby znające oba systemy prawne i odznaczające się bardzo dobrą znajomością języka włoskiego i polskiego. Błędy w tłumaczeniach prawniczych

¹⁹ A. Jopek-Bosiacka, *Przekład prawny i sądowy*, PWN, Warszawa 2006, s. 16.

mogą narazić tłumacza na odpowiedzialność prawną, a najczęściej wynikają one z niedostatecznej wiedzy tłumaczy na temat kultur i systemów prawnych właściwych dla tekstu źródłowego i docelowego²⁰.

Podczas dorocznego Międzynarodowego Spotkania nt. Ustaleń Językowych, Dokumentacji i Publikacji (IAMLADP), które odbyło się w dniach 21–23 czerwca 2010 roku w Paryżu pod egidą OECD, Komisja Europejska, reprezentowana przez p.o. szefa DG ds. Tłumaczeń Pisemnych Pieta Verleysena oraz szefa DG ds. Tłumaczeń Ustnych Marca Benedettiego, zwróciła uwagę na potrzebę kształcenia wykwalifikowanych tłumaczy pisemnych i ustnych oraz innych specjalistów w dziedzinie języków, gdyż w razie ich braku organizacjom międzynarodowym, a w szczególności europejskim, zabraknie tłumaczy, co w praktyce będzie oznaczało utratę zdolności do działania tych organizacji. Apel wyrażony przez przedstawicieli ponad siedemdziesięciu gremiów poparła także Androulla Vassiliou, unijna komisarz ds. kultury, edukacji i wielojęzyczności – zwróciła się też do rządów państw o podjęcie działań wspierających nauczanie języków w całym systemie edukacji. Podkreślono także potrzebę uświadomienia rodzicom i młodym ludziom, że „języki to nowe możliwości i że na lingwistów czekają bardzo obiecujące perspektywy zawodowe”²¹. Należy mieć nadzieję, że działania proponowane przez Androullę Vassiliou spotkają się z żywym zainteresowaniem władz polskich i włoskich, a w konsekwencji wpłyną korzystnie na poziom kształcenia tłumaczy w obu krajach.

²⁰ Jednym z portali internetowych, na których zamieszczane są takie informacje, jest: www.forumtlumaczy.pl, ponadto w prasie włoskiej w październiku 2010 roku dwukrotnie ukazały się artykuły dotyczące pracy tłumaczy we Włoszech: <http://job24.ilsole24ore.com/news/Articoli/2010/10/inoutFreelance-apre-27102010.php>; <http://job24.ilsole24ore.com/news/Articoli/2010/10/traduttori-apre-5102010.php>.

²¹ http://ec.europa.eu/commission_2010 (15.11.2010).

THE INSTITUTION OF SWORN TRANSLATOR IN POLAND AND IN ITALY. EDUCATION OF SWORN TRANSLATOR ON THE POSTGRADUATE STUDIES IN POLAND

Summary

The paper acquaints the reader with the institution of sworn translator in Poland and in Italy. In the first chapter the authoress presents the history of sworn translator profession in Poland from year 1920 to year 2010, pointing out the most important cultural elements, regulations and acts concerning sworn translators. It draws attention to the differences between the position of sworn translators in Poland and in Italy, with special consideration of professional qualifications, procurement procedures, organizations associating translators, and laws in force. The second part of the paper is dedicated to the present situation concerning candidates for sworn translators education on postgraduate studies in Poland and European Commission arrangements from June 2010 concerning education of qualified oral and written translators.