

Un percorso di insegnamento dell'italiano in Slovacchia: alcune tappe

di *Claudio Nobili*

Abstract

In this paper I describe four stages which characterized a particular Italian as a foreign language teaching path for Slovak students. Different activities were realized during the stages concerning both verbal and nonverbal tasks (e.g. text comprehension; text reformulation in tweet; gestural activities). On the basis of the data collected, potential and problems are discussed.

I

“Slovacchia! Cos’è costei?”: l’insegnamento dell’italiano in un paese sconosciuto

In questo contributo intendiamo ripercorrere alcune tappe importanti che negli ultimi anni hanno segnato un particolare percorso di insegnamento dell'italiano come lingua straniera (Ls), compiuto nell'ambito sia della laurea triennale in interpretazione vocale, istituita presso l'Accademia delle Arti, sia della laurea (prima triennale e magistrale, dall'anno accademico 2015-16 solo triennale) in interpretariato e traduttologia, attiva presso l'Università Matej Bel, a Banská Bystrica, nella Slovacchia centrale.

Una realtà, quella dell'insegnamento dell'italiano Ls in contesto slovacco, ancora poco nota in Italia, e lo stesso si può dire a ragione della Slovacchia stessa, divisasi dalla Repubblica ceca nel 1993, ed entrata a far parte dell'Unione Europea nel 2004. Lo dimostra un'indagine, realizzata nel 2014, sulla conoscenza della Slovacchia da parte di un campione casuale di sessanta italiani (di età dai 15 anni in su), i quali hanno risposto a un questionario elettronico, strutturato in due parti¹. Nella prima parte sono state inserite 11 domande a risposta multipla su informazioni generali riguardanti la Slovacchia (città-capitale, paesi confinanti, lingua ufficiale ecc.); la seconda parte è stata invece incentrata sull'eventuale conoscenza di personaggi caratterizzanti la storia passata e recente del paese (si spazia dal settore artistico-culturale alla politica, passando per lo sport). Dalla prima parte del questionario emergono delle tracce che rivelano difficoltà nel fornire risposte corrette e nel collocare geograficamente il paese, derivanti perlopiù da un riferimento al precedente stato unitario della Cecoslovacchia, e alla Slovenia, “foneticamente affine” alla Slovacchia. Le risposte alla seconda parte del questionario mostrano, ancora

più chiaramente, come sia complesso per gli intervistati individuare personaggi rappresentanti la Slovacchia (alla richiesta di indicarne uno o più, il 60% degli intervistati non ha riportato alcuna informazione).

Nonostante ciò, «un interesse piuttosto diffuso verso la lingua e la cultura italiana presenta [...] la Slovacchia, interesse che poggia a sua volta su una tradizione “vecchia” di alcuni decenni, sebbene [...] il consolidamento di questa disciplina sia stato graduale»². I maggiori centri universitari slovacchi impegnati nell'insegnamento dell'italiano presso le rispettive facoltà di filosofia e i rispettivi dipartimenti di romanistica sono tre: l'Università Comenio di Bratislava, l'Università Costantino il Filosofo di Nitra e l'Università Matej Bel di Banská Bystrica, che conserva il dottorato di ruolo, ovvero l'insegnamento della lingua da parte di docenti lettori madrelingua, dipendenti dal Ministero degli Affari Esteri (e perciò chiamati lettori ministeriali).

In confronto agli altri due atenei, la cifra distintiva della didattica dell'italiano Ls a Banská Bystrica è la sua collocazione in un corso di laurea in interpretariato e traduzione, il cui obiettivo è quello di far acquisire agli studenti un complesso di conoscenze e competenze linguistiche (e non soltanto linguistiche) necessarie nell'interpretariato e nella traduzione (letteraria o specializzata). Le lezioni sono frequentate da apprendenti slovacchi di età compresa tra i 18 e i 22 anni, che studiano l'italiano (molto spesso mai studiato prima) in combinazione con un'altra Ls intradipartimentale, attiva cioè presso il dipartimento di romanistica (per es., italiano-spagnolo), o extradipartimentale (per es., italiano-inglese; italiano-tedesco). Aldilà della combinazione scelta, il corso prevede come obbligatoria la frequenza degli insegnamenti rientranti nella denominazione “Fondamenti degli studi traduttologici”, offerti dal dipartimento di traduttologia, e impartiti in slovacco.

Nel presente lavoro evidenzieremo, per tappe cronologicamente ordinate, i momenti più salienti che hanno caratterizzato la recente didattica dell'italiano Ls all'Accademia delle Arti e all'Università di Banská Bystrica.

2

Prima tappa: comprensione di testi per musica

In un primo momento si è voluto analizzare il processo di comprensione di testi appartenenti alla tradizione dell'opera lirica italiana in campioni di numero variabile (da un minimo di otto a un massimo di quindici) di apprendenti slovacchi di livello A1, ma abituati per studio e lavoro a confrontarsi continuamente con tale tipologia di testi, e a cercare di comprenderli, anche al di fuori di un corso di lingua istituzionalizzato³.

I dati raccolti hanno rivelato una serie iniziale di informazioni sull'ancoraggio dell'apprendente alla sua conoscenza pregressa e generale dell'intera opera della quale un testo è parte per comprenderlo (dimensione extratestuale), predominante rispetto alla dimensione testuale, e specificatamente cotestuale, che può tuttavia in casi particolari compromettere il processo stesso di comprensione. A mo' di esempio si prenda in considerazione l'aria *Una furtiva lagrima*, dall'atto II, scena VIII, de *L'elisir d'amore* di

Gaetano Donizetti su libretto di Felice Romani (1832). Locutore nel testo è Nemorino, il quale interpreta il pianto della donna che egli ama, Adina, come segno di un amore finalmente contraccambiato. Se la funzione di Nemorino quale locutore nel testo è stata compresa dagli studenti slovacchi, lo stesso non può dirsi per il testo sottoposto alla loro attenzione: a due fasi di ascolto dell'aria senza il testo, è seguita infatti la formulazione, in discussione plenaria, dell'ipotesi degli studenti secondo la quale (con le loro parole) «Nemorino piange perché Adina non c'è», ipotesi in parte confermata dopo una fase di lettura individuale del testo: «Nemorino piange dentro ma non davanti alla gente» (sempre con le parole degli studenti). Il tratto comune alle due formulazioni riguarda il pianto di Nemorino, che occorre nel corso dell'opera, evidentemente conosciuta dagli studenti, ma non nel testo. L'incomprensione testuale è dunque derivata sia da un'estensione di quanto già noto al testo in esame sia da un non riconoscimento del possessivo "suoi" ("Una furtiva lagrima/negli occhi suoi spuntò"; vv. 1-2), affrontato con gli studenti dell'attività in precedenti lezioni, che, se pronunciato da Nemorino quale parlante, non può certamente riferirsi a sé stesso.

Il dato ha trovato una conferma nella seconda parte dell'esercitazione, durante la quale l'analisi è stata incentrata sul testo di un'aria altrettanto celebre quanto la prima, *Nessun dorma*, all'inizio dell'atto III dell'incompiuta opera *Turandot* di Giacomo Puccini, su libretto di Giuseppe Adami e Renato Simoni (1926). L'aria è interpretata durante una notte a Pechino dall'"ignoto" principe tartaro Calaf, il quale esorta a non dormire e a non rivelare il suo nome alla principessa Turandot, sperando che questa l'indomani se ne innamori. Al termine di due fasi di ascolto, e di una fase plenaria di sintesi testuale attraverso le parole comprese dal campione di studenti coinvolti nell'analisi, è stato assegnato loro il compito di espandere tali parole al fine di ottenere una ricostruzione dell'intero testo. Il verbo "dorma" (*Nessun dorma*; v. 1), correttamente riconosciuto, ha stimolato negli studenti le seguenti espansioni (che si riportano di nuovo senza alcun intervento da parte di chi scrive): «dormire»; «nessuno è svegliato»; «notte»; «occhi chiusi». Da ciò si può evincere che il significato negativo del primo verso del testo dell'aria, veicolato dal pronome indefinito "nessun", è stato compreso, al contrario, come di segno positivo ("nessuno è svegliato", infatti, vuol dire che "tutti dormono"), sulla spinta della conoscenza extratestuale del contesto situazionale nel quale il testo si colloca, ossia la notte, evocato nel testo, e associato *naturaliter* dagli studenti al dormire. Interessante soffermarsi, a sostegno di quanto finora detto, sulle espansioni dettate dalla parola "silenzio" (Ed il mio bacio scioglierà il silenzio/che ti fa mia; vv. 9-10): «Calaf arriva nella notte»; «tutti dormono»; «è silenzio». È evidente che il silenzio è stato erroneamente interpretato dagli studenti come legato alla situazione temporale nella quale il testo di *Nessun dorma* si pone, e non all'identità di Calaf.

In breve, l'esercitazione ha messo in evidenza la possibilità di estendere alla comprensione di testi dell'opera lirica in contesto di italiano Ls l'intervento di una dimensione al di fuori del testo, che può inficiare il risultato del processo, se non opportunamente guidata e corretta in una classe di apprendenti stranieri.

3

Seconda tappa: dalla comprensione alla riformulazione di testi in tweet

Una seconda esercitazione, nella quale sono stati coinvolti 25 studenti slovacchi (12 iscritti alla laurea triennale in interpretariato e traduttologia, e 13 a quella magistrale dell'Università di Banská Bystrica) è consistita nella riformulazione di due testi (prototesti), diversi per genere testuale, ma accomunati dalla semplicità lessicale e delle strutture linguistiche (un articolo giornalistico reperito sul web, riportante uno studio inglese secondo il quale gli uomini esprimerebbero le loro emozioni durante o dopo una partita di calcio visto o giocato⁴, e la poesia di Alda Merini *Io non ho bisogno di denaro*, ruotante attorno alla dicotomia materialismo *vs* spiritualismo), in tweet (metatesti)⁵. L'attività si è posta come obiettivo quello di sfruttare uno strumento di comunicazione digitale, il social network Twitter, che impone la brevità dei 140 caratteri nella scrittura di un messaggio sotto forma di tweet, in prospettiva didattica, facendo lavorare in maniera originale gli studenti sul (ri)maneggiamento testuale.

A ciascun membro del gruppo è stato assegnato il compito di riassumere i due testi in due tweet distinti in italiano, digitati da un account Twitter creato appositamente per la ricerca, dopo una lettura individuale e silenziosa dei testi per un tempo massimo di cinque minuti. In ogni tweet sono stati inseriti dallo sperimentatore due hashtag: #itinbreve, dal momento che oggetto della ricerca è un processo di scrittura breve in italiano richiesta dalle caratteristiche funzionali del mezzo adoperato per la sperimentazione, e un secondo hashtag composto dal prefisso SLO (slovacco), da un numero a due cifre identificativo di ciascun studente, e dalle maiuscole L o G in base al genere, letterario o giornalistico, del prototesto (per es.: #SLO01L).

Un'analisi qualitativa dei tweet/metatesti raccolti ha consentito di individuare tre parametri principali rispetto ai quali essi sono stati prodotti, la cui presenza o combinazione determina tipologie testuali differenti:

1. ancoraggio al prototesto tramite un rimando linguistico diretto;
2. selezione di informazioni (contenute nel prototesto);
3. aggiunta di informazioni (non presenti nel prototesto).

In (1) si riporta un esempio di tweet/metatesto derivante dal prototesto letterario, e perfettamente rispondente al compito richiesto perché classificabile come riassunto puro per la sola presenza del parametro 2.:

(1) #itinbreve #SLO23L Gli uomini dovrebbero avere bisogno dei sentimenti, non di denaro.

Confrontiamo ora l'esempio in (1) con quello di indubbia originalità in (2), etichettabile come commento puro perché lo scrivente inserisce nel tweet solo informazioni

assenti nel prototesto, non rispettando l'istruzione data per lo svolgimento dell'esercizio (presenza del parametro 3.):

(2) #itinbreve #SLO08L Non sappiamo poesia. Mi scusi. Cogito ergo sum. #poesia #sapere #italiano #cheguao

Ancor più complesso il tweet/metatesto in (3), combinazione dei parametri (nell'ordine di occorrenza) 2., 1. e 3., e perciò definibile come riassunto e commento ancorato:

(3) #itinbreve #SLO07L non abbiamo bisogno di soldi ma di sentimenti, così ha scritto Alda Merini in sua poesia...e ha ragione

Sintetizzando, la sperimentazione ha evidenziato il triplice atteggiamento di uno studente slovacco di italiano Ls di fronte al compito di riassumere un testo in un tweet: lo studente o si limita a rispettare fedelmente il compito o non lo rispetta o lo rispetta parzialmente, elaborando tipologie testuali da approfondire in prospettiva con un allargamento del campione.

4

Terza tappa: dal testo al termine. Quando la (ri)definizione è un problema

La terza tappa del percorso che si sta qui ripercorrendo è stata rappresentata, invece, dal tentativo di avviare una prima riflessione su un aspetto della competenza metalinguistica degli apprendenti slovacchi, correlata a un processo e a un tipo testuale preciso, vale a dire la (ri)definizione di alcuni tecnicismi di base della linguistica (aldilà delle sottospecializzazioni disciplinari e dunque linguistiche), privi di corrispondenti nella lingua comune o con un'accezione specialistica distinta da quella dell'uso comune, in prove d'esame scritte di fine corso⁶.

In una prima fase della ricerca è emersa la problematicità della questione; l'analisi iniziale di dati raccolti rispetto ai livelli di laurea triennale e magistrale ha infatti mostrato la generale assenza di scrupolo definitorio⁷ in entrambi i campioni di prove esaminati. Esso diminuirebbe, inoltre, in maniera preoccupante, alla laurea magistrale, in corrispondenza di un aumento del livello di analisi linguistica a cui i corsi universitari, e i relativi esami di profitto, fanno riferimento⁸. In una seconda fase, l'analisi si è concentrata su un nuovo campione di esami scritti di apprendenti slovacchi pressappoco all'accesso della laurea magistrale per verificare un'eventuale conferma dei risultati ottenuti in precedenza, e la possibilità di estrarre dei tipi di (ri)definizione alla luce dei quali mostrare delle tendenze, e riconoscere l'esistenza di particolari difficoltà⁹.

In ambedue le fasi si è tenuto conto della medesima tipologia di prova, strutturata in quesiti a risposte aperte brevi (lunghezza massima pari a 6 righe), per introdurre da un lato un ulteriore elemento di difficoltà per l'apprendente (lo scrupolo definitorio

presuppone così un processo di selezione e sintesi delle informazioni studiate da organizzare come risposta), dall'altro lato un elemento aggiuntivo di interesse rispetto alle informazioni selezionate dagli apprendenti perché ritenute evidentemente salienti.

In più, la stessa metodologia di analisi è stata applicata alle risposte ai quesiti presenti nelle prove. Sono state dapprima elaborate dallo sperimentatore delle risposte criterio, ossia quelle risposte che uno studente dovrebbe essere in grado di produrre dopo aver frequentato un corso universitario di durata semestrale, e dopo averne studiato la bibliografia indicata dal docente. Le risposte criterio sono state in un secondo momento articolate in tre indicatori ($x_1; x_2; x_3$), dove l'indicatore x_3 è almeno un esempio tratto dall'italiano esplicitamente richiesto da tutti i quesiti come applicazione e dimostrazione concreta delle conoscenze apprese. Il passo ulteriore è stato quello di stilare una tassonomia, che prevede:

- (ri)definizioni valutate in positivo (rvp) per la presenza di tutti e tre gli indicatori;
- (ri)definizioni valutate parzialmente in positivo (rvpp) per la presenza di almeno un indicatore;
- (ri)definizioni valutate in negativo (rvn) per l'assenza dei tre indicatori¹⁰.

A illustrazione della metodologia finora descritta, si consideri l'esempio in (4), dove è riportata una risposta, considerata come rvn, al quesito "Quanti e quali tipi, o livelli, di arbitrarietà dei segni linguistici si possono distinguere? Danne una definizione facendo almeno un esempio":

(4) Arbitrarietà vuol dire non dipendenza tra il significato e significante, non c'è nessun rapporto tra loro.

Nella risposta è evidente l'assenza dei tre indicatori della risposta criterio: x_1 : arbitrarietà verticale come immotivatezza logica e naturale del rapporto tra significante e significato di un segno linguistico; x_2 : arbitrarietà radicale (o orizzontale) come organizzazione di significanti e significati di una lingua come sistema in certe classi, piuttosto che in altre possibili, in dipendenza da tratti arbitrariamente stabiliti come pertinenti e distintivi; x_3 : almeno un esempio. Ma andando a fondo nell'analisi della risposta emerge che l'apprendente confonde erroneamente l'assenza di motivatezza logica e/o naturale dei significanti e significati nel loro costituirsi come facce di un segno linguistico (arbitrarietà verticale), e come classi di espressioni e sensi concreti in una lingua (arbitrarietà radicale) con l'inesistenza di un rapporto tra i due piani.

In (5) si registra invece un caso di rvpp, risposta alla domanda "Qual è la distinzione tra significato e senso? Definisci i termini facendo almeno un esempio", di pugno dello stesso studente autore della risposta in (4):

(5) Significato-è una cosa astratta, è qualcosa che sta solo nella mente umana, per esempio una sedia è un tipo di mobilio usato per sedere. Questo è cosa viene in mente quando uno sente la parola “sedia”

Senso-è una variazione concettuale del significato, possiamo vedere la cosa come una sedia come immagine. Il senso da anche gli altri significati possibili.

Sebbene sia caratterizzato da imprecisione lessicale, l'indicatore x_1 relativo a “significato” (e in parte x_3 ; esempio a sostegno di x_1) è comunque rintracciabile, mentre il “senso” (indicatore x_2) è definito, con errore (ma se ne riconosca l'originalità), “variazione concettuale del significato”; la risposta mette pertanto in luce la difficoltà dello studente nel saper riproporre nella prova d'esame una distinzione concettuale basilare.

I dati delle due fasi della riflessione concordano nel dimostrare la necessità di approfittare dei laboratori di scrittura presenti nel programma di studi triennale in interpretariato e traduttologia, proponendo agli studenti slovacchi esercizi funzionali a un uso consapevole e corretto del lessico specialistico della linguistica e di altri lessici specialistici.

5

Quarta tappa: dal verbale al non verbale, dai gesti simbolici e pantomimici al gestema

La quarta e (al momento) ultima tappa ci ha offerto una sfida faticosa, ma molto stimolante: la realizzazione del Progetto di Ricerca *Gestibolario* (PRG), uno strumento di indagine sulla gestualità italiana nel particolare contesto slovacco di insegnamento e apprendimento dell'italiano Ls. La prima parte del PRG si è posta come obiettivo quello di tentare di definire un curriculum universitario di educazione linguistica¹¹, che preveda lo sviluppo continuo, completo e integrato delle competenze comunicative verbali e non verbali di futuri interpreti e traduttori, e che incoraggi specificatamente l'interazione tra pratica e riflessione teorica sulla gestualità. In linea con il raggiungimento di un simile obiettivo, sono state impostate e compiute attività esercitative sui gesti secondo nuovi protocolli, i quali tengono opportunamente conto di fonti di *input* autentico, varianti in relazione alle opposizioni diamesiche parlato/scritto e tradizionale/digitale. Il non facile compito è apparso necessario alla luce del fatto che «i manuali di italiano L2 oggi in commercio evidenziano una scarsa attenzione ad attività dedicate alla competenza produttiva e ricettiva della cinesica»¹², che comprende anche i gesti intesi, nella loro accezione restrittiva da noi accolta, come movimenti delle mani e delle braccia, percepibili visivamente (segnale), e comunicativi di un significato¹³.

Un primo esercizio ha riguardato l'interpretazione di alcuni gesti emblematici o simbolici italiani, quei gesti che possono essere usati in assenza di parlato (e perciò definiti anche autonomi)¹⁴, socialmente e culturalmente codificati (da qui la possibilità di repertorarli in un dizionario), e aventi una diretta traduzione verbale (un'espressione verbale che li parafrasa)¹⁵. I soggetti slovacchi interpellati attraverso un questionario hanno mostrato di non conoscere i gesti che sono stati sottoposti alla loro

attenzione (si osservi che il valore percentuale delle risposte relative alle traduzioni verbali dei gesti non appropriate sommate alle risposte mancanti è pari al 60%). Poiché non conosciuti, i gesti sono stati interpretati dagli studenti il più delle volte come iconici; quest'ultimi hanno cioè formulato delle traduzioni verbali non appropriate, conformi alla produzione del segnale del gesto, ma non alla sua simbolicità. Possiamo riportare due esempi di tale atteggiamento. Per il gesto di *far scorrere da destra a sinistra e viceversa, lungo una linea orizzontale immaginaria, pollice e indice delle due mani chiusi ad anello*, con il significato di "qualcosa fatto o detto nei modi migliori possibili", parafrasabile con l'espressione "perfetto!", sono state fornite le traduzioni «(è) finito»; «è tutto»; «è finito il discorso» in quanto la configurazione della mano e il movimento tracciano nell'aria un segmento rettilineo dagli estremi iniziale e finale distinti e definiti. Al gesto delle *mani a borsa, con le dita unite e rivolte verso l'alto, che oscillano più volte verso l'alto e poi in basso*, che può accompagnare o sostituire in italiano l'espressione "ma che vuoi?", è stata associata l'originale ma inappropriata traduzione verbale «ho una verità», come se le mani stessero tenendo e mostrando qualcosa di raccolto, appunto una verità.

Un'altra tipologia di gesti è quella dei pantomimici, usati per comunicare estemporaneamente certi significati, in assenza del parlato, dei referenti del discorso (oggetti, azioni ed eventi), e di un sistema di comunicazione condiviso o momentaneamente utilizzabile, anche se condiviso. A una classe di apprendenti slovacchi a livello di terzo anno della laurea triennale è stata presentata, sotto forma di gioco, un'attività su quella che si è proposto di chiamare "micro-narrazione pantomimica"¹⁶. La classe è stata divisa in due gruppi, e da ciascun gruppo sono stati selezionati, rispetto ad alcune variabili, due soggetti chiamati a mimare al rispettivo gruppo di appartenenza tre unità informative principali brevi, nelle quali era stato preventivamente scomposto dallo sperimentatore il testo di una canzone italiana. Ai restanti membri dei due gruppi è stato chiesto invece di ricostruire il più precisamente possibile le parole di ciascuna unità, al termine della riproduzione pantomimica relativa a essa. Da un lato i due soggetti imitanti tenderebbero ad adottare più frequentemente una rappresentazione gestuale cristallizzata, vale a dire a usare gesti simbolici, e a non crearne di nuovi sfruttando altri tipi di strategia, dall'altro i soggetti riceventi mostrerebbero delle difficoltà a decodificare verbalmente i gesti dei loro compagni. In FIG. 1 è raffigurato il gesto simbolico di *congiungere le mani nell'atto di una preghiera e rivolgere gli occhi al cielo* per comunicare "grazie di esistere", eseguito dal soggetto imitante di sesso maschile.

La seconda parte del PRG contiene un dizionario di gesti nuovo rispetto a quelli finora editi poiché raccoglie i gesti che, a differenza dei simbolici, accompagnano il discorso di un parlante madrelingua italiana (e quindi non sono autonomi rispetto al discorso, ma coverbali)¹⁷, e poiché è particolarmente rivolto a studenti slovacchi di italiano Ls futuri interpreti. La redazione del dizionario è stata guidata, in particolare, dalla volontà di verificare l'ipotesi secondo la quale il sistema dei gesti coverbali italiani sia un codice a entità articolate, ovvero decomponibili in parti (i valori pertinenti e distintivi assunti da un gesto rispetto ai quattro parametri formazionali del segnale

FIGURA 1

Strategia di eseguire una rappresentazione cristallizzata (gesto simbolico) da parte del soggetto imitante maschile della ricerca.



configurazione della mano, orientamento del palmo, luogo e movimento), che possono ripresentarsi con una certa sistematicità in altri gesti, ciascuna delle quali è portatrice di una porzione precisa del significato letterale complessivo del gesto. Proponiamo il termine “gestema” per denominare tali parti; un gesto coverbale italiano, dunque, è decomponibile in gestemi, nei quali è analizzabile il suo significato letterale complessivo. Presentiamo, a titolo esemplificativo, il gesto in FIG. 2 compiuto in un recente discorso parlamentare dall'ex presidente del Consiglio Matteo Renzi, parlante/gestante di madrelingua italiana che è stato scelto di osservare per la compilazione del dizionario¹⁸. Si tratta di un gesto pittografico, eseguito con le *dita della mano destra unite a mazzetto (mano a grappolo o a borsa)*, il *palmo verso l'alto*, nello *spazio di fronte al parlante la mano viene sollevata*. Alla luce di tale segmentazione, il gesto è analizzabile in due gestemi, a cui è associato un significato proprio isolabile, che identificano il gesto come *quel* gesto: *dita della mano unite a mazzetto* “elemento unito, raccolto nel senso di concentrato”; *sollevamento della mano nello spazio di fronte al parlante* “tirare su qualcosa per mostrarlo”. Il gesto può essere accompagnato da un'espressione verbale come “(ecco) questo è x”, dove x è l'aspetto fondamentale, il nucleo essenziale dell'argomento affrontato dal parlante, sul quale è richiamata l'attenzione dell'ascoltatore. Relativamente a quest'entrata del dizionario e ad altre, un campione di studenti slovacchi rappresentativo del destinatario del dizionario ha rivelato come l'interpretazione di un gesto coverbale per i gestemi che lo costituiscono sia certamente un caso problematico, che un dizionario come quello previsto dal PRG può aiutare ad affrontare.

FIGURA 2

Gesto accompagnatore dell'espressione "(ecco) questo è x" nel dizionario del PRG



6

Per (non) concludere brevemente

Volendo concludere, in questo lavoro abbiamo cercato di descrivere quattro tappe che hanno caratterizzato un particolare percorso formativo, riguardante l'insegnamento dell'italiano Ls ad apprendenti slovacchi. Le tappe intraprese hanno previsto un progressivo restringimento dell'unità di analisi (dal testo al termine), e un'attenzione anche agli aspetti non verbali della comunicazione, la cui presenza nei corsi di studio rivolti a futuri interpreti e traduttori è ancora troppo marginale, alternando ad attività esercitative, mai compiute prima, momenti di valutazione. Con i dati riportati, da un lato si è voluto indagare secondo nuove direttrici un terreno di insegnamento dell'italiano Ls finora poco esplorato, dall'altro si sono volute evidenziare alcune peculiari potenzialità e problematicità, verso le quali occorre prontamente e opportunamente investire gli sforzi didattici, tentando di riprogrammare i contenuti dei corsi di laurea, e monitorandone costantemente l'apprendimento, in laboratori aperti e continui.

Note

1. Cfr. K. Dojčáková, "Cecoslovacchia...? Slovacchia...? Slovenia?" *La Slovacchia vista dall'Italia*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università Matej Bel, Banská Bystrica 2014.

2. R. Abbaticchio, *L'italiano da Pietroburgo ai Balcani*, in "In.IT", 4, 13, 2004, pp. 8-13.

3. Per approfondimenti vedi C. Nobili, *La lingua italiana nell'opera lirica (1832; 1853; 1926). Comprensione di testi da parte di apprendenti slovacchi*, in E. Pirvu (a cura di), *La lingua e la letteratura italiana in prospettiva sincronica e diacronica. Atti del VI Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova*, Franco Cesati Editore, Firenze 2015, pp. 261-72.

4. Disponibile al sito <http://www.focus.it/cultura/calcio-che-emozione> (data ultimo accesso 09/02/2017).
5. Cfr. C. Nobili, C. Meluzzi, *Riformulazioni attraverso Twitter da parte di studenti italiano L1 e L2: proposta di una tassonomia testuale*, in F. Bianchi, P. Leone (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico: metodi e strumenti tecnologici*, studi AltLA 4, Officinaventuno, Milano 2016, pp. 139-53.
6. Con "(ri)definizione" si intende generalmente quel procedimento attraverso il quale un termine di una lingua, in prima posizione, viene successivamente spiegato a un destinatario, al quale si suppone sia poco o per niente noto (cfr. C. Lavinio, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma 2004, p. 120). Nel caso specifico delle prove d'esame, l'ipotesi che il termine da (ri)definire sia poco o non sia affatto noto al destinatario del testo (il docente) è un'ipotesi fittizia, di cui l'emittente (lo studente) deve comunque tener conto come reale per una (ri)definizione quanto più chiara e completa.
7. M. Palermo, *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna 2013, p. 248.
8. Sulla questione vedi più estesamente C. Nobili (in stampa), *Scrivere per farsi capire e valutare: analisi di un corpus di esami di studenti universitari slovacchi in contesto di italiano L2*, in *Perché scrivere: motivazioni, scelte, risultati. Atti del Convegno internazionale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
9. Un ricco repertorio di esempi si trova in C. Nobili (in stampa), *Valutazione di un aspetto della competenza metalinguistica in apprendenti slovacchi d'italiano L2: scrupolo definitorio di tecnicismi in prove d'esame scritte di fine corso*, in R. Nikodinovska (a cura di), *La valutazione nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Atti del Convegno internazionale*, Università ss. Cirillo e Metodio, Facoltà di Filologia "Blaže Koneski", Skopje.
10. La tassonomia si basa, dunque, su un trattamento dicotomico degli indicatori secondo i parametri di presenza/assenza. Per la categorizzazione delle risposte/(ri)definizioni fornite dagli studenti non si è tenuto conto né dell'ordine di occorrenza dei tre indicatori né dell'originalità o semplice riproposta degli esempi presentati in classe o indicati nel materiale bibliografico di supporto alla preparazione dell'esame.
11. Cfr. I. Poggi, *Sguardi, gesti, parole. La comunicazione non verbale nell'educazione linguistica*, in I. Poggi, E. Magno Caldognetto, *Mani che parlano. Gesti e psicologia della comunicazione*, Unipress, Padova 1997, pp. 99-106.
12. M. Giovannini, *La marginalità della cinesica nella manualistica dell'italiano L2*, in "EL.LE", 3, 2, p. 301.
13. Cfr. I. Poggi, *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*, Carocci, Roma 2006, p. 55.
14. Ivi, p. 58.
15. Cfr. C. Nobili, *I videodizionari della gestualità italiana come strumento glottodidattico. Formulazione e prima verifica di un'ipotesi di lavoro con apprendenti slovacchi*, in S. Adamo, C. Nobili (a cura di), *La capsula del tempo. Aspetti selezionati di lingua, letteratura e cultura italiana da conservare in prospettiva futura*, Aonia edizioni, Raleigh (CN) 2017, pp. 78-97.
16. Cfr. C. Nobili (in stampa), *Cantar mimando: un esperimento pilota di micro-narrazione con apprendenti slovacchi d'italiano L2*, in *Acquisizione e didattica dell'italiano. Atti del XIV Convegno della Società internazionale di Linguistica e Filologia italiana*.
17. Cfr. Poggi, *Le parole del corpo*, cit., p. 58.
18. Disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=fs1lseuQdJo> (data ultimo accesso 09/02/2017), min. 09:37.

