Linguistica e Filologia è inclusa in ERIH PLUS
(European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

Internet: http://aisberg.unibg.it/handle/10446/6133

I contributi contenuti nella rivista sono indicizzati nelle banche dati
Modern Language Association (MLA) International Bibliography
e Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA),
Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Web of Science

Licenza Creative Commons:
This journal is published in Open Access under a Creative Commons License
Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).
You are free to share – copy, distribute and transmit –
the work under the following conditions:
You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor
(but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).
You may not use this work for commercial purposes.
You may not alter, transform, or build upon this work.

Volume pubblicato dal Dipartimento di Lingue, Letterature e
Culture Straniere e finanziato con fondi di Ateneo di ricerca.

ISSN: 1594-6517

Linguistica e Filologia

41

Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO 2021

BERGAMO UNIVERSITY PRESS
sestante edizioni

Direzione della rivista
Giuliano Bernini, Università degli Studi di Bergamo, Direttore responsabile
Régine Delamotte, Université de Rouen
Klaus Düwel †, Universität Göttingen
Edgar Radtke, Universität Heidelberg

Comitato editoriale
Maria Grazia Cammarota, Università degli Studi di Bergamo
Ada Valentini, Università degli Studi di Bergamo
Fulvio Ferrari, Università di Trento
Emilia Calaresu, Università di Modena e Reggio Emilia
Silvia Dal Negro, Libera Università di Bolzano
Maria Pavesi, Università di Pavia
Alessandro Zironi, Università di Bologna

Comitato Scientifico
Cecilia Andorno, Università di Torino
Alvise Andreose, Università e-Campus
David Ashurst, University of Durham
Sandra Benazzo, Université de Paris VIII
Gaetano Berruto, Università di Torino
Adriana Constăchescu, Universitatea din Craiova
Patrizia Giuliano, Università di Napoli 'Federico II'
John McKinnell, University of Durham
Maria Grazia Saibene, Università di Pavia
Heidi Siller-Runggaldier, Universität Innsbruck
Andrea Trovesi †, Università di Roma 'La Sapienza'
Miriam Voghera, Università di Salerno
Marzena Wątorek, Université de Paris VIII
Maria Załeska, Universytet Warszawski
Lucia Avallone, Università degli Studi di Bergamo
Luisa Chierichetti, Università degli Studi di Bergamo
Maria Gottardo, Università degli Studi di Bergamo
Dorothee Heller, Università degli Studi di Bergamo
Stefania Maci, Università degli Studi di Bergamo
Maria Chiara Pesenti, Università degli Studi di Bergamo

Comitato di Redazione
Jacopo Saturno, Università degli Studi di Bergamo

Indice

Ricordo di Klaus Düwel ..... pag. 7

Ricordo di Andrea Trovesi ..... » 9

LINGUISTICA E FILOLOGIA 41

Lucia Berti, Giovanni Iamartino
Competing Methodologies in Early 19th-Century Foreign Language Teaching: Moses Santagnello (and Others) vs James Hamilton ..... » 13

Daniele Artoni, Marco Magnani
L'interferenza grammaticale della prima lingua sulla seconda: uno studio sul caso accusativo in russo L2 ..... » 51

Jacopo Saturno
Accordo di genere e interferenza dell'italiano L1 nell'acquisizione del russo L2 ..... » 87

Elena De Gaudio, Anna Cardinaletti, Francesca Volpato
La produzione narrativa di bilingui italiano/calabrese con dislessia evolutiva ..... » 111

Sonia Colafrancesco
"Contenitore" e "contenuto" nella Capsula eburnea *in inglese medio* ..... » 169

Enrico Lodi
Dopo il naufragio. Aspetti stilistico-espressivi di due cartas administrativas *del 1578* ..... » 193

Ada Valentini
Il costrutto temporale con essere
in italiano antico ..... » 215

Recensioni

Baggio, Serenella / Taravacci, Pietro (a cura di),
Lingue naturali, lingue inventate. Atti della Giornata di studi (Trento, Dipartimento di Lettere e Filosofia, Palazzo P. Prodi, 29 novembre 2019). Edizioni dell'Orso, Alessandria, 2020
(Giuliano Bernini) ..... » 247

Ricordo di Klaus Düwel (1935 – 2020)

Klaus Düwel war einer der heute selten gewordenen germanistischen Mediävisten, die das Spektrum ihres wissenschaftlichen Interesses von der altnordischen Literatur und Religionsgeschichte über runische Inschriften des frühen Mittelalters, althochdeutsche und mittelhochdeutsche Literatur bis hin zur modernen Rezeption dieser frühen Texte ausfalteten. Nach seinem Studium in Tübingen, Wien und Göttingen promovierte er bei Wolfgang Lange über "Werkbezeichnungen der mittelhochdeutschen Erzählliteratur", befasste sich bald darauf in diesem Forschungsbereich mit Edition und Kommentierung der aus dem Elsass stammenden, in das Gewand der Tierfabel gekleideten politischen Satire des 'Reinhart Fuchs'. 1972 habilitierte er sich mit Untersuchungen zur germanisch-skandinavischen Religionsgeschichte. Zum neu entstandenen 'Reallexikon der Germanischen Altertumskunde (RGA)' lieferte er seit 1996 zahlreiche Beiträge, die das internationale Renommée dieses monumentalen Standardwerkes ganz wesentlich mitbegründeten. Seinen vielleicht stärksten Impetus entfaltete er in der Erforschung der germanischen Schrift, der Runen. Mit einer großen Zahl von quellen- und problemorientierten Einzeluntersuchungen, vor allem aber mit dem unverzichtbar gewordenen Instrument seines 2008 in vierter Auflage aktualisierten Handbuchs 'Runenkunde' wurde er zu einem weltweit führenden Fachmann auf diesem komplexen Gebiet der Verschriftlichung der Welt.

Seit 1974 wirkte Klaus Düwel als Professor am 'Seminar für Deutsche Philologie' der Universität Göttingen. Seine hervorragenden wissenschaftlichen Leistungen wurden vielfach geehrt: Er war Mitglied der Königlichen Gustav-Adolfs-Akademie in Uppsala, der Norwegischen Akademie der Wissenschaften in Oslo und der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Am letzten Tage des Jahres 2020 ist dieser bis zuletzt in neuen Projekten engagierte, brillante Wissenschaftler von uns gegangen.

Wolfgang Haubrichs

Linguistica e Filologia 41 (2021): pp. 7-8. DOI: 10.6092/LeF_41_p7.

Il Prof. Klaus Düwel è stato membro del Comitato Scientifico di *Linguistica e Filologia* dal 2009, offrendo il suo parere di esperto nell'ambito filologico della rivista con l'intelligenza e il garbo che gli erano propri. Aveva avuto occasione di trasmettere ai colleghi e agli studenti di Bergamo la sua passione per la disciplina partecipando al Convegno dell'Associazione Italiana di Filologia Germanica del 2015 e, l'anno successivo, grazie a un apprezzatissimo seminario sulle rune organizzato all'interno del corso di Filologia Germanica della Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Europee e Panamericane. Klaus Düwel era affabile e sensibile. Indimenticabili sono le sue parole di preoccupazione e di conforto per la crisi sanitaria che aveva colpito Bergamo nei primi mesi del 2020, parole accompagnate da una generosa donazione all'ospedale Papa Giovanni XXIII. Averlo conosciuto è stato un vero privilegio.

Maria Grazia Cammarota

Ricordo di Andrea Trovesi (1971 – 2021)

Andrea Trovesi il l9 giugno di quest'anno, 2021, avrebbe compiuto 50 anni, ma ci ha lasciato poco prima di quella data. Era malato da alcuni anni, nessuno si aspettava una fine così vicina, precoce. Andrea ha rappresentato una figura davvero eccezionale nel firmamento della slavistica italiana. È forse l'unico nella generazione degli slavisti più giovani che può essere considerato continuatore della grande tradizione slavistica italiana. I suoi ambiti di ricerca infatti riguardano diverse lingue e culture slave messe a confronto, in particolare quelle occidentali e meridionali: oltre a studi propriamente linguistici sul ceco, lo slovacco, il serbo lusaziano, lo sloveno, il bulgaro e le varietà del serbo-croato, studi che costituivano il suo primario interesse, egli ha condotto anche pregevoli ricerche sull'interazione di lingue e culture slave dell'Europa centro-orientale e dei Balcani. Laureato in Filologia slava presso l'Università degli studi di Bergamo, si era specializzato in Filologia e linguistica slava presso l'Università Carlo di Praga, presso l'Istituto di Slavistica dell'Accademia delle Scienze della Repubblica ceca, e aveva conseguito un Master in studi dell'Europa dell'Est a Berlino. Nel 2002 aveva conseguito il dottorato di ricerca in Slavistica presso l'Università degli Studi di Milano discutendo una tesi sull'espressione della determinatezza, successivamente pubblicata come monografia (*La genesi degli articoli determinativi. Modalità di espressione della definitezza in ceco, serbo-lusaziano e sloveno*, Milano, Franco Angeli, 2004). Nei suoi lavori si è occupato soprattutto di grammatica comparata e contrastiva e di contatto linguistico in area slava. Nel corso degli ultimi 15 anni ha pubblicato diversi saggi significativi sulla categoria del vocativo nelle varie lingue slave, che si preparava a raccogliere in una monografia. È coautore, insieme a François Esvan e Anna Maria Perissutti, di una *Grammatica ceca* uscita di recente (Hoepli 2019). Andrea ha avuto anche il grande merito di avere ripreso nel 2007, quando era ricercatore presso l'Università di Bergamo, la tradizione degli incontri periodici degli slavisti italiani che operavano in ambito linguistico, che avevano avuto luogo negli anni '80 e '90. Da allora gli Incontri di Linguistica slava sono proseguiti ininterrotti, svol-

Linguistica e Filologia 41 (2021): pp. 9-10. DOI: 10.6092/LeF_41_p9.

gendosi a turno in diverse sedi universitarie italiane e contribuendo non poco al consolidamento degli studi linguistici slavi in Italia. Andrea ci teneva molto a organizzare il decimo di questi Incontri a Roma, dove era approdato qualche anno fa come professore associato di lingua e letteratura slovena e di linguistica slava. Ha fatto parte del Direttivo dell'Associazione Italiana Slavisti e del Comitato di Redazione della rivista di Studi Slavistici. Faceva parte della Classe di Slavistica dell'Accademia Ambrosiana. Gli piaceva insegnare, era amato dagli studenti e dai colleghi. Ha vissuto gli anni della malattia con grande dignità e discrezione, cercando di non mancare ai propri obblighi istituzionali. Lascia in tutta la comunità slavistica un profondo, autentico senso di perdita e un vuoto incolmabile.

Rosanna Benacchio,
Lucyna Gebert,
Francesca Giusti Fici
(Associazione Italiana degli Slavisti)

Linguistica e Filologia

41

Lucia Berti, Giovanni Iamartino
(Università degli Studi dell'Insubria, Università degli Studi di Milano)

Competing Methodologies in Early 19th-Century Foreign Language Teaching: Moses Santagnello (and Others) vs James Hamilton[1]

Abstract

This paper presents and compares the teaching methodologies of Moses Santagnello and James Hamilton, two foreign language teachers working in England in the first half of the 19th century. Santagnello and Hamilton were among the firsts to reconsider traditional methods of foreign language teaching, so that their criticism anticipated some of the issues later raised by the Reform Movement and later SLA researchers. The methods they developed differed considerably from one another; Santagnello was a supporter of a meaningful acquisition of foreign grammatical structures in the students' native language, while Hamilton believed grammar to be a hindrance on acquisition and suggested that language learning should start from reading practice. Common to both methods was the use of translation, although in different ways. Finally, worthy of consideration are also the authors' observations and ideas on the features of language learning and teaching of their time; indeed, both authors dealt with issues that are still highly debated in present-day language teaching.

1. *Introduction*

> Languages – a Gentleman of a Liberal and Classical Education, who has resided for several years in Italy, Portugal, France, and Holland, and acquired the knowledge and true accent of the different Languages of those Countries, so as to have passed for a native in each of them, begs leave to offer his Services to the Nobility and Gentry who may wish to learn Italian, Portuguese, French or Dutch, and to any Foreigner of Distinction who may desire to learn English. The most respectable references can be given in every respect. Address to A.B. No. 65, Cheapside.
>
> (*Public Advertiser*, London, February 12, 1756; Issue 6644)

1 This paper was jointly conceived, prepared, and written by the two co-authors, with Giovanni Iamartino responsible for section 2 and Lucia Berti for the remaining ones.

Linguistica e Filologia 41 (2021): pp. 13-50. DOI: 10.6092/LeF_41_p13.

In the 18th and 19th centuries the study of foreign languages in Britain – French, Italian, German and Spanish especially – became increasingly popular among the British middle and upper classes. Moreover, starting from 1724 modern languages were introduced in the university curricula of Oxford and Cambridge and continued (not without interruptions) throughout the 19th century (Firth 1929). Grammar schools also proposed a renewal of their overly classical curricula in order to include more practical subjects, among which was the study of modern languages (Tompson 1971). Some schools instead offered lessons in a foreign language as an extracurricular activity, although the presence of modern languages beyond elitarian education continued to face strong difficulties up until the 20th century (McLelland 2017: 39-85).

Of course, the reasons for studying a foreign language are varied and variable in time, and so is the choice to study one language over another. In the early modern period, for instance, German became popular in England for political reasons, namely the accession of the Hanoverians to the throne in 1714; French was the main studied language due to the strong cultural and political ties that had long existed between England and France; and interest in learning Spanish was renewed with the War of Spanish Succession and later with the Spanish War of Independence (1807-1814), which also inspired British romantics to read Spanish literature (Firth 1929: 3, McLelland 2017: 9-24). For Italian, instead, it was the *Grand Tour*, the Opera and classic Italian literature that spurred wealthy boys and girls, as well as adult learners, to try and master the language of the *Bel Paese* (Brand 1957, Thorne 1958, Tosi 2020). In general, the reasons behind the learning of a foreign language at this time could either be for personal educational accomplishment – for instance to be able to travel, read foreign literature and learn about other cultures – or more practical – for commerce, politics and war.

In the case of the Italian language, the presence of numerous teachers, who often taught two or more (generally cognate) languages, made the language teaching market rather competitive in Britain. Indeed, teachers and grammarians bitterly attacked each other in the prefaces to their books and in newspapers. Gradually arguments moved from being focused on quantity and comprehensiveness of the contents of one's didactic offer to focusing on the quality of one's method. Towards the end of the 18th century and the beginning of the 19th, grammars of the

Italian language developed from being simply arranged according to clear and easy methods, often highlighting conciseness and possibility of acquiring the foreign language in a short time[2], to being increasingly detailed and theorising on the best way to learn Italian according to the opinion of their compilers. Common at this time, for instance, was the teaching of Italian by means of the French language, a method exploited in the grammars of David Francesco Lates (1762), professor of languages at Oxford, of John Soilleux (1793), and in the anonymous *Dialogues in the Italian language* (1776)[3]. The basic assumption was that knowledge of the French language, which was more commonly known among the educated and affluent spheres of society, should ease the acquisition of the Italian language given their common Latin ancestry. Hence, these manuals explain Italian rules in English but report examples in both Italian and French[4].

Another aspect that emerges in this period is an increased need for practice material[5] – often absent in earlier grammars – and a tendency to balance practice against grammatical instruction. Authors of grammars tended to highlight the importance of practicing the language in order to

2 This is for example the case with Evangelista Palermo's *A Grammar of the Italian Language* (1755, 1768, 1777) or Gaetano Ravizzotti's *A New Italian Grammar* (1797); according to its title page, the latter grammar book was arranged "On a Plan different from any hitherto published, pointing out, in a clear and concise Manner, the best Rules, and the easiest method for the attainment of that elegant and harmonious language" and it was "Equally Calculated for the Use of Schools, and Private Instruction".

3 This book consists of a short basic grammar in the form of tables followed by a series of dialogues in Italian without interlinear translations. The dialogues were taken from *Italian Dialogues, Consisting of Familiar Expressions upon Various Subjects* published in 1774 by Agostino Isola, professor of Italian at the University of Cambridge.

4 Other grammars of the Italian language were moreover published directly in French, such as Vicenzo Peretti's *Grammaire italienne* (1795), Giovanni Veneroni's *Nouvelle methode pour apprendre la langue italienne* revised by Joseph Stanglini (1724) and Angelo Vergani's *Grammaire italienne* (1831), of which an English version (*A New and Complete Italian Grammar*, Birmingham, 1791) had also been available for forty years. Veneroni's grammar was originally published in France in 1678 and published in England for the first time in 1711 translated into English by Thomas Uvedale (a second edition of Uvedale's translation came out in 1729). The grammar was then newly translated in 1763 and was republished many times through the 18th and 19th centuries. Veneroni's grammar was the most referenced Italian language manual of the time and was used by many language teachers during their lessons.

5 Ferdinando Bottarelli, for instance, published his *Exercises upon the Different Parts of Speech* (1778) consisting mainly of English sentences to translate into Italian and meant to function as a workbook to the 1763 edition of Veneroni's grammar. The book provides exercises arranged according to three levels of difficulty with explicit page references to the grammar.

master it, while authors of practice books, who were in some cases the same authors of the grammars, would stress the importance of having some grammatical knowledge first. Some also attempted to grade their practice material for different levels of language skill. Yet, the continuing tendency to propose easy and concise methods shows that some rejection towards excessive grammatical instruction was already taking place before the 19th century, although, as Vincenzo Peretti put it:

> Vi sono alcuni di nostri [maestri di lingue], che, quasi annojati dal nome di grammatica, come troppo antico, volendo adattarsi alla schifiltà di coloro cui un tal nome potrebbe riuscir fastidioso, e farsi credere ritrovatori di cose nuove, si danno a screditarlo, e promettono di seguire gli studiosi all'acquisto della lingua Italiana, senza che abbiano a far uso della grammatica; e intanto d'altro non ragionano ne loro scritti che del nome, del verbo, e dell'altre parti componenti la grammatica. (1798: 7)[6]

This is the context in which the Italian Moses Santagnello developed as a teacher, and in which the Irish-born James Hamilton found himself when he arrived in England in 1823. In the early 19th century, Santagnello devised a method that was rooted in the deep understanding of grammatical structures followed by abundant and graded practice. For this purpose, he would exploit English by providing literal translations of Italian clauses in order to allow his students to view and understand the functioning of Italian syntax in their own native language. Hamilton's method was also based on a particular form of literal translations but, according to him, language learning was to start from reading practice without grammatical instruction – at least initially. Their methods, which were developed from their own teaching and learning experiences, will be the subject of the present paper. By considering both authors' pedagogic texts and Santagnello's treatise, *An Impartial Examination of the Hamiltonian System of Teaching Languages,* the purpose of the following pages is to present, compare and comment on the two authors' foreign language teaching methodologies.

6 'There are some of us [language teachers] who, somewhat tired of the word grammar, which they perceive as too ancient, and willing to adapt to the finicalness of those to whom such word could sound tedious, and to pass for discoverers of new things, discredit it, and promise to guide learners in the acquisition of the Italian language without making use of grammar; yet, in their writings, they speak of nothing else but nouns, verbs, and the other parts of grammar' (our translation).

2. *Santagnello's Method*

Moses Santagnello was an Italian-born language teacher, who settled in England (first in Plymouth and then in London) around the late 1700s or early 1800s. He privately taught Italian, Spanish and French, and published, between the 1810s and the 1840s, a varied and extensive collection of books for the learning and teaching of the Italian language[7]. His publications included two grammar books, which ran through several editions; two exercise books, one of which had a separate key that could also serve as a reading book on its own; a dictionary of peculiar grammatical constructions and a revised French-Italian dictionary; a phrase book; a series of anthologies and novels in Italian for reading practice; and the above-mentioned treatise discussing Hamilton's teaching method.

In most of his publications Santagnello inserted short advertisements for private lessons clarifying from the start that he taught the language 'grammatically'[8]. The importance he attributed to grammatical competence is seen not only in the comprehensiveness of his grammars – which provide both grammatical rules and explanations on the syntactic construction of each part of speech[9] – but also throughout his practice books, which are rich in grammatical clarifications.

A first feature of Santagnello's approach to grammar teaching was the ample exemplification of rules, something that is generally taken for granted today but was often absent or limited to minimal phrases in earlier, 18th-century grammars. Santagnello tended to insert examples from Italian prose writers and privileged a more contemporary use of language over the ancient classics – with the exception of Giovanni

7 For more on Santagnello's life see Iamartino & Berti in print, and on his publications see Iamartino & Berti 2018.

8 For instance: "Signor Santagnello teaches the Italian language grammatically. 26, Shouldham-Street, Bryanston-Square" (Santagnello 1820b: IV).

9 Santagnello's grammars, moreover, show a similar development to what was stated above on other late 18th- and early 19th-century grammars; namely that while his earlier grammar (Santagnello 1813b) followed the popular trend and market requirement of being "compendious and easy", the second grammar (Santagnello 1828) wants to be a "complete" grammar and consists of a much more mature work of 468 pages (against the 166 plus exercises of the earlier grammar) in which he first systematically deals with pronunciation (part I) and all of the parts of speech (articles, nouns, adjectives, pronouns, verbs, participles and adverbs) with contrastive explanations on the structural differences between English and Italian (part II), to then move onto syntax (part III) with numerous examples of usage extracted from Italian authors and presented in both Italian and English.

Boccaccio, whose prose he frequently cited. Further, he highlighted the rules under study by graphically distinguishing them in the examples. See for instance the following extract on the syntax of passive verbs from the fourth edition of his *Complete Grammar of the Italian Language*:

> Sometimes verbs passive, instead of *essere*, are conjugated, only in their simple tenses, with the following verbs, viz. *venire*, to come; *restare* or *rimanere*, to remain; *vedersi*, to see one's self.
> Buommattei. *Ma siasi una lingua nobile, poco le gioverá mentre ch'ella non* venga *usata da famosi scrittori*; but let a language be noble, it will be of little use if it is not adopted by celebrated writers. *Venga* for *sia*.
> Goldoni. *Voi non sapete da chi mi* vengano *somministrate*; you do not know by whom they are given to me. *Vengano* for *siano*.
> Goldoni. *Se non mi sará lecito di sposarlo, procurerò almeno che* resti *impiegato in questa cittá*; if I am not allowed to marry him, I shall at least endeavour that he may be employed in this city. *Resti* for *sia*.
> Boccalini. *Egli* rimase *maravigliato della brutta invenzione*; he was astonished at the bad invention. *Rimase* for *fu*.
> Soave. *E il giovane infelice* si vide *tosto da una squadra di satelliti circondato e tratto in prigione*; and the unhappy youth was soon surrounded by a squadron of guards and taken to prison. *Si vide* for *fu*[10]. (Santagnello 1828: 395)

Santagnello's method became fully developed by 1820, his *annus mirabilis,* when he published his *Dictionary of the Peculiarities of the Italian language* (Santagnello 1820c), the third edition of his *Practical Exercises* (1820a), and the *New Set of Exercises* (1820b). A closer look into these manuals will allow us to understand Santagnello's approach.

The exercise books are meant to follow the rules of Santagnello's *Complete Grammar* and contain English sentences to translate into Italian. To ensure that the learners focus on a given grammar rule, Santagnello already inserts those Italian parts of speech which are not directly related to the rule. Hence, for instance, in one of the first exercises on the object ("relative") pronouns Santagnello provides beforehand the Italian parts of speech whose functioning would yet be unknown to his students, while

10 The examples quoted here are taken from the following Italian authors: Benedetto Buonmattei (1581-1648), Carlo Goldoni (1707-1793), Traiano Boccalini (1556-1613), and Francesco Soave (1743-1806).

he leaves it to them to translate and correctly insert the object pronouns – the rule under study –, the articles and the subject pronouns, which the learners should have already studied and practiced in the preceding chapters. He also avoids the inclusion of 'easier' parts of speech such as conjunctions and the verbs *to be* and *have*, which are among the earliest subjects that learners study. See for instance the following example:

EXERCISE VI.
On the relative pronouns, (*a*) *il* or *lo*, *la*, *gli* or *li*, *le*, page 27. Explanation 2.

[…] In the following Exercises the scholar is to practise the Articles and the Pronoun Relatives: the other words are not to be altered.

I am loved by the master, and the other scholars will not believe it.
(*b*) *amáto* *áltri*,m.p. *vógliono* (*c*) *crédere*
–The young ladies are (*d*) in the hall, and you have not seen them.
Signoríne, f.p. *in sála*, f. (*e*) *vedúte*

(a) These words signifying him, it, her, them, that is to say, they being relative pronouns, are placed before the verb: as, I have them, *gli ho*; and if there be a negative with the verb, they are to be put between the negative and the verb: as, I have them not, *non gli ho*. […] (Santagnello 1820a:8)

As can be seen, a series of words have already been inserted in the correct Italian form (e.g. *amato*, masculine participle of *amare*, or the pronoun *altri*, already declined in the masculine plural form) and the learners have only to add them as such in their translation.

However, the more students progress with practice, the less help is given to them, until only a few words in their base form are provided. See for instance the following example taken from an exercise on moods and tenses further on in the book:

I read English every day: but I have not opportunity of speaking it.
Léggere *occasióne*
– (b) One of my countrymen with whom *I got* acquainted at Bath, *told* me
compatriótto *fáre conoscénza*
he had been forty years in England, and that during all that time he had
duránte *témpo*

not been able to learn English, and that he had forgotten his own language. […]
capáce (c) *dimenticársi próprio*

[…]
(b) Turn: *One my countrymen*.
(c) *Dimenticarsi* governs a genitive. (Santagnello 1820a: 90)

In the above extract, verbs such as *read* and *forget* are this time provided in the Italian infinitive (*leggere* and *dimenticarsi*) rather than being conjugated in the present simple and past perfect respectively, and it is up to the learners to conjugate them and correctly insert them in their translation.

From these examples another salient feature of Santagnello's approach can be seen, that is the frequent use of footnotes. These footnotes served various purposes: they might clarify grammar points, highlight exceptions to rules, comment on usage[11] and, most importantly, provide directions to the learners on how to transform the English sentence in order to translate it into correct Italian. Indeed, Santagnello wanted to make sure that his students truly understood the syntactic rules that governed the Italian language and was aware that grammar rules did not always serve this purpose but, on the contrary, were often found to be confusing by learners. Hence, to overcome the obscurity of metalanguage, he thought of showing, rather than telling his students, how Italian was constructed. He would thus transfer Italian syntactic structures onto English, such as the above "one my countrymen" in footnote *b*, which literally translates – in the plural, though – the Italian "un mio compatriotto". By doing so, Santagnello consciously made negative transfers from Italian to English, but these ungrammatical English sentences, which he himself defined as "bad English", would have two positive outcomes: first, that learners could view and understand Italian structures in their own native

11 As anticipated above, Santagnello gave importance to a contemporary use of language. He believed that students should learn the everyday spoken language first. However, as one of the most common reasons to study Italian was to read and understand classic Italian literature, he too provided some examples and reading material that were extracted from classic Italian authors. However, in his works he generally pointed out any instances of language use which had become obsolete. Accordingly, he would also highlight cases in which the spoken language deviated from the norm; he did not altogether reject non-standard uses as he believed that "where custom prevails, every thing must give way to it" (Santagnello 1828: 427).

language; and, second, that they were prevented from making negative transfers themselves from English to Italian.

In his second exercise book, *A New Set of Exercises* (1820b), rather than sentences, the author inserts longer texts to translate, namely "little tales, anecdotes, statistical descriptions of several countries, cities, islands, &c. extracted from various English authors", which, he hopes, "will not fail to prove both useful and improving, and at the same time be productive of amusement and recreation" (1820b: vi). *A New Set* was meant to follow the *Practical Exercises* in that the students' preparation was here expected to be at a higher level, having already completed the study of the grammar and the *Practical Exercises*. The value placed on learning by stages is also seen in Santagnello's readers, which were graded in order to meet the students' different levels of skill and to allow them to gradually become more advanced in the Italian language. Santagnello would advise to start from contemporary prose authors, which the learners could find in his *Italian Reader* (1819, first published ca. 1815); only later could they move onto the reading of poetry in the *Sequel to the Italian Reader* (1818, first published ca. 1815). The contents of the two readers are moreover chronologically arranged, so that the learners would start off by reading more contemporary authors from the 19th and 18th centuries, and then gradually move all the way back to the most celebrated Italian authors of the 14th century (e.g., Boccaccio for prose and Dante for poetry). Indeed, Santagnello edited various anthologies of Italian literature and translated foreign-language novels into Italian to be used as reading practice material[12]; this was not only to allow learners to practice and gain some knowledge of Italian culture and literature, but also to make language learning and practice more amusing (Santagnello 1819: vii-x) – a point that was also shared by other language teachers of the time.

Based on his concept of "grammatically" teaching the language is also Santagnello's *Dictionary of the Peculiarities of the Italian Language* (1820c), which is, in actual fact, something in between a dictionary and a grammar. It consists of an English-Italian dictionary, whose wordlist

12 The former include *Bellezze dell'abate Pietro Metastasio* (1815) and *Novelle tratte dal Decamerone* (1827a), the latter *Elisabetta; ossia Gli esiliati nella Siberia* (1813a; 2nd ed. 1821), his translation of Mad. Sophie Cottin's bestseller.

is made up of words and phrases which frequently occur in the English language, but are generally not so easily translated by consulting a common dictionary; either because the patterns they occur in do not correspond in the two languages, or because the immediate Italian translation equivalent would not be used in the corresponding syntactical and phraseological context where the English word or phrase would. Hence, the *Dictionary* is the product of Santagnello's experience in teaching to English learners of Italian and aims at removing the difficulties which most learners encounter. For each English headword, the author provides the translation equivalent(s), notes on its syntactic construction in Italian, and examples; see for instance the following entry:

PUT A THING ON ONE'S LIMB (to), *mettere una cosa ad uno in*.

Then the Archbishop of Cologne put a ring on his finger: *turn*, put to him the ring in finger.	*Allora l'Arcivescovo di Cologna gli mise l'anello in ditto.* CASTIGLIONE.
Then the three archbishops together put the crown on his head; *turn*, put to him the crown in head.	*Allora i tre arcivescovi insieme gli misero la corona in testa.* CASTIGLIONE.

(Santagnello 1820c:227)

Here Santagnello provides the Italian equivalent and a couple of examples in the learners' native language ("The Archbishop […] put a ring on his finger"), then shows them how to "turn" the English sentence according to the Italian syntactic construction ("put to him the ring in finger"), and finally inserts the Italian translation ("l'Arcivescovo […] gli mise l'anello in ditto"). As was seen with the *Practical Exercises*, by transferring Italian syntactic structures onto English the grammarian is creating a kind of interlanguage between English and Italian; though the transformed English sentence is ungrammatical, it allows learners to view, in their own language, the differences between the English and the Italian constructions. More frequently Santagnello also includes syntactic clarifications on the differences between the English and

Italian word or phrase immediately after the translation equivalent, as in the following:

WANT (to), *mancare*. This verb, being impersonal, is construed by putting the English nominative in the dative in Italian, and *vice-versa*.

My misfortunes wanted this alone; *turn*, this alone was wanting to my misfortunes.	*Questo solo mancava alle mie sciagure.* METASTASIO.
Statues want many things which paintings do not; *turn*, many things are wanting to statues, which are not wanting to painting.	*Alle statue mancano molte cose, che non mancano alla pittura.* CASTIGLIONE. (Santagnello 1820c:289)

Aware of the prejudicially hostile attitude of his colleagues, Santagnello anticipated possible criticism to his method – something like the following question: if the master tells his students how to structure sentences according to Italian syntax, how can learners be able to transform a sentence they have never been exposed to, and for which they have not received their teacher's guidance? For Santagnello, the answer to this lies in practice:

> A student, who has turned a great number of phrases in the following Exercises [the *Practical Exercises* and the *New Set of Exercises*], must be very careless not to have acquired the mode of translating any phrase he may afterwards meet with; whereas it is impossible, by the help of rules alone, to translate with propriety one language into another. (1820a: vii)

Hence, according to the Italian teacher, if learners practice the language abundantly, they should become proficient enough to understand and produce new structures they have never met before. In other words, and possibly as a generativist would put it, practice leads learners to know more than they have been exposed to in the input, as finite resources can generate infinite new utterances (VanPatten & Williams 2007: 37-57).

Santagnello's works show that not only did he strongly believe in his method, but he was also well informed on other Italian language teaching practices of his time, such as the above-mentioned traditional method of teaching Italian by means of the French language. This method had

been and was still adopted by several masters of Italian in Britain for two different reasons: French was known by most members of the British elite; and since Italian was genetically related to French, and similar to it in some way, it might be easier for English learners to acquire Italian through their knowledge of French. Santagnello did not fail to express his own strong opinions regarding this practice: he argued that its popularity did not stem from its efficiency but rather from the convenience it had for the language masters, who, generally being foreigners not so well-acquainted with English, would find it easier to teach in French. He further pointed out that

> People in this country entertain an idea, namely, that by learning a foreign language through the medium of another which is likewise foreign, a person may become acquainted with both languages at once[13]. This, however, is an erroneous idea, and even if adopted by sensible persons, it is not the results of their own reflections, but the insinuation of foreigners, who, coming hither without knowing English, have introduced a new method of communicating the rules of the language they are to teach, in another more familiar to themselves than to the learner. (Santagnello 1828: v)

Indeed, various teachers of the Italian language had lived, taught and published grammars of Italian in France before coming to England. Hence, according to Santagnello, these foreign teachers

> in order to remove the difficulty which would attend their teaching Italian with an English grammar, persuade the inexperienced student to learn Italian by means of rules written in French; who, flattered by the hope of learning two languages at once, will perceive but too late that he has only learned at once to make Gallicisms in speaking Italian, and Italicisms in speaking French. (Santagnello 1828: vi)

For him, the best way to teach and learn a foreign language was through the students' native language.

13 Soilleux (1793: iv) for instance states that the purpose of his grammar is "to initiate the knowledge of the Italian into the minds of the rising Generation, and to renew the French, with the support of their own language".

Another method which Santagnello did not approve of was the one promoted by James Hamilton. In this case, rather than mentioning and condemning it in the prefaces to his works, he wrote a short treatise entirely devoted to Hamilton's approach, *An impartial Examination of the Hamiltonian System of Teaching Languages* (1827b), which will be considered in section 5.

In sum, Santagnello gave great importance to grammar and taught the language "grammatically", but he also highly valued practice which, according to him, should be abundant and proceed by stages. Grammar alone, he believed, is not sufficient to become proficient in a foreign language. His methodology also aimed to enable learners to thoroughly understand the foreign language through the native one, rather than simply require them to learn grammatical rules by heart.

3. *Hamilton's Method*

James Hamilton (1769–1829) was an Irish merchant, who lived and worked on the continent for some time before choosing to become a teacher of modern and classical languages. He moved to America in 1815 and only later, in 1823, he decided to go and work in Britain. He developed his own theories about language learning and teaching and his own method, known as the Hamiltonian system, which he applied in his courses and textbook materials. The system appears to have enjoyed great success with numerous classes which counted from a dozen up to a hundred students and was consequently adopted by other teachers in both American and English schools[14].

Hamilton was highly critical of traditional grammar teaching, so that his publicity campaigns stressed the advantages of his own approach against the traditional ones. His method too was based on personal experience not only as a teacher but as a language learner himself, and he provides a short account of its development in his *The History, Principles, Practice, and Results of the Hamiltonian System* (1829). When he was still a merchant, Hamilton had learnt some Greek, French and Latin in the

14 Apart from the biographical article by Wroth rev. Haigh (2004), most information about Hamilton's works and ideas is to be found in Hamilton (1829) and the prefaces to his books.

traditional way, until one day he was offered to be taught some German without a grammar. His master simply read to him some anecdotes translating them word-by word "parsing as he proceeded" (Hamilton 1829: 2). Hamilton found himself to have learnt "5 or 6 anecdotes in one hour" and was therefore persuaded to continue his lessons becoming able to read an "easy German book" in only twelve lessons. After a period of imprisonment and struggles to get back into trade, he decided, while in America, to have a go at teaching. With his first students he applied the same method of his former master, noticeably stating however that parsing was only helpful to "linguists", i.e. those who already had some knowledge of languages and grammar. He thus gradually deferred the grammatical parsing to a later stage of his courses as "the grammar was incomprehensible at this period to the greater number of my pupils" but after about half of the course they would have "met in their reading all the inflexions of the verbs, and changes of the other declinable parts of speech, thousands of times", so that, by this stage, "they found grammar an easy task" (Hamilton 1829: 5).

To properly evaluate Hamilton's system, his view of grammar and traditional language teaching must first be understood. According to Hamilton, requiring students to memorise grammatical rules meant that the students were not actually learning the language but they were first learning how to learn it, and how to use a dictionary:

> But the object of getting Grammar by heart, is not, as is usually supposed, to give the student a critical, a grammatical knowledge of the language; such an idea, at the outset of his labours, would be altogether preposterous, but it is – TO ENABLE HIM TO LOOK FOR HIS WORDS IN THE DICTIONARY! (Hamilton 1829:46)

In Hamilton's view, traditional grammar teachers were "throwing the whole burden of education upon the student himself while the pretended teacher becomes a task-master, with whip in hand, to enforce not instruction, but command" (Hamilton 1825 in Howatt & Smith 2000b: xxi). This way, students would become tired of studying a foreign language for a long period of time without seeing the results. Hence, the real way of acquiring a language for Hamilton was by knowing all the words and their forms before tackling the grammar and the dictionary, and the best

way to achieve this was through reading and translating. His system was founded upon the importance of reading and interlinear translations with an inductive rather than deductive approach to grammar[15].

Hamilton's rejection of the preliminary teaching of grammar led him to establish six principles of his own. The first principle was the necessity of providing instruction as opposed to "ordering to learn" (Hamilton 1829: 5). This stood in contrast to the more traditional belief that learners should master the grammar and lexicon of the language largely on their own (Howatt & Smith 2000b: xxi). According to Hamilton, it was up to the teacher to furnish his students with textbook materials containing word-by-word translations into their mother-tongue and to enable the students to memorise the correspondences between the two languages. Accordingly, the second principle claimed that if students were encouraged "to translate at once, instead of making them get a grammar by heart" (1829: 5), the burden placed upon them would be greatly eased. By translating, Hamilton stated, "I analyzed, and consequently taught the grammar of the language with every word I taught my pupil" (Hamilton 1829: 7); hence grammatical competence was not excluded from his approach but would be inductively achieved through the analysis of the reading materials. The third principle thus required that students should be furnished with purely literal word-by-word renderings, "for no translation can justly be called literal which is not analytical" (Hamilton 1829: 7); close but non-literal translations would not succeed in enabling the students to understand and memorise the lexical correspondences between the two languages. To put this principle in practice Hamilton published his own reading materials with literal translations according to his system: his first publication was the *Gospel of Saint John* in French with an English interlinear translation; this was followed by several other translations of the *Gospel* in various languages[16]. Hamilton's fourth principle was based on the assumption that "the words of all languages have, with few exceptions, one meaning only, and should be translated generally by the same word, which should stand for its representative at all times, and in all places" (Hamilton 1829: 8). The fifth and sixth principles, finally, concerned the learning and

15 Hamilton was not the only one to propose an inductive approach to grammar; inductive teaching had its roots in Romantic educational theory and in the experimental schools of Pestalozzi and his Swiss and German disciples (Woods 1986: 9).

16 Latin, German, Italian, Greek, French and Spanish.

teaching of pronunciation. According to Hamilton, the simple sounds of all languages were mostly the same and if correctly taught everyone could learn them (fifth principle), provided that the students were "*taught* in class by a person possessing himself a correct pronunciation" (Hamilton 1829: 9, original emphasis, sixth principle).

Simply put, in Hamilton's method the learner should be given and taught not a grammar and a dictionary, but "a dictionary for every book he reads" (Hamilton 1829: 48). In other words, students should read a book with interlinear translations and parse (with the teacher's help at first) every single word within the book:

> Give the pupil, instead of a Grammar and Dictionary on the common plan, a *Dictionary for every book* he reads, comprehending not simply the roots of the words, but every word; let such a Dictionary point out the mood, tense, and person of every verb, the case of every noun, furnish a perfect analysis of the phrase and of every word in it, so that the pupil shall not only be able to translate his book with infallible certainty in the tenth part of the time hitherto requisite, but be able, at the same time, to *parse* it, that is, to have a perfect knowledge of its Grammar also. Now this Dictionary is precisely a *Hamiltonian Tanslation*! (Hamilton 1829: 48-49)

While Santagnello only provided word-by-word translations for explanations, Hamilton's readers were always furnished with (mostly) word-by-word interlinear translations. Through parallel reading, Hamilton wanted his learners to view the correspondences between the lexical and grammatical items of both languages so that they could understand and acquire them. Santagnello's translations instead focused more on the differences between the native and foreign languages, but the ultimate aim of gaining a true understanding and acquisition of the foreign language was the same. Below is an example from *Robinson Crusoe* in German with Hamilton's interlinear translation in English:

> Es war einmahl eine zahlreiche Familie, die aus kleinen und grossen Leuten **bestand**. Diese waren theils durch di Bande der Natur, theils durch wechselseitige Liebe genau **vereinigt**. Der Hausvater und die Hausmutter liebten Alle […]

> Es war einmahl eine zahlreiche Familie, die **bestand** aus kleinen und grossen
> *There was once a numerous family which consisted out of little and big*
> Leuten. Diese waren genau **vereiniget**, theils, durch die Bande der Natur, theils
> *people These were closely united partly through the Bands of the Nature partly*
> durch wechselseitige Liebe. Der Hausevater und die Hausmutter liebten Alle
> *through mutual love. The housefather and the housemother loved all* […]
>
> (Hamilton 1829: 51)

As can be seen from the extract, Hamilton manipulates the source text through modification of the German syntax (which requires the verb in a subordinate clause – *bestand* and *vereiniget* in this sentence – to be in final position) in order to make it correspond to the English one; moreover, his English translations – not unlike Santagnello's – often appear to be incorrect from either the grammatical or lexical point of view; for instance, he translates "consisted out of" instead of the idiomatically correct "consisted of". Once again, these negative transfers are purposely made for the learners' understanding of each linguistic item of the foreign language. Hamilton too anticipates possible criticism to his use of ungrammatical English and to the possibility of it having a negative influence on the learners' use of their own native tongue. In answer to this, he claims that

> there is no fear that, in common discourse or writing, we shall substitute the barbarisms of a foreign idiom for that purity of diction and style which is acquired by reading the classical authors of our own country. There has hitherto been no instance of such an anomaly, and never will while the world lasts. (Hamilton 1829: 60)

> That the man who has been for years, and who still continues, in the daily habit of conversing in his own language, will not be often tempted to substitute for it the phrases illustrative of a foreign idiom; and that, if he does, the laugh or sneer of the person whom he addresses will soon make him sensible of his error; he will not, in short, address a friend with "*How himself carries he*," or ask him if he has "*led a wife*," because he has been taught to analyse the idiomatic phrases "*Comment se porte-t-il,*" and "*ducere uxorem*". (Hamilton 1830: vi)

Hamilton published a series of books with interlinear translations to be used during Hamiltonian language lessons and for self-study by the

students. According to him, it would take about 4-5 weeks to learn one of his books, and 15 months overall to acquire a sufficient knowledge of a foreign language – as opposed to the "4 or 5 years" of an average grammar-based course (Hamilton 1829: 60). He claimed that his system was proved efficient by more than 20,000 learners over his twelve years of experience (1829: 62).

Finally, Hamilton clarifies that his system does not exclude grammar, as his critics suggested (see section 4 below), but it integrates it only when the students have learnt the language to a sufficient degree, which he quantifies in terms of having learnt to read at least one of his books (1829: 61). To sum up, then, the Hamiltonian system taught foreign languages mainly through reading practice; the Hamiltonian teacher read books in the foreign language out loud and translated every single word into the students' native language in order to allow them to understand and acquire the foreign language's vocabulary and structures. Gradually, the analysis of the foreign words would also allow the learners to acquire a grammatical competence of the language. Key to the system was also repetition: both the teacher and the students were to repeat the words they were reading "as many times a day as could be given to the Language" so that they could be "indelibly printed" on their minds (Hamilton 1825: i, Hamilton 1826: v).

4. *Criticism towards Hamilton's Method*

Hamilton's method and his attacks on the teaching of languages through grammar provoked some harsh criticism from his contemporaries. John Hooper Hartnoll, for instance, wrote a pamphlet entitled *An Exposure of the Fallacy of the Hamiltonian System* (1823), reporting his opinion about Hamilton's lectures on the system, the inefficiency of his example lessons with the audience, as well as the absence of any names and surnames for the many students who Hamilton claimed had successfully learnt foreign languages through his method. Hartnoll provides examples to show that Hamilton was not the first to propose a system based on interlinear translations and focused on acquiring vocabulary before grammar[17], but

17 Precursors of this system were, among the most cited, Milton, Locke, Dumarsais, and l'Abbé d'Olivet. Hamilton however, while acknowledging that he was not the first to propose an inductive method based on interlinear translations, felt the need to clarify, in his later publications, that the translations of these authors were not purely literal as his own, in that they attempted to

states that, while it is true that one may learn a language without grammar – the examples of children learning to speak and adults living for some time in a foreign country are mentioned –, he believes that grammar is actually the key to speed up the process of learning a foreign language as only grammatical awareness can give sense to the "perplexities" that occur from the very beginning of one's studies (Hartnoll 1823: 26).

John Jones, in *An Exposure of the Hamiltonian System of Teaching Languages* (1826), makes similar points focusing on what are, according to him, the three main features of Hamilton's system, i.e. it consisted "first, in excluding the use of the grammar and dictionary; secondly, in affixing to each term one undeviating signification, however differently applied; and thirdly, in prescribing to the pupils a *Key*, containing a closely literal version" (Jones 1826: 4). Like Hartnoll, Jones comments on the impossibility of acquiring ten thousand words in ten one-hour lessons[18], adding that the *Gospel of Saint John*, which is the first text that Hamilton exploited in his lessons,

> is the simplest of all narratives, and consists not of many words, but of the same words, and those the most common, repeated some more or less in every verse from beginning to end. […] Reduce the repetition of every word, and the variety of terminations under which each appears, to one, and the ten thousand dwindle down to a few hundreds. (Jones 1826: 4-5)[19]

Jones further argues in favour of grammar by providing a good example to show how grammatical rules actually serve the purpose of making acquisition easier and faster, while Hamilton's method would only make it longer and more confusing:

maintain a grammatical correctness in translating and did not translate every single word literally, failing to enable the pupil "to make out the exact meaning of each word, which is the principal object of Hamiltonian translations" (Hamilton 1828: iv).

18 Both Hartnoll and Santagnello, instead, reported that according to Hamilton the students would acquire ten thousand words not in ten but in forty-eight lessons of one hour each.

19 From Hamilton's perspective, the *Gospel of Saint John* was specifically chosen by him as the first text of study exactly because it had "so many repetitions of the same words, and almost all the *inflexions* of the verbs it contains", and was therefore "the best selection that could have been made for a beginner" (Hamilton 1825: i).

> The article and relative pronouns [in Greek], with all the variety of case, gender and number, appear under at least forty forms, exclusive of poetic licenses; and according to Mr. Hamilton's computation, constitute forty distinct words: whereas the person who has learnt his grammar, regards them under all their varieties as only two words. He knows the connection which each form has with its theme; and by observing their analogy with the models of the first and second declensions, he has learnt them in the course of half an hour without difficulty and ever retains them with fidelity. Far different is the case with a scholar of Mr. Hamilton: notwithstanding their unity in respect to meaning, their difference to the eye makes them distinct words, all loose, all unconnected, and requiring forty different efforts of memory to retain them. (Jones 1826: 5)

After all the efforts to memorise the forty different terms, which grammatical rules summarise as two – Jones continues – the students are still eventually presented with a grammar to clarify the rules and the connections existing between words, thus "returning to the established method of learning a grammar" (Jones 1826: 5-6). Jones also focuses on Hamilton's fourth principle, clarifying what Hamilton "has expressed himself loosely" (Smith 1826 quoted in Jones 1826: 7). That a word has one meaning only, and can usually be rendered correctly into another by one word only, meant that the students should never adopt "metaphysical" meanings but only the "primary signification" of each word, but

> The meaning of words depends on the association of ideas; and to say that each word has but one sole idea, is to say that the idea at first annexed to a term cannot be altered by subsequent associations. All associations are in continued flux; and the same word, as it is associated with different words in different connections, must hence borrow a new shade which modifies its primary signification. (Jones 1826: 7)

Indeed, in the preface to the *Gospel of Saint John* in Latin, Hamilton seems to confirm Jones's interpretation of the fourth principle by stating that:

> *with few exceptions*, each word, in every language, has *one meaning only*, and can be rendered correctly into another language by *one word only*;—that, consequently, when a Dictionary gives *forty* meanings to one word, *thirty-nine* are false and wrong, as far as literal translation is concerned; these thirty-nine being at the utmost only the *implied* or

> *figurative* meanings of the word, with which the teacher of any Language has nothing to do, in the first three sections [of a Hamiltonian course]. The precise literal meaning of the word, according to the grammatical analysis of the phrase, is what must be always given, to the exclusion of every other. (Hamilton 1826: iii-iv, original emphasis)

Hamilton's specification that the figurative meanings are not to be given in the first three sections of his courses (each section corresponded to a different Hamiltonian book) would seem to hint at an attempt to avoid figurative meanings only initially due to the confusion that they could create for the beginners. Once learners have obtained a solid base of the foreign language, they will then be able to interpret the figurative meanings of words.

Both Hartnoll and Jones also point out how, despite Hamilton's objections to learning by rote, his method actually required his students to memorise words and texts. Further, the students were requested to continue their reading and memorising at home, thus lengthening the necessary time to learn the texts and making Hamilton's statements as to the learning ten thousand words in forty-eight hours false.

Similar criticism was targeted at the Hamiltonian system by F.X. Donato in his *A Parallel between the Hamiltonian System and that which Mr. Hamilton Calls the Old System* (1827); by two anonymous authors whose letters, published under the pseudonyms of 'Cantabrigiensis' and 'Verbeiensis', came out together with Hamilton's replies in *The Hamiltonian Controversy. Letters on the Hamiltonian System of Education* (1825); and finally by Moses Santagnello (1827b)[20]. The picture that emerges of Hamilton from these writings is that of a very self-confident man and a skilful salesman who succeeded in convincing the public of the miracles of his method, while, in the eyes of his critics, he was only a charlatan taking advantage of the ignorant.

Some credit to Hamilton's system was however given by Joachim de Prati in his *Outlines of an Improved System of Teaching Languages: Being an Attempt to Unite the Advantages of the Modern and the Ancient Methods* (1827). In his treatise, de Prati praises Hamilton's inductive approach, and especially the possibility of immediately acquiring

20 Howatt & Smith (2000b: xxi) also mention Christian Schwarz's *Kurze Kritik der Hamilton'schen Sprach-Lehrmethode* of 1837.

vocabulary through reading practice, rather than memorising what appear to be initially meaningless grammatical rules. He however criticises the little attention that the Hamiltonian system subsequently devotes to grammar, which is still, for him, important and necessary. Consequently, de Prati attempts to propose a system which includes the advantages of both the old 'scholastic' system and Hamilton's.

Another more positive review of the system was made by the Rev. Sydney Smith, one of the founders of *The Edinburgh Review*. Smith (1826) points out how common aspects of criticism addressed to the Hamiltonian system – such as the originality of the method, or the quality of the English translations – were irrelevant; what mattered was whether Hamilton's literal translations were of aid to the learners of languages. He admired the boldness with which Hamilton persevered in promoting and believing in his method in a period in which literal translations were "not only not used in our public schools, but are generally discountenanced in them"; literal translations of school books were a "contraband article in English schools, which a school-master would instantly seize, as a custom-house officer would a barrel of gin" (Smith 1826: 233). Focusing on the need to learn a language in order to be able to read and understand it (not to speak it or write it), Smith compares the traditional mode of teaching languages to highlight the potential of Hamilton's system, especially for young learners:

> Every one will admit, that of all the disgusting labours of life, the labour of lexicon and dictionary is the most intolerable. Nor is there a greater object of compassion than a fine boy, full of animal spirits, set down in a bright sunny day, with an heap of unknown words before him, to be turned into English, before supper, by the help of a ponderous dictionary alone. The object in looking into a dictionary can only be to exchange an unknown sound for one that is known. Now, it seems indisputable, that the sooner this exchange is made the better. The greater the number of such exchanges which can be made in a given time, the greater is the progress, the more abundant the *copia verborum* obtained by the scholar. Would it not be of advantage if the dictionary at once opened at the required page, and if a self-moving index at once pointed to the requisite word? Is any advantage gained to the world by the time employed first in finding the letter P, and then in finding the three guiding letters P R I? This appears to us to be pure loss of time, justifiable only if it is inevitable;

> and even after this is done, what an infinite multitude of difficulties are heaped at once upon the wretched beginner! Instead of being reserved for his greater skill and maturity in the language, he must employ himself in discovering in which of many senses which his dictionary presents the word is to be used; in considering the case of the substantive, and the syntactical arrangement in which it is to be placed, and the relation it bears to other words. The loss of time in the merely mechanical part of the old plan is immense. We doubt very much, if an average boy, between ten and fourteen, will look out or find more than sixty words in an hour […]. The interlineal translation of course spares the trouble and time of this mechanical labour. Immediately under the Italian word is placed the English word. The unknown sound therefore is instantly exchanged for one that is known. The labour here spared is of the most irksome nature; and it is spared at a time of life the most averse to such labour; and so painful is this labour to many boys, that it forms an insuperable obstacle to their progress. (Smith 1826: 234)

Consequently, Smith also found it useful for learners to focus on the "primary" meaning of words before the "secondary" ones (Hamilton's fourth principle): since meanings are generally presented together in a dictionary entry, learners might be puzzled as to what the appropriate translation equivalent of a given word is. Another positive aspect that emerges from Hamiltonian courses – compared to the "solitary wretchedness of a poor lad of the desk and lexicon, suffocated with the nonsense of grammarians" (Smith 1826: 235) – is that the teachers devoted continuous attention to their pupils challenging them not only to translate but also to join words together[21]. Finally, Smith reproduces part of another article reporting on an experiment carried out on eight parish boys in 1825, who had followed a Hamiltonian course for a few months. The experiment is reported to have been successful: the students were asked to read and translate from different Hamiltonian books and executed the task with ease. Smith further reminds his readers that not necessarily all learners of languages want to become skilful grammarians, for many the ability to understand and communicate in the foreign language is

21 This statement would seem to suggest that some form of active practice to produce the language did take place in Hamilton's classes; however, apart from making the students read and translate out loud, no other evidence was found of active practice taking place during Hamiltonian lessons.

sufficient. In his opinion, the Hamiltonian system enabled students to understand and construe the language, giving learners the means to move on and gain greater grammatical competence, if they desired it.

5. *Santagnello's* Impartial Examination of the Hamiltonian System

Despite its claim of impartiality, Santagnello's treatise (1827b) is much more sceptical of and unsatisfied with Hamilton's method than previous critics. Santagnello takes the Hamiltonian *Gospel of Saint John* in Italian, focuses on Hamilton's statements in the preface, and comments on them[22]. Initially, he provides further details as to how a Hamiltonian language course worked: the teacher is to read out loud the words of the *Gospel* and then, in the same loud and articulate voice, he should read the key[23]. In the first lesson the Hamiltonian teacher should not exceed the first 10 or 12 lines; by the second lesson he will continue up to 30 or 36 lines, and so forth. The material read in each lesson is to be repeated by the students enough times at home, and they are required to have learnt it before the following lesson. The teacher will then diminish the number of repetitions in class as the students become more familiar with the system[24].

22 Interestingly, the British Library copy of Santagnello's treatise is bound in a volume containing a series of other tracts on foreign languages, education, and pedagogic systems and methods, such as: *A Short Account of the System of the Pestallozian Academy*; *Observations on the Importance and Advantages of the Education of the People*, by Henry Martin; and de Prati's *Outlines of an Improved System of Teaching Languages, Being an Attempt to Unite the Advantages of the Modern and Ancient Methods*.

23 Hamilton himself (1826: v-vi) makes clear how the teacher should proceed. He should recite

> with a loud articulate voice, the first verse, thus: —*In* in, *principio* in beginning, *Verbum* Word, *erat* was, *et* and, *Verbum* Word, *erat* was, *apud* at, *Deum* God, *et* and, *Verbum* Word, *erat* was, *Deus* God. Having recited the verse once or twice himself, it is then recited *precisely* in the same manner by any person of the class whom he may judge most capable; the person copying his manner and intonations as much as possible.—When the verse has been thus recited, by *six* or *eight* persons of the class, the teacher recites the second verse in the same manner, which is repeated as the former; and thus continues until he has recited from ten to twelve verses, which usually constitute the first lesson of one hour.

24 The Italian Hamiltonian course is divided in the following sections: section 1, ten lessons in 5 weeks, *Gospel of Saint John*; section 2, twenty lessons in 10 weeks, *The Fables of Fabre* and the *Aneddoti of Rolandi*; section 3, two or three lessons on grammar; section 4, the teacher reads the entire *Gospel* only in Italian, allowing the students to translate. During this section of the course the students' written translations are corrected in class and grammatical clarifications are provided (Santagnello 1827b: 17-18).

At this point Santagnello raises some questions. Hamilton's classes, for instance, were very numerous, and learners – the experienced master of languages explains – are all very different from one other; Santagnello, therefore, wonders how all of these students could learn the same task in the same manner and at the same speed. Further, "to form a class of pupils a teacher must first become acquainted with the capacity of each pupil (which he may effect in three or four lessons) and then he is to sort them according to their talents" (Santagnello 1827b: 2). In Hamiltonian classes, with students ranging from a dozen to a hundred, it would be very unlikely for the teacher to engage with each one of them; this meant that, while some were given attention, others were "left to their own resources" (Santagnello 1827b: 2). Thus, to teach "a great many pupils at once is an erroneous proceeding, unless the pupils are endowed with the same capacity", which is however unlikely (Santagnello 1827b: 2). Santagnello continues to come back to this point – that the teacher must take into consideration the different learning abilities of his pupils – throughout the whole treatise.

After some analysis of the inaccuracies of Hamilton's directions on Italian pronunciation, and on the incorrectness of the claim that the students would acquire ten thousand words by studying the Hamiltonian *Gospel of Saint John* – in that, according to Santagnello, once the repetitions are eliminated, the *Gospel* will not contain more than two thousand words – a more relevant piece of criticism is put forward. In fact Santagnello points out that a method based on reading and interlinear translations could only help the learners acquire a passive knowledge of the language, not a productive one. Further, even admitting that the students have learnt all of the articles with their inflections after having repeated them innumerable times, their acquisition would be purely mechanical, without understanding their grammatical value – e.g. without distinguishing the different values of gender and number; or, at the syntactic level, without realising how the different lexical and grammatical items could be connected with each other in order to produce speech.

After the first two sections (30 lessons) of the Italian language course, where the class would learn the *Gospel of Saint John*, the *Fables of Fabre*, and the *Aneddoti of Rolandi*, Hamilton thinks that "the class should receive two or three lectures on the principles of grammar generally, and particularly the theory of verbs; a copy of which, in the form of a grammar should at this time be put in their hands". To this, Santagnello rather sarcastically replies:

"Mark reader! A pupil […] will be found at the end of the whole course of lessons, to speak and write grammatically, and that only by receiving two or three lectures on grammar in general!" (Santagnello 1827b: 15-16).

Despite all this, Hamilton claimed that his students would learn to speak and write with propriety depending on the number of books they read. But, again, Santagnello emphasises that language production requires active practice, which is completely absent in Hamilton's courses. Santagnello acknowledges a similarity in his and Hamilton's ways of literally translating texts. However, Santagnello explains that in his case the literal translations were only a small part of the whole system, which also included grammar and oral and written practice (both comprehension and production); in Hamilton's method, instead, the literal translations were the sole means to the end. Santagnello provides the example of his *Italian Phraseology* to showcase his point:

> This Phraseology of mine, which was published 1816, contains literal translations of phrases and proverbs, but in a very different manner from Mr. H.'s translation of the Gospel. He gives a mere interlinear translation of it, whereas, in my work, I have given a free translation, and a very strict literal one, of the same phrases, and likewise a grammatical analysis of the whole. But I executed this work, (which I imagined was the first of the kind,) especially for the benefit of travellers, who, being previously acquainted with the pronunciation, and knowing a little of the language, might, on their journey, commit to memory a number of phrases, and imperceptibly, as it were, learn not only to parse them, but enter gradually into all the rules of grammar; but it never entered into my mind that such a book would be sufficient to give a thorough knowledge of the language. (Santagnello 1827b: 23)

After this, Santagnello points out several mistakes in Hamilton's literal translation of the *Gospel* and concludes his treatise by providing his own ideas as to how foreign languages should be taught.

6. *Comparison between the Two Methods and Concluding Remarks*

The Hamiltonian system did not cease with the death of its author but continued with other Hamiltonian teachers, among them one of Hamilton's relatives and partner, his son-in-law John William Underwood, who continued to publish books based on the system and was head of a

Hamiltonian school at Mount Pleasant House, Upper Sunbury (Hamilton & Underwood 1848, Hamilton 1859). Santagnello's method also possibly continued for some time with his daughter Caroline, who is reported to have taught the language 'grammatically' just like her father (Santagnello 1828: unnumbered flyleaf); anyway, Santagnello and his method appear to have been forgotten soon after.

As has been seen, despite the opposition that both authors showed towards each other's method, their approach to foreign language teaching had some points in common. Firstly, they both believed in bilingual, rather than monolingual teaching, which would become one of the main tenets of the Natural Method (proposed by Gottlieb Heness and Lambert Sauveur) and the Direct Method (developed, among others, by Maximilian Berlitz)[25]. Santagnello and Hamilton in fact wanted to allow students to learn a foreign language through their own and exploited word-by-word translations to enable them to understand foreign words in their native language. The difference in their use of literal translations was that Hamilton exploited them mainly for semantic purposes, while Santagnello used them for syntactic purposes. Secondly, both Hamilton and Santagnello proposed to study the language through authentic texts; but while Hamilton purposely started from longer and more complex texts, Santagnello proceeded from single sentences to gradually longer and longer writings. Sentences had generally served the purpose to exemplify grammatical rules but were often far from representing real-life spoken discourse, which is the reason why Hamilton and others after him deliberately chose complex texts to start with. Thirdly and most importantly, despite Santagnello's rejection of the Hamiltonian system and Hamilton's rejection of the traditional grammar-based teaching of foreign languages, the two teachers shared one important and innovative view: language learning was not about mechanically memorising rules by heart but it was about putting learners in the condition to understand correspondences and differences between their native language and the foreign one they wanted to acquire. They both showed an awareness that grammar was the major point of difficulty for learners and attempted to overcome this hindrance in their own ways: Santagnello by accompanying grammatical explanations with transpositions of the foreign

25 On the Reformers see, among others, Howatt & Smith (2002), Howatt (1984), Cook (2010: 3-33) and McLelland (2017: 99-107).

syntactic structures in the students' native language, so that they could view, rather than be told, how the foreign language behaved; Hamilton, instead, enabled his students to warm to the structures of the foreign language before providing them with grammatical clarifications.

Hamilton's and Santagnello's partially shared views are counterbalanced by some major differences in their systems. Firstly, Santagnello adopted a deductive approach starting from and relying heavily on grammar, while Hamilton favoured an inductive one, which started from reading practice with the aim of acquiring a good bulk of vocabulary and only later integrating it with minimal grammatical teaching. Secondly, Santagnello insisted that his students practiced the language both actively and passively, and that is why he compiled a variety of textbooks aimed at all aspects of language learning and practice (speaking, reading, writing). Hamilton, instead, focused primarily on reading comprehension, as he believed that an active competence of the language would necessarily arise from the continuous exposure to writings in the foreign language, and could later be further perfected by conversation with native speakers or by travelling to the country of the studied language. Moreover, Hamilton always provided his students with the interlinear keys beforehand, to avoid the use of dictionaries, while Santagnello only provided interlinear translations for illustrative purposes and required his students to translate texts by themselves. Thirdly, Santagnello mainly taught individual students, believing that one-to-one classes were the best way to ensure that learners progressed in their study and received appropriate feedback. Hamilton, instead, taught foreign languages to classes with numerous students and, although he did engage with some of them during his lessons, possibly not all of them would be assessed on their progress. Fourthly and finally, the two teachers had different goals: Santagnello wanted to lead his students to proficiency, becoming able not only to speak, read and write, but also to obtain a full grammatical competence of the language; Hamilton's method, instead, aimed to lead learners to read and speak the foreign language to a sufficient degree, which he summarised as follows:

> To be able thus to translate with fluency and correctness, to read with a correct pronunciation, to write and speak with grammatical purity (though at first not wholly free from Anglicisms), to be able to read

> and understand any book whose subject in English would not be above the comprehension of the pupil, is what we call knowing a language; a knowledge certainly susceptible of addition, of greater fluency, facility, and perfection, but such as has hitherto never been communicated to whole classes, and rarely to individuals; such, in short, as is sufficient for every social and commercial purpose. (Hamilton 1830: xi)

Arguably, the difference between the two teachers' goals in foreign language teaching reflects the various motivations that prompted different members of society to learn a foreign language. Santagnello's method reflected the more advanced, hence more prestigious, knowledge of foreign languages, such as was desired by the upper classes wanting to travel abroad and read foreign classic literature. Hamilton's method instead met the need to learn a language faster, though at a more superficial level, in a practical and rapidly changing society.

Most of the points raised by the two authors and their critics are still matters of debate in present-day foreign language teaching, the role of grammar and translation being a most pertinent example. Though improved and tackled in different ways and with different levels of detail, grammar and translation – an inheritance of an earlier age – were still part of both authors' methods. And despite the constant condemnation that has been expressed since the late 19th century about grammar and translation in foreign language teaching, they are not forgotten at all, although they may not feature prominently. Today, like in the early 19th century, scholars propose them or camouflage them in different methods and approaches[26]. Currently, inductive approaches may be found to be more suitable – like Hamilton similarly suggested – to those less accustomed to grammar (e.g., children learners), while deductive approaches may be more helpful to those who have a greater level of education and can therefore reap the benefits of rules to learn the foreign language more rapidly. Distinguishing between beginner and advanced learners, as both Santagnello and Hamilton advocated, was itself a point of innovation which would later be recognised by Reform advocates (McLelland 2017: 100).

26 A recent survey of the definition and historical development of the Grammar-Translation method is found in Kirk (2018). Despite the Reformers' rejection, the use of translation into one's native language in foreign language teaching (bilingual teaching) is today being revaluated: see, among others, Cook (2010), Vermes (2010) and Porcelli (2008).

Hamilton's method, which attempted to base language teaching on 'natural' processes of acquisition, has been given more attention than Santagnello's (see Howatt & Smith 2000a) as it was conceptually closer to the ideas proposed, towards the end of the 19th century, by the Reform Movement that continued to influence foreign language teaching throughout the 20th century. Since Santagnello wanted to innovate without rejecting the traditional way of teaching languages through grammar, he left behind no lasting legacy: his language books would be considered just like all the other materials based on the grammar-translation method, and his grammars excessively "detailed with lists of exceptions longer and longer" making "the burden on memory become heavier, and the lessons less and less practical" (Howatt & Smith 2000b: xi); indeed, Moses Santagnello's name and works were completely forgotten after his time.

To conclude, it is hoped that this analysis – beyond its specific topic and scope – has provided a reminder of how attempts at innovation in second language teaching came (and possibly still come) very slow. Minor reactions to grammar teaching had already started as early as the late 18th century but its supporters continued to exist: some camouflaged it in claimed grammar-free methods, while others defended grammar and attempted to innovate and improve the teaching of it. Further, like today, different methods and ideas existed side by side, with the difference that from the late 19th century onwards there would be movements of scholars sharing the same view instead of individual thinkers.

It can finally be argued that past teaching materials should not be completely overlooked, even though they mention the words 'grammar' and 'translation' (or any other outdated terms and concepts) in their title pages or paratexts; the advocates of reform movements in language education found their roots in the works of their predecessors, among whom there were teachers passionate about their profession and able to create teaching materials that were thought through and based upon experience. To take Santagnello and Hamilton as examples, one will easily concede that the former's possibly excessive grammatical detail for beginners and the latter's observations on the learning of pronunciation, for instance, came to be rejected and may well be considered inadequate in present-day second language teaching; yet, their ideas and theories may still provide food for thought. Indeed, historians of foreign language learning and teaching should follow the suggestion that Evangelista

Palermo, another master of languages in early modern England and the author of *A grammar of the Italian language* (1777), took from the Prologue to *The Tragedy of Marcus Brutus*, a play by John Sheffield, the first Duke of Buckingham: "Each petty Critic can Objections raise, / The greatest skill is, knowing when to praise" (Palermo 1777: viii).

Lucia Berti
Department of Human Sciences, Territory and Innovation,
University of Insubria
Collegio Cattaneo, via Dunant, 7 - 21100, Varese (Italy)
lucia.berti@uninsubria.it

Giovanni Iamartino
Department of Foreign Languages and Literatures,
University of Milan
piazza S. Alessandro, 1 - 20123, Milano (Italy)
giovanni.iamartino@unimi.it

References

Primary sources

Anon. 1776. *Dialogues in the Italian Language, Consisting of Familiar Expressions upon Various Subjects: To which Is Prefixed a Short Specimen of what is Most Necessary to Be Known, to Attain that Harmonious Language*. London: n.p.

Bottarelli, Ferdinando. 1778. *Exercises upon the Different Parts of Italian Speech; With References to Veneroni's Grammar. To which is Subjoined, An Abridgement of the Roman History, Intended at Once to Make the Learner Acquainted with History, and the Idiom of the Italian Language.* By F. Bottarelli, A.M. London: printed for J. Nourse.

de Prati, Joachim. 1827. *Outlines of an Improved System of Teaching Languages: Being an Attempt to Unite the Advantages of the Modern and the Ancient Methods*. London: printed for and sold by the Author.

Donato, F.X. 1827. *A Parallel between the Hamiltonian System and that which Mr. Hamilton Calls the Old System; With an Examination of the Theory of the Italian Verbs, for the Use of the Hamiltonian Pupils*. By F. X. Donato, Professor of the Italian Language, Bristol. To which is Added an Extract from a Preliminary Lecture, by D.K. Sandford. Bristol: printed for the Author by J. Wright.

Hamilton, George. 1825. *The Gospel of St. John, in Italian, Adapted to the Hamiltonian System, by an Analytical and Interlineary Translation.* By George Hamilton, Hamiltonian Professor, Glasgow. London: printed for the Author by J.B.G. Vogel and published by J. Souter.

Hamilton, James. 1826 (2nd ed.). *The Gospel of St. John, in Latin, adapted to the Hamiltonian System by an Analytical and Interlineary Translation.* By James Hamilton. Second edition. Dublin: printed for and published by the Author.

Hamilton, James. 1828 (3rd ed.). *Historiæ Sacræ, Adapted to the Hamiltonian System by an Interlineary and Literal Translation.* By James Hamilton. Third edition. London: printed for and published by the Author.

Hamilton, James. 1829. *The History, Principles, Practice, and Results of the Hamiltonian System for the Last Twelve Years; With Answers to the Edinburgh and Westminster Reviews; and his Public Lectures in Liverpool*. Manchester: printed by T. Sowler, Courier and Herald Office.

Hamilton, James. 1830. *The Gospel of St. John in Spanish, Adapted to the Hamiltonian System, by an Analytical and Interlineal Translation* […]. London: Wm. Joy and T. & T. Boosey.

Hamilton, James. 1859. *The Gospel of St. John in French, Adapted to the Hamiltonian System, by an Analytical, Interlineal and Literal Translation. For the Use of Schools, Private Teachers and Families* […]. New Edition. London: published by and for Aylott & Co.

Hamilton, James & Underwood, John William. 1848. *Cornelius Nepos Adapted to the Hamiltonian System by an Interlineal and Analytical Translation: For the Use of Schools.* By James Hamilton, Author of the Hamiltonian System. New Edition, Carefully Corrected and Much Improved, by J.W. Underwood, Son-in-Law of James Hamilton. London: printed for J. Souter and published by C.H. Law.

Hartnoll, John Hooper. 1823. *An Exposure of the Fallacy of the Hamiltonian System*. London: Effingham Wilson.

Isola, Agostino. 1774. *Italian Dialogues, Consisting of Familiar Expressions upon Various Subjects; Dedicated to the Lovers of the Italian Language in the University of Cambridge*. Cambridge: printed by Fletcher and Hodson.

Jones, John. 1826. *An Exposure of the Hamiltonian System of Teaching Languages: In a Letter Addressed to the Author of an Article Recommending that System in No. LXXXVII of the Edinburgh Review.* John Jones (Unitarian Minister). London: Longman, Rees, Orme, Brown and Green.

Lates, Davis F. 1762. *A New Method of Easily Attaining the Italian Tongue, according to the Instructions of Signor Veneroni; With a French and English Translation: Enlarged with Many Rules Necessary to Be Known; And Corrected according to the Modern Orthography.* Dedicated to the Right Honourable John, Earl of Westmorland, Baron le Despenser and Burghersh, and Chancellor of the University of Oxford. By David Francesco Lates, Master of the French, Italian, Spanish, Portuguese, Hebrew, and Chaldee Languages, &c. and Who, by Permission of the Vice-Chancellor, Teaches them in the University of Oxford. London: printed for the Author.

Palermo, Evangelista. 1755 (also publ. 1768). *A Grammar of the Italian Language. In Two Parts. In the First, the Rudiments Are Accurately Delivered; The Peculiarities and Idioms Carefully Noted; And the Learner Completely Instructed to Read, Write and Speak Italian Correctly. To which Are Added, Rules Never before Published; Particularly for a True Pronunciation, which Is Carefully Exemplified by Correspondent Sounds in English Syllables. The Second Part Contains an Italian and English Vocabulary; A Collection of the Most Useful Adjectives; Italian Phrases on Different Subjects; Miscellaneous Phrases; Familiar Dialogues in Italian and English; And the Choicest Italian Proverbs*. London: printed for A. Millar in the Strand.

Palermo, Evangelista. 1777. *A Grammar of the Italian Language. Wherein All Its Terms Are Fully Explained; The Rules of Pronunciation Clearly Ascertained; The Rudiments Carefully Delivered; And the Peculiarities of the Language Occasionally Noted. Many Useful and Necessary Rules are in this Edition Inserted, Never before Published; Such that the Learner Will Be Completely Instructed in order to Attain a Thorough Knowledge of that Harmonious Language. The Grammar is Followed by an Italian and English Vocabulary; A Collection of the Most Useful Adjectives; Many Familiar Phrases and Expressions on Different Subjects; And by Dialogues for a Polite Conversation.* The third edition. By Evangelista Palermo, M. A. Teacher of the Italian Tongue in London. London: printed for W. Strahan *et al.*

Peretti, Vincenzo. 1795. *Grammaire italienne, composée d'après les meilleurs auteurs et grammairiens d'Italie, et suivant l'usage le plus correct de parler et d'*écrir *de nos jours.* Par M. Peretti, Professeur de langue italienne. Londres: imprimé par H.L. Galabin.

Peretti, Vincenzo. 1798. *Guida alla pronunzia, e all'intelligenza dell'italiano, o sia raccolta di prose italiane, in cui la pronunzia è sostenuta con regole, accenti, ed altri segni; e, per via della disposizione medesima delle prose, e soprattutto*

colle annotazioni, si appiana la strada all'intelligenza de' più sublimi prosatori toscani. Vi s'aggiunge un trattato novissimo sull'accento italiano. Di Vincenzo Peretti, Professore di lingua italiana. Londra: appresso T. Gillet.

Ravizzotti, Gaetano. 1797. *A New Italian Grammar, in English and Italian, On a Plan Different from Any Hitherto Published, Pointing out, in a Clear and Concise Manner, the Best Rules, and the Easiest Method for the Attainment of that Elegant and Harmonious Language, Equally Calculated for the Use of Schools, and Private Instruction.* By Gaetano Ravizzotti, Late Teacher of Languages at Naples. Dedicated to the Honourable Henry Temple. London: printed for the Author, by J.W. Myers.

Santagnello, Moses. 1813a (also publ. 1821). *Elisabetta; ossia Gli esiliati nella Siberia*. Tradotta dal francese, di Madama Cottin. Da M. Santagnello, Maestro di lingue, ed autore della nuova grammatica italiana. Londra: Enrico Colburn Librajo.

Santagnello, Moses. 1813b (also publ. 1820). *A Compendious and Easy Grammar of the Italian Language; Comprising a New and Improved Classification of the Verbs, with Appropriate Exercises, and Explanatory Rules, with a Syntax Annexed to Each.* By M. Santagnello, Master of Languages, Author of the Italian Translation of Mad. Cottin's Elizabeth, &c. London: Henry Colburn.

Santagnello Moses. 1815. *Bellezze dell'abate Pietro Metastasio poeta cesareo, precedute da una breve narrazione della sua vita e seguite dalle scene più interessanti de' suoi drammi, ad uso degli studiosi della favella italiana,* il tutto disposto da M. Santagnello, maestro di lingue. Londra: Berthoud e Wheatley.

Santagnello, Moses. 1816. *Italian Phraseology, a Companion to the Grammar; Comprising a Selection of Familiar Phrases, with their Various Constructions Explained on a New Plan; A Series of Questions and Answers on a Variety of Useful Subjects; A Collection of Proverbs, with Literal Translations and Significations: Also a Vocabulary of Words that Most Frequently Occur in Conversation.* By M. Santagnello, Author of a New and Compendious Italian Grammar, with Exercises, the Italian Reader, Italian Translation of Elisabeth, &c. &c. London: Henry Colburn.

Santagnello Moses. 1818 (1st publ. 1815?). *Sequel to the Italian Reader or Extracts from the Most Eminent Italian Poets, with Explanatory Notes, Forming, a Series of Progressive Lessons; The Study of which Will Enable the Scholar to Read and Properly Understand the Works of Each Author*. By M. Santagnello, Author of the Italian Reader; a New and Compendious Italian Grammar, with Exercises; an Italian Translation of Elisabeth; Italian Phraseology etc. Second Edition. London: Henry Colburn.

Santagnello Moses. 1819 (1st publ. 1815?). *The Italian Reader or Extracts from the Most Eminent Italian Prose Writers, with Explanatory Notes, Forming a Series of Progressive Lessons; The Study of which Will Enable the Scholar to Read and Properly Understand the Works of Each Author.* By M. Santagnello, Author of the Italian Reader; a New and Compendious Italian Grammar, with Exercises; an Italian Translation of Elisabeth; Italian Phraseology etc. Second Edition. London: Henry Colburn.

Santagnello, Moses. 1820a (also publ. 1811?, 1816, 1829). *Practical Exercises upon All the Different Parts of Speech in the Italian Language, with References to the Grammar*. By M. Santagnello, Author of the Dictionary of the Peculiarities of the Italian Language; the Italian Reader; Exercises; Italian Phraseology, &c. Third Edition, Illustrated with English Notes and Explanations. London: printed for Henry Colburn and Co. *et al.*

Santagnello, Moses. 1820b. *A New Set of Exercises, Consisting of a Collection of Entertaining Histories, Anecdotes, Descriptions of Some Noted Countries, &c. Calculated for the Instruction as well as Amusement of the Student of the Italian Language. Illustrated with Notes, Explanations, and Directions for their Translation*. By M. Santagnello, Author of a Dictionary of Italian Peculiarities, Grammar, Exercises, &c. London: John Warren *et al*.

Santagnello, Moses. 1820c. *A Dictionary of the Peculiarities of the Italian Language, Being a Collection of Sentences from the Most Approved Italian Authors, Particularising those Verbs, Prepositions &c. which Govern Different Moods and Cases; And Forming a Supplement to All Other Italian Dictionaries.* By M. Santagnello, Author of a Grammar and Exercises, the Italian Reader and Phraseology, Italian Translation of Elisabeth, &c. &c. London: printed for G. and W. B. Whittaker *et al*.

Santagnello, Moses. 1827a. *Novelle tratte dal Decamerone di Giovanni Boccaccio, scelte, purificate ed illustrate di note inglesi e di spiegazioni de' passaggi più oscuri, per uso della gioventù*, da M. Santagnello, Professor di Lingua Italiana, ed Autore d'una Grammatica con Temi, e di altre opere elementari per apprendere l'Italiano Idioma. Londra: Rolandi.

Santagnello, Moses. 1827b. *An Impartial Examination of the Hamiltonian System of Teaching Languages: To which Are Annexed, a Few Hints Relative to the Real Method of Teaching Living Languages.* By M. Santagnello, Professor of the Italian Language; Author of a Grammar and Exercises, a Dictionary of Peculiarities of the Same Language, a Phraseology, and Several Other Elementary Works to Facilitate the Study of the Italian Language. London: John Souter.

Santagnello, Moses. 1828 (1st publ. 1815). *A Complete Grammar of the Italian Language, Comprising All the Rules and Peculiarities of the Said Language, Explained in the Best and Simplest Manner, with Notes and Observations, and Illustrated by Numerous and Appropriate Examples from the Most Celebrated Writers.* By M. Santagnello, Professor of the Italian language. Fourth edition, Revised, Improved and Enlarged. London: printed for Longman, Rees, Orme and Brown *et al*.

Schwarz, Christian. 1837. *Kurze Kritik der Hamilton'schen Sprach-Lehrmethode*. Stuttgart: Metzler.

Smith, Sydney. 1826. "Hamilton's Method of Teaching Languages". In Smith, Sydney, 1845, *The Works of the Rev. Sydney Smith*, 233-242. Philadelphia: Carey and Hart.

Soilleux, John. 1793. *An Easy Method to Acquire the Italian Language, by the Help of the French and English.* Two Parts in One Volume. By John Soilleux. London: printed for the Author.

Veneroni, Giovanni. 1763. *The Complete Italian Master; Containing the Best and Easiest Rules for Attaining that Language.* By Signor Veneroni, [...] Newly Translated into English from the Last Dutch Edition, Revised and Improved from that of Basil, with Considerable Additions and Improvements by the Translator. London: printed for J. Nourse.

Veneroni, Giovanni & Stanglini, Joseph. 1724. *Nouvelle methode pour apprendre la langue italienne avec grande facilité et en tres peu de tems. Exactement revüe, corrigée & augmentée d'une quantité de noms, de verbes, de régles, & d'observations, sur les difficultéz de la langue italienne; qui montrent trés clairement & briévement les fondemens, la perfection, & la délicatesse de ladite Langue.* Par Joseph Stanglini: Professeur de la langue italienne. Londres : chez J. Read.

Veneroni, Giovanni & Uvedale, Thomas. 1711. *The New Italian Grammar: or, The Easiest and Best Method for Attaining that Language,* Revis'd, Corrected, and Enlarg'd, in this Last Ed. by the Author, Signor Veneroni, [...] Done into English, with Farther Improvements, by Mr. Uvedale. London: printed for R. Bonwick *et al.*

Veneroni, Giovanni & Uvedale, Thomas. 1729. *The Italian Master: or, the Easiest and Best Method for Attaining that Language.* Revised, Corrected and Enlarged, by Signor Veneroni, Italian Secretary to the Late French King. Done into English, with Farther Improvements, by Mr. Uvedale. The Second Edition, to which is Added a Dictionary, Composed by the Author of this Grammar, and Now First Translated into English, by Edward Martin Gent. Professor of the Modern Languages in London. London: printed for J. Walthoe *et al.*

Verbeiensis & Hamilton, James & Cantabrigiensis. 1825. *The Hamiltonian Controversy. Letters on the Hamiltonian System of Education*. Blackburn: Rogerson.

Vergani, Angelo. 1791. *A New and Complete Italian Grammar* [...] *Laid down in a Clear and Methodical Manner, and Interspersed with Many Useful Notes. Calculated for the Attainment of the Italian Tongue, in its Greatest Purity and Perfection*. By A. Vergani, Teacher of the Italian, Latin, and French Languages. Birmingham : printed and sold by Thomas Pearson.

Vergani, Angelo. 1831. *Grammaire italienne, en XX leçons, avec de themes, de dialogues, et un recueil de traits d'histoire, en italien, a l'usage des étudians* […] Quatrième édition. Paris: Lequien, Thiériot.

Secondary sources

Brand, Charles Peter. 1957. *Italy and the English Romantics: The Italianate Fashion in Early Nineteenth-Century England*. New York / Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, Guy. 2010. *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Firth, Charles. 1929. *Modern Languages at Oxford 1724-1929*. Oxford: Oxford University Press.

Howatt, Anthony P.R. 1984. Language Teaching Traditions: 1884 Revisited. *English Language Teaching Journal* 38 (4). 279-282.

Howatt, Anthony P.R. & Smith, Richard C. (eds). 2000a. *Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenth-Century Innovators*. 6 vols. London / New York: Routledge.

Howatt, A.P.R. & Smith, Richard C. 2000b. General Introduction. In Howatt, A.P.R. & Richard C. Smith (eds), *Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenth-Century Innovators*, vol. 1: v-xlvii. London / New York: Routledge.

Howatt, Anthony & Smith, Richard (eds). 2002. *Modern Language Teaching: The Reform Movement.* 5 vols.*,* London: Routledge.

Iamartino, Giovanni & Berti, Lucia. 2018. M. Santagnello, maestro di lingua italiana nella Londra del primo Ottocento. *Italiano Lingua 2* 10 (1). 36-60.

Iamartino, Giovanni & Berti, Lucia. In print. 'M. Santagnello Teaches the Italian Language Grammatically': A Master of Languages at Work in Early Nineteenth-Century London. In Smith, Richard C. & Doff, Sabine (eds). *Grounded Histories of Language Teaching: 16th–20th Centuries*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Kirk, Sonya. 2018. Grammar-Translation: Tradition or Innovation? In McLelland, Nicola & Smith, Richard C. (eds.). *The History of Language Learning and Teaching II: 19th-20th Century Europe*, 21-33. Oxford: Legenda.

McLelland, Nicola. 2017. *Teaching and Learning Foreign Languages. A History of Language Education and Policy in Britain*. Abingdon / New York: Routledge.

Porcelli, Gianfranco. 2008. The Fall and Rise of Translation as a Teaching Technique. In Iamartino, Giovanni & Maggioni, Maria Luisa & Facchinetti, Roberta (eds). *Thou Sittest at Another Boke…. English Studies in Honour of Domenico Pezzini*, 171-183. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher.

Thorne, Elisabeth H. 1958. Italian Teachers and Teaching in Eighteenth-Century England. *English Miscellany* 9. 143-162.

Tompson, Richard S. 1971. *Classics or Charity? The Dilemma of the 18th-Century Grammar School*. Manchester: Manchester University Press.

Tosi, Arturo. 2020. *Language and the Grand Tour. Linguistic Experiences of Travelling in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

VanPatten, Bill & Williams, Jessica (eds). 2007. *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. New York: Routledge.

Vermes, Albert. 2010. Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies* 10. 83-93.

Woods, William. 1986. The Evolution of Nineteenth-Century Grammar Teaching. *Rhetoric Review* 5 (1). 4-20.

Wroth, W.W. rev. by Haigh, John D. 2004. Hamilton, James (1769-1829). *Oxford Dictionary of National Biography*. Oxford: Oxford University Press, https://doi.org/10.1093/ref:odnb/12094.

Daniele Artoni, Marco Magnani
(Università di Verona, Università di Trento)

L'interferenza grammaticale della prima lingua sulla seconda: uno studio sul caso accusativo in russo L2

Abstract
In this paper we investigate to what extent a learner's L1 affects the acquisition of accusative case in L2 Russian. We resort to Processability Theory's Developmentally Moderated Transfer Hypothesis, according to which L1 transfer is constrained by the capacity of the L2 learner's language processor. Our study involves 21 learners of L2 Russian with different L1s. Results show that learners' L1 affects their accuracy rates in case marking without altering the L2 developmental sequence.

Key words: *case, Processability Theory, L2 Russian, Second Language Acquisition, L1 Transfer*

1. *Introduzione*[1]

Chiunque impari una seconda lingua (L2) da adulto è consapevole di quanto sia lungo e faticoso il cammino dalla propria prima lingua (L1) verso la L2-obiettivo. Chi poi si avvicina alla meta di questo cammino è spesso consapevole anche di quanto sia difficile – ammesso che sia del tutto possibile – raggiungere una competenza nella L2 pari a quella del parlante nativo: anche dopo anni di quotidiana immersione linguistica all'estero, spesso rimane il cosiddetto "accento straniero", non mancano incertezze nell'uso di alcune strutture grammaticali, e non è del tutto raro il fraintendimento con l'interlocutore nativo. Può dunque sembrare che la L1 costituisca un ostacolo nell'apprendimento di una L2. Viceversa, l'incidenza della L1 può sembrarci tanto più vantaggiosa quanto più la L1 assomiglia alla L2: tra gli studenti delle lingue straniere insegnate nelle nostre scuole e università, non è raro osservare come apprendenti di L2

1 Questo lavoro è stato concepito in stretta collaborazione tra i due autori. Per quanto riguarda la stesura materiale, a Marco Magnani sono da attribuire i §§ 1, 2, 3, 6; a Daniele Artoni i §§ 4 e 5.

Linguistica e Filologia 41 (2021): pp. 51-86. DOI: 10.6092/LeF_41_p51.

molto affini all'italiano (per esempio lo spagnolo) spesso progrediscano più in fretta di apprendenti di L2 più distanti (per esempio il russo), e come i primi padroneggino dopo poche settimane quello che i secondi non imparano prima di alcuni mesi di lezione. Ma quanto incide realmente la propria L1 sull'apprendimento di una L2?

In questo lavoro tratteremo dell'interferenza della L1 nell'apprendimento della grammatica di una L2. Nello specifico, ci concentreremo sullo sviluppo di un tratto notoriamente difficile da imparare in russo L2, ovvero il caso, conducendo uno studio trasversale (a) su 21 apprendenti provenienti da L1 tipologicamente diverse, le quali non esprimono tutte formalmente il caso; (b) in relazione all'accusativo, uno dei casi più frequenti nell'*input*; e (c) in un quadro teorico specifico, la Teoria della Processabilità, poiché questa teoria offre alcune ipotesi precise ed empiricamente verificabili sull'interferenza della L1.

Il contributo è organizzato nel seguente modo: il paragrafo 2 inquadra il fenomeno dell'interferenza della L1 dal punto di vista teorico generale, delineando i vari approcci proposti nella letteratura linguistica; il paragrafo 3 introduce per sommi capi la Teoria della Processabilità, con particolare attenzione al suo specifico approccio all'interferenza, noto come *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis*; il paragrafo 4 fornisce i dettagli del nostro studio trasversale (ipotesi e campione intervistato) e qualche accenno alle modalità in cui la categoria grammaticale del caso viene marcata nelle L1 degli apprendenti; il paragrafo 5 illustra, attraverso un'analisi statistica dei risultati, le tendenze rilevate in termini di emersione e accuratezza delle strutture bersaglio; infine il paragrafo 6 riassume i risultati discutendone alcune implicazioni didattiche relativamente all'insegnamento del russo come lingua straniera a scuola e all'università.

2. *L'interferenza della L1*

I primi studi sistematici sull'interferenza della L1 nell'apprendimento di una L2 si possono far risalire intorno agli anni Cinquanta, in particolare all'ambito della linguistica americana, fortemente influenzata in quel periodo dalla psicologia comportamentista. Da allora, nel campo della linguistica acquisizionale si sono susseguite posizioni diverse sul ruolo svolto dalla L1 (cfr., ad esempio, VanPatten et al. 2020), che Gass (1996: 317) colloca in tre fasi principali.

In una prima fase, tutto il processo d'apprendimento della L2 viene visto come esito dell'interferenza della L1. Nel paradigma comportamentista, infatti, imparare una L2 significa riproporre una serie di abitudini che si sono già formate e consolidate durante l'apprendimento della L1 (cfr. Skinner 1957). Dunque, sia le somiglianze sia le differenze strutturali tra le due lingue incidono in modo preponderante sull'apprendimento: le prime agevolandolo, le seconde inibendolo e innescando la produzione di errori nella L2 (si veda a tal proposito il concetto di *negative transfer* – cfr. Ellis 1994, James 1980). È questa l'idea fondamentale espressa nell'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis* – cfr. Lado 1957), una delle teorie più accreditate del comportamentismo.

Superate le teorie comportamentiste, in una seconda fase, radicalmente contrapposta alla prima, l'apprendimento della L2 viene visto come un processo creativo con cui la L1 interferisce pochissimo. Questa svolta è dovuta soprattutto alla rilevazione di consistenti prove empiriche a sfavore del comportamentismo. Già negli anni Settanta, infatti, i dati della ricerca mostrano in modo sempre più chiaro che apprendenti di L1 diverse producono nella L2-obiettivo errori analoghi, che non sembrano quindi dipendere direttamente dalla L1. È così che con i *morpheme studies* (cfr. Brown 1973; Dulay & Burt 1973) si comincia a discutere di sequenze universali di apprendimento grammaticale in L2; ed è così che, nel quadro dell'*Error Analysis* (cfr. Corder 1974), gli errori prodotti in L2 non vengono più considerati come diretta interferenza della L1, bensì come un risultato creativo che offre importanti indicazioni sull'interlingua[2] di un apprendente.

Tra queste due posizioni estreme c'è poi una terza fase in cui la discussione è incentrata non tanto sull'esistenza o meno dell'interferenza della L1 sulla L2, quanto sull'effettiva misura in cui si verifica il fenomeno. Appurato – è evidente – che l'interferenza esiste, il suo ruolo viene descritto in modo più accurato, sia perché si comincia ad analizzarla come uno dei tanti e complessi processi coinvolti nell'apprendimento di una L2 (Ellis 1994: 306; Gass & Selinker 1992: 7), sia perché il fenomeno viene interpretato alla luce di nuove e più raffinate teorie di spiegazione del processo acquisizionale.

2 Col termine interlingua si intende la lingua parlata dall'apprendente di una L2, che è vista come un sistema governato da regole ben precise, in parte corrispondenti a quelle della L2-obiettivo (Pallotti 1998: 21).

In ambito generativista, per esempio, vengono elaborate nuove posizioni sul ruolo svolto dalla cosiddetta Grammatica Universale (GU, Chomsky 1957) – da cui dipenderebbe l'acquisizione del linguaggio – nel processo di apprendimento di una L2. Mentre il dibattito iniziale vedeva contrapposte le due posizioni estreme di inaccessibilità della GU da un lato e di piena accessibilità dall'altro, oggi si preferisce discutere, più cautamente, di accessibilità indiretta o parziale (Mitchell & Myles 1998: 61-62; Bettoni 2001: 179-180). E cioè, mentre il processo di apprendimento di una L2 era dapprima analizzato come tutto estraneo o tutto analogo all'acquisizione della L1, in un secondo momento si è tentato di capire i limiti entro cui la GU risulta accessibile anche per la L2, e in particolare quali elementi della L1 possono essere trasferiti: secondo alcuni studiosi si trasferiscono nella L2 solo gli elementi lessicali e non quelli funzionali (Vanikka & Young-Scholten 1996: 13), secondo altri vengono trasferiti anche gli elementi funzionali ma non i loro valori (cfr. il concetto di *valueless feature* in Eubank 1996: 73), che sono appunto ciò che, tra l'altro, l'apprendente deve imparare nella L2.

In ambito funzionalista, invece, l'interferenza viene principalmente studiata nei termini della riproposizione in L2 di rapporti forma-funzione caratteristici della L1. In particolare, agli approcci teorici tradizionali vengono affiancati strumenti metodologici di stampo cognitivista, capaci di spiegare l'elaborazione linguistica nel suo svolgimento, come avviene nel Modello della Competizione (*Competition Model* – cfr. MacWhinney 1987, 1997). Secondo questo modello, una stessa funzione linguistica può essere identificata per mezzo di diversi "indizi" formali (*cue*, cfr. Bates & MacWhinney 1987: 164): per esempio l'agente in una frase può essere identificato attraverso l'animatezza, il caso, l'accordo soggetto-verbo e l'ordine delle parole. Tuttavia, questi indizi non hanno la stessa forza in tutte le lingue: in russo, oltre all'accordo soggetto-verbo è determinante il caso, dato che l'agente può occupare una posizione finale nell'enunciato come in (1); l'italiano, non avendo il caso, fa più affidamento sull'accordo soggetto-verbo,[3] come in (2); e l'inglese, senza caso e con scarna flessione verbale, conta più sull'ordine delle parole, come dimostra l'insensatezza della frase in (3).

3 E anche oggetto-verbo, se il pronome clitico *lo* viene considerato parte della morfologia verbale, come avviene in diversi quadri teorici di grammatica generativa trasformazionale (Haegeman 1994) e non-trasformazionale (Dalrymple 2001).

(1) *Etu* *knigu* *napisali*
questo-ACC libro-ACC scrivere-PASS.PL
moi *sosedi*
miei-NOM vicini-NOM
(2) *Questo libro lo hanno scritto i miei vicini*
(3) *This book wrote my neighbours*

Inoltre, gli indizi possono avere forza diversa anche all'interno di una stessa lingua ed entrare così in competizione l'uno con l'altro: se in russo entrambi i nomi sono femminili animati in consonante palatalizzata (dunque con il caso accusativo marcato uguale al nominativo) e possono accordarsi col verbo, come in (4), l'indizio principale diventa la posizione.

(4) *Mat'* *ljubit* *dočʼ*
madre.NOM/ACC amare-PRES.3.SG figlia-NOM/ACC
'la madre ama la figlia' [alternativa possibile, ma meno probabile: 'la madre [la] ama la figlia']

Un apprendente dovrà quindi scoprire quali indizi hanno più forza nella L2, vale a dire quali sono i più affidabili nell'identificazione di una determinata funzione, e in quali contesti. Ne consegue che più è diversa la competizione di indizi tra L1 e L2, più difficile sarà impararli, e più facile sarà – in un primo momento – fare ricorso a quelli più salienti in L1. Ciò significa che un apprendente italiano di russo L2 farà in principio più affidamento sull'accordo soggetto-verbo che sul caso, mentre un apprendente inglese guarderà più alla posizione che non alla morfologia, e così via. Tuttavia, questa predizione è confermata solo in parte dai dati della ricerca. Gli studi di Kilborn (1989) mostrano che il trasferimento dalla L1 ha limiti importanti, più precisamente in due direzioni: quantitativamente, gli apprendenti trasferiscono gli indizi in L2 con minor frequenza rispetto all'affidamento che ne fanno in L1; e qualitativamente, l'interferenza riguarda gli indizi intesi non tanto direttamente come forme linguistiche, bensì indirettamente come strategie di elaborazione. È questo il caso degli apprendenti inglesi di giapponese L2 testati da Kilborn e Ito (1989): nell'identificare l'agente, questi apprendenti si affidano – come ci si aspetta – principalmente all'ordine delle parole (indizio più forte in inglese) e quasi mai all'animatezza (indizio più forte in giapponese), ma lo fanno – sorprendentemente – sull'ordine canonico del giapponese (SOV) e non dell'inglese (SVO).

In conclusione, più che risolvere esaustivamente il dibattito sull'interferenza della L1 nell'apprendimento di una L2, gli studi recenti di linguistica acquisizionale lo hanno ulteriormente problematizzato, cercando di mostrarne le diverse complessità.

Nel paragrafo seguente introduciamo l'approccio teorico all'interferenza che abbiamo scelto per il nostro studio.

3. *La Teoria della Processabilità e l'Ipotesi del Developmentally Moderated Transfer*

La Teoria della Processabilità (TP d'ora in poi – cfr. Pienemann 1998; Pienemann et al. 2005a; Bettoni & Di Biase 2015) spiega gli stadi di sviluppo della grammatica delle L2 a partire dal lessico. Questo la distingue dalle teorie di impianto generativista, poiché la sua attenzione è rivolta dinamicamente al processo di sviluppo della L2, e non (solo) staticamente ai principi che ne consentono l'acquisizione. È quindi più una *transition theory* che una *property theory* (Cummins 1984; Gregg 2003). Ma la TP si distingue anche dalle teorie funzionaliste: rispetto ad esse è formalmente più rigorosa, più *theory-driven* che *data-driven*. È infatti fondata su basi teoriche solide sia nel campo dell'elaborazione che nell'ambito della conoscenza linguistica.

Secondo la TP, l'apprendimento di una L2 è prima di tutto un problema di elaborazione cognitiva – cioè appunto di processabilità. Dunque, imparare una L2 significa sostanzialmente (a) acquisire il lessico arricchendolo nei suoi tratti grammaticali pertinenti e (b) sviluppare le procedure cognitive necessarie per elaborare questi tratti in tempo reale compatibilmente con le restrizioni della memoria umana. Per spiegare quali siano le procedure di elaborazione cognitiva e come le informazioni grammaticali siano rappresentate nel lessico, la TP si poggia rispettivamente su due pilastri teorici: il Modello psicolinguistico di produzione del parlato di Willem Levelt (cfr. Levelt 1989; Bock & Levelt 1994; Levelt et al. 1999) e la Grammatica Lessico-Funzionale di Joan Bresnan (cfr. Bresnan 2001, Dalrymple 2001).

Secondo il Modello di Levelt, il processo di produzione del parlato si articola in tre fasi: concettualizzazione, formulazione e articolazione. Di queste tre fasi alla TP interessa la formulazione, cioè come il parlan-

te seleziona il lessico e lo grammaticalizza per costruire una frase. Nel Modello di Levelt il lessico di un parlante nativo è registrato con tutta la sua gamma di tratti grammaticali pertinenti. Per esempio, un parlante nativo di italiano sa che ai nomi corrispondono i tratti di numero e genere, un parlante nativo di inglese sa che vi corrisponde solo il tratto di numero, un parlante nativo di russo sa che oltre a numero e genere è pertinente il caso, e così via. Quando il parlante seleziona il lessico che gli serve per produrre una frase, lo deve grammaticalizzare, e quindi far corrispondere ai tratti pertinenti i rispettivi valori (numero singolare, genere maschile, caso nominativo, ecc.). Prendiamo come esempio la frase russa in (5).

(5) *Ital'janskie studenty* *izučajut*
italiani-NOM.PL studenti-NOM.PL studiano-3PL
russkij jazyk *v universitete*
russa-ACC.SG.M lingua-ACC.SG.M in università-PREP
'gli studenti italiani studiano la lingua russa in università'

Per produrla, il parlante dovrà (i) selezionare i vari lessemi *student* 'studente'*, ital'janskij* 'italiano'*, izučat'* 'studiare', ecc.; (ii) attribuirvi una categoria grammaticale (*student* è un nome, *ital'janskij* è un aggettivo, *izučat'* è un verbo, ecc.); (iii) accordare gli elementi all'interno di un sintagma (per es. accordare l'aggettivo *ital'janskij* e il nome *student* al plurale all'interno del sintagma nominale); e infine (iv) accordare gli elementi tra sintagmi diversi (per es. accordare il sintagma nominale soggetto *ital'janskie studenty* col verbo *izučat'* alla terza persona plurale). Secondo Levelt, la sequenza (i)-(iv) costituisce una gerarchia di procedure di elaborazione cognitiva: lessicale, categoriale, sintagmatica e frasale. Questa sequenza ha due caratteristiche fondamentali: è implicazionale, ovvero non si può attivare la procedura (iii) senza avere prima attivato la (ii), la (ii) senza la (i), ecc.; ed è incrementale, ovvero l'elaboratore umano è in grado di lavorare in parallelo su più frammenti del messaggio (altrimenti nella produzione ci sarebbero pause lunghissime tra una parola e l'altra).

Quanto al secondo pilastro teorico, la Grammatica Lessico-Funzionale, essa offre alla TP la formalizzazione dello scambio d'informazioni necessario tra gli elementi di una struttura per la loro corretta gramma-

ticalizzazione. Senza addentrarci nei dettagli formali della teoria,[4] menzioniamo qui due tipi fondamentali di scambio d'informazioni: (a) l'accordo, che avviene quando il valore di un tratto è condiviso da due o più elementi (per es. *ital'janskie studenty*: numero plurale e caso nominativo sia per l'aggettivo che per il nome); e (b) la reggenza, che avviene quando il valore di un tratto è imposto da un elemento che non lo condivide (per es. *v universitete*: la preposizione *v*, senza caso, impone al nome il caso prepositivo per esprimere lo stato in luogo). Ed è chiaro che questo scambio d'informazioni sta alla base dell'attivazione delle procedure sintagmatica e frasale, altrimenti si potrebbero produrre anche strutture agrammaticali come **ital'janskij*.SG *studenty*.PL, **v universitetu*.DAT e **studenty*.PL *izučaet*.3SG.

Se le procedure descritte nel Modello di Levelt sono universali (in quanto cognitivamente fondate), è ragionevole supporre che valgano non solo per tutte le lingue, ma anche per tutti i parlanti, sia nativi che apprendenti di una L2. Tuttavia, ci sono almeno due importanti differenze tra il parlante nativo e l'apprendente della L2. In primo luogo, mentre il parlante nativo dispone di un lessico con tutta la gamma di informazioni grammaticali, l'apprendente, oltre a immagazzinare nuovi elementi lessicali – rendendo possibile l'accesso al lemma, secondo la terminologia di Levelt – li deve man mano annotare con i rispettivi tratti pertinenti nella L2. In secondo luogo, l'elaboratore di un apprendente non è in grado, inizialmente, di lavorare in modo incrementale, come invece avviene in un parlante nativo. Dunque, in un primo momento, un apprendente saprà gestire soltanto procedure semplici, più basse nella gerarchia d'elaborazione. Solo in un secondo momento, quando le prime procedure saranno automatizzate, l'apprendente riuscirà a gestire anche quelle più complesse, più alte nella gerarchia. In altre parole, si potrebbe dire che il percorso di apprendimento grammaticale si sviluppa, universalmente, nella stessa sequenza in cui sono attivate le procedure di elaborazione di un messaggio durante la produzione del parlato. E in effetti è questo il principio essenziale della TP: la gerarchia di procedure (i)-(iv) discussa sopra definisce non solo il processo di elaborazione in tempo reale di una frase, ma anche la sequenza implicazionale di stadi di acquisizione della grammatica della L2 – qualsiasi essa sia, e a prescindere dalla L1

4 Per questi dettagli, si rimanda a Dalrymple (2001) e Kay (1979).

di partenza dell'apprendente. Illustriamo questa sequenza in Tabella 1 applicandola al russo L2.

Tab. 1. TP – Stadi di acquisizione della grammatica della L2

	STADIO	DESCRIZIONE	ESEMPIO
1	ACCESSO AL LEMMA	Non c'è struttura grammaticale. Vengono prodotte parole singole, trattate separatamente, oppure espressioni formulaiche.	*net urok* 'no lezione' *menja zovut Marko* 'mi chiamo Marco'
2	CATEGORIALE	Comincia una prima distinzione tra categorie lessicali (tipicamente nome *vs* verbo), e quindi una prima variazione formale marcata sulle singole parole (tipicamente singolare *vs* plurale per i nomi, e presente *vs* passato per i verbi). Non c'è scambio d'informazione.	*student.*SG vs *studenty.*PL 'studente/i' čitaju.PRES vs *čital.*PASS 'leggo/evo'
3	SINTAGMATICO	Avviene lo scambio d'informazione all'interno di un sintagma (tipicamente l'accordo nome-aggettivo nel sintagma nominale).	*[ital'janskie.*PL *studenty.*PL*]* 'studenti italiani'
4	FRASALE	Avviene lo scambio d'informazione tra sintagmi (tipicamente l'accordo soggetto-verbo tra sintagma nominale e sintagma verbale).	*[[ital'janskie.*PL *studenty.*PL*] [[izučajut.*3.PL*][russkij jazyk]]]* 'gli studenti italiani studiano la lingua russa'

Come accennato, le sequenze di sviluppo appena illustrate ed esemplificate in russo sono poste come universali, dunque comuni non solo a qualsiasi costellazione di L2, ma anche a qualsiasi apprendente a prescindere dalla sua L1 di partenza. Ma allora che senso ha, in questo approccio, parlare di interferenza della L1? La risposta della TP è che il trasferimento di strutture grammaticali dalla propria L1 alla L2-obiettivo

sia possibile; ma quando avviene, è sempre subordinato alle sequenze universali di sviluppo – come formulato nella *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* (DMTH d'ora in poi – cfr. Pienemann 1998; Pienemann et al. 2005b). Ciò significa che il trasferimento di una struttura dalla L1 è vincolato alla capacità dell'apprendente di elaborarla nella L2. In altre parole, la DMTH, in linea con lo spirito della TP, offre una risposta psicolinguistica di processabilità al problema generale dell'interferenza della L1. In particolare, la DMTH prevede:

- che il *transfer* dalla L1 sia solo parziale, e quindi lo stadio iniziale dell'apprendimento di una L2 non coincida con lo stadio finale della L1; e
- che l'apprendente possa trasferire una struttura della L1 nella L2 solo se ha raggiunto lo stadio della procedura necessaria per produrre quella struttura.

La vicinanza tipologica tra L1 e L2, dunque, non è di per sé garanzia di vantaggio. Lo dimostra lo studio di Håkansson et al. (2002) condotto su 20 apprendenti svedesi di tedesco L2. Qui la struttura in questione è quella del verbo secondo (V2), presente sia in svedese (6) che in tedesco (7).

(6) svedese	a.	*Idag*	*dricker*	*Peter*	*mjölk*
		Oggi	beve	Peter	latte
	b.	**Idag*	*Peter*	*dricker*	*mjölk*
		Oggi	Peter	beve	latte
(7) tedesco	a.	*Heute*	*trinkt*	*Peter*	*Milch*
		Oggi	beve	Peter	latte
	b.	**Heute*	*Peter*	*trinkt*	*Milch*
		Oggi	Peter	beve	latte

Ci si potrebbe aspettare che, anteponendo un elemento circostanziale, come un avverbio, gli apprendenti invertano l'ordine soggetto-verbo in tedesco L2 senza problemi, tanto quanto lo farebbero in svedese L1. E invece soltanto 5 su 20 lo fanno correttamente: dei restanti 15 apprendenti, 6 non iniziano mai la frase con un aggiunto, e 9 producono l'ordine agrammaticale aggiunto-soggetto-verbo. Håkansson et al. (2002) spiegano questo dato basandosi sulla DMTH: la corretta produzione di

frasi a V2 richiede l'attivazione della procedura frasale, e non a caso i 5 apprendenti che producono correttamente queste frasi in tedesco L2 sono gli unici a dare prova di gestire, oltre alle frasi a V2, altre strutture che richiedono lo scambio d'informazione tra sintagmi differenti, dimostrando così di avere pienamente raggiunto lo stadio frasale nella gerarchia di sviluppo della TP.[5]

In conclusione, per poter trasferire una struttura nella L2 un apprendente deve anche essere pronto ad acquisirla. Dunque gli stadi d'apprendimento non si possono saltare. Si possono però – e in questo sta l'ampio margine di variazione attribuibile all'effetto della L1 – percorrere più o meno velocemente e con maggiore o minore accuratezza formale.

4. *Uno studio trasversale*

Per le diverse modalità in cui si esprime formalmente nelle lingue, il caso è un tratto grammaticale che ben si presta a indagare quanto la L1 influenzi il processo di acquisizione della L2. Sappiamo infatti che la categoria del caso non è (almeno dal punto di vista morfologico)[6] espressa in tutte le lingue; e quando è presente, la gamma di forme che può assumere varia anche considerevolmente da lingua a lingua.

Il russo è una di quelle lingue che esprimono il caso morfologicamente per mezzo di morfemi cumulativi, in cui la desinenza porta informazioni non solo sul caso ma anche sulle categorie di numero e genere. Ne segue che ognuno dei sei casi espressi in russo (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale e prepositivo) prevede una molteplicità di forme

5 Dato che questi apprendenti studiavano tutti anche l'inglese da più tempo rispetto al tedesco, si potrebbe obiettare che l'interferenza qui riguarda la L2 (inglese) sulla L3 (tedesco) – una spiegazione peraltro molto in voga tra gli insegnanti di tedesco in Svezia, nonché sostenuta da Ruin (1996) e Naumann (1997). Tuttavia, se così fosse, non si spiegherebbe perché 6 apprendenti non producano mai frasi con l'aggiunto in prima posizione – una struttura ammissibile tanto in svedese quanto in inglese. Come osservano Håkansson et al. (2002), se anche si accettasse l'ipotesi del *transfer* dalla L2, occorrerebbe spiegare i vincoli entro cui opera questo trasferimento, altrimenti si dovrebbe presupporre che tutte le strutture della L2 possono essere trasferite in L3 – cosa che non avviene nel summenzionato studio.

6 Anche i sistemi linguistici che nella tradizionale trattazione grammaticale vengono considerati privi di caso possono manifestarne forme residuali in classi grammaticali più ristrette (si veda, per esempio, il sistema pronominale italiano – cfr. § 4.3). Inoltre, è bene specificare che in alcuni quadri teorici della linguistica, come la grammatica generativa, si presuppone che il tratto di caso sia assegnato universalmente nelle lingue, a prescindere dalla sua espressione formale.

che variano a seconda del numero (singolare o plurale) e del genere (maschile, femminile o neutro). Inoltre, questa articolata relazione tra forme e funzioni risulta ulteriormente complicata dal sincretismo dei casi, dalla presenza di diverse classi nominali e dall'interazione con la categoria dell'animatezza. Per dare un'idea di tale complessità, osserviamo nella Tabella 2 i morfemi che il russo utilizza per marcare il caso nei nomi.[7]

Tab. 2. Marche di caso in russo nel sistema nominale (cfr. Kempe & MacWhinney 1998)

	SINGOLARE				
	MASCHILE		NEUTRO	FEMMINILE	
	ANIMATO	INANIMATO		I CLASSE	II CLASSE
NOM	-ø	-ø	-o/-e	-a/-ja	-'ø
GEN	-a/-ja	-a/-ja	-a/-ja	-y/-i	-i
DAT	-u/-ju	-u/-ju	-u/-ju	-e	-i
ACC	-a/-ja	-ø	-o/-e	-u/-ju	-'ø
STR	-om/-em	-om/-em	-om/-em	-oj/-ej	-'ju
PREP	-e	-e	-e	-e	-i

	PLURALE				
	MASCHILE		NEUTRO	FEMMINILE	
	ANIMATO	INANIMATO		ANIMATO	INANIMATO
NOM	-y/-i	-y/-i	-a/-ja	-y/-i	-y/-i
GEN	-ov/-ev/-ej	-ov/-ev/-ej	-ø /-ej	-ø/-ej	-ø/-ej
DAT	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam	-am/-jam
ACC	-ov/-ev/-ej	-y/-i	-a/-ja	-ø/-ej	-y/-i
STR	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami	-ami/-jami
PREP	-ach/-jach	-ach/-jach	-ach/-jach	-ach/-jach	-ach/-jach

7 Per una completa rassegna della morfologia nominale del russo, comprensiva delle declinazioni di nomi, aggettivi e pronomi, rimandiamo a Timberlake (2004:117).

Limitandoci all'accusativo dei nomi – il caso che abbiamo scelto di analizzare nel presente studio – il russo presenta quindi le seguenti forme:

- *–a/–ja*: maschile [+animato] singolare, identico al genitivo; neutro plurale, identico al nominativo;
- *–u/–ju*: femminile [I classe] singolare;
- *–ø* [morfo nullo]: maschile [–animato] e femminile [II classe] singolare, identico al nominativo; femminile plurale, identico al genitivo;
- *–y/–i*: femminile [–animato] e maschile [–animato] plurale, identico al nominativo;
- *–ov/–ev*: maschile plurale, identico al genitivo;
- *–ej*: plurale in tema debole, identico al genitivo.

Inoltre, dal punto di vista funzionale, il caso in russo può apparire in contesti di reggenza e di accordo, può determinare una funzione sintattica oppure essere legato a un particolare valore semantico (King 1995). In particolare, l'accusativo è retto da alcune preposizioni (ad esempio, *v* 'in' in contesto di moto a luogo) oppure legato alla funzione grammaticale dell'oggetto, che può trovarsi in qualsiasi posizione nella frase: oltre all'ordine canonico SVO, il russo permette tutte le sei permutazioni possibili tra soggetto-verbo-oggetto richieste dalle varie esigenze di natura pragmatico-discorsiva del parlante.

Proprio alla luce di questo, nel nostro studio abbiamo indagato l'acquisizione del caso in russo L2 da parte di apprendenti provenienti da diverse L1: (a) lingue che non marcano il caso, (b) lingue che lo marcano in modo diverso dal russo, e (c) lingue che hanno un sistema dei casi molto simile a quello russo.

Tale varietà di L1 ci permette di formulare alcune ipotesi precise sull'interferenza linguistica alla luce della DMTH. Presentiamo dunque le nostre ipotesi (§ 4.1) e la metodologia dello studio trasversale che abbiamo condotto per verificarle, ovvero gli apprendenti intervistati (§ 4.2), se e come le loro L1 marcano il caso (§ 4.3), e i *task*[8] ideati per raccogliere i dati attraverso un'intervista semi-strutturata (§ 4.4).

8 Per *task* si intende un compito in cui è richiesto il raggiungimento di un obiettivo extra-linguistico con mezzi di natura linguistica (cfr. Prabhu 1987, Ellis 2003).

4.1 *Le ipotesi*

Abbiamo visto nel § 3 che la TP interpreta la gradualità dell'apprendimento non come sequenza di forme da imparare, ma come sequenza di *strutture* il cui costo di elaborazione cognitiva è di volta in volta più complesso. Dunque per capire il processo d'apprendimento del caso in russo (e di conseguenza per potenziarne l'insegnamento) è opportuno chiedersi non tanto quale dei sei casi venga appreso prima, ma quali siano le strutture in cui uno stesso caso può ricorrere.

Infatti, se applichiamo la sequenza universale in Tabella 1 all'accusativo in russo, possiamo ipotizzare che un apprendente impari questo caso in quattro stadi implicazionali:

- allo stadio 1 di accesso al lemma, l'apprendente non sa ancora marcare il caso, e userà l'accusativo solo in espressioni formulaiche (es. ***menja.*****ACC** *zovut Marko* 'mi chiamo Marco');
- allo stadio 2 categoriale, l'apprendente costruisce le relazioni sintattiche in maniera semplificata, affidandosi perlopiù alla posizione dei costituenti, e dunque saprà marcare l'accusativo su singoli nomi in posizione postverbale (es. *mama est* ***piccu.*****ACC** 'la mamma mangia la pizza');
- allo stadio 3 sintagmatico, l'apprendente imparerà a marcare i casi all'interno di sintagmi nominali e preposizionali, e dunque potrà usare l'accusativo in contesti di accordo aggettivo-nome (es. *mama est* ***vkusnuju.*****ACC** ***piccu.*****ACC** 'la mamma mangia una buona pizza') e di reggenza preposizione-nome (es. *mama idët* ***na rabotu.*****ACC** 'la mamma va/sta andando al lavoro');
- allo stadio 4 frasale, l'apprendente saprà assegnare le funzioni grammaticali ai costituenti in modo autonomo, cioè a prescindere dalla loro posizione; marcherà così l'accusativo correttamente anche quando l'oggetto si trova fuori dal sintagma verbale, cioè in posizione preverbale (es. ***piccu.*****ACC** *est mama* 'la pizza [la] mangia la mamma').

Poiché questa sequenza è universale, ipotizziamo che valga per tutti e tre i gruppi di apprendenti del nostro studio, a prescindere da come è marcato il caso nelle loro L1 di partenza. Ci aspettiamo pertanto, alla luce della DMTH, che un apprendente che ha raggiunto lo stadio 3 sintagmatico possa trasferire il caso dalla propria L1 al russo solo quando

produce frasi canoniche in cui l'oggetto è in posizione postverbale; e che non riesca invece a farlo in una struttura dello stadio 4 frasale (cioè quando l'oggetto si trova in posizione preverbale), ricadendo presumibilmente su una forma nominativa di *default* (*nominative substitution* – cfr. Schwarts e Minkov 2014: 78)[9]. Le nostre ipotesi saranno dunque confermate se gli apprendenti che producono il caso allo stadio 4 lo sanno marcare anche nelle strutture degli stadi precedenti. Saranno ulteriormente confermate se rileveremo che un apprendente da una L1 con il caso lo produrrà correttamente allo stadio 2 ma non agli stadi 3 e 4, oppure agli stadi 2 e 3 ma non al 4. Verranno invece falsificate se troveremo apprendenti – di qualsiasi L1 – che producono correttamente il caso allo stadio 4 senza saperlo usare in strutture degli stadi precedenti.[10]

4.2 *Gli apprendenti*

Come anticipato sopra, per rendere significativa la variabile "caso nella L1" gli apprendenti intervistati sono stati divisi in 3 gruppi, composti da: (i) 7 apprendenti di italiano L1, lingua in cui il caso non è marcato sui nomi; (ii) 7 apprendenti con L1 azero, georgiano, romeno e turco, lingue non slave in cui il caso è marcato in modo tipologicamente diverso dal russo; (iii) 7 apprendenti con L1 serbo, slovacco e sloveno, tutte e tre lingue slave in cui il caso è strutturalmente e morfologicamente simile al russo. I dati sociolinguistici[11] degli apprendenti (nominati con un codice alfabetico per ragioni di riservatezza) sono riassunti nelle Tabelle 3, 4 e 5.

9 Per quanto riguarda il russo, la tendenza a sostituire il caso richiesto con il nominativo di *default* è stata ampiamente riscontrata nel processo di acquisizione sia della L2 (Polinsky 2006, 2008) sia della L1 (Gvozdev 1945, 1961; Ufimceva 1974; Cejtlin 1998, 2000; Sizova 2009), nonché in contesti di bilinguismo (Bar-Shalom & Zaretsky 2008; Ladinskaya, Chrabascz, Lopukhina 2020). Per Slobin (1973), invece, a causa di un "imperialismo flessivo", il bambino che acquisisce la propria L1 tenderebbe a sovraestendere non il nominativo, bensì le forme più salienti di ogni singolo caso.

10 A tal proposito vorremmo ricordare il concetto di "fattorizzazione" (*factorising*, cfr. Pienemann 1998, 159), secondo cui è possibile testare gli stadi di acquisizione anche su un singolo tratto (il caso) e, più nello specifico, anche su un singolo valore (l'accusativo).

11 Questi dati, compreso il livello di competenza in russo, sono stati autodichiarati dagli informanti stessi.

Tab. 3. Gruppo 1: apprendenti con L1 italiana

Codice apprendente	Livello di istruzione	L1	Competenza in russo	Anni di studio	Anni di immersione
AA	Laurea magistrale	Italiano	A2	1	/
CI	Dottorato	Italiano	A2	3	0,1
AE	Laurea triennale	Italiano	B1	3	/
EL	Laurea triennale	Italiano	B1	2	/
CR	Laurea magistrale	Italiano, inglese	B2	3	/
MT	Laurea magistrale	Italiano	B2	3	/
AN	Laurea magistrale	Italiano	C1	5	0,1

Tab. 4. Gruppo 2: apprendenti con L1 non slava con caso

Codice apprendente	Livello di istruzione	L1	Competenza in russo	Anni di studio	Anni di immersione
MU	Laurea triennale	Turco	A1	0,5	/
DN	Laurea triennale	Romeno	B1	5	5
LK	Laurea magistrale	Georgiano	B2	5	3
BD	Laurea magistrale	Georgiano	B2	/	3
CH	Scuola elementare	Azero	C1	/	2
NA	Laurea triennale	Romeno	C2	8	3
BB	Laurea triennale	Azero	C2	6	10

Tab. 5. Gruppo 3: apprendenti con L1 slava

Codice apprendente	Livello di istruzione	L1	Competenza in russo	Anni di studio	Anni di immersione
KA	Laurea triennale	Sloveno	A2	0,5	/
PA	Laurea triennale	Sloveno	A2	0,5	/
JO	Laurea triennale	Serbo	B1	2	/
MR	Laurea magistrale	Sloveno	B1	/	2
DA	Laurea triennale	Slovacco	B1	0,5	/
BE	Laurea triennale	Slovacco	B2	1	/
DO	Laurea magistrale	Slovacco	C2	4	0,5

Come si vede dalle tabelle, i tre gruppi sono abbastanza omogenei per istruzione e livelli di competenza in russo. Ci sono però due importanti aspetti di variazione. In primo luogo, nonostante quasi tutti gli apprendenti abbiano seguito un corso di lingua, solo alcuni hanno anche vissuto in un contesto d'immersione linguistica, comunicando quotidianamente in lingua russa. Di questi apprendenti, non sorprende che la maggior parte appartenga al secondo gruppo, dato che la metà vive in paesi (Georgia e Azerbaigian) in cui il russo è usato come *lingua franca* per la comunicazione interetnica quotidiana. Eppure, val la pena notare che nessuno di questi apprendenti si dichiara bilingue, e che anzi in certi casi gli anni di effettiva immersione sono pochissimi: per esempio LK e BD usano attivamente il russo nel loro paese (la Georgia) da soli 3 anni, e sostanzialmente solo al lavoro.

In secondo luogo, confrontando i tre gruppi notiamo che, a parità di livelli di competenza nella L2, gli apprendenti con una L1 slava sono quelli che hanno studiato il russo per meno tempo, e che quindi – parrebbe – imparano più in fretta. Se facessimo dunque affidamento ai soli livelli del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue) per la valutazione del progresso in L2, dovremmo già concludere che l'interfe-

renza della L1 è notevole; ma è bene sottolineare che si tratta di livelli autodichiarati dai medesimi apprendenti, peraltro in relazione a competenze eterogenee. Inoltre – e questa è una premessa fondamentale al nostro studio – uno sviluppo generale delle abilità linguistiche, se pur misurato con parametri oggettivi, potrebbe non corrispondere a un effettivo progresso in domini più specifici, come appunto quello morfosintattico che concerne l'acquisizione del caso (cfr., ad esempio, Ferrari & Nuzzo 2010).

4.3 *Il caso nelle L1 degli apprendenti*

Per capire meglio come la L1 influisca sulla produzione del caso in russo L2, è utile confrontare come questo tratto sia marcato nelle diverse L1 di partenza degli apprendenti. Illustriamo quindi brevemente come tali lingue codificano gli elementi costitutivi del nucleo della frase (soggetto e oggetto), che sono le funzioni sintattiche su cui si concentra l'analisi della marca di caso nella nostra ricerca.

In italiano, la L1 degli apprendenti del primo gruppo, nomi e aggettivi non presentano alcuna marca di caso, che risulta invece minimamente presente in pronomi personali forti e clitici (Cardinaletti & Starke 1999). Dal punto di vista sintattico, come in russo, l'ordine canonico dell'italiano è SVO. In presenza di pronomi clitici, invece, l'ordine dipende dalla finitezza del verbo: il clitico occupa obbligatoriamente la posizione preverbale in caso di verbo finito (*lo*.CL=vedevo) e quella postverbale quando il verbo è non-finito (veder=*lo*.CL). Oltre che per sostituire un'espressione referenziale, in italiano i pronomi clitici possono essere utilizzati per riprendere anaforicamente un oggetto in posizione di *topic* (topicalizzazione dell'oggetto), come in (8).

(8)	*Il gelato*	*lo=ha*	*mangiato*	*Lucia*
		CL.M.SG=AUX	mangiare-PRT.M.SG	

Le lingue del secondo gruppo di apprendenti, ovvero azero, turco, georgiano e romeno, marcano il caso con forme e strategie diverse dal russo.

In azero e in turco, due lingue tipologicamente molto vicine, appartenenti alla stessa famiglia turanica, il caso viene marcato attraverso una strategia agglutinante. Quindi, a differenza del russo in cui il caso è espresso da un morfema cumulativo che esprime anche il genere e il numero, l'azero e il turco hanno morfemi distinti per marcare il numero e il caso (il genere in queste lingue non è una categoria grammatica-

le pertinente); ad esempio, mentre il morfema cumulativo *-ov* nel russo *ministr-ov* 'dei/i ministri' racchiude in sé informazioni su numero (plurale), genere (maschile) e caso (accusativo o genitivo), la parola azera *nazir-lər-i* 'i ministri' presenta il morfema *-lər* che indica esclusivamente il numero (plurale), a cui segue un morfema distinto per il caso (*-i*, marca di accusativo). In particolare, il caso accusativo si esprime con le desinenze *-i / -ü / -ı / -u*, allofoni dello stesso morfema (una vocale alta) la cui qualità varia a seconda della parola a causa del fenomeno fonetico assimilatorio dell'armonia vocalica. L'ordine canonico del turco e dell'azero, diversamente dal russo, è di tipo SOV, ed è ammessa la permutazione di soggetto e oggetto per motivi di natura discorsivo-pragmatica.

Anche il georgiano marca il caso con una strategia agglutinante. In questa lingua la complessità dell'interazione tra caso e funzioni sintattiche è dovuta principalmente al fenomeno dell'ergatività scissa (*split ergativity*), ovvero al fatto che, accanto all'allineamento nominativo-accusativo, il georgiano utilizza un allineamento ergativo-assolutivo al variare di tempo, aspetto e classe verbale (cfr. Nash 2017). Dal punto di vista sintattico il georgiano ha sicuramente un ordine SV, ma è tuttora oggetto di dibattito se sia VO o OV (Vogt 1974).

Diversamente dalle altre lingue analizzate in questo gruppo, il romeno non ha un'opposizione sempre chiara tra nominativo e accusativo. Infatti, mentre il sistema pronominale conosce una triplice distinzione tra nominativo, accusativo e dativo (cfr. Cojocaru 2003: 461), i nomi presentano una forma unica per i casi diretti (nominativo-accusativo), opposta a una forma per i casi indiretti (genitivo-dativo) e una per il vocativo (cfr. Cojocaru 2003: 33). L'ordine canonico in romeno è lo stesso del russo, ovvero SVO.

Infine, nelle lingue del terzo gruppo (serbo, slovacco e sloveno) la marca del caso, come in russo, varia a seconda dei tratti di numero, genere e animatezza. Inoltre in queste lingue le marche dell'accusativo sono morfologicamente molto simili – se non identiche – a quelle del russo: l'accusativo femminile singolare è marcato da *-u* nella serie di nomi con nominativo in *-a*; l'accusativo singolare dei nomi femminili con nominativo in consonante, dei nomi neutri e maschili inanimati è uguale al nominativo; l'accusativo singolare dei maschili animati è marcato da *-a*, forma identica al genitivo. Mentre in slovacco, come in russo, l'accusativo plurale dei nomi inanimati è uguale al nominativo e quello degli animati è identico al genitivo, in serbo e in sloveno i nomi maschili plurali sono marcati dal morfema

accusativo *-e* indipendentemente dall'animatezza (Derbyshire 1993: 301-302). Lo sloveno, inoltre, presenta anche il duale, le cui marche all'accusativo sono: *-i* (forma identica al nominativo) per i nomi femminili neutri, *-a* (anch'essa identica al nominativo) per i maschili inanimati, *-ov/-ev* per i maschili animati (Kacin 1972: 26-35). L'ordine canonico in tutte e tre le lingue è SVO e, come in russo, sono ammesse tutte le sei possibili permutazioni di soggetto, oggetto e verbo per ragioni pragmatico-discorsive.

4.4 *La raccolta dei dati*

I 21 apprendenti sono stati sottoposti a un'intervista semi-strutturata suddivisa in quattro *task* messi a punto per elicitare le strutture oggetto della nostra indagine.[12]

Il primo *task* di presentazione ha lo scopo di raccogliere i dati di natura sociolinguistica presentati nelle Tabelle 2, 3 e 4. Il secondo e terzo *task* consistono rispettivamente nella narrazione della fiaba *Krasnaja Šapočka* (Cappuccetto Rosso) e nella ricerca di sottili differenze tra due immagini apparentemente identiche. Qui l'obiettivo è far sì che gli apprendenti producano strutture con il caso in un contesto di reggenza (preposizione-nome) o di accordo (aggettivo-nome). L'ultimo *task* incoraggia la produzione di frasi che richiedono la marca di caso in posizione non-canonica. Agli apprendenti viene annunciata una festa in cui diversi personaggi (un dottore, un musicista, un'infermiera, ecc.) hanno portato qualcosa (una torta, delle bibite, uno strumento musicale, ecc.); in seguito ogni apprendente visualizza una coppia d'immagini, raffiguranti l'una il personaggio e l'altra l'oggetto da questi portato; infine, per ogni coppia d'immagini l'apprendente riceve sempre la medesima consegna: "racconta chi ha portato cosa e comincia dall'immagine più a sinistra". Tale immagine raffigura a volte il personaggio e altre volte l'oggetto portato, pertanto ci si aspetta che l'apprendente produca sia frasi canoniche SVO (es. *vrač.*NOM *prinës trubu.*ACC 'il medico ha portato la tromba') sia frasi non-canoniche OVS (es. *vodku.*ACC *prinesla medsestra.*NOM 'la vodka l'ha portata l'infermiera').

Le interviste sono state registrate, trascritte e analizzate. Escludendo le numerose desinenze ambigue, il numero totale di marche di accusativo prodotte dagli apprendenti è 313.[13]

12 Per questi *task* ci siamo ispirati a Di Biase (2007) e Pallotti et al. (2010).

13 Una parte dei dati presentati in questa sede è stata utilizzata negli studi di Artoni (2020) e Magnani (2020).

5. *Analisi*

Nell'ambito della TP il progresso dell'apprendente può essere valutato in due modi diversi, e per certi aspetti anche complementari: (a) l'emersione delle strutture, e (b) l'accuratezza della produzione.

L'emersione è il criterio che la TP utilizza per determinare l'acquisizione di una struttura e il raggiungimento di uno stadio di sviluppo (categoriale, sintagmatico, frasale). Viene definita come "the first systematic use of a structure, so that the point in time can be located when a learner has – in principle – grasped the learning task" (Pienemann 1984: 191). Dunque, in teoria, secondo questa definizione basterebbe la minima evidenza di una struttura nella produzione dell'apprendente (anche con forme devianti rispetto alla lingua obiettivo) per stabilire se ha raggiunto un certo stadio. In pratica, però, stabilire che cosa si intenda per uso sistematico è una questione complessa. Pallotti (2007: 375) propone che si debba considerare la produzione di almeno due coppie minime morfologiche, o di una costruzione creativa, o di tre paia di lessemi corretti. Questo però vale se si analizza lo sviluppo morfologico in tutti i suoi tratti (numero, genere ecc.) nelle diverse categorie lessicali (nomi, verbi ecc.), ma nel nostro studio ci concentriamo solo sul caso, e in particolare sull'accusativo. Perciò in questa sede ci è sufficiente considerare una singola struttura, purché ne sia appurata la produzione spontanea e non formulaica.[14]

L'accuratezza determina invece il consolidamento di una struttura acquisita, e viene calcolata come il numero assoluto compreso tra 0 e 1, esito della divisione tra il numero di forme corrette nella lingua obiettivo e le occorrenze totali prodotte.

Tenendo conto di questi due diversi modi di valutazione del progresso linguistico, riassumiamo i risultati del nostro studio trasversale nelle Tabelle 6, 7 e 8, indicando per ciascun gruppo di apprendenti (a) il numero (num.) di marche dell'accusativo corrette (cifre positive) e scorrette (nominativo *default* o altri casi – cifre negative) in ogni struttura divisa per stadio; (b) il relativo grado di accuratezza (ratio); (c) lo stadio raggiunto (ombreggiatura grigia).

14 Abbiamo escluso dalla nostra analisi le occorrenze di accusativo utilizzate in formule legate alla presentazione e alla descrizione di comportamenti abituali (ad es. *menja.*ACC *zovut Matteo* 'Mi chiamo Matteo').

Tab. 6. Distribuzione delle marche di accusativo tra gli apprendenti del gruppo 1

STADIO	2 CATEGORIALE		3 SINTAGMATICO				4 FRASALE	
STRUTTURA num.	V NACC		AACC NACC		P NACC		TOPOGG-ACC V	
	ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.	ratio	
AA	3 -11	0,21	0	/	1 -2	0,33	-3	0
CI	5 -12	0,29	3	1	1	1	-4	0
AE	5 -4	0,56	0	/	0	/	-4	0
EL	7 -5	0,58	0	/	1	1	-4	0
CR	10 -2	0,83	4	1	0	/	4 -1	0,8
MT	10 -2	0,83	1	1	0	/	3 -1	0,75
AN	8	1	1	1	1	1	5	1

V NACC = nome accusativo in posizione postverbale
AACC NACC = accordo accusativo aggettivo-nome
P NACC = nome accusativo retto da preposizione
TOPOGG-ACC V = nome accusativo in posizione preverbale (topic)

Tab. 7. Distribuzione delle marche di accusativo tra gli apprendenti del gruppo 2

STADIO	2 CATEGORIALE		3 SINTAGMATICO				4 FRASALE	
STRUTTURA num.	V NACC		AACC NACC		P NACC		TOPOGG-ACC V	
	ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.	ratio	
MU	0	/	0	/	0	/	0	/
DN	13 -2	0,87	2	1	3	1	-5	0
LK	11 -2	0,85	1	1	0	/	-5	0
BD	8 -1	0,89	2	1	0	/	6	1
CH	7 -2	0,78	4	1	0	/	11 -1	0,92
NA	10	1	0	/	0	/	7	1
BB	13	1	2	1	2	1	9	1

V NACC = nome accusativo in posizione postverbale
AACC NACC = accordo accusativo aggettivo-nome
P NACC = nome accusativo retto da preposizione
TOPOGG-ACC V = nome accusativo in posizione preverbale (topic)

Tab. 8. Distribuzione delle marche di accusativo tra gli apprendenti del gruppo 3

STADIO	2 CATEGORIALE		3 SINTAGMATICO				4 FRASALE	
STRUTTURA num.	V NACC		AACC NACC		P NACC		TOPOGG-ACC V	
	ratio	num.	ratio	num.	ratio	num.	ratio	
JO	13	1	0	/	0	/	-4	0
MR	12 -1	0,92	2 -1	0,67	1	1	3	1
BE	8	1	0	/	0	/	8	1
KA	10 -1	0,91	0	/	0	/	4	1
PA	11	1	2 -1	0,67	7	1	5	1
DA	15 -1	0,94	2	1	3	1	7	1
DO	13	1	3	1	8	1	10	1

V NACC = nome accusativo in posizione postverbale
AACC NACC = accordo accusativo aggettivo-nome
P NACC = nome accusativo retto da preposizione
TOPOGG-ACC V = nome accusativo in posizione preverbale (topic)

Notiamo quattro principali tendenze. In primo luogo, il gruppo slavo mostra un vantaggio netto sugli altri due gruppi in termini di emersione. Infatti in Tabella 8 l'ombreggiatura grigia mostra che 6 apprendenti su 7 hanno raggiunto l'ultimo stadio (alcuni dei 6 anche dopo solo mezzo anno di studio del russo – cfr. Tabella 5 in § 4.2) contro 4 apprendenti su 7 nel secondo gruppo (Tabella 7) e 3 su 7 nel gruppo di italofoni (Tabella 6). In secondo luogo, mentre nel gruppo di italofoni l'accuratezza cresce tra gli apprendenti avanzati, negli altri due gruppi è alta in tutti gli apprendenti, anche in quelli che non hanno ancora raggiunto l'ultimo stadio. In terzo luogo, notiamo che, complessivamente, gli apprendenti che non marcano l'accusativo nella topicalizzazione dell'oggetto (stadio 4) non sono tutti italofoni, ma provengono anche dal gruppo di L1 non slave con il caso (DN e LK, rispettivamente romeno L1 e georgiano L1) e dal gruppo slavo (JO, serbo L1). Se bastasse avere il caso accusativo nella L1 per trasferirlo in L2 ci aspetteremmo che almeno LK e JO lo marcassero uniformemente sull'oggetto in russo (escludiamo DN perché, come detto nel § 4.3, il romeno non distingue tra nominativo e accusativo sui nomi). E in realtà tutte e due lo fanno quando l'oggetto è postverbale (es. *vrač*.NOM *prinës trubu*. ACC 'il medico ha portato la tromba'). Senonché, nelle frasi con oggetto preverbale, entrambe le apprendenti mostrano gli stessi problemi degli italofoni, cioè lasciano l'oggetto non marcato al nominativo di *default*, come testimoniato dagli enunciati *gruša*.NOM *prinël medsestra*.NOM 'la pera ha portato l'infermiera',[15] prodotto da JO, e *vilka*.NOM *prinesla balerina*.NOM 'la forchetta ha portato la ballerina', prodotto da LK. Ciò dimostra che non si tratta né di mancata conoscenza di una forma linguistica né di distanza tipologica della L1,[16] bensì di un problema più generale di elaborazione cognitiva – e quindi appunto universale, a prescindere dalla L1 di partenza. Infine, in tutti e tre i gruppi, nessun apprendente ha raggiunto lo stadio 3 sintagmatico senza avere prodotto almeno una struttura dello stadio 2 cate-

15 La forma creativa *prinël* (invece della forma standard *prinës*), che presenta la sovraestensione del morfema del passato maschile *-l*, evidenzia come in questo enunciato l'assenza di marcatura morfologica non riguarda solo il caso dei nomi, ma anche l'accordo di genere tra il soggetto *gruša*. FEM (o *medsestra*.FEM ?) e il verbo *prinël*.MASC.

16 E non si tratta nemmeno di un caso di tema sospeso (o *nominativus pendens*, o più in generale "anacoluto"), che richiederebbe un'autonomia del resto della frase dal punto di vista sia sintattico (per esempio attraverso un pronome che satura la funzione di oggetto) sia prosodico (per esempio con una pausa tra l'elemento dislocato a sinistra e la stringa successiva) – entrambe condizioni non rilevate in tutti i nostri esempi di oggetti topicalizzati lasciati al nominativo.

goriale. Ci sono invece alcuni apprendenti che hanno raggiunto lo stadio 4 frasale senza produrre strutture dello stadio 3 sintagmatico (AE nel primo gruppo, NA nel secondo, BE e KA nel terzo hanno tutti 0 per entrambe le strutture dello stadio 3). Questo però è dovuto non tanto a una reale mancanza di produzione di tali strutture, quanto ai limiti di un'analisi condotta solo sul caso accusativo: infatti tutti questi apprendenti producono correttamente strutture di reggenza preposizione-nome con altri casi (per es. il prepositivo), e danno così prova, complessivamente, di aver raggiunto anche lo stadio 3 sintagmatico. Dunque tutti – a prescindere dalla L1 di partenza – confermano l'implicazionalità delle sequenze di sviluppo ipotizzate dalla TP.

Per rafforzare la validità di questi risultati, riportiamo anche qualche evidenza statistica avvalendoci del test H di Kurskal-Wallis (un metodo non parametrico adatto a gruppi piccoli, come quelli del nostro studio) e analizzando i dati con il software SPSS. Considerando N il numero di casi prodotti per struttura, la Tabella 9 mostra l'accuratezza nella media dei ranghi in ciascuno dei tre gruppi (indicati con le cifre: 1 per gli italofoni, 2 per i parlanti di una lingua con caso, 3 per i parlanti di lingue slave), a seconda della struttura presa in considerazione (ovvero V Nacc – accusativo postverbale – allo stadio categoriale, Aacc Nacc – accordo tra aggettivo e nome – e P Nacc – accusativo retto da preposizione – allo stadio sintagmatico e TOPogg-acc V – accusativo preverbale – allo stadio frasale). In pratica, più il rango della media si avvicina a N totale della struttura, più l'accuratezza del gruppo preso in considerazione sarà elevata.

Questi dati statistici confermano in modo più robusto quanto già discusso sopra: e cioè che per quanto riguarda la marca dell'oggetto, sia postverbale che preverbale, i due gruppi di apprendenti provenienti da L1 con il caso sono decisamente più accurati degli italofoni, senza caso nella L1, i quali mostrano un rango della media inferiore a 7. In particolare, l'accuratezza è maggiore nel gruppo slavo che nel gruppo di apprendenti provenienti da L1 non slave con il caso (14,86 *vs* 11,00 con l'oggetto postverbale e 13,86 *vs* 10,75 con l'oggetto preverbale).

Sono invece meno chiare le cifre che riguardano le strutture dello stadio sintagmatico, ovvero l'accordo aggettivo-nome e la reggenza preposizione-nome: nel primo caso gli italofoni sembrerebbero più accurati degli apprendenti con L1 slava (8,00 insieme agli apprendenti non slavi con il caso nella L1 *vs* 4,75 nel gruppo slavo), nel secondo sarebbero i meno

accurati di tutti (4,75 *vs* 8,00 negli altri due gruppi). Ma qui entra in gioco la significatività statistica del risultato, che illustriamo in Tabella 10.[17]

Tab. 9. Test di Kruskal-Wallis: Ranghi della media per struttura prodotta e gruppo di apprendenti

Struttura	Gruppo	N	Rango della media
V Nacc	1	7	5,71
	2	6	11,00
	3	7	14,86
	Tot	20	
Aacc Nacc	1	4	8,00
	2	5	8,00
	3	4	4,75
	Tot	13	
P Nacc	1	4	4,75
	2	2	6,00
	3	4	6,00
	Tot	10	
TOPogg-acc V	1	7	6,93
	2	6	10,75
	3	7	13,86
	Tot	20	

Tab. 10. Statistiche del test di Kruskal-Wallis per struttura prodotta

	V Nacc	Aacc Nacc	P Nacc	TOPogg-acc V
H di Kruskal-Wallis	8,797	4,909	1,500	5,776
Grado di libertà	2	2	2	2
Significatività asintotica	0,012	0,086	0,472	0,056

17 Trattandosi di uno studio esplorativo con un campione assai ridotto di casi, si è deciso di non applicare la correzione per test multipli, che confermerebbe con più solidità la significatività dei risultati nel caso di una mole di dati decisamente maggiore.

Con grado di libertà[18] pari a 2 e livello di probabilità $\alpha = 0{,}95$, l'ipotesi viene rifiutata per significatività asintotica $p > 0{,}1$. Dunque la differenza di accuratezza nei tre gruppi è statisticamente significativa solo per la marca accusativa dell'oggetto, sia postverbale ($\chi^2(2) = 8{,}797$, $p = 0{,}012$) che preverbale ($\chi^2(2) = 5{,}776$, $p = 0{,}056$). Non è invece significativa per l'accordo aggettivo-nome, che è al limite del valore soglia ($\chi^2(2) = 4{,}909$, $p = 0{,}086$) e perde ulteriormente di rappresentatività con N totale pari a 13. Né tantomeno lo è per la reggenza preposizione-nome, che è molto al di sopra del valore soglia ($\chi^2(2) = 1{,}500$, $p = 0{,}472$), e ciò potrebbe dipendere non solo dallo scarso numero di contesti riscontrati (per P Nacc, N = 10), ma anche dal fatto che la selezione di un caso specifico da parte di una preposizione è una questione più difficilmente inquadrabile in uno stadio di sviluppo puramente grammaticale, trattandosi di un'assegnazione di caso di natura lessicale (cfr. King 1995).

6. *Discussione e conclusione*

Quanto incide, dunque, la L1 di partenza sulla L2 d'arrivo? Una prima risposta che possiamo dare, alla luce dei risultati appena analizzati, è che incide moltissimo, in più direzioni. È così in termini di rapidità di emersione, perché la maggior parte degli apprendenti che ha raggiunto lo stadio frasale in russo L2 proviene da una L1 slava. Ed è così anche nei termini dell'accuratezza formale, perché le percentuali più alte in tal senso riguardano gli apprendenti che provengono da una L1 con il caso. Sembra dunque che non solo avere una L1 slava acceleri il processo di sviluppo grammaticale – soprattutto considerando che, in media, gli apprendenti con L1 slava della nostra ricerca studiano la lingua russa da meno anni rispetto agli apprendenti italofoni (§ 4.2) – ma anche che avere una L1 con il caso aiuti a marcarlo più correttamente in russo L2. Il che, complessivamente, conferma quanto ci si aspetterebbe facendo affidamento al "buon senso" generale: più la L2 somiglia alla L1, più rapido sarà l'apprendimento e più accurata la produzione.

Ma quanto *interferisce* realmente la L1 con la L2? Dipende dalle circostanze. E dipende anche da come interpretiamo il macro-fenomeno dell'interferenza: si tratta di trasferimento diretto di elementi della L1 o indiretto di strategie d'elaborazione? Riguarda le strutture o le forme linguistiche? Una

18 Il grado di libertà corrisponde a K (numero di gruppi a confronto) –1.

seconda risposta, dunque, deve tenere conto di molte altre variabili oltre la L1 di partenza. Tra queste, abbiamo visto, è di cruciale importanza il livello di competenza dell'apprendente, o più specificamente lo stadio di sviluppo. Nel nostro studio, infatti, tutti gli apprendenti che si trovano a stadi iniziali fanno errori simili con la marca di caso, ricadendo sul nominativo di *default*, indipendentemente dalla L1 di partenza. Sembra dunque che il vantaggio di avere una L1 con il caso non stia nel trasferimento "in blocco" di questa categoria in russo L2, ma nella possibilità, eventualmente, di trasferirla – in termini sia di emersione sia di accuratezza – nel rispetto delle sequenze universali di sviluppo. Pertanto, né strutturalmente come categoria morfo-sintattica, né formalmente come desinenza morfo-fonologica la presenza del caso in L1 garantisce il suo uso corretto in L2. Il che, complessivamente, ci aiuta a superare la classica visione dell'apprendimento linguistico secondo cui (quasi) tutto il processo acquisizionale dipende fortemente dalla L1 di partenza.

I risultati del presente studio possono inoltre illuminare alcuni aspetti legati alla didattica del russo come lingua straniera, suggerendo all'insegnante nuove prospettive d'identificazione con lo studente-apprendente. Innanzitutto abbiamo visto che l'interferenza della L1, per quanto notevole, è solo uno dei tanti e complessi fattori di variazione nel processo di apprendimento di una L2. Al di là di questi fattori di variazione, però, esistono dei percorsi universali, cognitivamente fondati. Il vantaggio di studiare l'interferenza della L1 nell'ambito di una teoria di *processing* come la TP sta proprio nell'enfasi che questa teoria dà all'aspetto universale delle sequenze d'apprendimento – e dunque a ciò che l'apprendente impara gradualmente a fare – anziché focalizzarsi sugli errori in L2, trovando l'interferenza della L1 dappertutto e colpevolizzandola inutilmente: a stadi iniziali d'interlingua, certi errori sono comuni a tutti gli apprendenti e non dipendono dalla L1; mentre le strutture più complesse possono essere imparate da tutti gli apprendenti, anche da chi parte da una L1 molto diversa dalla L2.

Inoltre, gli stadi implicazionali della TP applicati alle strutture delle singole lingue possono essere interpretati in chiave didattica, offrendo importanti indicazioni sulla costruzione di un sillabo scientificamente fondato. Infatti, l'Ipotesi di Insegnabilità di Pienemann (1989) suggerisce che l'insegnamento delle strutture grammaticali risulta efficace solo se rispetta le sequenze in cui tali strutture sono apprese. In questo senso, il nostro studio può offrire alcuni spunti di riflessione su possibili interventi

correttivi nella manualistica tradizionale, che non di rado nel panorama italiano desta insoddisfazione tra i docenti di lingua russa in relazione al sillabo grammaticale. Per esempio, ci si domanda spesso se la sequenza in cui sono presentati i casi sia sensata: è meglio (più efficace) insegnare prima il prepositivo o l'accusativo? Prima il genitivo o il dativo? Ma a tutt'oggi scarseggiano le riflessioni sulle motivazioni che stanno alla base di una sequenza o di un'altra (salvo alcune eccezioni, tra cui per es. Balychina 2007 e Ferro 2011): c'entra la trasparenza nel rapporto forma-funzione? La regolarità delle forme? Oppure la frequenza nell'*input*? Nel tentativo di dirimere la questione – che rimane comunque complessa – la Teoria della Processabilità può indicarci una nuova strada da percorrere, che sposta l'attenzione da una sequenza di *forme* diverse da imparare a una sequenza di *strutture* diverse da imparare. Infatti abbiamo visto che uno stesso caso può ricorrere in strutture che appartengono a diversi stadi d'apprendimento (l'accusativo è categoriale, sintagmatico e frasale), mentre casi diversi possono ricorrere in strutture dello stesso stadio (lo strumentale con le preposizioni e il prepositivo emergono entrambi allo stadio sintagmatico). Perché dunque non provare a riorganizzare il sillabo di un manuale partendo dalle strutture invece che dai casi?

Infine, da questo studio possiamo ricavare un'ultima considerazione, utile tanto all'insegnante quanto all'apprendente: il consolidamento delle strutture in L2 richiede pratica costante, e la pratica costante richiede *input* linguistico. Questo è tanto più cruciale quanto più lo scarto tra L1 e L2 incide, come abbiamo visto, sull'accuratezza formale. Un apprendente italofono dovrà quindi cercare più occasioni possibili di immersione nel russo L2, sentendo e praticando attivamente la lingua: solo così potrà lavorare proficuamente sull'accuratezza nella marca di caso e automatizzare le strutture che la richiedono.

Daniele Artoni
Università di Verona
Lungadige Porta Vittoria, 41 - 37129 Verona
daniele.artoni@univr.it

Marco Magnani
Università di Trento
Via Tommaso Gar, 14 - 38122 Trento
m.magnani@unitn.it

Bibliografia

Artoni, Daniele. 2020. *Case in Russian as a Foreign Language. Description, Acquisition, Teaching*. Zagreb: FF press.

Balychina, Tat'jana M. 2007. *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo)*. [Metodologia della didattica del russo come lingua straniera (nuova)] Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo Universiteta Družby Narodov.

Bates, Elizabeth & MacWhinney, Brian. 1987. Competition, variation, and language learning. In MacWhinney, Brian (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, 157–193. New Jersey: Erlbaum.

Bar-Shalom, Eva G. & Zaretsky, Elena. 2008. Selective attrition in Russian-English bilingual children: Preservation of grammatical aspect. *International journal of bilingualism* (12). 281–302. (https://doi.org/10.1177/1367006908098572)

Bettoni, Camilla. 2001. *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Roma/Bari: Laterza.

Bettoni, Camilla & Di Biase, Bruno. 2015. Processability Theory: Theoretical bases and universal schedules. In Bettoni, Camilla & Di Biase, Bruno (eds.), *Grammatical Development in Second Languages. Exploring the boundaries of Processability Theory*, 19–79. Amsterdam: EuroSLA.

Bock, Kathryn & Levelt, Willem J.M. 1994. Language production. Grammatical encoding. In Gernsbacher, Morton A. (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, 945–984. New York: Academic Press.

Bresnan, Joan. 2001. *Lexical-Functional Syntax*. Oxford: Blackwell.

Brown, Roger. 1973. *A first language: The early stages*. Harvard: Harvard University Press. (https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732469)

Cardinaletti, Anna & Starke, Michal. 1999. The Typology of Structural Deficiency. A Case Study of the Three Classes of Pronoun*s*. In van Riemsdijk, Henk (ed.), *Clitics in the Languages of Europe*, 145–233. Berlin: Mouton-De Gruyter.

Cejtlin, Stella N. 1998. U-shaped development pri usvoenii rebenkom rodnogo jazyka (analiz slučaev mnimogo regressa) [Lo sviluppo *U-shaped* nell'acquisizione della lingua materna del bambino (analisi dei casi di regressione immaginaria]. *Materialy XXVII mežvuzovskoj naučno-metodičeskoj konferencii prepodavatelej i aspirantov. Vypusk 13*, 76–80. St. Petersburg: University of St Petersburg.

Cejtlin, Stella N. 2000. *Jazyk i rebenok: Lingvistika detskoj reči* [Lingua e bambino: La linguistica del linguaggio infantile]. Moscow: Vlados.

Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. (https://doi.org/10.1515/9783112316009)

Cojocaru, Dana. 2003. *Romanian Grammar*. Durham: SEELRC.

Corder, Stephen P. 1974. Error Analysis. *Language Teaching* (8)4. 201–218.

Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dalrymple, Mary. 2001. *Syntax and Semantics: Lexical Functional Grammar*. San Diego: Academic Press. (https://doi.org/10.1163/9781849500104)

Derbyshire, William W. 1993. *A Basic Reference Grammar of Slovene*. Indiana: Slavica.

Di Biase, Bruno. 2007. *A Processability Approach to the Acquisition of Italian as a Second Language: Theory and Applications*. PhD dissertation. Canberra.

Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. 1973. Should we teach children syntax?. *Language Learning* (23)2. 245–257. (https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x)

Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.

Eubank, Lynn. 1996. Negation in early German-English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research* (12)1. 73–106. (https://doi.org/10.1177/026765839601200104)

Ferrari, Stefania & Nuzzo, Elena. 2010. La valutazione delle competenze orali in italiano L2: una verifica sperimentale dell'affidabilità dei criteri suggeriti dal QCER. In Lugarini, Edoardo (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, 279–293. Milano: FrancoAngeli.

Ferro, Maria C. 2011. *C'è caso e caso. I casi della lingua russa per studenti italiani principianti della classe di mediazione (Cl. 12)*. Roma: Aracne.

Gass, Susan M. 1996. Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In Ritchie, William & Bhatia, Tej (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 317–345. San Diego-New York: Academic Press. (https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50012-8)

Gass, Susan M. & Selinker, Larry. 1992. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: Benjamins. (https://doi.org/10.1075/lald.5)

Gregg, Kevin R. 2003. SLA Theory: Construction and Assessment. In Doughty, Catherine, Long, Michael H. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 830–865. New York: Basil Blackwell. (https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch23)

Gvozdev, Aleksandr N. 1961. *Voprosy izučenija detskoj reči* [Questioni sullo studio del linguaggio infantile]. Moscow: Rossijskaja Akademija Nauk.

Gvozdev, Aleksandr N. 1945. *Formirovanie u rebenka grammatičeskogo stroja russkogo jazyka* [La formazione del sistema grammaticale della lingua russa nel bambino]. Moscow: Akademija pedagogičeskich nauk RSFSR.

Haegeman, Liliane. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.

Håkansson, Gisela & Pienemann, Manfred & Sayehli, Susan. 2002. Transfer and typological proximity in the context of second language processing, *Second Language Research* (18)3, 250–273. (https://doi.org/10.1191/0267658302sr206oa)

James, Carl. 1980. *Contrastive Analysis*. London: Longman.

Kacin, Anton. 1972. *Grammatica della lingua slovena*. Trieste-Trst: Goriska Mohorjeva.

Kay, Martin. 1979. Functional Grammar. In Chiarello, Christine & Kingston, John & Sweetser, Eve E. & Collins, James & Kawasaki, Haruko & Manley-Buser, John & Marschak, Dorothy W. & O'Connor, Catherine & Shaul, David & Tobey, Marta & Thompson, Henry & Turner, Katherine (eds.), *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 142–158. Berkeley: University of California. (https://doi.org/10.3765/bls.v5i0.3262)

Kempe, Vera & MacWhinney, Brian. 1998. The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German, *Studies in second language acquisition* (20)4, 543–587. (https://doi.org/10.1017/s0272263198004045)

Kilborn, Kerry. 1989. Sentence processing in a second language: The timing of transfer. *Language and Speech* (32)1, 1–23. (https://doi.org/10.1177/002383098903200101)

Kilborn, Kerry & Ito, Takehiko. 1989. Sentence processing strategies in adult bilinguals. In MacWhinney, Brian & Bates, Elizabeth (eds.), *Cross-linguistic studies of language processing*, 257–291. New York: Cambridge University Press.

King, Tracy H. 1995. *Configuring Topic and Focus in Russian*. Stanford: CSLI Publications.

Ladinskaya, Nina & Chrabaszcz, Anna & Lopukhina, Anastasiya. 2019. Acquisition of Russian Nominal Case Inflections by Monolingual Children: A Psycholinguistic Approach. *HSE Working Papers* (81), 1–12. (https://doi.org/10.2139/ssrn.3471879)

Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Levelt, Willelm J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge MA: MIT Press. (https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001)

Levelt, Willelm J.M. & Roelofs, Ardie & Meyer, Antje S. 1999. A theory of lexical access in speech production, *Behavioral and Brain Sciences* (22), 1–38. (https://doi.org/10.1017/s0140525x99001776)

MacWhinney, Brian. 1987. The competition model. In MacWhinney, Brian (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, 249–308. London, New York: Routledge.

MacWhinney, Brian. 1997. Second language acquisition and the Competition Model. In de Groot, Annette M.B. & Kroll, Judith F. (eds.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*, 113–142. Mahwah: Erlbaum.

Magnani, Marco. 2020. *Marked word orders in second languages. Learning syntax in L2 Russian and Italian*. Roma: Carocci.

Mitchell, Rosamond & Myles, Florence. 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold. (https://doi.org/10.4324/9780203770658)

Nash, Léa. 2017. The structural source of split ergativity and ergative case in Georgian. In Coon, Jessica & Massam, Diane & Travis, Lisa D. (eds.), *The Oxford handbook of ergativity*, 175–204. Oxford: OUP. (https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198739371.013.8)

Naumann, Karin. 1997. Svenska som främmande språk i Schweiz [Lo svedese come lingua straniera in Svizzera]. In Håkansson, Gisela & Lötmarker, Lena & Santesson, Lillemor & Svensson, Jan Viberg, Åke (eds.), *Svenskans beskrivning 22*, 318–334. Lund: Studentlitteratur.

Pallotti, Gabriele. 1998. *La lingua seconda*. Milano: Bompiani.

Pallotti, Gabriele. 2007. An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics* (28)3, 361–382. (https://doi.org/10.1093/applin/amm018)

Pallotti, Gabriele & Ferrari, Stefania & Nuzzo, Elena & Bettoni, Camilla. 2010. Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (39)2, 215–241.

Pienemann, Manfred. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages, *Studies in second language acquisition* (6)2, 186–214. (https://doi.org/10.1017/s0272263100005015)

Pienemann, Manfred. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses, *Applied Linguistics* (10)1, 52–79. (https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52)

Pienemann, Manfred. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins. (https://doi.org/10.1075/sibil.15)

Pienemann, Manfred & Di Biase, Bruno & Kawaguchi, Satomi. 2005a. Extending Processability Theory. In Pienemann, Manfred (eds.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, 199–251, Amsterdam: Benjamins. (https://doi.org/10.1075/sibil.30.09pie)

Pienemann, Manfred & Di Biase, Bruno & Kawaguchi, Satomi & Håkansson, Gisela. 2005b. Processing constraints on L1 transfer. In J de Groot & Annette M.B. & Kroll, Judith F. (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches,* 128–153. Oxford: OUP. (https://doi.org/10.1075/sibil.30.05pie)

Polinsky, Maria. 2006. Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic linguistics* 14(2), 192–265.

Polinsky, Maria. 2008. Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers knowledge of non-categorisation. *Heritage language journal* 6(1), 40–71. (https://doi.org/10.46538/hlj.6.1.3)

Prabhu, Neiman S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP.

Ruin, Inger. 1996. *Grammar and the Advanced Learner. On learning and teaching a second language*. Stockholm: Almqvist and Wiksell International.

Schwartz, Mila & Minkov, Miriam. 2014. Russian Case System Acquisition among Russian–Hebrew Speaking Children, *Journal of Slavic Linguistics* 22(1), 51–92. (https://doi.org/10.1353/jsl.2014.0005)

Sizova, Olga. 2009. *Porožděnie imennych form v reči detej doškol'nogo vozrasta. Vzaimodejstvie sintagmatičeskogo i paradigmatičeskogo aspektov* [La creazione delle forme nominali nel linguaggio del bambino in età prescolare. Interazione tra aspetti sintagmatici e paradigmatici] Ph.D. diss. St. Petersburg: University of St. Petersburg.

Skinner, Burrhus F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts. (https://doi.org/10.1037/11256-000)

Slobin, Dan. I. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In Ferguson, Charles Albert & Slobin, Dan Isaac (eds.) *Studies of child language development*, 175– 208. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Timberlake, Alan. 2004. *A Reference Grammar of Russian*. Cambridge, CUP.

Ufimceva, Anna A. 1974. *Tipy slovesnych znakov* [Tipi di marche verbali]. Moskow: Nauka.

Vanikka, Anne & Young-Scholten, Martha. 1996. Gradual development of L2 phrase structure, *Second Language Research* (12)1, 7–39. (https://doi.org/10.1177/026765839601200102)

VanPatten, Bill & Smith, Megan & Benati, Alessandro. 2020. *Key Questions in Second Language Acquisition: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. (https://doi.org/10.1017/9781108761529)

Vogt, Hans. 1974. L'ordre des mots en géorgien modern, *Bedi Kartlisa* 32, 48–56.

Jacopo Saturno
(Università degli Studi di Bergamo)

Accordo di genere e interferenza dell'italiano L1 nell'acquisizione del russo L2

Abstract
This work is devoted to gender agreement errors in the interlanguage of L1 Italian learners of L2 Russian, two languages exhibiting partially overlapping gender systems and agreement patterns. The paper focusses on the effect of gender congruency, i.e. whether or not nouns are assigned the same gender in the L1 and the L2. Elements agreeing with incongruent nouns are hypothesised to occur in the L2 in the form required by the L1, producing such errors as *glubokaja bassejn *'deep:*NOM.SG.F *swimming pool(*M*):*NOM.SG*' along the model of It.* profonda piscina *'deep:*SG.F *swimming pool(*F*):*SG*'.*
22 L1 Italian university students orally translated into Russian a set of Italian sentences containing nouns equally divided into congruent and incongruent. The paper examines agreement patterns considering four variables, i.e. gender congruency, participants L2 competence, POS and required gender of the agreeing element. Only the effect of gender congruency proved statistically significant.

Key words: *L2 acquisition, L1 interference, gender congruency, gender agreement, L2 Russian, L1 Italian*

1. *Introduzione e quadro teorico*

Il presente contributo è dedicato alla produzione dell'accordo di genere nel russo L2 di studenti universitari italiani, con particolare attenzione a quei casi in cui il medesimo referente corrisponde nelle due lingue a nomi dal genere non congruente, es. it.[1] *casa* (F) vs. rus. *dom* (M). Una rapida rassegna bibliografica mostra come l'accordo di genere sia una struttura fra le più difficili nell'acquisizione di L2, la quale spesso conduce alla produzione di errori anche presso apprendenti avanzati. Lo studio

1 Abbreviazioni: F = femminile, it. = italiano, M = maschile, N = neutro, rus. = russo

Linguistica e Filologia 41 (2021): pp. 87-110. DOI: 10.6092/LeF_41_p87.

intende sondare l'ipotesi per cui alla base di una parte di essi potrebbe trovarsi proprio l'incongruenza di genere tra L1 e L2.

Il genere è una caratteristica intrinseca del nome, la quale si manifesta però anche a livello morfosintattico, cioè nella forma assunta dagli elementi lessicali appartenenti ad altre classi di parola che concordano con il nome. Aikhenvald (2003: 17) lo definisce in termini di "noun categorization devices realized outside the noun itself", anche se ciò non toglie che possa correlarsi alla forma assunta dal nome stesso, come ben riassunto da István (1959: 2), che parla di "syntactic phenomenon exhibiting morphological features": in particolare, il genere può essere associato a diverse terminazioni di volta in volta assunte dal nome.

L'acquisizione del genere può essere studiata in termini di a) assegnazione e b) accordo. Nel primo caso si verifica la capacità dell'apprendente di assegnare a un nome il genere corrispondente basandosi sulla morfofonologia, nelle lingue che lo consentono, oppure su una strategia di memorizzazione, laddove non esista una relazione affidabile tra genere e morfologia nominale. Nel caso invece dell'accordo, cui è dedicato questo lavoro, si analizza la capacità dell'apprendente di manipolare la morfologia flessiva di altre classi di parola al variare del genere del nome. Naturalmente però non si dà accordo senza assegnazione.

Normalmente il sistema di generi di una lingua presenta almeno in parte un ancoraggio semantico, es. animato vs. inanimato (Corbett 1991: 10-13). Il genere grammaticale delle entità il cui sesso biologico risulta particolarmente saliente coincide di solito con quest'ultimo, per cui i referenti di sesso maschile tendono a essere di genere maschile e i referenti di sesso femminile tendono a essere di genere femminile. Vi è però una vasta gamma di referenti per i quali la categoria del sesso biologico non è rilevante (oggetti inanimati, es. *tavolo*, concetti astratti, es. *stupore*) oppure non è particolarmente saliente (la maggior parte degli animali, es. *rana*). Il genere grammaticale è allora assegnato arbitrariamente dal codice linguistico, così che il medesimo referente può corrispondere in due lingue diverse a due nomi dal diverso genere grammaticale, es. it. *scoiattolo* (M) vs. rus. *belka* (F), una situazione che in questo testo si definirà *incongruenza di genere*. Proprio su questa categoria di nomi si concentra il presente studio.

Un primo e intuitivo ostacolo all'acquisizione del genere nella L2 consiste nel fatto che diverse lingue non possiedano o non esprima-

no morfologicamente questa categoria: in particolare, molti lavori, tra cui la maggior parte di quelli dedicati al russo (es. Brooks et al. 2011; Romanova & Gor 2016; Peirce 2018), sono dedicati ad apprendenti con L1 inglese. Laddove si prendano in considerazione combinazioni di L1 e L2 dotate entrambe di accordo di genere, le variabili indagate si estendono alla tipologia e sovrapponibilità dei due sistemi (es. it. M/F vs. rus. M/F/N), la classe di parola dell'elemento accordato, la quantità e qualità dell'input, la trasparenza della morfologia nominale relativamente al genere ecc. Anche la metodologia si è spesso rivelata un fattore determinante, con una divisione spesso netta tra i compiti di descrizione di immagini (*picture naming*) e di traduzione. Sorprendentemente, ben pochi lavori sembrano prendere in considerazione il genere dei singoli nomi bersaglio nella L1. Tra questi, Salamoura e Williams (2007) misurano i tempi di reazione ottenuti da un gruppo di apprendenti avanzati di tedesco L2, ai quali si chiedeva (accanto ad altri compiti) di tradurre dalla L1 (il greco) alla L2 una serie di sintagmi nominali costituiti da un aggettivo (sempre i medesimi, cioè 'piccolo' o 'grande', presentati graficamente sotto forma di un punto della dimensione corrispondente) e un nome. I risultati mostrano che i tempi di reazione sono significativamente inferiori quando il nome della L1 e della L2 condividono il medesimo genere grammaticale (tanto il greco, quanto il tedesco presentano un sistema a tre valori, M/F/N), specie se il termine della L1 e della L2 sono etimologicamente imparentati. Il tasso di errore (globalmente pari al 14,8%) risulta più elevato nel caso dei nomi etimologicamente imparentati. Gli autori ipotizzano che "when L2 production requires computation of gender during L1–L2 translation, gender features are activated not only by the target noun but also by its L1 translation equivalent consistent". Relativamente alla struttura del lessico mentale, la conclusione è che "the L1 and L2 gender systems are not separate but interrelated in the bilingual mental lexicon during language production" (Salamoura & Williams 2007: 269).

Metodologicamente molto simile, ma opposto nei risultati ottenuti è lo studio di Bordag e Pechmann (2008), dedicato alla combinazione L1 ceco – L2 tedesco, due lingue il cui genere si articola sui medesimi tre valori (M/F/N). Gli autori rilevano che la congruenza del genere tra L1 e L2 non sembra esercitare alcun effetto sui tempi di reazione, anche nel caso in cui l'aggettivo richiesto (*grande/piccolo*) sia presentato

verbalmente anziché sotto forma di un punto della dimensione corrispondente. Questi risultati si discostano notevolmente da quelli ottenuti in precedenza dai medesimi autori (Bordag 2004; Bordag & Pechmann 2007) utilizzando però la descrizione di immagini come strumento di elicitazione. Solo nel caso di nomi caratterizzati da una terminazione prototipica per il genere corrispondente si rileva un numero di errori di accordo significativamente maggiore per le coppie di genere incongruente. Vale la pena di segnalare che gli studi che utilizzano la traduzione come mezzo di elicitazione, come quelli appena descritti, normalmente limitano la scelta degli elementi bersaglio al più a sintagmi nominali formati da nome e aggettivo presentati in isolamento, piuttosto che a fenomeni di accordo complessi nel contesto di una frase di senso compiuto. L'analisi inoltre si concentra più sui tempi di reazione che non sulla quantità o qualità degli errori di accordo. Il presente studio intende dunque affrontare una domanda di ricerca già frequentata, applicandola però a un contesto meno laboratoriale e caratterizzato da maggiore validità ecologica. In particolare, ci si propone di verificare se e in quale misura l'incongruenza di genere tra L1 e L2 si rifletta nell'interlingua. Per indagare tale aspetto si pongono a confronto una L1 e una L2 caratterizzate da simili sistemi di genere e accordo. Le domande di ricerca si possono riassumere come segue:

DR1: l'incogruenza di genere rende più probabili gli errori di accordo di genere nella L2?

Si ipotizza che i nomi di genere incongruente saranno più soggetti a errori di accordo, e in particolare che l'elemento accordato tenderà a essere prodotto nella forma richiesta dal genere della L1, es. **krasiv-aja dom-Ø* bello-NOM.SG.F casa(M)-NOM.SG 'bella casa' in luogo di *krasiv-yj dom-Ø* bello-NOM.SG.M casa(M)-NOM.SG.

A questa principale domanda di ricerca se ne aggiungono altre volte a illustrare le eventuali dimensioni di variazione degli errori di accordo laddove non si dia congruenza di genere:

DR2: la proporzione di errori è influenzata dal genere del nome nella L2?

DR3: la proporzione di errori è influenzata dalla classe di parola dell'elemento accordato al nome?

DR4: la proporzione di errori di accordo è influenzata dalla competenza del partecipante in russo L2?

2. *Il genere in russo e italiano*

Dal momento che il presente studio si concentra unicamente sulla forma singolare dei nomi, in questa sezione non si tratterà del numero plurale. Per ulteriori dettagli si vedano Renzi et al. (2001) e Timberlake (2002), rispettivamente per l'italiano e il russo.

Il nome in italiano presenta due valori della categoria del genere, cioè M e F. Nei nomi della prima classe, il genere grammaticale è facilmente inferibile dalla terminazione flessiva, laddove la seconda si presta ad ambiguità. Chini (1995) stima che per il 71.5% dei nomi italiani, il genere sia determinabile sulla base della morfofonologia, laddove i nomi in *-e* rappresentano il 20.6% e i nomi di altre classi (es. *mano, città, dentista*) ammontano a meno del 10%. Per quanto riguarda i fenomeni di accordo rilevanti ai fini di questo lavoro, i nomi italiani concordano con l'aggettivo, es. *il vecchio lupo* vs. *la vecchia orsa*, con i tempi passati composti dei verbi inaccusativi, es. *è arrivato un lupo* vs. *è arrivata un'orsa* e con i pronomi di terza persona singolare.

Per quanto riguarda il russo, il genere dei nomi è tradizionalmente descritto come articolato su tre valori, ciascuno associato a una terminazione del nominativo singolare (Tabella 1)[2]. Nonostante il diffuso sincretismo presente nei paradigmi nominali, dato il caso in cui compare un nome, è normalmente possibile dedurne il genere, anche in assenza di un elemento accordato. Ci sono naturalmente numerose eccezioni a questa tendenza, specie nell'ambito della flessione maschile e neutra, le quali condividono numerose forme nominali e aggettivali, es. *mo-ego stakan-a* mio-GEN.SG.M bicchiere(M)-GEN.SG vs. *mo-ego bljud-a* mio-GEN.SG.N piatto(N)-GEN.SG. Esiste inoltre una classe di nomi in consonante palatalizzata (-C'), i quali possono essere imprevedibilmente di genere M, es. *put'* 'via', oppure F, es. *set'* 'rete'. Come in italiano, alcuni nomi possiedono una semantica maschile (come evidenziato dai fenomeni di accordo), ma seguono la declinazione femminile, es. *papa* 'papà'.

2 Non si prendono qui in considerazione i nomi indeclinabili e i nomi neutri in *-mja*, es. *vremja* 'tempo'.

Tabella 1. Flessione del nome in russo, singolare[3]

	M			F		N	
	-C		*-C^{j}*		*-a*	*-o*	*-e*
NOM	*stakan*	*kot*	*put'*	*set'*	*ryba*	*bljudo*	*more*
GEN	*stakana*	*kota*	*puti*	*seti*	*ryby*	*bljuda*	*morja*
DAT	*stakanu*	*kotu*	*puti*	*seti*	*rybe*	*bljudu*	*morju*
ACC	*stakan*	*kota*	*put'*	*set'*	*rybu*	*bljudo*	*more*
STR	*stakanom*	*kotom*	*putëm*	*set'ju*	*ryboj*	*bljudom*	*morem*
LOC	*stakane*	*kote*	*puti*	*seti*	*rybe*	*bljude*	*more*
	'bicchiere'	'gatto'	'via'	'rete'	'pesce'	'piatto'	'mare'

Il sistema di generi appena descritto regola i fenomeni di accordo del nome con l'aggettivo, i pronomi personali e i verbi al passato. Al singolare l'accordo con l'aggettivo presenta un fenomeno di marcatura differenziale dell'oggetto basato sulla categoria dell'animatezza, che introduce un ancoraggio semantico al sistema di assegnazione del genere. I nomi maschili animati in particolare presentano il sincretismo di accusativo e genitivo, mentre negli inanimati l'accusativo coincide con il nominativo.

L'aggettivo al singolare presenta due serie di terminazioni, caratterizzate da un allomorfo variabile a seconda del fatto che la consonante del tema sia palatalizzata (-Cj, es. *sinii* 'blu') oppure no (-C, es. *novyj* 'nuovo'), come mostrato nella Tabella 2.

Tabella 2. Flessione dell'aggettivo in russo

tema	-C			-C^{j}		
genere	M	N	F	M	N	F
NOM	*-yj*	*-oe*	*-aja*	*-ij*	*-ee*	*-jaja*
GEN	*-ogo*		*-oj*	*-ego*		*-ej*
DAT	*-omu*		*-oj*	*-emu*		*-ej*

3 La tabella non riporta lo schema prosodico delle diverse forme di parola, il quale tuttavia è spesso un utile indicatore delle categorie di numero e caso.

ACC	*-yj/-ogo*	*-oe*	*-uju*	*-ij/-ego*	*-ee*	*-juju*
STR	*-ym*		*-oj*	*-im*		*-ej*
LOC	*-om*		*-oj*	*-em*		*-ej*

Nel sistema pronominale (Tabella 3) si osserva un sincretismo diffuso tra la flessione maschile e quella neutra. A differenza di quanto accade negli aggettivi, l'accusativo maschile presenta un'unica forma.

Tabella 3. Sistema pronominale, singolare

	M	N	F
NOM	*on*	*ono*	*ona*
GEN	*ego*		*ej*
DAT	*emu*		*ej*
ACC	*ego*		*eë*
STR	*im*		*ej*
LOC	*nëm*		*nej*

Rispetto all'italiano si segnala infine l'ovvia differenza per cui i morfemi cumulativi che esprimono il genere sono portatori di un'ulteriore categoria, cioè il caso, il quale può esprimere la funzione sintattica o il ruolo semantico del nome (King 1995).

Corbett (1991) identifica due criteri per l'assegnazione del genere, basati rispettivamente sulla semantica dei referenti (il loro sesso biologico) o le proprietà morfologiche del nome (es. l'allomorfo di un morfema flessivo). Entrambi i principi sono attivi tanto in russo, quanto in italiano. In particolare, il criterio semantico è evidente in quei nomi il cui referente è caratterizzato in modo saliente dal sesso biologico. Nel caso dei referenti il cui sesso è assente o poco saliente, al contrario, il genere è assegnato in modo arbitrario ma si rispecchia spesso nella morfologia flessiva. Accanto a questo sistema, tuttavia, esistono numerose eccezioni in cui la relazione tra genere e sesso è oscurata, come nel caso dei nomi collettivi (es. *tolpa* 'folla', *narod* 'popolo') oppure di quegli elementi lessicali la cui terminazione flessiva è opaca o addirittura fuorviante rispetto al genere (es. *set'* 'rete', *papa* 'papà'). Da un punto di vista psicolinguistico, si potrebbe dunque concludere che il genere grammaticale è una categoria

che nel lessico mentale deve essere associata in modo specifico a ciascun elemento lessicale, in quanto a causa della presenza di nomi privi di sesso ma dotati di genere, cui si somma l'imperfetta sistematicità della corrispondenza tra genere e morfologia, risulta talvolta impossibile derivare questa categoria dalle sole proprietà superficiali di un elemento lessicale (si veda a questo proposito il modello proposto da Gollan & Frost 2001). Tali considerazioni avvalorano l'ipotesi per cui l'apprendente italiano di L2 necessariamente porti con sé un lessico mentale in cui ogni nome è associato al genere assegnatoli dalla L1. Al tempo stesso, uno dei compiti che attendono l'apprendente di una L2 dotata di genere (come il russo) è proprio il riconoscimento e la manipolazione del genere dei nomi, nonché della forma che questi ultimi impongono agli elementi accordati.

3. *Metodologia*

All'esperimento hanno preso parte ventidue partecipanti, di età compresa tra i ventuno e i ventisette anni e iscritti al terzo anno della laurea triennale (18) o al corso di laurea magistrale (4). Il livello di competenza nella L2 è dunque volutamente vario. Lo studio d'altra parte tende implicitamente a dedurre una scala di difficoltà a partire da una sequenza acquisizionale, sulla falsariga dell'approccio detto "pseudo-longitudinale" (Dulay et al. 1982).

Con l'aiuto di un'intervistatrice italiana, i dati empirici sono stati elicitati mediante un esercizio di traduzione orale, in cui si chiedeva di tradurre in russo 23 frasi presentate a voce in italiano. Dopo aver ottenuto il loro consenso esplicito, i partecipanti sono stati intervistati e registrati individualmente.

Al fine di elicitare traduzioni il più possibile spontanee, nella spiegazione dell'esercizio si è dichiarato che lo scopo era di valutare non tanto la precisione, quanto piuttosto la velocità e la fluidità della risposta. Durante lo svolgimento dell'esercizio l'intervistatrice non ha commentato né valutato in alcun modo le traduzioni dei partecipanti. Nel caso in cui lo studente non conoscesse un particolare elemento lessicale, questo poteva però essere suggerito nella forma di citazione (nominativo singolare maschile per nomi e aggettivi, infinito per i verbi). Il partecipante poteva anche chiedere di riascoltare la frase stimolo nel caso in cui avesse difficoltà a ricordarla. La durata delle interviste si aggira sui dieci – dodici minuti.

Le tracce audio sono state trascritte dall'autore. Per ciascun fenomeno di accordo è stato assegnato un punto se realizzato correttamente, zero in caso contrario. Nel caso di ripetizioni o autocorrezioni, si è presa in considerazione solo la prima occorrenza prodotta dal partecipante. Per la valutazione delle traduzioni si è tenuto conto unicamente dell'accordo di genere, indipendentemente dagli altri tratti grammaticali. Si sono tuttavia esclusi dall'analisi quantitativa i casi in cui gli intervistati hanno assegnato al nome una marca del genere diversa da quella attesa, es. *bassejn-a* (verosimilmente F) in luogo della forma bersaglio *bassejn-Ø* (M) 'piscina'. Per quanto riguarda verbi e aggettivi, si sono invece esclusi i casi di forme prive di uno o più morfemi flessionali, es. *nov* 'nuovo'. Le occorrenze di questo tipo saranno però discusse in sede di analisi qualitativa.

I fenomeni di accordo si possono dividere in "bersagli" e "distrattori" a seconda che il genere grammaticale del nome che governa l'accordo fosse congruente tra L1 e L2 oppure no. L'accordo si manifesta tra nome e aggettivo (1a), verbo al passato (1b) e pronome personale usato in funzione anaforica (1c). Come si vede, alcune frasi contengono più di una occorrenza bersaglio.

(1) a. *In questo esercizio hai fatto* un errore gravissimo
b. *Ieri, a Mosca,* c'era *un* tempo terribile
c. *Non riesco a trovare* il libro*,* l*'hai visto?*

Per mantenere la durata dell'esercizio entro un limite ragionevole, si è scelto di elaborare unicamente frasi stimolo in cui verbi e aggettivi precedono il nome con cui concordano. In questo modo la selezione della forma dell'elemento accordato deve necessariamente basarsi sul genere grammaticale assegnato al nome bersaglio nel lessico mentale dell'apprendente, in quanto il nome – dalla cui morfofonologia, come si è detto, è possibile derivare il genere – non è ancora stato verbalizzato. Quanto detto non si applica alla ripresa anaforica del nome, in quanto quest'ultimo deve necessariamente essere noto affinché si possa selezionare il pronome corretto.

Tutti i nomi bersaglio presentano la terminazione più tipica del genere corrispondente (M = *-C*, F = *-a*), in quanto diversi studi evidenziano un ruolo importante per la prototipicità della marca di genere (Bordag & Pechmann 2007, 2008; Saturno 2015). Si sono inoltre evitati i nomi di

genere N, quelli astratti e quelli etimologicamente imparentati tra le due lingue, così da eliminare ulteriori variabili segnalate nella bibliografia (de Groot et al. 1994). Gli elementi bersaglio compaiono in tutti i casi, per quanto predominino le forme nominative e accusative.

4. *Risultati*

Pare opportuno aprire la presentazione dei risultati con una breve rassegna qualitativa, cominciando da alcuni interessanti fenomeni che per motivi di rigore sperimentale si è dovuto escludere dall'analisi quantitativa. Negli esempi che seguono la frase attesa e la traduzione prodotta dall'apprendente sono riportate alle righe a. e b. rispettivamente. Le parole prodotte dall'apprendente sono proiettate sulla forma ad esse più simile nella lingua bersaglio, così da eliminare eventuali dettagli fonologici irrilevanti ai fini del presente studio.

Si registrano in totale 101 omissioni (9 verbi, 46 aggettivi, 46 pronomi), con cui si intende genericamente il caso in cui il contesto sintattico prodotto dall'apprendente elimini la necessità del fenomeno di accordo previsto dall'esperimento. Talvolta l'elemento accordato è semplicemente omesso dalla traduzione, come l'aggettivo *teatral'nyj* in (2).

(2) a. *Sed'mogo dekabrja načalsja* teatral'nyj sezon *v teatre La Skala*.
'Il sette dicembre è iniziata la stagione teatrale al teatro La Scala'
b. *Sed'mogo dekabrja načalsja* sezon *v La Skala.*

In altri casi l'apprendente produce un nome bersaglio diverso rispetto a quello atteso, accordando poi ad esso l'elemento flesso. Dal momento che il termine inatteso non necessariamente è dello stesso genere di quello atteso, tale sostituzione può eliminare il contrasto ricercato ai fini dell'esperimento. In (3a), per esempio, il nome *stancija* 'stazione (della metropolitana)' è di genere femminile, come l'equivalente italiano, laddove il termine atteso *vokzal* 'stazione ferroviaria' è di genere maschile.

(3) a. *Architektor sproektiroval* central'nyj vokzal.
'L'architetto ha progettato la stazione centrale'
b. *Architektor sproektiroval* central'nuju stanciju.

Similmente, il cambiamento del tempo verbale da passato a presente neutralizza l'accordo di genere (4).

(4) a. *On byl dorogoj, no mne srazu očen' ponravilsja.*
'Era cara [la sciarpa], ma mi è subito piaciuta'
b. *On dorogoj, no mne očen' nravitsja.*

Il pronome personale di ripresa è spesso sostituito dalla forma invariabile è*to* 'questo', la quale non presenta accordo di genere. Più che come errori di accordo, simili casi possono qui interpretarsi come una marcatura esplicita e ridondante del topic in luogo dell'attesa ripresa pronominale dell'antecedente, parallelamente a quanto mostrato da numerosi lavori (es. Véronique 2017).

(5) a. *Mne očen' nravitsja gorod.* On *očen' zelënyj i prijatnyj.*
'Mi piace molto la città. (Essa) è molto verde e piacevole'
b. *Mne očen' nravitsja gorod.* Eto *očen' zelënyj i prijatnyj.*

Si segnala anche una sovraestensione della forma N del verbo *byt'* 'essere' al tempo passato, forse per analogia a forme impersonali come *bylo teplo* 'faceva caldo', anche laddove l'accordo preveda invece la forma M o F. Coerentemente con quanto suggerito nell'esempio precedente, si potrebbe tuttavia ipotizzare anche un accordo con un topic sottointeso èto.

(6) a.	*Byl-Ø*	*tëpl-yj*	*večer.*
	essere:PST.SG.M	tiepido-NOM.SG.M	sera(M):NOM.SG
	'Era una sera tiepida'		
b.	*Bylo*	*tëpl-yj*	*večer.*
	essere-PST.SG.N	tiepido-NOM.SG.M	sera(M):NOM.SG

L'influsso della L1 appare particolarmente evidente in traduzioni come (7), in cui l'apprendente modifica la morfologia flessionale del nome per adattarla al genere della L1, assegnandolo così a una diversa classe flessiva. Nell'esempio il genitivo in *-a* del nome maschile *bassejn* 'piscina' è reinterpretato come nominativo singolare dell'inesistente nome femminile *bassejna*, con cui concorda (in maniera formalmente corretta) l'aggettivo.

(7) a. *U* *menja* *est'* *bol'š-oj* *bassejn-Ø.*
Presso me c'è grande-NOM.SG.M piscina(M)-NOM.SG
'Ho una grande piscina'

b. *U* *menja* *est'* *bol'š-aja* *bassejn-a.*
Presso me c'è grande-NOM.SG.F piscina-GEN.SG

Il medesimo fenomeno è riscontrabile in (8), in cui l'apprendente seleziona un elemento lessicale diverso da quello atteso nonché semanticamente inappropriato, in quanto il russo distingue due diverse parole per indicare il tempo cronologico (*vremja*) da quello atmosferico (*pogoda*).

(8) a. *Byl-a* *užasn-aja* *pogod-a*.
essere-PST.SG.F orribile-NOM.SG.F tempo(F)-NOM.SG
'c'era un tempo terribile'

b. *Byl-Ø* *užasn-yj* *vrem-eni*.
essere-PST.SG.M orribile-NOM.SG.M tempo(N)-GEN/DAT.SG

Eliminate queste occorrenze, il corpus definitivo comprende 786 frasi, divise in maniera piuttosto bilanciata tra elementi bersaglio (401) e distrattori (385).

Come ipotizzato, i dati contengono numerosi errori di accordo di genere, tutti interpretabili in termini di assegnazione all'elemento flesso del genere posseduto dal nome nella L1, piuttosto che nella L2 (9). L'errore riguarda tutte le classi di parola considerate e pare indipendente dal caso in cui compaiono aggettivi e pronomi (rispettivamente 9c e 9d). È interessante notare che talvolta la medesima frase contiene elementi in cui l'accordo di genere è realizzato correttamente (es. *zelënyj* e *prijatnyj* in 9a) accanto ad altri in cui si rileva un errore (es. *ona*). Non sono rari i casi di autocorrezione (9c).

(9) a. *Mne* *nravitsja* *gorod-Ø.*
Io:DAT piacere:PRES.3SG città(M)-NOM.SG.
Ona *zelën-yj* *i* *prijatn-yj.*
Essa(F):NOM.SG verde-NOM.SG.M e piacevole-NOM.SG.M
'Mi piace la città. È verde e piacevole'

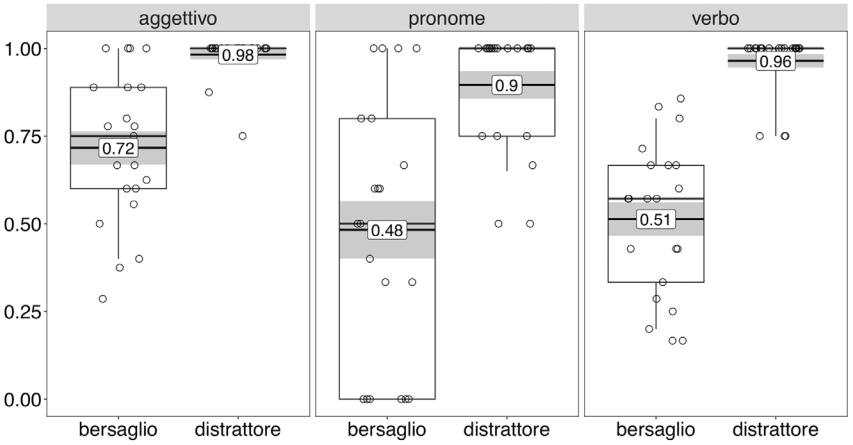
b. *Načalas'* *teatral'n-aja* *sezon-Ø.*
Cominciare:PST.SG.F teatrale-NOM.SG.F stagione(M)-NOM.SG.
'È cominciata la stagione teatrale'

c. *(..) sdelal* *užasn-yj / užasn-uju* *ošibk-u.*
(..) fare:PST.SG.M terribile-NOM.SG.M/NOM.SG.F errore(F)-ACC.SG
'Hai fatto un errore terribile'

d. *Ja* *ne* *mogu* *najti* *knig-u.*
Io:NOM non potere:PRES.1SG trovare:INF libro(F)-ACC.SG.
Ty *ego* *videl?*
Tu:NOM esso(M):ACC.SG vedere:PST.3SG
'Non riesco a trovare il libro. Tu lo hai visto?'

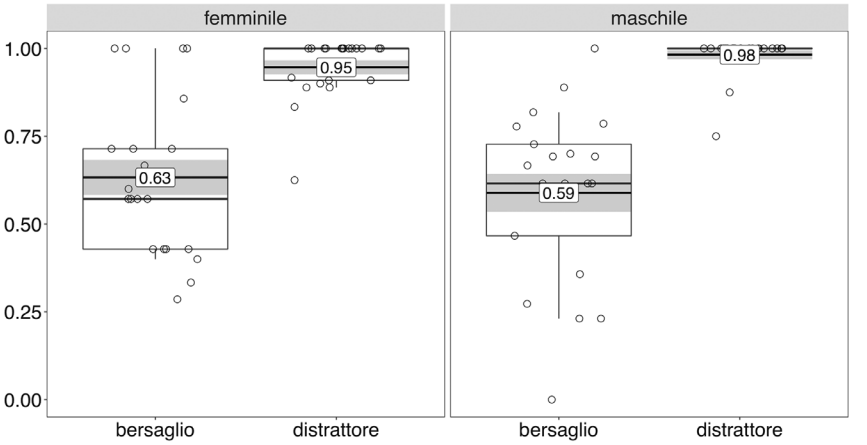
Passando all'analisi quantitativa, il Grafico 1 mostra il punteggio medio dei singoli partecipanti al variare della classe di parola dell'elemento accordato e della congruenza di genere tra L1 e L2. È evidente che i punteggi ottenuti sui distrattori sono di gran lunga superiori a quelli relativi agli elementi bersaglio. Si può ipotizzare anche un effetto della classe di parola, per cui gli aggettivi tenderebbero a ottenere punteggi superiori rispetto a verbi e pronomi. Questi ultimi in particolare presentano anche una notevole dispersione.

Grafico 1: punteggi medi per classe di parola dell'elemento accordato e congruenza di genere



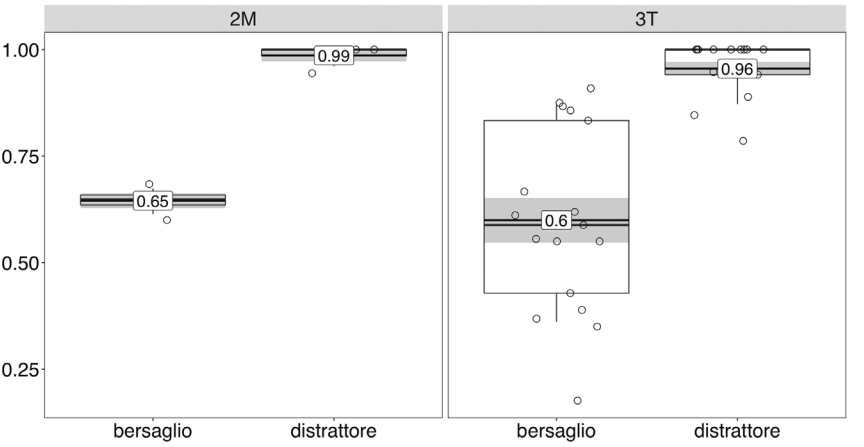
Analogamente, il Grafico 2 mostra la distribuzione dei punteggi medi in funzione della congruenza di genere e del genere atteso, per il quale non sembra esserci ragione di sospettare un effetto differenziale.

Grafico 2: punteggi medi per genere atteso e congruenza di genere



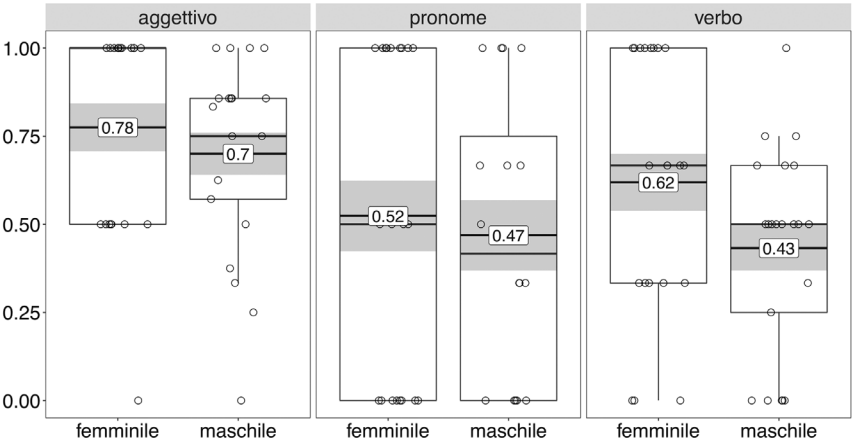
Il Grafico 3 presenta la distribuzione dei punteggi medi in funzione della competenza in russo dei partecipanti, rispetto alla quale non si rileva alcuna evidente differenza, per quanto gli studenti iscritti al corso di laurea triennale presentino una maggiore dispersione.

Grafico 3: punteggi medi per numero di anni di studio del russo



Per i soli elementi bersaglio, il Grafico 4 riporta infine l'accuratezza media dei partecipanti in funzione della classe di parola e del genere dell'elemento accordato. Il punteggio sembra leggermente superiore nel caso dei nomi femminili, per quanto in generale si osservi un'ampia dispersione. Per entrambi i generi il punteggio massimo appartiene agli aggettivi, quello minimo ai pronomi, coi verbi in posizione intermedia, senza che si possa sospettare un'interazione tra genere e classe di parola.

Grafico 4: elementi bersaglio, punteggi medi per classe di parola e genere dell'elemento accordato



Le osservazioni presentate sinora sono state verificate statisticamente mediante una regressione logistica di impostazione bayesiana, elaborata utilizzando R (R Core team 2017), Stan (Stan Development Team 2019) e l'interfaccia Rstan (Stan Development Team 2020). La variabile dipendente (binaria) è costituita dalla correttezza di ciascun accordo di genere. Le variabili indipendenti includono gli anni di studio del russo da parte dei partecipanti, la congruenza di genere, il genere atteso e la classe di parola dell'elemento accordato, cui si aggiungono l'interazione tra congruenza di genere, da un lato, e genere atteso e classe di parola, dall'altro. Gli effetti casuali includono intercette per i partecipanti e gli elementi lessicali e coefficienti per le due interazioni.

L'analisi della distribuzione posteriore evidenzia un forte effetto della congruenza di genere (95% hdi = 0.33 – 4.87, scala = logit), probabilmente sottostimato a causa della presenza di partecipanti dai punteggi medi vicini al limite inferiore, a loro volta verosimilmente indice di una bassa competenza generale nella L2. Non si rilevano invece effetti lineari significativi (neanche alla soglia dell'89%) per le rimanenti variabili indipendenti, da cui si può concludere che l'incongruenza di genere tra L1 e L2 tende a ostacolare i fenomeni di accordo in maniera uniforme per tutti i valori del genere atteso e della classe di parola, nonché (sorprendentemente) per tutti i partecipanti, indipendentemente dal numero di anni di studio. Nel caso delle interazioni è però necessario segnalare che i dati sono probabilmente troppo scarsi e dispersi per poter trarre conclusioni attendibili.

5. *Discussione*

I risultati appena presentati si possono riepilogare come segue. L'accuratezza dei fenomeni di accordo è notevolmente superiore in presenza di congruenza di genere, così che è possibile rispondere affermativamente alla DR1. Non si è invece rilevato un ruolo significativo né per la classe di parola cui appartiene l'elemento flesso, né per il genere richiesto nella L2 (DR2 e DR3). Infine, la correttezza dei fenomeni di accordo non pare influenzata dalla competenza del partecipante nella L2 (DR4). Sullo sfondo di queste osservazioni, la seguente discussione si concentrerà su alcune implicazioni di natura acquisizionale e metodologica.

Nella tipologia di errori più comune, es. *teatral'naja sezon* 'stagione (M) teatrale (F)', l'agrammaticalità è data dal contrasto fra il genere del nome e quello dell'elemento accordato. Appare improbabile che l'apprendente non conosca i correlati morfologici del genere nella L2, dal momento che si tratta di una delle prime categorie a essere introdotta nei corsi universitari di russo, per quanto ciò naturalmente non costituisca una garanzia di acquisizione. La morfologia del russo rispetto a questa categoria è inoltre piuttosto univoca (Kempe & MacWhinney 1998) e di relativamente facile descrizione. Anche le numerose autocorrezioni (escluse, si ricorda, dall'analisi quantitativa) confermano l'impressione che gli errori interessino più questioni di automazione (DeKeyser 2001; Van Moere 2012) che non di competenza metalinguistica.

L'assenza di un effetto statisticamente rilevante del genere atteso sembra escludere eventuali fenomeni di marcatezza, contrariamente a quanto ci si sarebbe potuto aspettare. Tanto in russo, quanto in italiano, infatti, il maschile è il genere che emerge come alternativa non marcata nei contesti di neutralizzazione, es. *kto prišël?* (chi:NOM arrivare:PST.SG.M) 'chi è arrivato?'. Tale risultato sembra indicare che gli errori rilevati siano attribuibili unicamente all'interferenza della L1, per quanto altri studi (es. Bartning 2000) riportino conclusioni contrastanti per diverse combinazioni di L1 e L2.

Relativamente invece all'effetto della classe di parola, i risultati suggeriscono la gerarchia di accessibilità aggettivo > verbo > pronome, in cui però la distanza in termini di punteggio medio è notevole (ma comunque non statisticamente significativa) unicamente nei contrasti che oppongono l'aggettivo alle altre due categorie. Ad ogni modo, la tendenza osservata si potrebbe mettere in relazione alla distanza sintattica tra elemento accordato e nome. Questa è minima nel caso dell'aggettivo, il quale appartiene al medesimo sintagma nominale del nome cui è accordato. Nome e verbo fanno invece parte di due sintagmi appartenenti al livello frasale. L'unico legame che lega il pronome al nome, infine, è la coreferenzialità, trattandosi di elementi che appartengono addirittura a due frasi diverse. In queste condizioni lo scambio di informazioni tra nome e pronome appare particolarmente difficile, facilitando forse l'interferenza della L1. Non è improbabile che tale difficoltà aumenti ulteriormente al crescere della distanza lineare tra pronome e antecedente.

Per quanto riguarda le conseguenze di tali errori per l'apprendente di L2, è utile partire da una riflessione sul ruolo del genere. Diversi autori mettono in luce il fatto che più che a classificare i nomi secondo un criterio più o meno arbitrario, tale categoria ha un'importante funzione per la coesione del testo: nelle parole di Dahl (2000: 113) "It is a mistake to think of gender systems as systems for classifying things: to the extent that they do so it is secondary to their function to make it easier to keep track of links between constituents". Più esplicitamente ancora si esprimono Frajzyngier e Shay (2003: 180): "The reason that gender is assigned to a noun is to enable anaphoric reference to that noun in discourse and deictic reference to that noun in the environment of speech". Oltre all'eventuale stigma legato all'errore nella L2, dunque, l'interferenza linguistica qui descritta potrebbe avere effetti nocivi sulla coerenza dei testi prodotti dagli apprendenti.

Non è qui possibile addentrarsi nelle implicazioni psicolinguistiche dei risultati, in considerazione anche delle osservazioni contrastanti riportate da altri studi, le quali paiono fortemente legate alla tecnica di elicitazione prescelta (traduzione o descrizione di immagini). Per una rassegna e una discussione si rimanda a Costa et al. (2003), Salamoura e Williams (2007), Bordag & Pechmann (2008) e Paolieri et al. (2010). In breve, tuttavia, i dati sembrano sostenere un modello psicolinguistico in cui gli elementi soggetti all'accordo di genere tendano inizialmente a concordare con il genere posseduto nella L1 dal nome cui si riferiscono. Qualora quest'ultimo diverga tra la L1 e la L2, l'accordo di genere può risultare errato. Si può inoltre argomentare che nonostante la morfologia nominale del russo preveda un unico morfema cumulativo determinato dall'interazione tra genere, numero e caso, gli errori relativi al genere differiscano da quelli che coinvolgono le altre due categorie. Numero e caso infatti non sono intrinseci all'elemento che governa il fenomeno di accordo, ma variano al mutare del contesto semantico e sintattico; simili considerazioni si applicano alle categorie del numero e della persona nei verbi. Il genere al contrario è intrinseco al nome, così che la sua selezione negli elementi accordati dipende unicamente da quest'ultimo.

La variabile cruciale parrebbe il fatto che la L1 richieda di memorizzare il genere dei nomi oppure no. Ciò fa sì che la specifica combinazione di L1 (presenza del genere nel lessico mentale e eventuale valore assegnato a ciascun nome) e il tipo di fenomeno indagato (assegnazione o accordo) condizionino il ventaglio di domande di ricerca che è possibile affrontare. Parlare genericamente di "acquisizione del genere" espone infatti al rischio di confondere due diversi livelli di competenza, anche se è chiaro che entrambi concorrono a determinare la competenza globale dell'apprendente relativamente a questa categoria. Di fronte a un apparente errore di accordo riguardante un nome la cui terminazione non è un indice affidabile del genere grammaticale, come i nomi russi in consonante palatalizzata, non pare possibile escludere che sia stato commesso un errore di lessico, cioè di assegnazione di genere, piuttosto che di morfosintassi, cioè di accordo. Ma anche laddove si considerino esclusivamente nomi dal genere trasparente, come in questo studio, rimane pur sempre la variabile della competenza lessicale dell'apprendente. Non si può escludere infatti che i nomi vengano prodotti in una forma deviante a causa di un difetto di memorizzazione, o piuttosto di elabo-

razione dell'input, come in *bol'šaja bassejna* in luogo di *bol'šoj bassejn* 'grande piscina' in (7). Dal momento che l'aggettivo compare nella forma del nominativo, come richiesto dalla costruzione di cui fa parte, la terminazione *-a* del nome si può interpretare come l'esito di un'incertezza lessicale, probabilmente influenzata della L1, piuttosto che come un errore di selezione del caso (*bassejna* è il genitivo singolare del nome): in altre parole, l'apprendente riterrebbe che la traduzione di piscina in russo sia proprio il nome di genere femminile *bassejna*. In effetti, Bordag e Pechmann (2008, 2007) rilevano un effetto facilitante per le terminazioni flessive prototipicamente associate a ciascun genere, da cui concludono che "gender is not stored as a fixed feature […], but rather computed each time anew, when needed, on the basis of various available pieces of information, for example the phonological form of the word" (Bordag & Pechmann 2008, 156). Sabourin et al. (2006) mostrano inoltre come tanto il numero di errori, quanto i casi di sovraestensione del valore non marcato siano inversamente proporzionali alla frequenza del nome bersaglio. Nel presente studio tali incertezze si sarebbero forse potute evitare limitando il numero di parole della L2 a quelle contenute in un elenco sottoposto al partecipante prima dell'inizio della rilevazione, secondo il modello di altri lavori, ma si è ritenuto che tale procedura esponesse al rischio di attivare preventivamente gli elementi bersaglio, riducendo in tal modo la spontaneità dell'esecuzione.

Passando con questo alla metodologia, si potrebbe argomentare che un compito di traduzione necessariamente mette a stretto contatto la L1 e la L2, impedendo al partecipante di accedere pienamente all'opportuna "modalità" di produzione di quest'ultima (Soares & Grosjean 1984; Grosjean 2020) e soprattutto mantenendo costantemente attivata la L1, cosa che a sua volta porterebbe a un aumento degli errori di interferenza. A questa obiezione si ribatte in primo luogo che uno degli obiettivi principali del lavoro era proprio di verificare se e in quale misura la L1 risulti attivata in un compito che è pur sempre di produzione di L2, anche se in ambito traduttivo. Se il lessico mentale della L1 e della L2 fosse completamente separato, infatti, non dovrebbe osservarsi alcuna interferenza negativa. In secondo luogo, il compito di traduzione orale pare lo strumento più appropriato per manipolare in modo rigoroso la principale variabile esaminata nello studio, cioè la congruenza di genere. Rispetto ad altre modalità di elicitazione, la traduzione permette infatti di condizionare con precisio-

ne la scelta del nome e del contesto sintattico richiesto, minimizzando il rischio che l'apprendente produca sinonimi di genere diverso da quello atteso oppure applichi strategie di evitamento. Il fatto che il compito di traduzione sia proposto in modalità orale, infine, dovrebbe limitare l'accesso alla competenza metalinguistica dei partecipanti. A queste considerazioni strettamente metodologiche si aggiunge il fatto che la traduzione orale rappresenta un legittimo ambito di applicazione delle competenze plurilingui e necessità perciò di essere studiata in chiave acquisizionale.

Con tutto ciò è chiaro che uno studio come quello qui presentato contiene una varietà di potenziali elementi di disturbo ben superiore a lavori strettamente psicolinguistici condotti in condizioni laboratoriali, come Salamoura e Williams (2007) o Bordag e Pechmann (2008), i quali però per il medesimo motivo si possono considerare meno ecologicamente validi e di più difficile generalizzabilità.

6. *Conclusioni*

Nonostante il ruolo della L1 nell'acquisizione del genere grammaticale della L2 sia un tema molto frequentato, le variabili normalmente prese in considerazione si limitano alla presenza o assenza della categoria del genere nella L1, da un lato, e all'opacità delle parole della L2 rispetto a questa categoria, dall'altro. Tali analisi tuttavia non permettono di prevedere in che direzione tenderanno gli errori commessi dagli apprendenti, in quanto semplicemente suggeriscono che il genere sarà manipolato (cioè assegnato o accordato) con un'accuratezza più bassa rispetto alle varietà native.

Il presente studio parte invece dalla constatazione che laddove categorie come il numero o la definitezza variano al mutare di cotesto e contesto, e l'animatezza è intrinsecamente legata all'ontologia del referente, il genere è una categoria al tempo stesso invariabile nell'ambito di un codice linguistico (il genere di un nome resta sempre il medesimo) e largamente arbitraria (solo in un numero ridotto di parole il genere è motivato semanticamente). In tali condizioni, pare verosimile che il lessico mentale di una L1 dotata di genere debba includere tale categoria tra quelle memorizzate. Lo studio intendeva dunque verificare se il valore del genere assegnato a un nome dalla L1 possa trasferirsi alla sua tra-

duzione nella L2 dando luogo a errori di accordo. I risultati confermano tale ipotesi, avvalorando gli approcci teorici che postulano la reciproca permeabilità del lessico mentale della L1 e della L2, da un lato, e la variabilità dell'assegnazione del genere nella L2, dall'altro. La variabile della congruenza del genere assegnato ai singoli elementi lessicali dalla L1 e dalla L2 sembra dunque un importante fattore dell'accuratezza morfosintattica nella L2, di cui potranno tenere conto la riflessione tanto psicolinguistica, quanto glottodidattica.

Jacopo Saturno
Università di Bergamo
Via Donizetti 3, Bergamo 24129
jacopo.saturno@unibg.it

Bibliografia

Aikhenvald, Alexandra. 2003. *Classifiers: A Typology of Noun Categorization Devices*. Oxford: Oxford University Press.

Bartning, Inge. 2000. Gender Agreement in L2 French: Pre-Advanced vs Advanced Learners. *Studia Linguistica* 54(2). 225–37. https://doi.org/10.1111/1467-9582.00062.

Bordag, Denisa. 2004. Interaction of L1 and L2 systems at the level of grammatical encoding: evidence from picture naming. In Foster-Cohen, Susan (ed.), *EUROSLA Yearbook* 4, 203–30. Amsterdam: John Benjamins.

Bordag, Denisa & Pechmann, Thomas. 2007. Factors Influencing L2 Gender Processing. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(3): 299–314.

https://doi.org/10.1017/S1366728907003082.

Bordag, Denisa & Pechmann, Thomas. 2008. Grammatical Gender in Translation. *Second Language Research* 24(2). 139–66. https://doi.org/10.1177/0267658307086299.

Chini, Marina. 1995. *Genere grammaticale e acquisizione: aspetti della morfologia nominale in italiano L2*. Milano: Franco Angeli.

Corbett, Greville G. 1991. *Gender*. Cambridge University Press.

Costa, Albert & Kovacic, Damir & Franck, Julie & Caramazza, Alfonso. 2003. On the Autonomy of the Grammatical Gender Systems of the Two Languages of a Bilingual. *Bilingualism: Language and Cognition* 6(3). 181–200.

https://doi.org/10.1017/S1366728903001123.

Dahl, Östen. 2000. Animacy and the Notion of Semantic Gender. In Unterbeck, Barbara & Rissanen, Matti (eds.), *Gender in grammar and cognition*, 99-116. Berlin: Mouton de Gruyter.

DeKeyser, Robert. 2001. Automaticity and automatization. In Peter Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 125–51. Cambridge: Cambridge University Press.

Dulay, Heidi & Burt, Marina & Krashen, Stephen. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.

Frajzyngier, Zygmunt & Shay, Erin. 2003. *Explaining Language Structure through Systems Interaction*. Philadelphia: John Benjamins.

Gollan, Tamar & Frost, Ram. 2001. Two Routes to Grammatical Gender: Evidence from Hebrew. *Journal of Psycholinguistic Research* 30(6). 627–51.

https://doi.org/10.1023/A:1014235223566.

De Groot, Annette & Dannenburg, L. & Vanhell, J.G. 1994. Forward and Backward Word Translation by Bilinguals. *Journal of Memory and Language* 33(5). 600–629. https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1029.

István, Fodor. 1959. The Origin of Grammatical Gender. *Lingua* 8. 186–214. https://doi.org/10.1016/0024-3841(59)90020-8.

Kempe, Vera & MacWhinney, Brian. 1998. The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German. *Studies in Second Language Acquisition* 20 (3). 543–87. https://doi.org/10.1017/S0272263198004045.

King, Tracy. 1995. *Configuring Topic and Focus in Russian*. Stanford: CSLI Publications.

Paolieri, Daniela & Lotto, Lorella & Morales, Luis & Bajo, Teresa & Cubelli, Roberto & Job, Remo. 2010. Grammatical Gender Processing in Romance Languages: Evidence from Bare Noun Production in Italian and Spanish. *European Journal of Cognitive Psychology* 22(3). 335–47. https://doi.org/10.1080/09541440902916803.

Peirce, Gina. 2018. Representational and Processing Constraints on the Acquisition of Case and Gender by Heritage and L2 Learners of Russian: A Corpus Study. *Heritage Language Journal* 15(1). 95–115.

R Core team. 2017. R: A language and environment for statistical computing. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. http://www.R-project.org/.

Renzi, Lorenzo & Salvi, Gianpaolo & Cardinaletti, Anna (a cura di). 2001. *Grande Grammatica Italiana Di Consultazione*. Bologna: Il Mulino.

Romanova, Natalia & Gor, Kira. 2017. Processing of Gender and Number Agreement in Russian as a Second Language: The Devil Is in the Details. *Studies in Second Language Acquisition* 39(1). 97–128. https://doi.org/10.1017/S0272263116000012.

Sabourin, Laura & Stowe, Laurie & de Haan, Ger. 2006. Transfer Effects in Learning a Second Language Grammatical Gender System. *Second Language Research* 22(1). 1–29. https://doi.org/10.1191/0267658306sr259oa.

Salamoura, Angeliki & Williams, John. 2007. The Representation of Grammatical Gender in the Bilingual Lexicon: Evidence from Greek and German. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(3). 257–75. https://doi.org/10.1017/S1366728907003069.

Saturno, Jacopo. 2015. Copular structures in Polish L2. *Linguistica e Filologia* 35. 69–98. https://doi.org/10.6092/LeF_35_p69.

Timberlake, Alan. 2002. Russian. In Comrie, Bernard & Corbett, Greville (eds.), *The Slavonic Languages*, 827–86. London-New York: Routledge.

Van Moere, Alistair. 2012. A Psycholinguistic Approach to Oral Language Assessment. *Language Testing* 29(3). 325–44. https://doi.org/10.1177/0265532211424478.

Véronique, Georges-Daniel. 2017. La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention. *Lidil* 56. https://doi.org/10.4000/lidil.4734.

Elena De Gaudio, Anna Cardinaletti, Francesca Volpato
(Università Ca' Foscari Venezia)

La produzione narrativa di bilingui italiano/calabrese con dislessia evolutiva

Abstract
A test for narrative production (LITMUS-MAIN) was adapted to assess the narrative skills of 3 bilingual (Italian/Calabrian) students with Developmental Dyslexia (DD). An in-depth analysis on syntactic complexity showed low percentages of complex subordination in two DD participants' narrative texts. Negative linguistic transfers were found in the control groups' clitic production. The study contributes to the international debate on the assessment of language and learning impairments in bilingual contexts.

Key words: *narrative production, bilingualism, dyslexia, Italian dialects*

Introduzione[1]

I manuali internazionali di riferimento per la diagnosi dei disturbi del neuro-sviluppo e dell'età evolutiva (DSM-V, APA 2014; ICD-10, OMS 2010) descrivono la Dislessia Evolutiva (DE) come un disturbo specifico della letto-scrittura, causa di atipie nello sviluppo delle abilità di computazione delle stringhe fonologiche di base e, talvolta, della comprensione del testo scritto. Questo tipo di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) sembra essere causato da un deficit di natura fonologica che rende complessi compiti di lettura, ripetizione e

1 Desideriamo ringraziare i partecipanti allo studio, le loro famiglie e i loro insegnanti per la disponibilità e la collaborazione durante tutte le fasi della raccolta dati. Desideriamo inoltre ringraziare Carmelina Gargiullo per l'aiuto nella traduzione in dialetto coriglianese dei testi del LITMUS-MAIN. Infine un grazie particolare alla prof. Ianthi Tsimpli dell'Università di Cambridge per averci gentilmente messo a disposizione il questionario BALED e per i preziosi consigli sull'analisi dei dati, e ai due revisori anonimi per i commenti puntuali che hanno permesso di migliorare l'articolo.

comprensione di parole e non-parole, e che compromette lo sviluppo di capacità di alfabetizzazione (*literacy*) nella lingua materna, così come di quelle di *biliteracy* in eventuali L2 (Snowling 2000, 2014). La DE viene spesso studiata in associazione ad un altro disturbo dello sviluppo linguistico, il Disturbo Primario del Linguaggio (DPL): le difficoltà orali di bambini in età prescolare sarebbero a volte "l'anticamera" di futuri ritardi nella letto-scrittura (Nash et al. 2013; Gooch et al. 2014; Thompson et al. 2015). In studi recenti, una maggiore attenzione sulle abilità orali ha permesso di evidenziare importanti parallelismi con il DPL: in bambini, adolescenti e adulti con diagnosi di DE sono stati riscontrati deficit che vanno al di là del dominio fonologico e delle particolari difficoltà di lettura, pregiudicando anche le abilità orali (Guasti et al. 2015; Wijnen et al. 2015; Talli et al. 2015, 2016). La pratica clinica internazionale (APA 2014; OMS 2010) considera essenziale la verifica dell'ipotesi di comorbidità tra i vari disturbi dell'età evolutiva e ritiene fondamentale la valutazione funzionale delle abilità linguistiche e neuro-cognitive dei soggetti a rischio di DPL o DE. A questa valutazione si accompagna un'analisi del quadro anamnestico, pedagogico-didattico e socioculturale del bambino a rischio, al fine di escludere eventuali deficit neuro-cognitivi e sensoriali o situazioni di svantaggio psicosociale e linguistico-culturale che possano causare una diagnosi errata di disturbo linguistico. Fra le condizioni di svantaggio linguistico-culturale viene inclusa la non adeguata conoscenza della lingua di insegnamento scolastico che, in bambini con diversa L1, potrebbe causare ritardi nell'acquisizione di aspetti linguistici fondamentali e determinare disagi a livello di apprendimento scolastico e/o sviluppo comunicativo, che potrebbero essere identificati come sintomi di DPL o di DSA (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017).

I processi migratori che hanno caratterizzato l'Italia negli ultimi 20 anni hanno portato ad un aumento significativo (+33,7%) di studenti con italiano L2 nelle scuole (MIUR 2019a), rendendo indispensabile una maggiore attenzione al tema dell'acquisizione linguistica atipica in ambito plurilingue (cfr. Bellocchi et al. 2016; Bonifacci & Tobia 2016; Bonifacci et al. 2017; Vender et al. 2016, 2018). Uno studio recente sull'acquisizione linguistica atipica di studenti con L1 diversa dall'italiano e con diagnosi di DSA in Calabria (Graziano 2019) ha messo in luce una scarsa percentuale di diagnosi di disturbo dell'apprendimento

tra gli alunni stranieri (0,6%) a fronte di una media nazionale del 3,2% (MIUR 2019b). L'autrice ha ipotizzato una mancanza di "protocolli diagnostici per questi casi specifici" e ha segnalato il rischio che "parte degli alunni stranieri che potrebbero presentare disturbi dell'apprendimento" vengano erroneamente smistati "nella categoria BES [bisogni educativi speciali] per via del mancato riconoscimento del problema" (p. 102).

Mentre l'attenzione sul bilinguismo nei contesti migratori sta aumentando, tra le raccomandazioni per la corretta diagnosi di DSA in Italia (Consensus Conference 2007; PARCC 2011) non si fa riferimento al bilinguismo italiano/dialetto come situazione che potrebbe causare una diagnosi errata di disturbo linguistico nel caso in cui vi sia una forte influenza tra le due lingue.

Il contesto italiano viene descritto come un sistema linguistico in cui italiano e dialetti co-esistono in una relazione di "bilinguismo endogeno a bassa distanza strutturale con dilalia" (Berruto 2011a: 5), che prevede la subordinazione diastratica, diamesica e diafasica dei dialetti italo-romanzi e delle varietà diatopiche all'italiano standard (Cerruti 2011, 2016). Recenti indagini statistiche raccontano di un'Italia in cui l'uso esclusivo del dialetto, o alternato all'italiano, nei contesti familiari è un'abitudine linguistica ancora ampiamente diffusa (32%), che raggiunge percentuali molto alte in regioni come Campania (75,5%) e Veneto (62%) (ISTAT 2017). Dati questi presupposti, diventa difficile comprendere perché la pratica clinica italiana, così come la linguistica contemporanea, abbiano "trascurato" il problema della cosiddetta dialettologia acquisizionale (Moretti 2014), ovvero tutte quelle occasioni in cui i dialetti vengono acquisiti come L1 insieme all'italiano (2L1, Meisel 2009) o come L2. In Calabria, il 68,6% della popolazione intervistata nell'indagine ISTAT (2017) ha dichiarato di preferire l'uso alternato di italiano e dialetto in ambito familiare. Lo studio succitato sulla Calabria (Graziano 2019) ha osservato una scarsa percentuale di diagnosi di DSA anche tra gli alunni italiani (1%), collocando la Calabria ben al di sotto della media nazionale (3,2%, MIUR 2019b) per quanto riguarda il rapporto tra soggetti con diagnosi di DSA e popolazione totale. Alla luce di questi dati si è ipotizzata la possibilità di una situazione di *misdiagnosis* in Calabria da attribuire alla sottovalutazione non solo del fenomeno migratorio, ma anche del 'fattore dialetto'.

Questo studio ha l'obiettivo di indagare le abilità di produzione narrativa di parlanti dialettofoni con diagnosi di DE utilizzando un nuovo test creato per parlanti bilingui con sospetto DPL o con diagnosi di DPL (LITMUS-MAIN, Gagarina et al. 2012, 2019), al fine di rilevare – alla luce di quanto detto sopra – eventuali difficoltà nella loro produzione orale semi-spontanea, come evidenziato in studi precedenti su bambini monolingui russi con diagnosi di dislessia (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Balčiūnienė & Kornev 2019). Nelle produzioni dei partecipanti con e senza DE sono state poi cercate eventuali difficoltà nella lingua dominante dei partecipanti (italiano) da ricondurre alla compresenza del dialetto all'interno del repertorio linguistico. Obiettivo generale dello studio è contribuire al dibattito internazionale sui disturbi dell'apprendimento e del linguaggio in individui bilingui e plurilingui (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017) e suggerire l'indagine di questi disturbi nei contesti ad alta incidenza dialettofona come uno dei possibili ambiti di sviluppo per la ricerca linguistica.

L'articolo è strutturato come segue. Nel par. 1, vengono presentati i vantaggi dell'utilizzo della produzione narrativa orale come metodo di analisi ecologico ed efficace per la valutazione delle capacità globali (cognitive e linguistiche) di diverse popolazioni (Botting 2002), tra cui monolingui e bilingui a sviluppo linguistico tipico e atipico (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Padovani & Mestucci 2015; Roch et al. 2016; Tsimpli et al. 2016; Balčiūnienė & Kornev 2019). Nel par. 2 vengono presentati gli elementi morfosintattici analizzati nelle produzioni narrative: le frasi subordinate relative e completive e gli elementi pronominali (in particolare clitici oggetto diretto), la cui produzione e comprensione risulta spesso faticosa tanto per la popolazione con diagnosi di DE (Guasti 2013; Talli et al. 2013; Zachou et al. 2013; Cardinaletti & Volpato 2015; Pivi & Del Puppo 2015) quanto per la popolazione bilingue (Andreou 2015; Guasti et al. 2013; Scheidnes & Tuller 2014; Vender et al. 2016; Andreou & Tsimpli 2020). Queste strutture morfosintattiche complesse verranno illustrate sia in italiano sia in dialetto coriglianese, un dialetto calabrese settentrionale (Falcone 1976; Rohlfs 1968, 1969; Trumper 1997) parlato nella zona di Corigliano-Rossano (CS) in cui lo studio ha avuto luogo. Nel par. 3, verranno esposte le caratteristiche dei partecipanti allo studio, la metodologia d'indagine e i principali risultati ottenuti dalla ricerca. Il par. 4 è dedicato alla discussione dei risultati.

1. *L'analisi della produzione narrativa per la valutazione di competenze linguistiche di soggetti bilingui a sviluppo atipico: il LITMUS-MAIN*

Il LITMUS-MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, Gagarina et al. 2012) è un test di produzione narrativa creato nell'ambito del progetto europeo *COST Action IS0804* (*Language Impairment in a Multilingual Society*: *Linguistic Patterns and Roads to Assessment*[2]). Il test è stato sviluppato per valutare le abilità linguistiche globali di bambini bilingui a rischio DPL e impiegato anche con bambini con DE. Già in precedenza, la produzione narrativa è stata utilizzata per analizzare la produzione di diverse popolazioni con e senza disturbo linguistico. Le prove di narrazione semi-spontanea possono fornire, in maniera ecologica e puntuale, informazioni importanti sia sulle capacità di organizzazione cognitiva sia sulle capacità linguistiche generali dei partecipanti (Botting 2002). L'analisi della produzione narrativa avviene infatti su due aspetti fondamentali: da un lato, la macrostruttura narrativa, ovvero l'impalcatura gerarchica su cui si sviluppa la struttura della storia nelle sue principali componenti episodiche (*story structure*); ogni narrazione può prevedere diverse sequenze episodiche, in cui si specificano gli obiettivi (*goals*), i tentativi (*attempts*) e i risultati (*outcomes*) dei protagonisti della storia (Stein & Glenn 1979); e dall'altro, gli *internal state terms* (IST) associati ai protagonisti, ovvero i termini che indicano stati emotivi e mentali la cui corretta attribuzione è indispensabile ai fini dell'interpretazione delle relazioni causa-effetto, così come per la comprensione delle motivazioni e credenze alla base delle azioni compiute dai personaggi (Trabasso & Nickels 1992; Westby 2005). Il LITMUS-MAIN permette un'analisi approfondita di questi elementi episodici; la complessità strutturale del testo (*structural complexity*) dipende dal numero di elementi narrativi prodotti all'interno del singolo episodio (Stein & Glenn 1979). Inoltre, le domande di comprensione contenute nel LITMUS-MAIN, somministrate al termine della prova di produzione narrativa, si focalizzano sulle componenti macrostrutturali implicite del testo, quali gli obiettivi e gli stati emotivi e mentali dei protagonisti (Gagarina et al. 2012, 2015). Questa ulteriore prova permette di indagare il modo in cui i partecipan-

2 Per ulteriori informazioni sulla *COST Action* IS0804 si veda Armon-Lotem & de Jong (2015) e Marinis et al. (2017) o si visiti il sito www.bi-sli.org (ultima consultazione: 11/08/2021).

ti comprendono ed interpretano gli elementi chiave della macrostruttura narrativa (Oakhill & Cain 2007). Il LITMUS-MAIN (Gagarina et al. 2012, 2015) contiene anche una serie di suggerimenti per l'analisi della microstruttura narrativa dei testi prodotti dai partecipanti, cioè l'insieme di elementi linguistici (strutture subordinate e coordinate, pronomi clitici, preposizioni, congiunzioni, ecc.) che permettono sia la corretta comprensione del testo narrativo sia la misurazione della complessità sintattica e lessicale utilizzata dal narratore (Botting 2002; Manhardt & Rescorla 2002). Da un punto di vista acquisizionale, l'abilità di comporre testi narrativi coerenti e coesi sul piano macro- e microstrutturale è stata associata, in bambini monolingui e bilingui a sviluppo tipico, sia all'aumentare dell'età anagrafica, sia all'utilizzo quantitativo e qualitativo della L2 (Padovani & Mestucci 2015; Roch et al. 2016). Le abilità di produzione narrativa verrebbero acquisite in maniera completa solo a partire dai 10 anni, età in cui si registra una padronanza generale delle capacità di pianificazione strutturale della macrostruttura narrativa e delle abilità di utilizzo dei meccanismi linguistici e pragmatici di coesione e coerenza testuale (Reilly et al. 2004; Tsimpli et al. 2016). La mancata produzione di testi narrativi complessi è stata spesso associata a difficoltà nella letto-scrittura (Bishop & Edmundson 1987; Westby 1991). Alcuni studi longitudinali (Vandewalle et al. 2012; Westerveld & Gillon 2008) hanno infatti ritrovato in bambini con ritardi nello sviluppo della abilità di letto-scrittura persistenti difficoltà nei compiti di *story telling* e *story retelling*, a livello macro- e microstrutturale. Molto interessanti sono tre studi (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Balčiūnienė & Kornev 2019) che hanno indagato la produzione narrativa di studenti russi con diagnosi di DE. Nei primi due studi, gli autori hanno utilizzato due storie contenute nel LITMUS-MAIN (Baby Birds e Baby Goats) per indagare il ruolo di alcune variabili procedurali (complessità della storia, modalità narrativa, cioè *retelling* vs. *telling*, ecc.) nella costruzione e/o riformulazione di testi narrativi da parte dei partecipanti. I risultati hanno messo in luce l'influenza di determinate risorse cognitive (come memoria di lavoro e ragionamento) negli errori di natura semantica (errata denominazione dei protagonisti e delle azioni compiute) e strutturale (minore accuratezza nella produzione di elementi macrostrutturali) prodotti dai partecipanti con DE. Nello studio del 2019, il confronto tra partecipanti a sviluppo tipico e partecipanti con DE ha messo in luce da una parte un numero

significativamente maggiore di errori lessicali prodotti dal gruppo con DE, e dall'altra la produzione di sequenze narrative meno informative (obiettivo/risultato, tentativo/risultato) rispetto a quelle prodotte dai controlli (obiettivo/tentativo/risultato), fatto che il gruppo con DE condivideva con un gruppo di partecipanti con DPL. Sembra dunque possibile ipotizzare che gli individui con DE, così come quelli con DPL (Reilly et al. 2004; Padovani & Mestucci, 2015; Tsimpli et al. 2016), possono presentare un deficit procedurale che limita la produzione di testi narrativi complessi e ne pregiudica l'informatività a livello macro- e microstrutturale (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Balčiūnienė & Kornev 2019).

2. *Le frasi relative e completive e i pronomi clitici oggetto*

2.1. *Acquisizione linguistica atipica e bilingue*

Molti studi hanno indagato l'acquisizione di strutture morfosintattiche complesse, come le frasi relative e completive e i pronomi clitici, nello sviluppo tipico, atipico e bilingue.

Le frasi relative e le frasi completive sono considerate indici importanti per lo sviluppo morfosintattico. Nel primo stadio dell'acquisizione della morfosintassi, chiamato *pre-complementation* (Cipriani et al. 1998) o *preconjunctional stage* (Armon-Lotem 2005), si verifica per lo più l'utilizzo di frasi semplici con ordine SVO, di costruzioni coordinate e infinitive governate da verbi modali e causativi, e di frasi subordinate senza complementatore. La produzione e la comprensione di subordinate relative e oggettive rappresentano l'ultimo stadio di acquisizione della complessità sintattica, preceduto dalla produzione e dalla comprensione di subordinate avverbiali (causali, temporali, finali, ecc.) (cfr. Cipriani et al. 1998 per l'italiano; Armon-Lotem 2005 per l'ebraico; Andreou 2015 per il greco). Nel caso delle completive oggettive, principale elemento di complessità è il verbo della frase matrice, di cui è necessario acquisire non solo le proprietà morfosintattiche, ma anche quelle lessico-semantiche (Andreou 2015). Inoltre, per la realizzazione di subordinate argomentali finite è necessaria la resa esplicita di accordi e dipendenze di vario tipo (accordo verbo-complementatore, accordo soggetto-verbo, dipendenza tempo-modo) che connettono il verbo matrice al suo argomento e che sono costantemente evitate, ad esempio, da soggetti con DPL nel corso di

produzioni semi-spontanee (Tuller et al. 2012). Nel caso delle frasi relative, si verifica un'ulteriore distinzione tra relative sul soggetto (RS) e relative sull'oggetto (RO): le RS vengono comprese e prodotte dai bambini italiani già tra i 2 e i 3 anni, mentre la prima produzione spontanea di RO si attesta intorno ai 6 anni (Adani 2011; Guasti 2017); a partire dai 7 anni, tuttavia, si verifica un abbandono progressivo delle RO, che, una volta acquisite, vengono molto spesso sostituite da RS passive (Guasti & Cardinaletti 2003; Utzeri 2007; Belletti & Contemori 2010; Volpato 2010, 2019). Nei bambini, adolescenti e adulti con DE sospetta o diagnosticata, i segnali di questa asimmetria tra RS ed RO sono più evidenti, poiché in queste popolazioni le RO vengono prodotte in percentuali decisamente inferiori rispetto agli individui a sviluppo tipico; la produzione di RO è sostituita, oltre che da RS passive, da RO con sintagma nominale (NP) di ripresa o da frasi semplici con ordine SVO (Cardinaletti & Volpato 2015; Guasti et al. 2015; Pivi & Del Puppo 2015). Scheidnes & Tuller (2014) hanno confrontato la produzione di frasi complesse da parte di un gruppo di bilingui a sviluppo tipico con quella di un gruppo di monolingui a sviluppo tipico e con DPL, scoprendo che i monolingui a sviluppo tipico producono una percentuale più alta di frasi relative e argomentali rispetto agli altri due gruppi. Tuttavia, i bambini bilingui a sviluppo tipico si avvicinavano di più ai loro coetanei monolingui rispetto ai bambini con DPL, producendo un numero più alto di subordinate. Andreou & Tsimpli (2020) hanno documentato la stessa differenza quantitativa tra monolingui e bilingui in termini di ricorso a strutture subordinate, rilevando inoltre che in alcuni bilingui albanese/greco l'uso di frasi relative e oggettive era correlato ad un alto livello di *biliteracy* e *proficiency* in L2. Bilingui con minore competenza in greco L2 producevano invece un numero più alto di subordinate avverbiali.

I pronomi clitici oggetto diretto rappresentano un'altra categoria di marcatori di disturbo linguistico ampiamente studiata in letteratura. Nei bambini a sviluppo tipico, la comparsa di questi elementi pronominali si attesta già a 2-3 anni; a partire dai 4 anni, diminuiscono le omissioni e gli errori di accordo e posizionamento all'interno della frase (Guasti 2017). Prévost (2006) ha messo in luce lo stesso pattern nell'acquisizione L2 del sistema pronominale francese per cui, a partire dal 25° mese d'età, i bambini produrrebbero più pronomi clitici oggetto e meno oggetti nulli. I bambini con DPL e con DE hanno difficoltà con questi pronomi. A

differenza dei bambini con DPL, i bambini con DE tendono a produrre errori di accordo, e non di omissione; in compiti di produzione elicitata entrambe le popolazioni tendono a produrre NP invece del pronome (Guasti 2013; Talli et al. 2013; Zachou et al. 2013). Nei bambini bilingui a sviluppo tipico si trova una percentuale di errori di accordo e di posizionamento del clitico maggiore rispetto ai coetanei monolingui (Vender et al. 2016); in questa popolazione si assiste ad un miglioramento progressivo nella produzione di clitici in contesti obbligatori, pertanto gli errori (come la ripetizione di NP in luogo del clitico o gli errori di posizionamento) sarebbero da leggere come sintomatici di un basso livello di *proficiency* in L2, e non come segnali di deficit strutturali (Guasti et al. 2013). Le difficoltà con i pronomi clitici oggetto non si riscontrano con altri pronomi clitici, ad es. con i riflessivi (per l'italiano si veda Pozzan 2007 e Arosio et al. 2010, 2014).

2.2. *Frasi subordinate e pronomi clitici in italiano e nel dialetto coriglianese*

In italiano e nei dialetti calabresi settentrionali come il coriglianese, le RS (1a-b) e le RO (2a-b) si formano con il complementatore *che/ca* (Cinque 1988; Cennamo 1997), che introduce anche le frasi subordinate argomentali (3a-b)-(4a-b):[3]

(1a) *Il gatto che mangia il topo*
(1b) [u 'gattə ka sə 'manʤa ru 'tɔ:pə]

(2a) *Il topo che il gatto mangia*
(2b) [u 'tɔ:pə k u 'gattə sə 'manʤa]

(3a) *Penso che ora pioverà*
(3b) ['piendzə ka mə 'kjo:va]

(4a) *Vorrei che mi portasse a casa*
(4b) [vu'lissa ka mə pur'tassa a ra 'ka:sa]

3 Nei dialetti meridionali, fra cui quelli calabresi settentrionali come il coriglianese, l'uso del dativo etico riflessivo con verbi transitivi è obbligatorio (Falcone 1976; Trumper 1997). Frasi come (1b) è la forma più ricorrente fra i parlanti madrelingua di dialetto. L'uso pleonastico/intensivo del clitico riflessivo è fortemente diffuso fra i parlanti italofoni del Centro-Sud anche in italiano (Rohlfs 1968, 1969; Berruto 2011b; Telmon 2011); pur non essendo considerato agrammaticale, è catalogato come fenomeno non standard, in quanto parte del registro colloquiale (Serianni 1988).

I complementatori *di/i* e *se/si* introducono invece le oggettive infinitive (5a-b) e le oggettive interrogative indirette (6a-b), rispettivamente (Ledgeway 2009). Le subordinate dei verbi modali non sono introdotte da alcun elemento (7a-b):

(5a) *Mi hanno detto di andare al mare*
(5b) [m 'a:nə 'rittə i 'i:rə a ru 'ma:rə]

(6a) *Chiedigli/le/loro se possiamo fare qualcosa*
(6b) [addu'mannaʃʃə sə pu'ti:mə 'fa:rə aŋ'gu:na 'ko:sa]

(7a) *Voglio mangiare*
(7b) ['vuej man'ʤa:rə]

Sia in italiano sia in dialetto coriglianese, i pronomi clitici si cliticizzano al verbo in posizione non-argomentale, dando origine a un ordine marcato SOV:

(8a) *Il gatto la mangia*
(8b) [u 'gattə s a 'manʤa]

Mentre in italiano la posizione del clitico dipende dalla forma del verbo, finita (8a) o infinitiva (9a), nel dialetto coriglianese, come in molti dialetti calabresi settentrionali, i pronomi sono sempre proclitici, sia con verbi finiti, come in (8b), che infiniti (9b); i pronomi sono enclitici solo con i verbi all'imperativo (10b) (Rohlfs 1968, 1969; Falcone 1976; Trumper 1997):

(9a) *Il gatto ha deciso di prenderlo*
(9b) [u 'gattə a de'ʧi:sə i ru pij'ja:rə]

(10a) *Dammelo/la!*
(10b) [runa'millə/a]

3. *Lo studio*

Scopo di questo studio pilota è l'analisi delle abilità narrative di adolescenti dialettofoni in entrambe le lingue conosciute, ovvero l'italiano e il dialetto coriglianese. Sono state analizzate le produzioni di partecipanti con e senza DE a seguito della somministrazione di una delle modalità

di *testing* previste dal LITMUS-MAIN, il *retelling*, con lo scopo di evidenziare eventuali differenze nella riformulazione della macro- e microstruttura narrativa (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Balčiūnienė & Kornev 2019). Per quest'ultima, sono state anche considerate le strutture morfosintattiche complesse quali le subordinate relative e argomentali e i pronomi clitici, allo scopo di mettere in luce eventuali difficoltà strutturali riconducibili a un deficit dei processi di computazione sintattica simile a quello degli individui con DPL (Cardinaletti & Volpato 2015; Vender et al. 2018). Il mancato ricorso a determinate strutture o un loro uso errato può essere imputato ad uno specifico deficit di computazione morfosintattica o al bilinguismo italiano-dialetto. L'ipotesi è che un eventuale deficit si manifesti in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017; si veda lo studio di Fabbro & Marini 2010 per bambini bilingui italiano/friulano con DPL).

3.1. *Partecipanti*

Allo studio hanno partecipato in totale 56 studenti, di età compresa tra i 10;10 e i 13;9 anni. I partecipanti sono stati reclutati fra gli studenti dell'Istituto Comprensivo 'P. Leonetti Senior' di Corigliano-Rossano (CS). Sono stati individuati e coinvolti nello studio 3 studenti bilingui italiano/dialetto con DSA, di cui due (DE2 e DE3) presentavano un DSA in comorbilità con un pregresso DPL. Nessuno di loro presentava deficit neuro-cognitivi, disturbi neuro-sensoriali e/o viveva situazioni di svantaggio e/o deprivazione socio-culturale. Oltre ai 3 studenti con DE, 53 studenti bilingui italiano/dialetto a sviluppo tipico hanno partecipato come gruppo di controllo. Dato l'esiguo numero di partecipanti con dislessia, si è poi scelto di analizzare le produzioni solo di 8 partecipanti a sviluppo tipico per ogni gruppo di controllo (GC1, GC2, GC3), reclutati all'interno delle stesse classi frequentate dai partecipanti con DE. Questa scelta è stata operata allo scopo di verificare differenze nella *performance* dei partecipanti con DE rispetto a partecipanti a sviluppo tipico della medesima età anagrafica. Criterio principale di selezione e di appaiamento del campione sperimentale e di controllo è stato, oltre all'età anagrafica, lo status socioeconomico della famiglia d'origine, misurato in anni di educazione materna (Tsimpli et al. 2016), e l'uso quotidiano del dialetto nella comunicazione intra-familiare. Le informazioni relative a questi criteri di selezione, così come le informazioni sulle lingue parlate nella famiglia d'origine dei partecipanti con DE e a sviluppo tipico, sono state raccolte

attraverso due questionari sociolinguistici. Il primo, presentato ai genitori dei partecipanti minori coinvolti insieme al consenso informato necessario per il reclutamento, richiedeva di indicare le lingue di uso quotidiano nel nucleo familiare del partecipante minore. I questionari sono stati distribuiti alle famiglie dai docenti informati dello studio e operanti nelle classi coinvolte. Sono stati selezionati come dialettofoni i partecipanti i cui genitori hanno dichiarato di utilizzare sia l'italiano sia il dialetto coriglianese nella comunicazione intra-familiare. In questa prima indagine sono tuttavia emerse alcune criticità. Si è notato che molti genitori avevano dichiarato di parlare esclusivamente italiano in casa, pur dichiarando, nella risposta ad una seconda domanda, di utilizzare spesso il dialetto come lingua di comunicazione in famiglia. Questo tipo di imprecisioni nella autovalutazione della competenza linguistica è comune in parlanti dialettofoni adulti, che tendono a sottostimare o addirittura a negare l'uso quotidiano del dialetto, a causa del pregiudizio legato all'uso di questa lingua come codice prevalente in comunità di individui scarsamente scolarizzati (Sobrero & Miglietta 2006; Grassi et al. 2007). Si è pertanto scelto di intervistare anche gli stessi partecipanti minori, solitamente meno suscettibili a queste preoccupazioni rispetto agli adulti, tramite un secondo questionario, sviluppato nell'ambito del BALED Project (e gentilmente concessoci dalla professoressa Ianthi Tsimpli dell'Università di Cambridge), adattato agli scopi del presente studio e somministrato dalla prima autrice direttamente ai partecipanti minori tramite un modulo Google online. Questa somministrazione ha avuto l'obiettivo di raccogliere informazioni più precise sul background sociolinguistico dei partecipanti minori permettendo di allargare l'indagine a quei partecipanti che hanno dichiarato di utilizzare esclusivamente, o in alternanza all'italiano, il dialetto coriglianese come codice di comunicazione intra- ed extra-familiare (in famiglia e/o con i loro coetanei). Le informazioni raccolte nei due diversi questionari sono presentate nelle Tabelle 1 e 2:

Tabella 1. Dati studenti partecipanti con DE

Gruppo	Sesso	Età	Anni educazione materna
DE1	F	11	13
DE2	M	12	5
DE3	F	13;8	8

Tabella 2. Dati studenti partecipanti a sviluppo tipico (GC)

Gruppo	Sesso	Età	*Range*	Anni educazione materna	*Range*
		M (DS)		M (DS)	
GC1 (N = 8)	4 F, 4 M	11;2 (0,22)	10;10 – 11;6	11,12 (2,59)	8-13
GC2 (N = 8)	4 F, 4 M	11;5 (0,5)	11;10 – 12;1	9,75 (4,04)	5-13
GC3 (N = 8)	5 F, 3 M	13;2 (0,7)	12;10 – 13;9	9 (4,28)	5-13

3.2. *Materiali e metodi*

3.2.1. *Il* LITMUS-MAIN*: un adattamento al dialetto coriglianese*

Il LITMUS-MAIN è uno strumento di valutazione delle abilità narrative di bambini, adolescenti e adulti monolingui e bilingui a sviluppo tipico e atipico. Recentemente, i materiali sono stati aggiornati rispetto alla prima versione del test (Gagarina et al. 2012, 2015), il cui utilizzo era previsto per bambini dai 3 ai 10 anni di età. La nuova versione (Gagarina et al. 2019) contiene diverse novità per quanto riguarda sia le griglie di valutazione delle abilità macrostrutturali sia le domande di comprensione. Studi recenti riportano inoltre la possibilità di utilizzare il LITMUS-MAIN anche con adolescenti e adulti (cfr. Gagarina et al. 2019; Levorato & Roch 2020). Le modifiche lasciano inalterati i copioni (*script*) delle varie modalità narrative (*retelling*/*model story* e *telling*). Poiché il presente studio ha avuto inizio nell'ottobre 2019, la versione del test utilizzata per l'italiano è stata quella disponibile in quel momento, sviluppata da Levorato & Roch (2016) a partire dalla prima versione del MAIN (Gagarina et al. 2012). Per adattarci alla nuova versione del 2019, si è reso necessario un parziale aggiornamento dell'adattamento italiano di Levorato & Roch (2016), che ha riguardato gli aspetti di novità della versione aggiornata, ossia le griglie di valutazione dei contenuti macrostrutturali e le domande di comprensione.[4] Ai fini sperimentali, è stata poi sviluppata una versione del test in dialetto

4 La nuova versione del LITMUS-MAIN (Gagarina et al. 2019) è stata adattata all'italiano da Levorato & Roch (2020). La nuova versione ha mantenuto gli stessi copioni narrativi della versione precedente (2012), per cui alle due ricercatrici italiane è rimasto il copyright delle scelte traduttologiche.

coriglianese per rendere possibile l'analisi delle abilità narrative in questa lingua. L'adattamento del test in dialetto coriglianese ha tenuto conto delle istruzioni contenute nel manuale di riferimento (Gagarina et al. 2012; Bohnacker & Gagarina 2019), che consiglia l'adattamento dei materiali sperimentali a partire dalla lingua originale del test (l'inglese), al fine di permettere un confronto cross-linguistico più puntuale. La versione in dialetto coriglianese è stata verificata da due diversi parlanti dialettofoni che hanno confermato le scelte traduttologiche per quanto concerne il lessico e la morfosintassi. Dato che per ragioni di copyright non è consentito mostrare né i materiali sperimentali né le griglie di valutazione del test, vengono illustrate, nella Tabella 3, le caratteristiche macro- e microstrutturali dell'originale inglese e della traduzione in italiano e in dialetto; daremo poi alcune informazioni sulle frasi subordinate e sui pronomi clitici contenuti nelle due storie nella versione italiana e coriglianese:

Tabella 3. Numero componenti macro- e microstrutturali

	Originale inglese (Gagarina et al. 2012, 2019)		Versione italiana (Levorato & Roch 2016)		Versione coriglianese	
Story script (*retelling*)	Cat Story	Dog Story	Cat Story	Dog Story	Cat Story	Dog Story
N° parole totali	178	174	152	158	152	155
N° frasi totali	34	34	30	31	33	33
N° frasi discorso diretto	2	2	2	2	2	2
N° coordinate	5	5	6	6	7	7
N° tot. subordinate	14	14	11	12	13	14
N° subordinate relative	4/14	4/14	4/11	4/12	4/13	4/14
N° subordinate completive oggettive	5/14	5/14	5/11	6/12	5/13	5/14
N° subordinate avverbiali	5/14	5/14	2/11	2/12	4/13	5/14

N° pronomi clitici	/	/	8	7	15	15
N° IST	16	16	10	11	16	16
N° *goals*	4	3	3	3	3	3
N° *attempts*	3	3	3	3	3	3
N° *outcomes*	3	4	5	5	5	5

Tra le frasi relative, si trovano frasi relative sul soggetto esplicite (*un gatto […] che vide una farfalla*) e implicite/ridotte (*una farfalla posata su un cespuglio*). Nella versione italiana di entrambe le storie, si trovano anche 2 RO esplicite con soggetto preverbale (*il pesce che il ragazzo aveva lasciato*). Le frasi completive all'infinito dipendono dai verbi *volere*, *decidere*, *cominciare*, *provare*; quelle finite dai verbi *vedere (che), accorgersi (che)*. Tra le frasi avverbiali dei testi italiani si trovano solo frasi causali, mentre i testi in coriglianese presentano causali e temporali come nell'edizione originale.

I testi italiani contengono 6 pronomi clitici oggetto diretto, 8 riflessivi e, nella Cat Story, 1 pronome oggetto indiretto; 7 pronomi ricorrono in posizione proclitica, 8 in posizione enclitica. I testi in dialetto contengono un numero maggiore di pronomi clitici per via dell'uso frequente di pronomi con i verbi pronominali/intensivi (ad es. [u 'gattə sə nnə 'fujja] 'il gatto se ne scappa'; v. anche nota 3); tutti i pronomi sono in posizione proclitica (v. paragrafo 2.2).

La fase di *testing* è durata all'incirca 2 mesi (ottobre-dicembre 2019) ed è avvenuta in un'aula tranquilla all'interno della scuola frequentata dai partecipanti, durante l'orario scolastico. Ogni partecipante è stato testato individualmente, alla sola presenza della sperimentatrice, che sedeva sempre di fronte durante lo svolgimento del test. Durante le prove si è fatto ricorso a pause quando necessario; tutte le interazioni (dalla fase di *warm-up* alla vera e propria fase di *testing*) sono state registrate tramite un registratore vocale. Per il presente studio è stata scelta la modalità di *retelling*, che prevede la riformulazione di input narrativi precedenti: l'uso di questa modalità narrativa consente di osservare le strategie di riformulazione linguistiche adoperate dai partecipanti a seguito della presentazione di stimoli narrativi più o meno complessi (Gillam & Carlisle 1997; Roch et al. 2016). La somministrazione degli input sperimentali per lingua (italiano/dialetto) e storia (Cat/Dog story) è stata bilanciata seguendo le istruzioni del manuale del test, per cui a ogni

partecipante è stato somministrato il test in una lingua o in una storia diversa rispetto a quelle utilizzate con il partecipante precedente (Gagarina et al. 2012). Tra la somministrazione del test nella prima e nella seconda lingua sono trascorsi fra i 4 e 10 giorni, così da limitare gli effetti di *carry-over* tra una prova e l'altra. La prima autrice ha provveduto alla somministrazione in entrambe le lingue, utilizzando esclusivamente l'italiano o esclusivamente il dialetto a seconda della lingua testata. Nella prova in dialetto, tuttavia, si è talvolta fatto ricorso all'italiano quando ad essere testato era un partecipante che, nel corso dell'intervista, sosteneva di avere scarsa competenza espressiva in dialetto. Si è dunque scelto di ripetere talvolta le istruzioni in italiano, così da evitare eventuali problemi di comprensione delle istruzioni per il test. Per la somministrazione delle prove, proposte secondo il metodo utilizzato da Tsimpli et al. (2016), è stato utilizzato un file PowerPoint, contenente le vignette animate di una delle due storie per la modalità *retelling* (Cat/Dog Story): a ogni partecipante è stato chiesto di selezionare una tra le tre presentazioni (senza riferire quale avesse scelto), mostrate sullo schermo di un computer rivolto verso di lui e non visibile alla sperimentatrice. Ciò è stato fatto per controllare possibili effetti di conoscenza condivisa (Gagarina et al. 2012; Tsimpli et al. 2016), facendo credere ai partecipanti che chi sedeva di fronte non sapesse quale storia stessero per raccontare, così che fossero il più esaustivi possibile nel racconto. I partecipanti procedevano poi alla riproduzione del file PowerPoint, ascoltando la storia narrata da un parlante madrelingua in italiano o in dialetto. Una volta terminato l'ascolto, veniva chiesto loro di cercare, all'interno di tre buste presenti sul banco già da prima dell'inizio della prova, le vignette illustrative della storia che avevano appena ascoltato, nonostante le buste contenessero sempre la stessa storia. Le vignette venivano poi consegnate alla sperimentatrice che, facendo ben attenzione a rivolgere sempre le immagini verso il partecipante, lo invitava ad iniziare il racconto partendo dagli stimoli visivi, facendo attenzione a non guardare mai le immagini e mostrando sempre due vignette per volta. Al termine della prova di *retelling*, è stata poi verificata la comprensione degli elementi macrostrutturali, attraverso specifiche domande di comprensione incluse nelle *scoring sheets* del LITMUS-MAIN. Ciò è stato fatto allo scopo di verificare le abilità di comprensione generale della struttura episodica dello stimolo narrativo, qualora scarsi livelli di competenza in lingua target impedissero ai partecipanti di ottenere punteggi alti nella prova di produzione narrativa (Gagarina et al. 2012, 2019).

3.2.2. *Il test di memoria*

Il test TEMA (Reynolds & Bigler 1995) è stato utilizzato per valutare le abilità di memoria di lavoro dei partecipanti allo studio. Non è raro infatti trovare, nei profili di individui con DPL e DE, deficit relativi a questa componente esecutiva (Moura et al. 2015; Gray et al. 2019). Poiché la prova narrativa di *retelling* richiede la comprensione e la rimodulazione dei contenuti narrativi presentati (Gillam & Carlisle 1997; Botting 2002), si è deciso di indagare la memoria dei partecipanti con DE, al fine di rilevare eventuali differenze con i gruppi di controllo, come avvenuto negli studi di Kornev & Balčiūnienė (2014; 2015) e Balčiūnienė & Kornev (2019). Il test si compone di due compiti: ripetizione di sequenze di cifre in avanti e all'indietro. Ai partecipanti è stato chiesto di ripetere, nell'ordine in cui erano state presentate o nell'ordine inverso, alcune sequenze di cifre pronunciate precedentemente dalla sperimentatrice. Il test veniva interrotto dopo che il soggetto aveva totalizzato meno di 4 punti in ciascuno di due item consecutivi. Fra i due compiti di ripetizione è stata permessa una pausa, quando si rendeva necessaria.

3.2.3. *Trascrizione testi narrativi, codifica e assegnazione punteggi*

Per la trascrizione dei testi narrativi si è scelto, in una prima fase, di trascrivere tutti gli elementi prodotti dai partecipanti, compresi i cosiddetti *mazes*. Con questo termine si indicano le interruzioni, false partenze, riformulazioni, autocorrezioni, commenti personali, ripetizioni di lemmi e di singole frasi (Loban 1976) che sono spesso oggetto di analisi da parte di chi si occupa di analisi testuale, data la loro alta frequenza nelle produzioni orali, (semi-)spontanee e non, di bambini e adulti a sviluppo tipico e atipico (Thordardottir & Weismer 2002; Fiestas et al. 2005). Poiché questi elementi discorsivi, raramente informativi a livello semantico, non sono necessari all'interpretazione lessicale e morfosintattica delle C-Units (ovvero le unità comunicative formate da una frase completa di tutte le subordinate da essa dipendenti, Hunt 1965) all'interno delle quali si trovano (Loban 1976), nel presente studio il loro utilizzo è stato funzionale alla prima trascrizione dei testi narrativi prodotti dai partecipanti. I *mazes* sono stati poi eliminati permettendo un'analisi utile all'interpretazione lessico-semantica dei testi narrativi. Per effettuare le eliminazioni, si è tenuto conto della metodologia utilizzata da Carlomagno et al. (2013) in uno studio sulle abilità narrative di pazienti afasici adulti. Considerate le ovvie differenze tra le due popolazioni indagate, così come quelle tra gli obiettivi del presente studio e quel-

lo di Carlomagno e colleghi (a sua volta ispirato al lavoro di Nicholas & Brookshire 1993), si è scelto di non conteggiare quei contenuti che fossero realmente poco informativi all'interno delle singole C-units.[5] Nella Tabella 4 sono illustrati gli elementi oggetto di tale valutazione preliminare, tratti dalle produzioni narrative in entrambe le lingue, italiano e dialetto:[67]

Tabella 4. Valutazione funzionale ispirata a Carlomagno et al. (2013)

Elementi non conteggiati (in *corsivo*)	Elementi conteggiati (sottolineati)
Commenti, riflessioni personali, dichiarazioni pronunciate dai partecipanti che esulano dal racconto della storia: "C'era [nu 'tɔ:pə 'suttə] un albero, e un cane, [nu 'ka:nə] *la,* [lu vi] *, non so come si dice, non so parlare molto bene in dialetto,* [*nu 'ka:nə lu* 'vi:ra]"	"Parafasie semantiche, fonemiche o neologismi (sostituzioni di fonemi) che siano riconducibili ad una parola che abbia a che fare col contesto" (Carlomagno et al. 2013): "C'era un gatto che vise[6] una farfalla sopra un cespuglio";
Item lessicali e funzionali tronchi o oggetto di sostituzione e autocorrezione da parte dei partecipanti: "Il gatto, intanto, *era già, si stava face- era,* si è fatto male perché *è entra- è, uh,* è stato sopra delle spine che lo facevano male";	Verbi *putandi* che esprimono una opinione del soggetto rispetto a ciò che accade nella storia, ma sono funzionali alla narrazione: "quelle che si vedono penso che siano le salsicce"
Ripetizioni non rafforzative e quindi non necessarie: "Allora [*n 'ɛ n 'ɛ* tsum'pa:ta *a* a ru gwaɲ'ɲu:nə n '*ɛ* tsum'pa:ta a palla intr u *ma intr u* 'mattə]";	Ripetizioni sotto forma di sinonimi, utilizzati come rafforzativo: "però [u tɔpo'li:nə sə 'fikka s'suttə l 'alberə] (*si, passa, no, veramente*) passa [s'suttə l 'arberə]";
Intercalari, particelle modali, connettivi pragmatici non funzionali alla valutazione semantica dei contenuti narrativi: "…e quindi appoggiò le salsicce sul terreno, *c'è*, *diciamo*, sulla strada";	Item lessicali o funzionali in lingua non-target prodotti prima di o dopo una corretta produzione in lingua-target:[7] "[a 'gatta 'vi:ra ra far'falla] e la [ra vɔ akkjap'pa:rə]"; "E così il cane appena lo vede, appena [u 'vi:ra va s'suttə]";

5 Per un approfondimento, si veda l'Appendice in Carlomagno et al. (2013) e l'Appendice B del lavoro originale di Nicholas & Brookshire (1993).

6 L'errore è probabilmente dovuto alla mancata conoscenza della terza persona del passato remoto del verbo italiano v*edere (vid*e).

7 Questa scelta è dovuta soprattutto alla necessità di includere, all'interno del testo narrativo, item che permettano un'adeguata misurazione di *code-switching e code-mixin*g, limitando il pericolo di una sottostima di questi indici di misurazione e, di conseguenza, una descrizione meno precisa delle abilità linguistiche nella lingua target.

Pause, interruzione e tentennamenti: "[u 'ka:nə], *uh,* [*s ɛ*]*, uh,* per [pij'jarlo a zbat'tu:tə a 'ka:pa]".	Neologismi frutto di una evidente sovrapposizione tra lingua target e non target:[8] "si arrabbiava, [s arrad'ʤa:va] perché non poteva [pij'ja:re] la farfalla".

Nelle Tabelle 5 e 6 sono mostrati i dati relativi all'analisi dei testi con e senza *mazes* prodotti nella prova di *retelling* in dialetto dagli studenti con DE e dai gruppi di controllo, rispettivamente. Il conteggio dei token è avvenuto attraverso lo strumento di analisi computazionale *Dylan Tool v2.1.9*, sviluppato dall'Istituto di Linguistica Computazionale 'Antonio Zampolli' di Pisa.[9] Per i gruppi di controllo viene fornita la media (M) e la Deviazione Standard (DS):

Tabella 5. N° token testi narrativi

	Italiano		Dialetto	
Partecipante	N° (*con mazes*)	N° (*senza mazes*)	N° (*con mazes*)	N° (*senza mazes*)
DE1	137	117	200	130
DE2	175	134	224*	147*
DE3	130	103	169	132
*mazes *e token totali in testo narrativo prodotto in lingua non target (italiano)*				

8 Token prodotti a seguito di una evidente italianizzazione di alcuni item dialettali: in questo esempio, al verbo dialettale [arrad'ʤarsə] 'arrabbiarsi' è applicato il morfema flessionale -va, che esprime la terza persona singolare dell'imperfetto indicativo italiano; inoltre, la vocale finale [ə] del verbo [pij'ja:rə] 'prendere' è sostituita dalla [e] tipica dell'infinito italiano (Rohlfs 1968, 1969; Falcone 1976; Trumper 1997).

9 Lo strumento di analisi testuale si trova al seguente link: http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest (ultima consultazione: 11/08/2021).

Tabella 6. N° token test narrativi

	Italiano		Dialetto	
Gruppo	N° (*con mazes*)	N° (*senza mazes*)	N° (*con mazes*)	N° (*senza mazes*)
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	161,7 (27,7)	116,6 (23,3)	187 (36,7)	121,6 (23,9)
GC2	135,7 (18,8)	110,6 (14,3)	162,6 (50,05)	119 (29,7)
GC3	148,8 (36,4)	121,8 (26,04)	175,8 (35,6)	131,2 (23,04)

Lo stesso metodo di conteggio dei *mazes* nei testi narrativi è stato usato per la misurazione dei fenomeni di *code-switching* e *code-mixing*, rintracciati solo all'interno della prova di dialetto (v. paragrafo 4.4). Questi fenomeni sono informativi sia da un punto di vista clinico che sociolinguistico: i bilingui a sviluppo atipico usano il *code-switching* allo stesso modo dei loro coetanei a sviluppo tipico (Gutiérrez-Clellen et al. 2009) e l'alternanza italiano-dialetto costituisce una delle abitudini linguistiche più diffuse tra parlanti dialettofoni (Berruto 2011a, 2011b; Cerruti 2011, 2016; ISTAT 2017). Per la misurazione di tali fenomeni, utili all'analisi della competenza linguistica di parlanti bilingui con e senza DSA, si è utilizzata la percentuale di item prodotti in lingua target e non target, ovvero il numero di token in lingua target e non target sul numero totale di token senza *mazes* (cfr. Tabelle 7 e 8). Nel conteggio sono stati inclusi anche i cosiddetti elementi linguistici *code-mixed*, ovvero token *pidgin* frutto, in tutti i casi, dell'italianizzazione di alcuni item dialettali. Si osservi che il software *Dylan Textools v2.1.9* usato per l'analisi testuale include nel conteggio totale dei token anche i segni grafici di punteggiatura. Le percentuali di segni grafici della punteggiatura ammontano a circa 11-12% circa in ogni testo; in tabella sono riportate solo le percentuali relative agli item lessicali prodotti in rapporto ai token totali (inclusa la punteggiatura):

Tabella 7. N° e % di token prodotti in code-switching e code-mixing (dialetto) dai partecipanti con DE

Partecipante	N° totale (*senza mazes*)	token in lingua target		token in lingua non target		token *code-mixed*	
DE1	130	70	54%	40	31%	6	5%
DE2	147	0	0%	131	89%	0	0%
DE3	132	93	70%	21	16%	1	1%

Tabella 8. N°, % e deviazione standard (DS) di token prodotti in code-switching e code-mixing (dialetto) dai partecipanti a sviluppo tipico

Gruppo	N° totale (*senza mazes*)	token in lingua target		token in lingua non target		token *code-mixed*	
	M (DS)	N° (DS)	% (DS)	N° (DS)	% (DS)	N° (DS)	% (DS)
GC1	121,6 (23,9)	50 (42,2)	38% (0,28)	55,5 (29,5)	49% (0,3)	0,75 (1,16)	1% (0,01)
GC2	119 (29,7)	70,3 (20,1)	61% (0,16)	32 (24,7)	25% (0,16)	1,88 (2,47)	2% (0,02)
GC3	131,2 (23,04)	96,63 (36,4)	72% (0,21)	17,88 (19,6)	15% (0,18)	0,5 (0,76)	0% (0,01)

A seguito dell'eliminazione dei *mazes* dai testi narrativi, si è proceduto all'assegnazione dei punteggi macro- e microstrutturali. Per l'analisi della macrostruttura narrativa, sono stati presi in considerazione 4 parametri, i cui punteggi vengono attribuiti secondo le griglie di valutazione del LITMUS-MAIN:

1) struttura episodica (*story structure*): 1 punto (per un totale di 17) per ogni elemento della struttura narrativa correttamente identificato all'interno dei 3 episodi principali, ciascuno costruito su una sequenza narrativa composta da un obiettivo (*goal*, G), un tentativo (*attempt*, A), un risultato (*outcome*, O) e da 2 stati mentali ed emotivi (*internal state terms*) attribuiti ai protagonisti della storia;

2) complessità strutturale (*structural complexity*) del testo narrativo, secondo un metodo usato da Roch et al. (2016): 1 punto, e dunque un basso grado di complessità (*low complexity*), per la presenza di una sequenza tentativo/risultato (AO) in almeno un episodio; 2 punti, ovvero due gradi di complessità (*medium complexity*), per la presenza in almeno un episodio di una sequenza obiettivo/tentativo o obiettivo/risultato (G + A/O); 3 punti per il più alto grado di complessità (*high complexity*), dato dalla presenza in almeno un episodio di un'intera sequenza episodica (obiettivo/tentativo/risultato = GAO). Qualora la storia non includesse riferimenti a nessuno degli elementi narrativi, o fossero presenti esclusivamente un singolo tentativo o un singolo risultato (A/O) all'interno dei vari episodi, veniva attribuito un punteggio uguale a 0, indicativo dell'assenza totale di complessità strutturale;
3) *internal state terms*: 1 punto per ogni verbo percettivo (*vedere*, *sentire*, *notare*), psicologico (*spaventarsi*, *arrabbiarsi*, *pensare*, *volere*), *dicendi* (*abbaiare*, *miagolare*, *dire*) e per ogni termine relativo a emozioni e stati mentali (*arrabbiato*, *triste*, *spaventato*, *affamato*, *curioso*) prodotto;
4) risposte alle domande di comprensione del testo narrativo (*comprehension*): 1 punto (per un totale di 10) per ogni risposta data correttamente.

Per quanto riguarda invece la valutazione della microstruttura narrativa del testo prodotto senza *mazes*, sono stati presi in considerazione i seguenti indici di complessità sintattica e lessicale:

1) lunghezza media delle C-Units (*mean length of C-units*), calcolata sul rapporto fra numero totale di token e frasi totali;
2) densità frasale (*clausal density*), calcolata sul rapporto fra numero totale di frasi e numero totale di C-units all'interno del testo;
3) percentuale di proposizioni subordinate sulle frasi totali all'interno del testo;
4) percentuale di proposizioni coordinate sulle frasi totali all'interno del testo;
5) diversità lessicale del testo prodotto, calcolata attraverso il rapporto *type/token*, ovvero il rapporto tra parole diverse e parole totali all'interno di un dato testo, calcolato attraverso lo strumento di analisi testuale *Dylan Tool*.

3.3. *Analisi statistica e variabili indagate*

Dato l'esiguo numero di partecipanti allo studio, il t-test modificato di Crawford & Garthwaite (2007), sviluppato per il confronto tra casi singoli e piccoli gruppi di controllo, è stato utilizzato per confrontare la performance narrativa di ogni partecipante con DE (DE1, DE2, DE3) con il rispettivo gruppo di controllo (GC1, GC2, GC3),[10] con riferimento ai parametri macro- e microstrutturali. Ogni confronto è avvenuto separatamente per ciascuna lingua (italiano e dialetto). Come è possibile notare sia dall'analisi del testo con e senza *mazes* sia dalla misurazione del fenomeno di *code-switching* nella prova di produzione in dialetto (cfr. Tabelle 5-8), DE2 ha prodotto solo token in lingua non target (italiano). Di conseguenza, non è stato possibile procedere al confronto della struttura locale del testo prodotto da DE2 e dei testi prodotti da GC2 nella prova in dialetto. Al di là dell'evidente incapacità espressiva di DE2 in dialetto, si è ipotizzata una competenza bilingue passiva, poiché questo partecipante è stato comunque capace, nel corso della prova di *retelling*, di recepire correttamente gli elementi narrativi salienti a partire dallo stimolo sperimentale in dialetto per poi riformularli in lingua non target, l'italiano. Si è quindi deciso di procedere con il confronto tra la performance di DE2 e quella di GC2 per quanto concerne i soli parametri macrostrutturali della prova in dialetto, dal momento che la macrostruttura narrativa rimane invariata tra una lingua e l'altra (Gagarina et al. 2012) e permette il confronto al di là delle singole differenze cross-linguistiche. Si è poi deciso di tenere comunque conto della prova di produzione in lingua non target da parte di DE2, con lo scopo di ottenere maggiori informazioni sulla sua competenza linguistica in italiano. Il t-test modificato di Crawford & Garthwaite (2007) è stato poi usato ai fini di un'analisi della complessità morfosintattica dei testi narrativi prodotti. Anche se il LITMUS-MAIN non rappresenta uno strumento mirato all'analisi della competenza morfosintattica, si è scelto di in-

10 Questo test statistico viene impiegato nella ricerca in ambito psicologico per confrontare il punteggio ottenuto da un soggetto sperimentale in un dato test col punteggio medio ottenuto dal piccolo gruppo di controllo. Il confronto statistico permette infatti di a) valutare se la *performance* del singolo soggetto sperimentale è al di sotto della media dei controlli e b) di stimare la percentuale di soggetti del gruppo di controllo che potrebbero avere una *performance* peggiore di quella del singolo soggetto, verificando dunque il margine di significatività dell'analisi (Crawford & Garthwaite 2007). Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito https://homepages.abdn.ac.uk/j.crawford/pages/dept/SingleCaseMethodology.htm (ultima consultazione: 11/08/2021)

dagare le frasi subordinate e i pronomi clitici prodotti dai partecipanti all'interno del testo narrativo riformulato a partire dallo stimolo narrativo sperimentale. Il LITMUS-MAIN è infatti da considerarsi un test di produzione semi-spontanea, in quanto la prova di *retelling* lascia molta libertà ai partecipanti di rielaborare il testo narrativo di partenza, operando scelte linguistiche che riflettono il livello di sviluppo linguistico e cognitivo raggiunto (Gagarina et al. 2012, 2019). L'osservazione diretta delle abilità di rielaborazione della microstruttura narrativa da parte dei partecipanti nella prova di *retelling* consente di raccogliere informazioni dettagliate sulla complessità sintattica dei testi narrativi analizzati effettuando, eventualmente, un confronto diretto con lo stimolo sperimentale (Gillam & Calisle 1997; Botting 2002). Nel presente lavoro, si dunque è scelto di intraprendere un'osservazione delle strutture morfosintattiche complesse prodotte semi-spontaneamente dai singoli partecipanti nel corso della prova narrativa, senza però fare diretto riferimento alle strutture morfosintattiche presenti nello stimolo sperimentale. Questa osservazione ha avuto la funzione di ricercare eventuali difficoltà morfosintattiche nelle lingue conosciute dai partecipanti con DE, da ricondurre a deficit strutturali o a scarsi livelli di competenza nelle lingue target. Inoltre, questa scelta è stata operata con l'obiettivo di indagare il livello di complessità sintattica e di coesione anaforica raggiunto dai partecipanti con e senza DE nelle proprie produzioni narrative, attraverso l'osservazione, in contesto semi-spontaneo, delle loro scelte linguistiche. Ogni partecipante con DE è stato messo a confronto con il suo gruppo di controllo per il numero di subordinate relative, argomentali e avverbiali e di pronomi clitici prodotti. Le strutture morfosintattiche in lingua non target prodotte da DE2 nella prova in dialetto sono state considerate ai fini di un'osservazione qualitativa della complessità sintattica dei testi da lui prodotti in italiano. Tenuto conto delle differenze acquisizionali tra le diverse strutture morfosintattiche indagate (cfr. paragrafo 2.1), si è deciso di impostare l'analisi come segue:

1) il numero totale di frasi relative è stato calcolato separatamente da quello delle altre subordinate (argomentali e avverbiali). La percentuale dei diversi tipi di relative (RS, RO, RObl(ique)) è stata calcolata sul numero totale di frasi relative rintracciate all'interno dei testi narrativi. Le percentuali relative ai vari tipi di subordinate argomentali e avverbiali sono state calcolate a partire dal numero

rimanente di strutture subordinate prodotte. Il numero totale di subordinate relative, argomentali e avverbiali prodotte correttamente dai singoli partecipanti con DE è stato poi utilizzato ai fini del confronto statistico con i gruppi a sviluppo tipico;

2) i pronomi clitici prodotti all'interno dei testi narrativi sono stati conteggiati a partire dal numero di contesti di produzione obbligatoria, ovvero a partire dal numero di verbi transitivi, intransitivi e riflessivi/pronominali la cui valenza richiedeva uno dei vari tipi di clitico (clitici oggetto/accusativi, oggetto indiretto/dativi, genitivi, riflessivi, locativi). Il conteggio ha tenuto conto dei diversi fenomeni di topicalizzazione (dislocazione a sinistra, dislocazione a destra, tema sospeso) in cui la presenza del clitico è obbligatoria, così come anche di contesti in cui la sua produzione è accessoria e/o ridondante e ha scopo espressivo/intensivo (ad esempio l'uso del riflessivo dativo etico, v. nota 3) e delle forme accusativa *la* e locativa *ci* con verbi pronominali espressivi o intensivi (Serianni 1988) (*il cane non ce la fa a prendere il topo*; *il gatto provò a mangiare i pesci e ci riuscì*). Una volta calcolato il numero di contesti obbligatori, è stato conteggiato il numero di clitici corretti prodotti da ciascun partecipante allo studio. Sono state poi calcolate le percentuali di accuratezza e di errore (ripetizione di NP, omissione, errore genere/caso, ecc.) nella produzione dei diversi clitici.

Il t-test modificato di Crawford & Garthwaite (2007) è stato infine utilizzato per il confronto tra i partecipanti con DE e i rispettivi gruppi di controllo rispetto ai punteggi ottenuti nelle prove di memoria. Ogni partecipante con DE è stato confrontato con il suo gruppo di controllo rispetto al punteggio ottenuto nei due diversi compiti di ripetizione di cifre.

3.4. *Risultati*

3.4.1. *Parametri macro- e microstrutturali*

Nella Tabella 9 sono mostrati i punteggi ottenuti dai partecipanti con DE, mentre nella Tabella 10 sono mostrati quelli ottenuti dai partecipanti a sviluppo tipico nel corso della prova di *retelling* in italiano, secondo i diversi parametri macrostrutturali:

Tabella 9. Punteggi parametri macrostrutturali prova retelling (italiano)

Partecipante	*Struttura storia*	*Complessità strutturale*	*Internal State Terms*	*Comprensione*
DE1	11	2	7	7
DE2	11	3	4	6
DE3	7	1	6	8

Tabella 10. Punteggi parametri macrostrutturali prova retelling (italiano)

Gruppo	*Struttura storia*	*Complessità strutturale*	*Internal State Terms*	*Comprensione*
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	8,6 (2,77)	1,8 (1,12)	5,87 (2,7)	6,75 (0,7)
GC2	9 (1,41)	2,5 (0,75)	5,6 (2,38)	6,2 (0,7)
GC3	8,6 (1,9)	1,8 (0,64)	4,6 (2,06)	7,3 (0,9)

Nessuna differenza significativa emerge tra i soggetti sperimentali (DE1, DE2 e DE3) e i rispettivi gruppi di controllo (GC1, GC2, GC3) nella prova in italiano rispetto ai vari parametri macrostrutturali ($p > .05$).

Nella Tabelle 11 e 12 mostriamo i punteggi ottenuti dai partecipanti con DE e dai partecipanti a sviluppo tipico nel corso della prova di *retelling* in italiano, rispetto ai parametri microstrutturali:

Tabella 11. Punteggi parametri microstrutturali prova retelling (italiano)

Partecipante	*Lunghezza media C-Units* (MLC-U)	*Densità frasale*	*% Subordinate/ Frasi totali*	*% Coordinate/ Frasi totali*	*Diversità lessicale* (*Type/Token ratio*)
DE1	6,50	1,38	0,35	0,22	0,56
DE2	7,44	1,20	0,33	0,44	0,51
DE3	6,44	1,78	0,41	0,25	0,48

Tabella 12. Punteggi parametri microstrutturali prova retelling (italiano)

Gruppo	*Lunghezza media C-Units* (MLC-U)	*Densità frasale*	*% Subordinate/ Frasi totali*	*% Coordinate/ Frasi totali*	*Diversità lessicale (Type/Token ratio)*
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	6,83 (2,05)	1,66 (0,2)	0,42 (0,12)	0,23 (0,09)	0,51 (0,04)
GC2	6,13 (0,86)	1,42 (0,13)	0,39 (0,14)	0,33 (0,09)	0,50 (0,03)
GC3	6,78 (1,04)	1,74 (0,26)	0,42 (0,1)	0,26 (0,1)	0,51 (0,06)

Anche l'analisi dei parametri microstrutturali non mostra differenze tra i partecipanti con DE e i controlli a sviluppo tipico ($p > .05$).

Nelle Tabelle 13 e 14 sono mostrati rispettivamente i punteggi dei partecipanti con DE e a sviluppo tipico, relativi alla prova di *retelling* in dialetto rispetto ai criteri di analisi macrostrutturale:

Tabella 13. Punteggi parametri macrostrutturali prova retelling (dialetto)

Partecipante	*Struttura storia*	*Complessità strutturale*	*Internal State Terms*	*Comprensione*
DE1	10	1	7	8
DE2	8*	2*	7*	7
DE3	10	2	6	8
**elementi macrostruttura narrativa da testo prodotto in lingua non target (italiano)*				

Tabella 14. Punteggi parametri macrostrutturali prova retelling (dialetto)

Gruppo	*Struttura storia*	*Complessità strutturale*	*Internal State Terms*	*Comprensione*
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	9,25 (1,48)	2,37 (0,9)	6,5 (2,97)	7,25 (1,03)
GC2	9,75 (2,5)	2,1 (0,99)	5,75 (1,38)	7,1 (1,1)
GC3	8,37 (1,59)	2,1 (0,8)	5,75 (2,3)	6,75 (1,58)

Anche nella prova in dialetto non viene riscontrata alcuna differenza a livello macrostrutturale tra il gruppo sperimentale e i controlli ($p > .05$).

Nelle Tabelle 15 e 16 sono illustrati i punteggi relativi ai vari criteri di analisi microstrutturali ottenuti rispettivamente dai partecipanti con DE e dai 3 gruppi a sviluppo tipico nella prova in dialetto:

Tabella 15. Punteggi parametri microstrutturali prova retelling (dialetto)

Partecipante	*Lunghezza media C-Units* (MLC-U)	*Densità frasale*	*% Subordinate/ Frasi totali*	*% Coordinate/ Frasi totali*	*Diversità lessicale (Type/Token ratio)*
DE1	6,84	1,46	0,26	0,26	0,58
DE2	7,35*	1,82*	0,45*	0,20*	0,62*
DE3	7,76	1,31	0,18	0,24	0,48
**elementi microstruttura narrativa da testo prodotto in lingua non target (italiano)*					

Tabella 16. Punteggi parametri microstrutturali prova retelling (dialetto)

Gruppo	*Lunghezza media C-Units* (MLC-U)	*Densità frasale*	*% Subordinate/ Frasi totali*	*% Coordinate/ Frasi totali*	*Diversità lessicale (Type/Token ratio)*
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	6,77 (0,6)	1,48 (0,19)	0,33 (0,12)	0,30 (0,10)	0,54 (0,07)
GC2	6,50 (0,9)	1,34 (0,14)	0,24 (0,08)	0,36 (0,08)	0,53 (0,1)
GC3	7,55 (1,6)	1,47 (0,36)	0,33 (0,11)	0,24 (0,08)	0,57 (0,05)

Da un punto di vista microstrutturale, per quanto concerne la diversità lessicale del testo la differenza tra DE3 e i suoi controlli è solo marginalmente significativa (Raw = 0.48, Z = -1.78, percentile = 3.74, M = 0.57, SD = 0.05, $p = .068$). DE1 non ha mostrato differenze dai controlli rispetto a questo parametro ($p > .05$). Nessuna differenza significativa è emersa tra i due partecipanti dialettofoni con DE e i loro controlli rispetto agli altri indici di complessità microstrutturale ($p > .05$).

3.4.2 *Frasi subordinate*

Nelle Tabelle 17 e 18 mostriamo la distribuzione dei vari tipi di frasi relative sul soggetto (RS), sull'oggetto (RO) e su complemento obliquo (RObl) prodotte dai partecipanti con DE e dai gruppi di controllo a sviluppo tipico nella prova di *retelling* in italiano:

Tabella 17. N° e % di subordinate relative prodotte in prova retelling (italiano)

Partecipante	N° Tot. Relative	RS		RO		RObl	
DE1	3	3/3	100%	---	---	---	---
DE2	2	2/2	100%	---	---	---	---
DE3	3	3/3	100%	---	---	---	---

Tabella 18. N° e % di subordinate relative prodotte in prova retelling (italiano)

Gruppo	N° Tot. Relative	RS		RO		RObl	
GC1	14	13/14	93%	1/14	7%	---	---
GC2	17	15/17	88%	1/17	6%	1/17	6%
GC3	20	17/20	85%	2/20	10%	1/20	5%

In italiano, il gruppo sperimentale produce solo RS, mentre i controlli a sviluppo tipico producono anche una piccola percentuale di RO. In ciascuno dei gruppi GC2 e GC3 uno studente produce anche una RObl.[11] L'analisi del numero di relative prodotte non registra differenze significative tra partecipanti con DE e controlli nella produzione di RO e RObl ($p > .05$). Per quanto riguarda la produzione di RS, nessuna differenza significativa emerge tra DE2 e DE3 e i loro gruppi di controllo ($p > .05$ per entrambi i confronti), mentre la differenza tra DE1 e il gruppo di controllo è solo marginalmente significativa (Raw = 3.00, Z = 1.85, percentile = 96.77, M = 1.62, SD = 0.74, p = 0.063).

11 In entrambe le RObl viene prodotto *dove* in luogo di prep. + *cui*: *Il gatto per prendere la farfalla cadde nel cespuglio dove c'erano le spine*; *A un certo punto arriva un ragazzo […] che vede il gatto, che è rimasto intrappolato nel cespuglio, dove era passata la farfalla*.

Nelle Tabelle 19 e 20 illustriamo la distribuzione delle subordinate completive oggettive (SubOgg) e dei vari tipi di subordinate avverbiali (causali - SubCaus, temporali - SubTemp, finali - SubFin, modali - SubMod, e strumentali - SubStrum) prodotte in italiano dai partecipanti con DE e dai gruppi di controllo:

Tabella 19. N° e % di subordinate oggettive e avverbiali prodotte in prova retelling (italiano)

Partecipante	N° Tot. Subordinate	SubOgg		SubCaus		SubTemp	
DE1	4	1/4	25%	2/4	50%	1/4	25%
DE2	5	4/5	80%	---	---	1/5	20%
DE3	3	1/3	33%	1/3	33%	1/3	33%

Tabella 20. N° e % di subordinate oggettive e avverbiali prodotte in prova retelling (italiano)

Gruppo	N° Tot. Sub.	SubOgg		SubCaus		SubFin		SubTemp		SubMod		SubStrum	
GC1	54	24/54	44%	13/54	24%	5/54	9%	11/54	20%	---	---	1/54	2%
GC2	40	20/40	50%	9/40	23%	4/40	10%	7/40	18%	---	---	---	---
GC3	41	20/41	49%	9/41	22%	4/41	10%	7/41	17%	1/41	2%	---	---

Per i due partecipanti DE1 e DE3 si nota una ridotta presenza di subordinate oggettive rispetto alle subordinate avverbiali prodotte. I rispettivi gruppi di controllo (GC1 e GC3) producono una percentuale più ampia di subordinate argomentali, che quasi uguaglia la percentuale di subordinate avverbiali. Tuttavia, il numero di subordinate argomentali prodotte da DE1 e DE3 non si differenzia significativamente da quello di GC1 e GC3 ($p > .05$ per entrambi i confronti), così come il numero di subordinate avverbiali ($p > .05$ per entrambi i confronti). DE2 produce invece una percentuale di subordinate argomentali maggiore rispetto alle avverbiali, mentre il gruppo

di controllo GC2 produce la stessa percentuale dei due tipi di subordinate. Nessuna differenza significativa è stata però osservata tra DE2 e i suoi coetanei a sviluppo tipico né nel numero di completive oggettive né nel numero totale di avverbiali ($p > .05$ per entrambi i confronti).

Nelle Tabelle 21 e 22 mostriamo la distribuzione dei vari tipi di relative prodotte, rispettivamente, dai partecipanti con DE e dai gruppi di controllo a sviluppo tipico nella prova in dialetto:

Tabella 21. N° e % di subordinate relative prodotte in prova retelling (dialetto)

Partecipante	N° Tot. Relative	RS		RO		RObl	
DE1	2	2/2	100%	---	---	---	---
DE2	2	2/2*	100%	---	---	---	---
DE3	0	---	---	---	---	---	---
* *subordinate relative in testo prodotto in lingua non target (italiano).*							

Tabella 22. N° e % di subordinate relative prodotte in prova retelling (dialetto)

Gruppo	N° Tot. Relative	RS		RO		RObl	
GC1	14	11/14	79%	3/14	21%	---	---
GC2	13	11/13	85%	1/13	8%	1/13	8%
GC3	12	12/12	100%	---	---	---	---

In questa prova, mentre due soggetti sperimentali producono RS in lingua target (DE1) e in lingua non target (DE2), uno di loro (DE3) non produce nessun tipo di relativa. Nei gruppi di controllo, le RS continuano ad essere il tipo di relativa più prodotto, ma vengono prodotte anche alcune RO e una RObl.[12] Nessuna differenza significativa si è tuttavia registrata tra i partecipanti con DE e i gruppi di controllo per quanto concerne le occorrenze di RS, RO e RObl ($p > .05$).

12 La RObl prodotta conteneva complementatore e pronome clitico, tipico del registro colloquiale (Cinque 1988). Inoltre *che* è prodotto in *code-switching* in luogo di [ka]:

(i) [ʧ 'ɛ:ra nu **ra'gattsə**] che aveva un palloncino [nu pallon'ʧi:nə intr i 'ma:ni] con un sacco che c'era salsiccia.

Nelle Tabelle 23 e 24 illustriamo la distribuzione delle subordinate completive oggettive e dei vari tipi di subordinate avverbiali prodotte dai partecipanti con DE e dai gruppi di controllo a sviluppo tipico nella prova in dialetto:

Tabella 23. N° e % di subordinate oggettive e avverbiali prodotte in prova retelling (dialetto)

Partecipante	N° Tot. Subordinate	SubOgg		SubCaus		SubTemp	
DE1	3	---	---	3/3	100%	---	---
DE2	10*	6/10*	60%	2/10*	20%	2/10*	20%
DE3	3	---	---	3/3	100%	---	---
** subordinate in testo prodotto in lingua non target (italiano).*							

Tabella 24: N° e % di subordinate oggettive e avverbiali prodotte in prova retelling (dialetto)

Gruppo	N° Tot. Sub.	SubOgg		SubCaus		SubFin		SubTemp		SubMod	
GC1	36	15/36	42%	10/36	28%	4/36	11%	7/36	19%	---	---
GC2	32	17/32	53%	7/32	22%	3/32	9%	5/32	16%	---	---
GC3	38	17/38	45%	12/38	21%	3/38	8%	5/38	13%	1/38	3%

DE1 e DE3 non producono nessuna subordinata argomentale in dialetto, ma solo subordinate avverbiali causali. Nei tre gruppi di controllo, la percentuale di subordinate argomentali e quella di avverbiali rimane costante rispetto alla prova in italiano. All'analisi statistica non emergono differenze significative tra DE1 e DE3 e i partecipanti a sviluppo tipico né per il numero di subordinate argomentali ($p > .05$ per entrambi i confronti) né per il numero di subordinate avverbiali ($p > .05$ per entrambi i confronti). DE2, di contro, continua a produrre una percentuale abbastan-

za elevata di frasi argomentali e di due diversi tipi di frasi avverbiali (causali e temporali), confermando la sua performance nella prova in italiano.

3.4.3. *Pronomi clitici*

Nelle Tabelle 25 e 26 introduciamo il numero di pronomi clitici corretti sul numero totale dei contesti di produzione obbligatoria all'interno della prova di *retelling* in italiano, calcolati sul numero totale di verbi transitivi, riflessivi e pronominali/intensivi ritrovati all'interno dei testi prodotti dai partecipanti con DE e a sviluppo tipico, rispettivamente:

Tabella 25: N° pronomi clitici prodotti correttamente sul n° totale di contesti obbligatori (italiano)

Partecipante	N° tot. contesti	Accusativi	Dativi	Riflessivi	Locativi	Genitivi
DE1	8	1/2	---	3/3	2/2	1/1
DE2	8	4/4	---	2/2	2/2	---
DE3	4	1/2	---	1/1	1/1	---

Tabella 26: N° pronomi clitici prodotti correttamente sul n° totale di contesti obbligatori (italiano)

Gruppo	N° tot. contesti	Accusativi	Dativi	Riflessivi	Locativi	Genitivi
GC1	58	15/19	5/6	19/19	11/11	3/3
GC2	46	13/16	3/3	17/17	7/7	3/3
GC3	44	15/16	7/7	15/15	6/6	---

Il gruppo sperimentale non mostra difficoltà con la produzione di clitici riflessivi, locativi o, nel caso di DE1, genitivi. In due partecipanti con DE (DE1 e DE3) il clitico oggetto in contesti obbligatori viene sostituito con la produzione di un NP pieno una volta su due (v. es. (14) nel paragrafo 4.3). Diversamente da DE1 e DE3, DE2 produce sempre il clitico oggetto. Anche nei gruppi di controllo i clitici accusativi sono talvolta sostituiti da un NP: GC1 4/19 (21%); GC2 1/16 (6%), GC3 1/16 (6%).

Nel gruppo GC2 sono stati inoltre osservati due errori di genere (2/16, 13%), si veda l'esempio (20) nel paragrafo 4.4. In GC1, si registra un errore di caso nella produzione di clitici dativi (1/6, 17%), si veda (25) nel paragrafo 4.4. Gli altri pronomi clitici (riflessivi, locativi e genitivi) vengono sempre prodotti correttamente. Nessun partecipante con dislessia produce clitici oggetto indiretto.

Nessuna differenza emerge tra DE1 e DE3 e i controlli rispetto al numero di pronomi accusativi corretti ($p > .05$ per entrambi i confronti), mentre DE2 produce un numero significativamente maggiore di pronomi accusativi corretti rispetto al suo gruppo di controllo (Raw = 4.00, Z = 2.59, percentile = 99.52, M = 1.62, SD = 0.92, $p = 0.023$). I tre partecipanti con DE producono un numero simile ai loro coetanei a sviluppo tipico di pronomi riflessivi, locativi e genitivi ($p > .05$ in tutti e tre i confronti).

Nelle Tabelle 27 e 28 introduciamo il numero totale di contesti di produzione obbligatoria all'interno della prova di *retelling* in dialetto, calcolati sul numero totale di verbi transitivi, riflessivi e intensivi/pronominali ritrovati all'interno dei testi prodotti dai partecipanti con DE e a sviluppo tipico:

Tabella 27: N° di pronomi clitici prodotti correttamente sul n° totale di contesti obbligatori (dialetto)

Partecipante	N° tot. Contesti	Accusativi	Dativi	Riflessivi	Locativi	Genitivi
DE1	10	1/1	1/1	5/5	2/2	1/1
DE2	12*	5/5*	---	5/5*	2/2*	---
DE3	9	1/1	1/1	5/5	2/2	---
**pronomi clitici in testo prodotto in lingua non target (italiano)*						

Tabella 28: N° di pronomi clitici prodotti correttamente sul n° totale di contesti obbligatori (dialetto)

Gruppo	N° tot. Contesti	Accusativi	Dativi	Riflessivi	Locativi	Genitivi
GC1	62	15/16	5/5	27/27	12/14	---
GC2	68	13/16	9/9	29/30	11/11	2/2
GC3	57	12/14	6/6	26/26	10/10	1/1

DE1 e DE3 producono tutti i clitici oggetto diretto, riflessivi, genitivi e locativi, includendo questa volta anche occasioni di produzione obbligatoria di clitici dativi. Nella produzione in lingua non target, DE2 non produce alcun clitico dativo o genitivo, non commettendo comunque nessun errore nella produzione degli altri pronomi clitici. Anche nei tre gruppi di controllo si registra un lieve miglioramento rispetto alla prova in italiano, specialmente per quanto concerne la produzione di clitici dativi, che vengono prodotti sempre correttamente. Continua invece ad apparire una piccola percentuale di NP in sostituzione dei clitici oggetto diretto: GC1 1/16 (6%); GC2 3/16 (19%); GC3 1/14 (7%). Nel GC3 il clitico oggetto diretto viene omesso una volta (1/14, 7%), v. (26) nel paragrafo 4.4. Una differenza rispetto alla performance in italiano si ritrova nella produzione di altri clitici: si osservano infatti due casi di produzione di PP in luogo di locativo (GC1: 2/14, 14%), si veda gli esempi (18)-(19) nel paragrafo 4.4, ed un caso di omissione di clitico riflessivo in contesto obbligatorio (GC2: 1/30, 3%), si veda l'esempio (24) nel paragrafo 4.4.

Parallelamente a ciò che si è osservato nella prova in italiano, DE1 e DE3 non si differenziano dai controlli nella produzione di clitici accusativi ($p > .05$ per entrambi i confronti). Come nella prova in italiano, DE2 produce un alto numero di clitici oggetto. Rispetto alla produzione di altre categorie di clitico, non emergono differenze significative tra i controlli e il gruppo sperimentale: partecipanti con DE e partecipanti a sviluppo tipico producono un numero simile di clitici oggetto indiretto, riflessivi e genitivi ($p > .05$).

3.4.4. *Test di memoria di lavoro*

Le Tabelle 29 e 30 presentano i punteggi relativi ai due compiti del test di memoria TEMA, ottenuti dai partecipanti con DE e dai partecipanti a sviluppo tipico, rispettivamente:

Tabella 29: Punteggi test di memoria

Partecipante	Cifre avanti	Cifre indietro
DE1	23	13
DE2	36	18
DE3	22	12

Tabella 30: Punteggi test di memoria

Gruppo	Cifre avanti	Cifre indietro
	M (DS)	M (DS)
GC1	44,3 (11,7)	23,37 (13,8)
GC2	38 (14,8)	23,5 (12,13)
GC3	43,2 (11,7)	19,37 (3,96)

Nei compiti di ripetizione, DE1 ottiene un punteggio marginalmente più basso del gruppo di controllo nella ripetizione di cifre in avanti (Raw = 23.00, Z = -1.83, percentile = 3.37, M = 44.38, SD = 11.69, p = 0.065), ma non nella ripetizione di cifre all'indietro ($p > .05$); DE3, al contrario, mostra un punteggio marginalmente inferiore di GC3 in entrambe le prove di ripetizione (Raw = 22.00, Z = -1.81, percentile = 3.52, M = 43.25, SD = 11.74, p = 0.065; Raw = 12.00, Z = -1.86, percentile = 3.13, M = 19.38, SD = 3.96, p = 0.06). Nessuna differenza significativa è stata osservata tra DE2 e GC2 ($p > .05$ per entrambe le prove di ripetizione).

4. *Discussione*

Scopo dello studio è l'analisi delle abilità narrative di 3 preadolescenti dialettofoni con diagnosi di DE, attraverso la somministrazione del test di produzione narrativa LITMUS-MAIN (Gagarina et al. 2012, 2019), in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti, ovvero l'italiano e il dialetto calabrese. Lo studio intende contribuire al dibattito sulla diagnosi di disturbo linguistico in contesto plurilingue (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017). L'analisi della produzione narrativa, già ampiamente utilizzata per valutare le competenze linguistiche globali di individui monolingui e bilingui a sviluppo linguistico tipico e atipico (Botting 2002; Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Padovani & Mestucci 2015; Roch et al. 2016; Tsimpli et al. 2016; Balčiūnienė & Kornev 2019), ha avuto il fine di evidenziare eventuali differenze nella riformulazione (*retelling*) di testi narrativi a livello sia macrostrutturale sia microstrutturale. I dati raccolti ci hanno permesso di delineare i profili linguistici e cognitivi dei partecipanti dialettofoni a sviluppo tipico e atipico.

4.1. *Macrostruttura, microstruttura e memoria*

L'analisi quantitativa dei parametri macro- e microstrutturali non ha evidenziato differenze significative tra i partecipanti con DE e i loro coetanei a sviluppo tipico, né in italiano, né in dialetto. Per un soggetto del gruppo sperimentale (DE3) si è registrata una differenza, solo marginalmente significativa, per quanto concerne il parametro diversità lessicale nella prova in dialetto, per cui il testo prodotto da DE3 in questa lingua è marginalmente meno vario rispetto a quelli prodotti dai controlli (GC3). Un'altra differenza, sempre marginale, è stata registrata rispetto alle prove di ripetizione di cifre, dove DE1 ha ottenuto punteggi lievemente inferiori ai controlli nel compito di riproduzione di cifre in avanti e DE3 in entrambi i compiti di ripetizione. Le marginali significatività evidenziate dallo strumento statistico (Crawford & Garthwaite 2007) non sono tuttavia sufficienti a ipotizzare la presenza di deficit a carico della microstruttura narrativa e della memoria di lavoro dei partecipanti con DE.

4.2. *Subordinate relative e argomentali*

Il confronto statistico sul numero totale di subordinate prodotte non ha prodotto risultati significativi. Nonostante l'analisi quantitativa non abbia rilevato differenze tra i partecipanti con DE e i loro controlli, l'osservazione della distribuzione di frasi subordinate all'interno dei due gruppi ha permesso di evidenziare alcuni aspetti della competenza morfosintattica dei partecipanti allo studio. Benché anche nei gruppi a sviluppo tipico vi siano alcuni partecipanti che non hanno prodotto frasi sintatticamente complesse, né in italiano né in dialetto, in questi gruppi si è assistito più spesso alla produzione di subordinate relative e argomentali e si è inoltre registrata la presenza di RO e RObl, strutture che i partecipanti con DE non hanno mai prodotto, in nessuna delle due lingue indagate. Anche nella prova in dialetto, per la quale l'input sperimentale di partenza, a differenza del testo in italiano, non conteneva RO, i partecipanti a sviluppo tipico di due gruppi (GC1, GC2) hanno prodotto queste strutture in lingua target. Non è da escludere che, in questi partecipanti, si siano verificati effetti di *carry over* tra una prova e l'altra, che abbiano spinto alla produzione semi-spontanea di queste strutture anche nella prova in dialetto. Il partecipante che ha prodotto una delle RO in italiano, ne ha prodotta una in *code-mixing* nella prova in dialetto, con l'ausiliare tipico dell'italiano regionale *tenere* in luogo dell'ausiliare [a'vi:rə] 'avere' in lingua target:

(11a) GC1, 10;10, F (*retelling*, italiano):
Mentre che lui era distratto il gatto aveva visto i pesci che aveva raccolto.
(11b) GC1, 10;10, F (*retelling*, dialetto):
un bam- uh [nu gwaɲ'ɲu:nə] *si spaventa e gli vola* [nu pallon'ʧi:nə] *che teneva in mano.*

Anche le altre RO vengono prodotte dai partecipanti a sviluppo tipico in *code-switching* o *code-mixing*. È da ipotizzare dunque che, per la produzione di queste strutture, questi partecipanti abbiano fatto riferimento alla lingua dominante (italiano) per la produzione di strutture complesse in dialetto:

(12a) GC7, 10;10; F (*retelling*, dialetto):
E il gatto vide la busta con i pesci che aveva dentro il secchio.
(12b) GC5, 10;10, F (*retelling,* dialetto):
Allora il [u 'ka:nə] *vise*[13] [i sat'tsittsə] *che aveva il bambino.*

A differenza dei controlli, DE3 non ha prodotto alcuna subordinata relativa o argomentale nella prova in dialetto, mentre DE1 non ha prodotto subordinate argomentali. Poiché il ricorso a questo tipo di subordinate è connesso anche a specifiche competenze lessicali, oltre che più strettamente morfosintattiche, e al livello di competenza raggiunto in una lingua (Armon-Lotem 2005; Andreou 2015; Andreou & Tsimpli 2020), sarebbe possibile ipotizzare, anche per questi partecipanti, una scarsa competenza linguistica in dialetto. Tuttavia, anche in italiano, DE1 e DE3 hanno prodotto un numero basso di frasi argomentali, e nessuna RO e RObl. Questo dato potrebbe essere utilizzato come indizio di uno scarso ricorso a strutture morfosintattiche complesse da parte di questi partecipanti con DE, come già riscontrato nella letteratura per parlanti con diagnosi di DE (Cipriani et al. 1998; Tuller et al. 2012; Cardinaletti & Volpato 2015; Pivi & Del Puppo 2015), presente in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti. Ulteriori indagini sulla competenza morfosintattica dei partecipanti con DE, attraverso test di ripetizione o di produzione elicitata di strutture complesse, sarebbero necessarie per ottenere conferma di questa tendenza,

13 Come abbiamo già osservato nella nota 6, l'errore è probabilmente dovuto alla mancata conoscenza della terza persona del passato remoto del verbo italiano *vedere* (*vide*).

considerato che lo strumento utilizzato non permette un'indagine mirata delle abilità morfosintattiche dei partecipanti. Diverso è il caso di DE2, che ha prodotto una buona percentuale di subordinate argomentali nel corso della prova in italiano (80%), ma non ha prodotto neanche un token in lingua target nella prova di dialetto, per cui tutte le subordinate oggettive prodotte (60%) sono state formulate in lingua non target. Tuttavia, la sua riformulazione degli elementi narrativi e linguistici del testo in dialetto suggerisce che abbia una competenza bilingue passiva. Pur non riuscendo a riformulare correttamente le strutture morfosintattiche più complesse in dialetto, DE2 ha dimostrato di avere un livello di competenza sufficiente alla rimodulazione nella sua lingua dominante, l'italiano, del testo narrativo in dialetto. Per questa rimodulazione, di cui diamo un esempio in (13), è infatti necessaria la corretta comprensione della struttura episodica e delle relazioni causa-effetto che sottostanno a obiettivi, tentativi e risultati ottenuti dai personaggi, oltre che della microstruttura linguistica globale dello stimolo sperimentale in L2:

(13a) Stimolo sperimentale prova *retelling* (dialetto):
[a far'falla pe'rə sə nnə 'fujja e u 'gattə 'ka:ra 'su:pə a 'rasta]
[sə 'fa 'ma:lə e s ar'raddʒa] [a ru vi'rə:rə u gwaɲ'ɲu:nə sə s'paɲɲa e ʧə 'ka:ra ra 'palla ntra l 'akkwa]
'La farfalla però se ne scappa e il gatto cade nel cespuglio. Si fa male e si arrabbia. Nel vederlo, il bambino si spaventa e la palla gli cade in acqua.'

(13b) DE2, 12, M (*retelling*, dialetto):
Il pallone cade, il bambino si spaventa del gatto, perché il gatto non ce l'ha fatta a prendere la farfalla e si fa male col cespuglio per le spine.

Che la produzione di DE2 nella prova in dialetto non sia semplicemente fondata sulla descrizione delle vignette a disposizione durante la prova di *retelling*, come suggerito da un revisore anonimo, ma sulla conoscenza passiva del dialetto è confermato dal fatto che DE2 è stato capace di rispondere alle domande di comprensione del testo in dialetto, con una performance paragonabile al gruppo di controllo (cfr. Tabella 13).

Rispetto a uno degli obiettivi del presente studio, ovvero quello di confrontare le lingue conosciute dai partecipanti con DE per evidenziare eventuali difficoltà a livello di produzione orale riconducibili a deficit

nei processi di computazione morfosintattica, possiamo osservare che le strategie di evitamento di alcune strutture sintattiche complesse (subordinate relative e argomentali oggettive) sono state ritrovate in entrambe le lingue conosciute dai due partecipanti DE1 e DE3 (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017). DE2 sembra invece rientrare in quella percentuale di individui con DE che non presenta difficoltà a livello morfosintattico, o comunque a livello di produzione orale semi-spontanea (Talli et al. 2013; Guasti et al. 2015).

4.3 *Pronomi clitici*

DE1 e DE3 non hanno prodotto un numero di pronomi clitici inferiore alla media dei rispettivi gruppi di controllo, in nessuna delle due lingue analizzate. Un'indagine più approfondita delle strategie di produzione di questa categoria morfosintattica ha mostrato che DE1 e DE3 hanno fatto ricorso, in un caso su due, alla ripetizione di NP al posto di un clitico oggetto in italiano (14a-b). Nella prova in dialetto, invece, sia i clitici oggetto diretto che quelli oggetto indiretto sono stati prodotti in lingua target e in *code-switching*/*mixing* (15a-b):[14]

(14a) DE1, 11, F (*retelling,* italiano):
Un giorno c'era uh- *un cane giocherellone che vide un topo, seduto in un prato.* Il ca- eh, *egli volle acchiappare il topo, ma il topo fuggì dentro* il- *un albero.*

(14b) DE3, 13;8, F (*retelling*, italiano):
E poi il ragazzo prende la pa- *la palla, però era felice di prendere la palla, però poi vide il gatto mangiarsi i pesci.*

(15a) DE1, 11, F (*retelling*, dialetto):
Il [u gwaɲ'ɲu:nə] *si spaventò e* [a 'palla ʝ] andò ['intra 'ma:rə]
'Il ragazzo si spaventò e la palla gli finì in mare'

(15b) DE3, 13;8, F (*retelling*, dialetto):
[u 'ka:nə] *per* [**pij'jarlo**] *ha* [zbat'tu:tə a 'ka:pa]
'Il cane, per prenderlo, ha sbattuto la testa'

14 In (15b), al verbo [pij'ja:rə] 'prendere' viene accostato un clitico oggetto enclitico (*lo*). Si tratta di una italianizzazione della posizione dei pronomi clitici, che in dialetto è sempre proclitica (v. paragrafo 2.2).

La strategia di ripetizione dell'NP osservata in italiano non è stata confermata dall'analisi del dialetto, né sono stati commessi errori morfologici che ci permettano di ipotizzare una difficoltà relativa al sistema pronominale nei partecipanti DE1 e DE3 (Guasti 2013; Zachou et al. 2013). Il partecipante DE2 ha prodotto in italiano un numero di clitici corretti significativamente più alto del suo gruppo di controllo (GC2). Anche se non è stato possibile valutare le abilità di questo soggetto in dialetto, l'indagine sulla produzione di pronomi clitici in italiano non ha rilevato difficoltà morfosintattiche.

4.4 *Indagine sulla competenza narrativa dei partecipanti a sviluppo tipico: l'influenza del dialetto sulla microstruttura anaforica*

Ai fini della nostra tesi sulla necessità di considerare la dialettofonia durante l'attività di diagnosi risulta utile osservare la performance dei 3 gruppi di controllo rispetto alla produzione di pronomi clitici in contesti obbligatori. Nella loro produzione narrativa sia in italiano sia in dialetto, oltre ad alcune ripetizioni di NP, si riscontrano alcune omissioni ed errori di genere e di caso. Alcuni di questi errori sembrano dovuti a frequenti interferenze interlinguistiche tra italiano e dialetto. Innanzitutto, alcuni dei partecipanti a sviluppo tipico, così come i loro coetanei con DE (cfr. paragrafo 4.3), hanno dimostrato una discreta preferenza nei confronti della ripetizione dei sintagmi nominali in luogo dei pronomi clitici oggetto diretto in entrambe le lingue:

(16) GC6, 11, M (*retelling*, italiano):
C'era un cane che voleva prendere 'sto topo. Allora corre per prendere il topo, sbatte all'albero.

(17) GC12, 12;1, F (*retelling*, dialetto):
[e ʧ'ɛ:ra nu gwaɲ'ɲu:nə ka u 'vi:ra e **a'vi:va**[15] na 'palla] *solo che* [a palla ʧi 'ka:ra ntr u 'mattə] [e pu u gwaɲ'ɲu:nə 'vɔ pij'ja:rə a 'palla]
'E c'era un ragazzo che lo vede e aveva una palla, solo che la palla gli cade nel mare. E poi il ragazzo vuole prendere la palla'

Nel corso della prova in dialetto, si sono registrati due casi in cui il PP *prep.* + ['arberə]/['trɔppa] 'albero' ha sostituito il clitico locativo [ʧə] 'ci':

15 In (17) l'imperfetto indicativo del verbo dialettale [a'vi:rə] 'avere', [a'vi:a], è qui sostituito da un calco dell'imperfetto indicativo del verbo italiano *avere*.

(18) GC10, 10;10, M (*retelling*, dialetto):
[u 'tɔ:pə s 'ɛ **nas'kɔstə** 'suttə a sta 'trɔppa e u 'ka:nə z'batta a 'ka:pa a 'kista 'trɔppa]
'Il topo si è nascosto sotto questo albero, e il cane sbatte la testa a questo albero'

(19) GC5, 10;10, F (*retelling*, dialetto):
[u 'ka:nə] *vise*[16] *il topo che andava sotto l'albero, e sbatté la testa all'albero*.

L'uso dei sintagmi nominali come frequente meccanismo di coesione testuale, tuttavia, potrebbe essere spiegato in termini sociolinguistici ed essere imputato alla competenza comunicativa di questi partecipanti dialettofoni. In uno studio sulla produzione narrativa di parlanti bilingui italiano/dialetto campano (Milano 2010), l'uso del NP è stato ritrovato frequentemente nei testi narrativi spontanei prodotti da due partecipanti anziani con basso livello di istruzione. Nei loro testi, l'uso del NP avrebbe lo scopo di "introdurre la sequenza conclusiva dello sviluppo narrativo precedente" oltre che di "fungere da attacco per successivi sviluppi narrativi" usati per "chiudere quello precedente" (Milano 2010: 155). Inoltre, i sintagmi nominali ripetuti si sono trovati sia in forma libera che in costruzioni quali dislocazioni a sinistra e a destra, ritrovate frequentemente anche nei testi da noi analizzati e tipiche tanto del parlato spontaneo italiano quanto di diverse varietà regionali (Berruto 2011b; Telmon 2011), tra cui il dialetto coriglianese. Secondo l'autrice, che riprendeva le tesi di Sornicola (1979), questi dispositivi referenziali dovrebbero essere considerati come fenomeni di "stratificazione sociolinguistica" (Milano 2010: 148), in quanto marcatori di un profilo linguistico che subisce varie interferenze diastratiche e diatopiche. Una minore accuratezza, da parte del gruppo sperimentale, nell'uso dei meccanismi referenziali all'interno della struttura locale dei testi narrativi, per quanto "infelice" da un punto di vista pragmatico, andrebbe dunque vista come un sintomo di questa stratificazione, e non di un disturbo linguistico che limita quantitativamente anche il ricorso ai meccanismi di coesione testuale, come negli individui con DPL (Padovani & Mestucci 2015).

16 Errore ripetuto in lingua target prodotto anche in *code-mixing* in lingua non-target (cfr. nota 13).

Da questo punto di vista, è interessante l'errore compiuto da un partecipante a sviluppo tipico nella produzione di clitici accusativi:

(20) GC12, 12;1, F (*retelling*, italiano)
*Quando il gattino finì nel cespuglio il ragazzo *la notò e *la voleva aiutare.*

In questo esempio, vediamo come la ripresa anaforica dell'NP *il gattino* avviene attraverso il ricorso a due pronomi clitici oggetto femminili. Più che un errore morfologico, questi errori sembrano *transfer* lessicali negativi dal dialetto all'italiano. Nonostante nella traduzione dei copioni sperimentali in dialetto si sia usato l'NP maschile [u 'gattə] per indicare uno dei protagonisti della storia usata per il *retelling* (Cat story), nella tradizione popolare coriglianese (21) si fa riferimento al gatto al femminile, usando [a 'gatta] invece di [u 'gattə]:[17]

(21a) [ti 'vwoggi b'bae:nə 'kwannə a 'gatta sə 'vruʃʃa ri 'pje:rə]
Lett. 'Ti voglio bene quando la gatta/il gatto si brucia i piedi'
'Non mi piaci per niente'

(21b) [ku'lu:rə a 'gatta 'kwannə 'fujja]
Lett. 'Colora la gatta/il gatto quando scappa'
'Quando si vuole provare a porre rimedio ad una situazione ormai già sfuggita di mano'

(21c) [n 'wɔkkə a ra 'gatta e n 'awtrə a ru 'piʃʃə]
Lett. 'Un occhio alla gatta/al gatto e l'altra al pesce'
'Quando si ritiene di dover fare attenzione ad una probabile minaccia'

Non sorprende, dunque, che anche nella produzione narrativa dei partecipanti al nostro studio ci siano esempi di questo tipo:

(22) GC6, 11, M (*retelling*, dialetto):
La gatta va [a ri 'piʃʃi] *mentre il* [gwaɲ'ɲu:nə] *prende la palla*
'La gatta va verso i pesci mentre il ragazzo prende la palla'

17 Le espressioni idiomatiche sono state prese dalle pagine https://www.coriglianocal.it/il-dialetto/proverbi-dialettali/ e https://www.coriglianocal.it/il-dialetto/espressioni-dialettali/ (ultima consultazione: 11/08/2021).

L'interferenza dialetto/italiano sugli usi pronominali è visibile anche nei due esempi seguenti. Nel primo, il pronome oggetto indiretto *ci* 'gli/le' sostituisce il pronome dativo maschile *gli*, come da norma standard in dialetto coriglianese e da uso non-standard nell'italiano popolare (Rohlfs 1968, 1969; Berruto 2011b; Telmon 2011). Nel secondo, il pronome riflessivo viene invece omesso in contesto obbligatorio, ovvero in posizione proclitica al verbo [rikog'gjersi] 'ritornare', probabilmente su influenza dell'equivalente italiano non riflessivo:

(23) GC8, 11;2, M (*retelling*, italiano):
Il cane vide un topo, e mentre lo vide ci saltò addosso.

(24) GC11, 11;10, M (*retelling*, dialetto):
E intanto c'era [nu gwaɲ'ɲu:nə ka ∅ sta'pi:a rikug'gjennə i ru 'mattə kku nu 'ka:tə i 'piʃʃi kku ra 'palla e kku ra] *canna da pesca*
'E intanto c'era un ragazzo che stava tornando dal mare, con un secchio di pesci, con la palla e la canna da pesca'

Nei casi seguenti, invece, l'errore di caso (*lo* invece di *gli*) e l'omissione del clitico accusativo non possono essere spiegati da *transfer* negativi tra le due lingue conosciute:

(25) GC4, 10;10, M (*retelling,* italiano):
Il gatto, intanto, si è fatto male perché è stato sopra delle spine che lo facevano male.

(26) GC18, 12;10, M (*retelling,* dialetto):
E così il cane appena lo vede [ap'pe:na u 'vi:ra, va s'suttə] ∅ *va a rincorrere*.

Il fatto di ritrovare, all'interno della produzione di un piccolo campione di parlanti dialettofoni, così tante occasioni di *transfer* tra i due codici linguistici (così come diverse occasioni di produzione in *code-switching* e *mixing*, cfr. Tabelle 7 e 8), dovrebbe portarci a riflettere sulla necessità di favorire un approccio dialettologico alla pratica clinica. Ci si chiede, infatti, con particolare riferimento ai dati di Graziano (2019), quale sia attualmente la percentuale di parlanti dialettofoni soggetti a sovra-diagnosi o sotto-diagnosi di DPL o DSA, e in che misura un maggiore *focus* sulla

dialettologia acquisizionale possa condurre ad una migliore diagnosi di disturbo linguistico e dell'apprendimento in contesti dialettofoni. I dati in nostro possesso non sono sufficienti a mettere in dubbio la diagnosi dei partecipanti con DE, né ci è possibile escludere o confermare deficit a carico delle loro abilità narrative. Sulla base dei dati raccolti, ci è però permesso confermare una certa 'pervasività' del dialetto coriglianese nelle scelte linguistiche dei partecipanti coinvolti nello studio. Questa è certamente riconducibile al contesto sociolinguistico e all'ambiente interazionale dei partecipanti, dove il dialetto rappresenta uno strumento comunicativo ancora molto popolare. I numerosi esempi di *code-switching e code-mixing* citati mostrano infatti una situazione, simile a quella descritta da Cerruti (2016), in cui il confine tra italiano e dialetto nel repertorio linguistico dei partecipanti sembra variare ora verso un *subcontinuum* dell'italiano, ora verso un *subcontinuum* dialettale. Ciò nonostante, i due codici sembrano mantenere un'indipendenza strutturale di fondo, in quanto tutti gli "ibridismi" da noi rilevati "risultano sempre ascrivibili […] all'uno o l'altro sistema linguistico" (p. 65). Interessante è poi notare come questi si siano ritrovati solo all'interno della prova narrativa in dialetto. Solo alcuni partecipanti auto-dichiaratisi dialettofoni sono stati capaci di produrre testi che fossero completamente in lingua target, senza mai fare ricorso all'italiano. Altri partecipanti hanno prodotto testi esclusivamente in *code-switching e mixing*, o addirittura solo in lingua non target (DE2). Ci è dunque possibile concludere che fra i partecipanti vi fossero dunque solo pochi bilingui bilanciati, aventi competenza linguistica sufficientemente sviluppata per utilizzare ora l'una, ora l'altra lingua acquisita, operando scelte linguistiche accurate secondo necessità. Negli altri partecipanti, è certamente possibile individuare l'influsso dell'italiano come lingua dominante, da intendersi probabilmente sia come lingua di prima acquisizione (Meisel 2009) sia come varietà dominante all'interno del contesto sociolinguistico da noi indagato, a cui il dialetto coriglianese è evidentemente subordinato (Berruto 2011a; Cerruti 2016). Ciò si nota in particolare rispetto alla produzione di RO in lingua non-target durante la prova di dialetto, per la quale i partecipanti poco competenti in L2 hanno fatto ricorso alla propria L1 dominante. Non è da escludere, infine, che la presenza di queste strutture nell'eloquio semi-spontaneo di parlanti dialettofoni sia da considerarsi ancora più raro rispetto a quella in parlanti italofoni. Questo perché queste strutture sono

più frequenti nella lingua scritta (Guasti & Cardinaletti 2003), e dunque parte di una variazione diamesica dell'italiano standard che non trova corrispondenze in dialetto, solitamente impiegato nel parlato informale (Berruto 2011b). Proprio nel parlato infatti è più frequente la paratassi rispetto all'ipotassi, con un raro ricorso a "subordinate esplicite", solitamente con "una proporzione non alta di frasi subordinate rispetto alle principali", fra cui "saranno piuttosto rare le subordinate di alto grado" (p. 44). L'assenza di queste strutture in una produzione semi-spontanea in dialetto potrebbe essere letta dunque anche come conseguenza della non-standardizzazione del dialetto e del suo scarso impiego come lingua di comunicazione formale e/o di produzione scritta.

5. *Conclusioni*

In questo studio si è proceduto all'analisi della produzione narrativa di 3 studenti dialettofoni con DE in entrambe le lingue conosciute, italiano e dialetto coriglianese. Il confronto con i rispettivi gruppi di controllo non ha evidenziato differenze significative tra acquisizione linguistica tipica e atipica in merito a parametri di precisione macrostrutturale (struttura storia, complessità strutturale, numero IST, comprensione), microstrutturale (lunghezza media C-Units, densità frasale, percentuale di frasi subordinate e coordinate) o rispetto al test di ripetizione di cifre. Nella prova in dialetto di DE3, si è osservata una differenza nel caso del parametro microstrutturale della diversità lessicale. L'analisi delle frasi subordinate e dei pronomi clitici prodotti ha fatto emergere alcune differenze qualitative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Nella produzione narrativa di DE1 e DE3 si è assistito ad una ridotta riformulazione delle subordinate più complesse (relative e argomentali) in favore di quelle meno complesse (avverbiali), in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti; questo dato è stato interpretato come sintomo di minore ricorso alla complessità sintattica nelle narrazioni semi-spontanee di questi partecipanti. Per DE2 non è stato possibile procedere ad una valutazione della competenza morfosintattica in dialetto. Si è comunque tenuto conto della rimodulazione puntuale di subordinate argomentali e pronomi clitici oggetto che questo partecipante ha operato nella sua lingua dominante (l'italiano) degli stimoli sperimentali sia italiani che dialettali. Si è dunque ipotizzata l'assen-

za di un deficit a livello di produzione orale in questo partecipante. Infine, l'analisi dei meccanismi anaforici a livello narrativo nei gruppi di controllo ha messo in evidenza come quasi tutti gli errori prodotti dai partecipanti del gruppo di controllo (ripetizione di NP/PP, omissioni, errori di genere) fossero da imputare a *transfer* negativi tra le due lingue conosciute dai partecipanti allo studio. Ciò ci ha spinto a sostenere la necessità di un approccio dialettologico alla pratica clinica, tenuto conto della pervasività del dialetto nel repertorio linguistico dei partecipanti, ed in particolare del suo influsso nell'acquisizione e nell'uso del sistema pronominale in italiano. Di contro, nella produzione semi-spontanea di alcuni bilingui non bilanciati si è notato un ricorso in *code-switching* e *mixing* dell'italiano per la rimodulazione di strutture sintattiche complesse (RO) in lingua non-target. È possibile che questo dipenda dalla non-standardizzazione del dialetto e dalla conseguente predominanza dell'italiano standard come codice linguistico per la comunicazione scritta/formale, dove il ricorso a queste strutture è maggiormente previsto.

In conclusione, l'analisi delle produzioni narrative in italiano e in dialetto di studenti con diagnosi di DE a confronto con coetanei a sviluppo tipico fornisce dati utili sulla loro competenza nelle due lingue e rappresenta un utile contributo al dibattito sull'acquisizione linguistica atipica in ambito plurilingue.

Elena De Gaudio
Anna Cardinaletti
Francesca Volpato
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 1075, 30123 Venezia
eledeg17@gmail.com, cardin@unive.it, fravol@unive.it

Bibliografia

APA (American Psychiatric Association). 2014. *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta Edizione (*DSM-5™ Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition. Washington DC: American Psychiatric Publishing. 2013).

Adani, Flavia. 2011. Rethinking the acquisition of relative clauses in Italian: towards a grammatically based account. *Journal of Child Language* 38(1). 141–165.

Andreou, Maria. 2015. *The effects of bilingualism on verbal and non-verbal cognition: the micro- and macro-structure of narratives in the weak and the dominant language of the bilingual child*. Dissertation thesis. Aristotle University of Thessaloniki.

Andreou, Maria & Tsimpli, Ianthi Maria. 2020. Bilingualism, biliteracy and syntactic complexity: the role of crosslinguistic influence and cognitive skills. In Cardinaletti, Anna, & Branchini, Chiara & Giusti, Giuliana & Volpato, Francesca (eds.), *Language Acquisition, Processing and Bilingualism: Selected Papers from the Romance Turn VII*, 132–159. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

Armon-Lotem, Sharon. 2005. The Acquisition of Subordination: From Preconjunctionals to Later Use. In Ravid, Dorit Diskin & Baat-Zeev Shyldkrot, Hava (eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*, 191–202. Boston: Springer.

Armon-Lotem, Sharon & de Jong, Jan. 2015. Introduction. In Armon-Lotem, Sharon & de Jong, Jan & Meir, Natalia (eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment,* 1–24. Bristol: Multilingual Matters.

Arosio, Fabrizio & Branchini, Chiara & Forgiarini, Matteo & Roncaglione, Elena & Carravieri, Eleonora & Tenca, Emanuela & Guasti, Maria Teresa. 2010. SLI children's weakness in morphosyntax and pragmatics. In Otsu, Yukio (ed.), *Proceedings of the Tenth Tokyo Conference on Psycholinguistics*, 57–75. Tokyo: Hituzi Syobo.

Arosio, Fabrizio & Branchini, Chiara & Barbieri, Lina & Guasti, Maria Teresa. 2014. Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of SLI in school-aged Italian speaking children, *Clinical Linguistics & Phonetics* 28(9). 639–663.

Balčiūnienė, Irgrida & Kornev, Aleksandr N. 2019. Evaluation of narrative skills in language-impaired children. Advantages of a dynamic approach. In Aguilar-Mediavilla, Eva & Buil-Legaz, Lucía & López-Penadés, Raúl & Sanchez-Azanza, Victor A. & Adrover-Roig, Daniel (eds.), *Atypical language development in Romance languages*, 127–141. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Belletti, Adriana & Contemori, Carla. 2010. Intervention and attraction. On the production of subject and object relatives by Italian (young) children and adults. In Castro, Ana & Costa, João & Lobo, Maria & Pratas, Fernanda (eds.), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2009*, 39–52. Cambridge: Cambridge Scholars Press.

Bellocchi, Stéphanie & Bonifacci, Paola & Burani, Cristina. 2016. Lexicality, frequency and stress assignment effects in bilingual children reading Italian as a second language. *Bilingualism: Language and Cognition* 19. 89–105.

Berruto, Gaetano. 2011a. Le varietà del repertorio. In Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, 3–36. Bari: Laterza.

Berruto, Gaetano. 2011b. Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, 37–87. Bari: Laterza.

Bishop, Dorothy Vera Margaret & Edmundson, Andrew. 1987. Language impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52. 156–173.

Bohnacker, Ute & Gagarina, Natalia. 2019. Background on MAIN – Revised, how to use it and adapt it to other languages. In Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Bohnacker, Ute & Walters, Joel (eds.), MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised, *ZAS Papers in Linguistics (ZASPiL)* 63. IV–XII.

Bonifacci, Paola & Tobia, Valentina. 2016. Crossing barriers: profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences* 47. 17–26.

Bonifacci, Paola & Canducci, Elisa & Gravagna, Giulia & Palladino, Paola. 2017. English as a foreign language in bilingual language- minority children, children with dyslexia and monolingual typical readers. *Dyslexia* 23(2). 181–206.

Botting, Nicola. 2002. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy* 18. 1–21.

Cardinaletti, Anna & Volpato, Francesca. 2015. On the comprehension and production of passive sentences and relative clauses by Italian university students with dyslexia. In Di Domenico, Elisa & Hamann, Cornelia & Matteini, Simona (eds.), *Structures, strategies and beyond: Studies in honour of Adriana Belletti,* 223–279. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Carlomagno, Sergio & Vorano, Lorenza & Razzano, Carmelina & Marini, Andrea. 2013. Un test per la valutazione della produzione e della comprensione di narrative nell'adulto cerebroleso con deficit di comunicazione. *Rivista di Psicologia Clinica* 1. 76–96.

Cennamo, Michela. 1997. Relative clause. In Maiden, Martin & Parry, Main (eds.), *Dialects of Italy*, 190–201. London/New York: Routledge.

Cerruti, Massimo. 2011. Regional varieties of Italian in the linguistic repertoire. *International Journal of the Sociology of Language* 2011(210). 9–28.

Cerruti, Massimo. 2016, L'italianizzazione dei dialetti: una rassegna. *Quaderns d'Italià* 21. 63–74.

Cinque, Guglielmo. 1988. La frase relativa. In Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, 443–503. Bologna: Il Mulino.

Cipriani, Paola & Bottari, Piero & Chilosi, Anna Maria & Pfanner, Lucia. 1998. A longitudinal perspective on the study of specific language impairment: The long-term follow-up of an Italian child. *International Journal of Language & Communication Disorders* 33(3). 245–280.

Consensus Conference (2007), *I Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, Milano 26 gennaio 2007, Circolo della Stampa.

Crawford, John R. & Garthwaite, Paul H. 2007. Comparison of a single case to a control or normative sample in neuropsychology: Development of a Bayesian approach, *Cognitive Neuropsychology* 24(4). 343–372.

Fabbro, Franco & Marini, Andrea. 2010. Diagnosi e valutazione dei disturbi di linguaggio in bambini bilingui. In Vicari, Stefano & Caselli, Maria Cristina (eds.)*, Neuropsicologia dello sviluppo,* 119–132. Bologna: Il Mulino.

Falcone, Giuseppe. 1976. Calabria. In Cortelazzo, Michele (a cura di), *Profilo dei dialetti italiani*, 6–82. Pisa: Pacini Editore.

Fiestas, Christine E. & Bedore, Lisa M. & Peña, Elizabeth D. & Nagy, Vanessa. J. 2005. Use of mazes in the narrative language samples of bilingual and monolingual 4- to 7-year-old children. In Cohen, James & McAllister, Kara T. & Rolstad, Kellie & MacSwan, Jeff (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 730–740. Somerville: Cascadilla Press.

Gagarina, Natalia & Bohnacker, Ute & Lindgren, Josefin. 2019. Macrostructural organization of adults' oral narrative texts. Narrative texts by children and adults: insights into their organization through a prism of language system and environmental factors. *ZAS Papers in Linguistics* 62. 190–208.

Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Balčiūnienė, Ingrida & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2012. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Material for use, *ZAS Papers in Linguistics* 56. Berlin: ZAS.

Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Balčiūnienė, Ingrida & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2015. Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. In Armon-Lotem, Sharon & de Jong, Jan & Meir, Natalia (eds.), *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment*, 243–276. Bristol: Multilingual Matters.

Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2019. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics* 63. Italian version. Translated and adapted by Levorato, Maria Chiara, Roch, Maja. Berlin: ZAS.

Gillam, Ronald B. & Carlisle, Rebekah M. 1997. Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 28. 30–42.

Gooch, Debbie & Hulme, Charles & Nash, Hannah M. & Snowling, Margaret J. 2014. Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55(3). 237–246.

Grassi, Corrado & Sobrero, Alberto A. & Telmon, Tullio. 2007. *Fondamenti di dialettologia italiana*, 243–269. Bari: Laterza.

Gray, Shelley & Fox, Annie B. & Green, Samuel, Alt, Mary & Hogan, Tiffany P. & Petscher, Yaacov & Cowan, Nelson. 2019. Working Memory Profiles of Children with Dyslexia, Developmental Language Disorder, or Both. *Journal of speech, language, and hearing research* 62(6). 1839–1858.

Graziano, Elvira. 2019. *Extra-lingua: uno strumento per comprendere il tipo di difficoltà negli studenti stranieri*. Tesi di dottorato. Cosenza: Università della Calabria.

Guasti, Maria Teresa. 2013. Oral skills deficit in children with Developmental Dyslexia. In Stavrakaki, Stavroula & Lalioti, Marina & Konstantinopoulou, Polyxeni (eds.), *Advances in Language Acquisition*, 416–424. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Guasti, Maria Teresa. 2017. *Language acquisition. The growth of grammar.* 2nd Edition, 226–230. Cambridge/London: The MIT Press.

Guasti, Maria Teresa & Cardinaletti, Anna. 2003. Relative clause formation in Romance child's production. *Probus* 15(1). 47–89.

Guasti, Maria Teresa & Maggioni, Alessandra & Vernice, Mirta. 2013. Disturbi specifici del linguaggio, bilinguismo e acquisizione di L2. In Grassi, Roberta (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui, Atti del Convegno CIS 2012-Bergamo*, vol. 9, 189–197. Perugia: Guerra Edizioni.

Guasti, Maria Teresa & Branchini, Chiara & Vernice, Mirta & Barbieri, Lina & Arosio, Fabrizio. 2015. Language disorders in children with Developmental Dyslexia. In Stavrakaki, Stavroula (ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research*, 35–56. Amsterdam: John Benjamins.

Gutiérrez-Clellen, Vera F. & Simon-Cereijido, Gabriela & Erickson Leone, Angela. 2009. Code-switching in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Bilingualism* 13(1). 91–109.

Hunt, Kellog. 1965. *Grammatical structures written at three grade levels*. *NCTE Research report No. 3*. Champaign: National Council of Teachers of English.

Istituto Nazionale Statistica (ISTAT). 2017. *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere.* Anno 2015. Roma. https://www.istat.it/it/archivio/207961, ultima consultazione: 11/08/2021.

Kornev, Aleksandr N. & Balčiūnienė, Ingrida. 2014. Story (re-)telling and reading in children with dyslexia: language or cognitive resource deficit? *Book of Abstracts: LSCD-2014,* 23–26. London: UCL.

Kornev, Aleksandr N. & Balčiūnienė, Ingrida. 2015. Narrative production weakness in Russian dyslexics: linguistic or procedural limitations? *Estonian Papers in Applied Linguistics* 11. 141–157.

Ledgeway, Adam. 2009. Aspetti della sintassi della periferia sinistra del cosentino. In Pescarini, Diego (a cura di), *Quaderni di Lavoro ASIt. Studi sui dialetti della Calabria,* 3–24. Padova: Unipress.

Levorato, Maria Cristina & Roch, Maja. 2016. MAIN – Italian, Multilingual Assessment Instrument for Narratives. In Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Balčiūnienė, Ingrida & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2012. *ZAS Papers in Linguistics,* 56. Berlin: ZAS.

Levorato, Maria Cristina & Roch, Maja. 2020. Italian Adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. In Gagarina Natalia & Lindgren, Josefin (eds.), New language versions for MAIN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised, *ZAS Papers in Linguistics*, 64. 139–146.

Loban, Walter. 1976. *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve. NCTE Committee on Research Report No. 18*, 107–122. Urbana: National Council of Teachers of English.

Manhardt, Joan & Rescorla, Leaslie. 2002. Oral narrative skills in late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics* 23. 1–21.

Marinis, Theodoros & Armon-Lotem, Sharon & Pontikas, George. 2017. Language impairment in bilingual children: State of the art 2017. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 7(3-4). 265–276.

Meisel, Jürgen M. 2009. Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28(1). 5–34.

Milano, Emma. 2010. Strategie di costruzione del testo narrativo tra italiano e dialetto. In De Blasi, Nicola & Sornicola, Rosanna (a cura di). *Bollettino Linguistico Campano,* vol. 13/14, 145–176. Napoli: Liguori.

MIUR. 2019a. *Gli alunni con cittadinanza non italiana*. *Anno scolastico 2017/2018*. – Ufficio Statistica e Studi.

MIUR. 2019b. *I principali dati relativi agli alunni con DSA*. *Anno scolastico 2017/2018*. – Ufficio Statistica e Studi.

Moretti, Bruno. 2014. Il dialetto come lingua seconda. In De Meo, Anna & D'Agostino, Mari & Iannaccaro, Gabriele & Spreafico, Lorenzo (a cura di). *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, 227–240. Bologna: AItLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata.

Moura, Octávio & Simões, Mário R. & Pereira, Marcelino. 2015. Working Memory in Portuguese Children with Developmental Dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child* 4(4). 237–248.

Nash, Hannah M. & Hulme, Charles & Gooch, Debbie & Snowling, Margaret J. 2013. Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54(9). 958–968.

Nicholas, Linda E. & Brookshire, Robert H. 1993. A system for quantifying the informativeness and efficiency of the connected speech of adults with aphasia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 36(2). 338–350.

Oakhill, Jane & Cain, Kate. 2007. Introduction to Comprehension Development. In Cain, Jane & Oakhill, Jane (eds.). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, 3–40. New York: Guilford Press.

OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità). 2010. *ICD-10. Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*. Milano: Masson.

Padovani, Roberto & Mestucci, Cecilia. 2015. La valutazione delle abilità narrative tramite Frog Story. Proposta di una nuova codifica complessa e dati preliminari in soggetti a sviluppo tipico (6-13 anni) e soggetti clinici. *Logopedia e Comunicazione* 11. 77–98.

PARCC (Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference). 2011. *DSA: Documento d'intesa*, www.lineeguidadsa.it (ultima consultazione: 11/08/2021).

Pivi, Margherita & Del Puppo, Giorgia. 2015. *L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva*. In Favilla, Maria Elena & Nuzzo, Elena (a cura di). *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, 59–73. Milano: Studi AItLA 2.

Pozzan, Lucia. 2007. A dissociation between clitics and determiners in a group of Italian SLI children. *Proceedings of the 8th CUNY-SUNY-NYU Mini-conference*, LIBA. *Linguistics in the Big Apple: CUNY/NYU, Working Papers in Linguistics*.

Prévost, Philippe. 2006. The phenomenon of object omission in child L2 French. *Bilingualism* 9. 263–280.

Reilly, Judy & Losh, Molly & Bellugi, Ursula & Wulfeck, Beverly. 2004. "Frog, where are you?". Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language* 88(2). 229–247.

Reynolds, Cecil R. & Bigler, Erin. D. 1995. *TEMA. Test di memoria e apprendimento.* Trento: Centro Studi Erickson. Translated from Test of Memory and Learning (TOMAL), 1994. Austin: PROED.

Roch, Maja & Florit, Elena & Levorato, Maria Chiara. 2016. Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics* 37. 49–67.

Rohlfs, Gerard. 1968. *Grammatica Storica della Lingua Italiana e dei suoi Dialetti. Vol. II: Morfologia,* 99–180. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Rohlfs, Gerard. 1969. *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Vol. III: Sintassi e formazione delle parole*, 173–199. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Scheidnes, Maureen & Tuller, Laurice. 2014. L2 children embed normally, but children with SLI do not. In Costa, João & Fieis, Alexandra & Freitas Maria João & Lobo, Maria & Santos, Ana Lúcia (eds.), *New directions in the acquisition of Romance languages: Selected proceedings of the Romance Turn V*, 262–285. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Serianni, Luca. 1988. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*. Torino: UTET.

Sornicola, Rosanna. 1979. Egocentric reference as a problem for the theory of communication. *Journal of Italian Linguistics* 4 (2). 7–64.

Snowling Margaret J. 2000. *Dyslexia*. 2nd Ed. Oxford: Blackwell Publishing.

Snowling, Margaret J. 2014. Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy* 2(1). 43–58.

Sobrero, Alberto A. & Miglietta, Annarita. 2006. Dialetto e italiano regionale nella competenza dei bambini: questioni del passato o temi caldi del presente. In Tempesta, Immacolata & Maggio, Maria (a cura di). *Lingue in contatto a scuola: tra italiano, dialetto e italiano L2*, 176-183. Milano: FrancoAngeli.

Stein, Nancy L. & Glenn, Christine G. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle, Roy O. (ed.), *New directions in discourse processing*, vol. 2, 53–120. Norwood: Alblex.

Talli, Ioanna & Stavrakaki, Stavroula & Sprenger-Charolles, Liliane. 2013. Phonological and morpho-syntactic abilities in children with Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Evidence from Greek. In Stavrakaki, Stavroula & Lalioti, Marina & Konstantinopoulou Polyxeni (eds.), *Advances in Language Acquisition*, 444–454. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Talli, Ioanna & Sprenger-Charolles, Liliane & Stravakaki, Stravroula. 2015. Is there an overlap between Specific Language Impairment and Developmental Dyslexia? New insight from French. In Stravrakaki, Stavroula (ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research,* 57–88. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Talli, Ioanna & Sprenger-Charolles, Liliane & Stavrakaki, Stavroula. 2016. Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children. *Research in Developmental Disabilities* 49. 339–353.

Telmon, Tullio. 2011. Varietà regionali. In Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, 93–149. Bari: Laterza.

Thompson, Paula A. & Hulme, Charles & Nash, Hannah M. & Gooch, Debbie & Hayiou- Thomas, Emma & Snowling, Margaret J. 2015. Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56(9). 976–987.

Thordardottir, Elin T. & Weismer, Susan E. 2002. Content mazes and filled pauses in narrative language samples of children with specific language impairment. *Brain and Cognition* 42(2-3). 587–592.

Trabasso, Tom & Nickels, Margret. 1992. The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes* 15. 249–275.

Trumper, John. 1997. Calabria and southern Basilicata. In Maiden, Martin & Parry, Mair (eds.), *Dialects of Italy*, 355–364. London/New York: Routledge.

Tsimpli, Ianthi Maria & Peristeri, Elena & Andreou, Maria. 2016. Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 195–216.

Tuller, Laurice & Henry, Célia, & Sizaret, Eva & Barthez, Marie-Anne. 2012. Specific language impairment at adolescence: avoiding complexity. *Applied Psycholinguistics* 33(1), 161–184.

Utzeri, Irene. 2007. The production and the acquisition of subject and object relative clauses in Italian: a comparative experimental study. *Nanzan Linguistics: Special Issue 3,* vol. 1. 283–313.

Vandewalle, Ellen & Boets, Bart & Boons, Tinne & Ghesquière, Pol & Zink Inge. 2012. Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Research in developmental disabilities* 33(6). 1857–1870.

Vender, Maria & Garraffa, Maria & Sorace, Antonella & Guasti, Maria Teresa. 2016. How early-L2 children perform on clinical markers of SLI: a study of clitic production and nonword repetition. *Clinical Linguistics and Phonetics* 30(2). 150–169.

Vender, Maria & Hu, Shenai & Mantione, Federica & Delfitto, Denis & Melloni, Chiara. 2018. The production of clitic pronouns: A study on bilingual and monolingual dyslexic children. *Frontiers in Psychology* 9, Article 2301, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02301.

Volpato, Francesca. 2010. The acquisition of relative clauses and phi-features in hearing and hearing-impaired populations. Tesi di dottorato. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.

Volpato, Francesca. 2019. *Relative Clauses, Phi Features and Memory Skills*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Westby, Carol E. 1991. Assessing and remediating text comprehension problems. In Kamhi, Alan J. & Catts, Hugh W. (eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective*, 199–259. Boston: Allyn & Bacon.

Westby, Carol E. 2005. Assessing and facilitating text comprehension problems. In Catts, Hugh W. & Kamhi, Alan J. (eds.), *Language and reading disabilities*, 157–232. Boston: Allyn & Bacon.

Westerveld, Marleen & Gillon, Gail T. 2008. A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy* 24(1). 31–54.

Wijnen, Frank & de Bree, Elise & van Alphen, Petra & de Jong, Jan & van der Leij, Aryan. 2015. Comparing SLI and dyslexia. Developmental language profiles and reading outcomes. In Stravakaki, Stavroula (ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research*, 89–112. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Zachou, Angeliki & Partesana, Enrica & Tenca, Emanuela & Guasti, Maria Teresa. 2013. Production and comprehension of direct object clitics and definite articles by Italian children with developmental dyslexia, In Stavrakaki, Stavroula & Lalioti, Marina & Kostantinopoulou, Polyxeni (eds.), *Advances in Language Acquisition*, 464–471. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

Sonia Colafrancesco
(Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara)

"Contenitore" e "contenuto" nella Capsula eburnea *in inglese medio*

Abstract
The so-called Capsula eburnea is a pseudo-Hippocratic prognostic treatise written in Greek (4th-5th century AD) and then translated into Latin and Arabic; the Arabic version was later translated again into Latin. Both Latin versions had great diffusion all over Europe during the Middle Ages and they were translated into vernacular languages. This essay analyses the Capsula eburnea tradition in Middle English and focuses on the words used for "container" and "content" in the narrative prologue of the Capsula eburnea: by container is meant the box that was found in the tomb of Hippocrates while the contents are the secrets about life and death preserved in the Capsula eburnea.

1. *Introduzione*

In età tardo antica e nei primi secoli del medioevo particolari eventi incisero fortemente sulla cultura e lo sviluppo delle scienze in Europa e Vicino Oriente. In Italia all'inizio dell'Alto Medioevo, a dispetto delle problematiche condizioni dell'epoca, molti erano stati i monasteri ad aver resistito e perdurato nel loro ruolo di conservatori del sapere, sia come luogo di rifugio per i pochi in grado di leggere e scrivere sia come vero e proprio deposito materiale per le grandi opere della tradizione classica, salvaguardando così il patrimonio di conoscenze ereditato dagli antichi[1]. Dall'altro lato del Mediterraneo gli Arabi, in forte fase di espansione, ben consci del prestigio e del valore delle opere dei grandi filosofi greci, dei geografi e dei medici dell'età classica e imperiale, conservate in luoghi come Alessandria d'Egitto, le custodirono e le tradussero in arabo, arricchendo ed ampliando le loro conoscenze[2].

1 Per un quadro generale sul ruolo dei monasteri nella trasmissione della cultura nel corso del medioevo: Penco (2002: 393-470), Clark (2011: 238-247), Gavinelli (2017).

2 Cf. Cianci (2007: 155-158) e Strohmaier (1993: 174-210).

Linguistica e Filologia 41 (2021): pp. 169-192. DOI: 10.6092/LeF_41_p169.

Tra i testi di medicina portati in Italia e tradotti in arabo, figurano anche numerose piccole opere marginali, di attribuzione incerta e di ancora più incerta veridicità. Tra queste vanno ricordati i trattati di prognostica che, basandosi sull'empirismo, fornivano indicazioni semplici e dirette sui sintomi e il decorso di una data malattia, fattore che potrebbe aver inciso sulla loro diffusione nei secoli successivi e la loro traduzione nelle lingue volgari.

Il testo noto come *Capsula eburnea* ovvero 'cassetta d'avorio' è un trattato di prognostica, originariamente scritto in greco, in cui i sintomi elencati, prevalentemente eruzioni cutanee patologiche, sono segni inequivocabili della morte del paziente (Keil 1983: 1489)[3]. Tra i testi di prognostica vanno annoverati anche i cosiddetti *Signa mortis*, appunto 'segni della morte', che presentano una struttura e un contenuto che in parte coincidono con quelli della *Capsula eburnea* o sono molto simili[4].

La struttura base della *Capsula eburnea* è costituita da due sezioni: la prima di tipo introduttivo-narrativo, ovvero un prologo dove si narra di come Ippocrate, in punto di morte, avesse deciso di preservare le conoscenze dell'arte medica chiudendole con sé nella sua tomba protette in un contenitore e il loro successivo ritrovamento da parte di un "Cesare". Nella seconda sezione ci si trova di fronte invece ad un'elencazione *a capite ad calcem* dei segni della morte[5].

La *Capsula eburnea* si fa risalire al IV-V secolo e fu probabilmente scritta nella zona di Alessandria d'Egitto; l'attribuzione del testo presenta notevoli difficoltà in quanto, oltre che allo stesso Ippocrate, è attribuito a vari medici dell'antichità come Galeno o Sorano o addirittura a filosofi come Democrito[6]. Nei manoscritti le indicazioni in merito sono varie e stabilire con certezza se vi sia stato o meno un autore reale di riferimento non sembra essere possibile. Da Alessandria il testo giunse in Italia ma fu recepito anche dalla cultura araba[7]. Seguiamo brevemente le vicende

3 Cf. anche Baader (1984: 256).

4 In alcuni casi risulta difficile distinguere il testo della *Capsula eburnea* e quello dei *Signa mortis*, in particolare quando all'interno dei testimoni manoscritti costituiscono un elenco unico di metodi prognostici. In particolare sui *Signa mortis* si vedano Paxton (1993) e Robbins (1970).

5 Cf. Strohmaier (1993: 181-182).

6 Sulla varia attribuzione si vedano Kibre (1978: 194) e Sudhoff (1916: 80-84).

7 Cf. Sudhoff (1916: 110-111). La *Capsula eburnea* viene recepita anche nella cultura ebraica, cf. Muschel (1932).

del testo in entrambe le direzioni. In Italia la versione greca fu tradotta in latino tra VI e VIII secolo[8] ed è da questa traduzione, quella più antica, che ha inizio quella che chiameremo da qui in avanti Tradizione A. La *Capsula eburnea* fu tradotta dal greco in arabo e da questa versione deriva una seconda traduzione latina, più recente, risalente al XII secolo, generalmente attribuita a Gerardo da Cremona[9], che dà inizio a una seconda tradizione, la Tradizione B[10]. La denominazione del testo all'interno di entrambe le tradizioni è alquanto diversificata; si va dalle più antiche attestazioni dove compaiono titoli come *Prognostica* o *Liber veritatis*[11], a *Analogium Yppocratis*, *Secreta Ypocratis*[12] oppure, S*ecreta Galieni*[13] o *Secreta Democriti*[14]. Sebbene la definizione di *Epistola* compaia in alcuni testimoni manoscritti a indicare testi che dal contenuto si rivelano essere appartenenti alla tradizione della *Capsula eburnea*[15], è bene specificare che quella delle *Epistole* di Ippocrate è una tipologia di testo pseudo ippocratico a sé stante. Queste epistole di Ippocrate, oltre che ad altri personaggi storici o ai suoi discepoli, erano spesso fittiziamente indirizzate a Cesare, fattore che potrebbe aver contribuito alla confusione[16]. Entrambe le tradizioni circolarono ampiamente durante il medioevo senza un'evidente o netta distinzione tra di loro e furono tradotte nei volgari europei, nelle lingue germaniche come in quelle romanze; di conseguenza è possibile ricondurre anche le versioni vernacolari all'una o all'altra tradizione.

I testi delle due tradizioni, pur se simili sotto alcuni aspetti, differiscono tra loro in diversi punti, in particolare le azioni compiute da Cesare nella seconda parte del prologo narrativo, il nome del medico o compagno d'armi di Cesare, l'ordine con cui vengono presentate le eruzioni cutanee e i loro esiti mortali. Inoltre, i referenti per indicare il contenitore in cui

8 Cf. Sudhoff (1916: 110-111).

9 Cf. Keil (1983: 1489) e Kibre (1978: 195, 199).

10 L'indicazione delle due diverse tradizioni, derivate dalle due traduzioni, attraverso le prime due lettere dell'alfabeto latino è ripresa dal catalogo dei manoscritti latini della *Capsula eburnea* di Kibre (1978).

11 Sudhoff (1916: 83-84)

12 *Ivi*, 82.

13 *Ivi*, 83.

14 *Ivi*, 81.

15 *Ivi*, 80.

16 Cf. Kibre (1945: 402-405) e Tavormina (2007).

Ippocrate aveva nascosto i segreti della sua sapienza sono differenti, cosa che accade in parte anche per la terminologia legata alla conoscenza della medicina e alla prognostica, che potremmo definire come il "contenuto" del contenitore. Queste differenze fanno ipotizzare che le due tradizioni non derivino dallo stesso testo greco e che il traduttore arabo potrebbe aver avuto come testo di partenza una versione in greco della *Capsula eburnea* diversa da quella a cui fa capo invece la traduzione latina più antica. Nonostante questi elementi differenti siano costanti all'interno di entrambe le tradizioni[17], sia in latino che nei successivi volgarizzamenti, e rappresentino in molti casi un discrimine per gli studiosi[18], possono essere rintracciati dei casi in cui questa linea di demarcazione tra tratti caratteristici della tradizione A e tratti caratteristici della tradizione B non è così netta.

In questa sede verrà analizzato il caso della differente terminologia tra contenitore e contenuto all'interno della tradizione della *Capsula eburnea* in inglese medio; in particolare si evidenzierà come tra i testimoni possano verificarsi casi di maggiore o minore coerenza con la tradizione di riferimento, o addirittura di totale divergenza.

Dei testimoni in questione[19] due sono tratti dallo stesso manoscritto, London, British Library, Additional MS 34111[20], il primo ai ff. 231r-233v[21]

17 Per il latino cf. Kibre (1978).

18 Ad esempio, Rosa Kuhne Brabant (1986: 253) specifica di far riferimento ai manoscritti dei *Secreta Hippocratis stricto sensu*, ovvero quelli che all'interno della tradizione portavano questo titolo, in quanto più funzionale al tipo analisi da lei effettuata data la natura del testimone oggetto dello studio e della stessa tradizione araba; nei testimoni *lato sensu* includeva invece tutti i testimoni di entrambe le tradizioni. Ed è sempre Kuhne Brabant (1989: 7) a ipotizzare di considerare come testi *Capsula eburnea* unicamente quelli della tradizione B, in quanto sono i soli a contenere il riferimento vero e proprio ad un contenitore d'avorio.

19 Lo studio di questi testi inediti in inglese medio e di una loro possibile edizione rappresentano il nucleo centrale di un progetto di ricerca finanziato dall'Università "G. D'Annunzio" Chieti-Pescara di cui mi sto attualmente occupando. Parziali trascrizioni del contenuto dei due testimoni dell'Add. MS 34111 in: Sonia Colafrancesco, *La Capsula eburnea nella tradizione inglese medievale*, tesi di laurea non pubblicata, Università 'G. d'Annunzio', Chieti-Pescara, 2010, Colafrancesco (2019), Colafrancesco (2021) e Di Clemente (2019) e dei testimoni Sloane MS 405, Ms. Hunter 513 e HM64 in Colafrancesco (2019) e Colafrancesco (2021).

20 Si tratta di una miscellanea medica, risalente al XV secolo, tra i testi contenuti, vi sono vari trattati di medicina, tra cui un *Liber Trotula* e un *Liber Cophonis*, delle cure mediche di base e degli *experimenta*. Cf. British Library, Archives and Manuscripts, http://searcharchives.bl.uk/IAMS_VU2:IAMS032-002025081.

21 Da qui in avanti indicato come Add. 34111 *CE1*.

e il secondo ai ff. 235v-238v[22]; il terzo, quarto e quinto testimone[23] sono contenuti rispettivamente in: London, British Library, Sloane MS 405 [24], ff. 123r-125v[25], Glasgow, University Library, Ms. Hunter 513[26], ff. 105r-107v[27], San Marino (California), Huntington Library, HM65[28], ff. 50r-51v[29]. In base agli studi effettuati, è possibile ascrivere alla tradizione A i testimoni Add. 34111 *CE2*, Sloane 405, Hunter 513 e HM64[30], mentre il testimone Add. 34111 *CE1* è appartenente alla tradizione B.

2. *Contenitore e contenuto nei testimoni inglese medio*

Per poter comprendere le peculiarità dell'uso dei diversi termini per indicare "contenitore" e "contenuto" all'interno dei testimoni in inglese medio, è necessario compiere un breve viaggio attraverso le due tradizioni latine risalendo fino alla versione greca. Per le due tradizioni latine A e B l'edizione di riferimento è quella di Karl Sudhoff del 1916[31] così come per la versione greca[32], contenuta nel Wien, Österreichische Nationalbi-

22 Da qui in avanti indicato come Add. 34111 *CE2*.

23 I tre testimoni, come emerso da miei ulteriori studi tuttora in corso sulla tradizione in inglese medio della *Capsula eburnea* e dei *Signa mortis*, sembrano essere tra loro collegati.

24 Il manoscritto è una collectanea medica i cui scritti coprono un arco di tempo molto lungo, dal XIII al XVII secolo; vi sono riportati in varie lingue, tra cui latino, inglese medio e francese medio, *epistolae sanitatis*, erbari, un trattato contro la peste, trattati di astrologia e di quelle che potremmo oggi definire scienze naturali. Cf. British Library, Archives and Manuscripts, http://searcharchives.bl.uk/IAMS_VU2:IAMS040-002112752.

25 Da qui in avanti indicato come Sloane 405.

26 Il manoscritto, datato 1424-1475, è una miscellanea medica contenente un trattato sulle malattie oculari, un lapidario e vari altri testi tra cui alcuni aventi per soggetto l'astrologia, cf. Young & Aitken (1908: 421-422).

27 Da qui in avanti indicato come Hunter 513.

28 Si tratta di una miscellanea medico-astrologica del XV secolo, al cui interno si alternano ricette mediche e non, rimedi verbali, trattati astrologici e sulla salute umana scritti in latino, inglese medio e in alcuni casi in francese medio. Cf. The Huntington Digital Library, Catalog, https://catalog.huntington.org/record=b1841462.

29 Da qui in avanti indicato come HM64.

30 Va specificato che, nonostante siano tutti ascrivibili alla tradizione A, Add. 34111 *CE2* differisce rispetto agli altri testimoni, ovvero Sloane 405, Hunter 513 e HM64, che hanno invece una maggiore uniformità tra loro pur se con alcune differenze.

31 Cf. Sudhoff (1916: 85, 88-104).

32 *Ivi*, 85, 106-108; per l'elenco degli altri testimoni in greco *ivi*, 87-88.

bliothek, Cod. Med. gr. 8[33], ff. 282v-283r. I riferimenti specifici ad alcuni manoscritti o agli incipit dei testimoni latini delle due tradizioni, quando non presi direttamente dalle edizioni e dalle trascrizioni di Sudhoff (1916), fanno riferimento a Beccaria (1965) e Kibre (1978). L'edizione di riferimento per la versione araba è Kuhne Brabant (1989-1990). Sono a mia cura invece le trascrizioni e le traduzioni dei testi in inglese medio. Verranno inoltre considerate le traduzioni del testo nelle altre lingue volgari. Per queste ultime, il riferimento è agli studi in merito e alle edizioni disponibili[34].

2.1. *Il contenitore*

In questa sezione sarà analizzato il lessico relativo al contenitore e le due tradizioni saranno trattate separatamente.

2.1.1. *I Mss. A*

Partendo dall'analisi dei mss. A e iniziando l'analisi dal testo in greco, troveremo che nel Cod. Med. gr. 8 il termine indicante il contenitore è ἀναλόγιον (*analogion*) (Sudhoff 1916: 85) ovvero 'leggio, pulpito, leggio per la lettura delle Sacre Scritture'[35], senza alcun riferimento al

33 Da qui in avanti indicato come Cod. Med. gr. 8.

34 Per una visione d'insieme dei testimoni manoscritti della *Capsula eburnea* nelle lingue germaniche (inglese medio escluso), delle edizioni e studi in merito si veda Keil (2010: 310-314). Le edizioni a cui si è deciso di far riferimento sono le più funzionali al tipo di studio qui svolto. Per l'alto tedesco: Di Clemente (2009: 81-91), Di Clemente (2011); per il nederlandese medio: Di Clemente (2017). Per quanto riguarda le lingue romanze: per l'anglonormanno: Hunt (2014); per l'area iberica Pensado Figueiras (2012): due versioni in castigliano, una di tradizione A (140-142) e una di tradizione B (161-164), e una in catalano (427-429); per l'italiano: Ferrato (1866: 51-60).

35 Il termine in questa forma è attestato in uno dei testimoni manoscritti del cosiddetto 'Vangelo dell'infanzia di Tommaso' secondo quanto riportato nell'edizione di Konstantin von Tischendorf: "Εὗρε βιβλίον κείμενον ἐν τῷ ἀναλογίῳ" '(Gesù) Trovò un libro poggiato sul leggio' [traduzione mia]; è presente inoltre in una delle opere dell'imperatore d'Oriente, Costantino VII Flavio il Porfirogenito, nota anche con il titolo latino *De ceremoniis aulae byzantinae*, scritta nel X secolo, cf. Sophocles (1900: 145). Più usata invece la forma ἀναλογεῖον attestata nell'opera Ὀνομαστικὸν di Giulio Polluce, grammatico e lessicografo greco del II sec. d. C., e ripresa nella cosiddetta *Suda* (o *Suida*) l'opera a carattere enciclopedico risalente al X sec., cf. Sophocles (1900: 145). Lo si trova ancora in Esichio di Alessandria (ca. V sec. d. c.) che lo usa per glossare il termine affine ἀναγνωστήριον 'leggio liturgico, tavolo di lettura' cf. LSJ (I, 101), ma anche nelle opere di Erodiano il Grammatico di Alessandria, II-III sec. d. C. cf. LSJ (I, 111). Va sottolineato il fatto che, ad esclusione dell'attestazione nello scritto evangelico apocrifo, le attestazioni pervenute sono esclusivamente di carattere enciclopedico e lessicale, dunque o il termine era usato unicamente nel corso della compilazione di determinate opere da esperti del settore, oppure aveva una grande diffusione ma limitata a un contesto quotidiano e orale. Karl Sudhoff nella sua edizione del testo

materiale di cui questo oggetto era fatto, anche se è lecito pensare che fosse fatto di legno. Lo stesso termine *analogium*[36] è attestato come prestito in quello che è considerato il testimone latino più antico della tradizione A: il Montecassino, Archivio della Badia, cod. V. 69[37] e anche in questo caso non si accenna al legno, all'avorio o ad altri materiali. Da qui *analogium* prosegue nella tradizione dei mss. A, ad eccezione dei due testimoni St. Gallen, Stiftsbibliothek, Cod. Sang. 44[38] e St. Gallen, Stiftsbibliothek, Cod. Sang. 751[39], dove non compare alcun contenitore ma è invece presente il riferimento al materiale con *tabulas eburneas* 'tavolette d'avorio' (Cod. Sang. 44) e *diptitia*[40] *eburnea* 'tavolette doppie d'avorio' (Cod. Sang. 751), un riferimento che non compare in altri testimoni del gruppo A.

È necessario evidenziare come soprattutto nelle traduzioni in volgare e nei vari adattamenti della tradizione A, il termine *analogium* in pratica scompaia mentre assume maggior rilievo un termine diverso che compare nel prologo in greco in stretta relazione con ἀναλόγιον; si legge infatti che Ippocrate fece mettere nella sua tomba sotto la sua testa "ἀναλόγιον μετά τινος βιβλίου" (Sudhoff 1916: 85) 'un leggio con un libro'. Nonostante il riferimento alla presenza di un libro non sia una costante in tutta la tradizione latina, come accade ad esempio nel Montecassino 69, esso deve essere stato certamente tramandato, in quanto è presente in molte delle versioni in volgare. In alcuni testimoni nella tradizione di area alto-tedesca il prologo parla di un "libro" ritrovato nella tomba di Ippo-

greco aggiunge, in nota, che il termine ἀναλογεῖον indicava dove venivano conservati i testi di aritmetica e matematica (*Rechenbüchern*) o un leggio, specificando che quest'ultimo è il significato da prendere in considerazione in questo caso, cf. Sudhoff (1916: 85).

36 Una delle indicazioni su cosa si dovesse intendere all'epoca per *analogium* compare nelle *Etymologiae* (*Etymologiarum sive Originum libri XX*) di Isidoro di Siviglia che agli inizi del VII sec. scrive a proposito degli edifici sacri nel *liber* dedicato agli edifici e ai campi: "*Analogium dictum quod sermo inde praedicetur; nam LOGOS Graece sermo dicitur* […]" '*Analogium* è detto il posto in cui [*all'interno di un edificio sacro*] il Verbo divino è proclamato; infatti i Greci chiamano il Verbo divino *LOGOS* […]' [traduzione mia] in Lindsay (1911; II, *15, 4, 17*), cf. Sophocles (1900: 145). Simile significato è attestato anche nelle altre opere coeve, in alcuni casi con un leggero ampliamento o variazione di significato ma rimanendo sempre nell'ambito del leggio o custodia portatile per dei libri, cf. Du Cange: *analogium*.

37 Da qui in avanti indicato come Montecassino 69, Beccaria (1965: 293-297).

38 Beccaria (1965: 364-368).

39 *Ivi*, 372-381.

40 Forma derivata da *diptica* o *diptycha*, Du Cange: *diptycha*.

crate, ad esempio in quello del Bamberg, SB, Msc. hist. 146, noto anche come *Bamberger Arzneibuch*, con *buche lechin* 'libricini'[41]; similmente in area romanza troviamo: *livre*[42] 'libro' nel testimone anglo-normanno del Cambridge, Trinity College, MS. O.2.5 (1109), *libro*[43] 'libro' in una delle due versioni della *Capsula eburnea* del Madrid, Biblioteca Francisco de Zabálburu*, Códice Zabálburu de medicina medieval* di area castigliana e *libre*[44] 'libro' in una versione in catalano contenuta nel Sevilla, Biblioteca Colombina, Ms. 7-4-27. Leggermente diverso è il caso del testimone in italiano del codice Venezia, Biblioteca Marciana, It. III, 2, in cui si fa riferimento a un'*epistola*[45], il che potrebbe far pensare a un testo appartenente alle *Epistole* di Ippocrate, ma il contenuto non lascia dubbi sul fatto che il trattato appartenga al tipo *Capsula eburnea.*

Nei testimoni in inglese medio di tradizione A la terminologia con cui viene indicato il contenitore non è facilmente riconducibile a quanto analizzato fino ad ora. Troviamo infatti *witte* in Sloane 405 e *scrippe* in Hunter 513, mentre in HM64 non vi è alcun riferimento in quanto nel testimone manca l'intero prologo narrativo. Il termine *scrippe*[46], che compare in Hunter 513, può essere tradotto come 'bisaccia, scarsella' ed è un prestito che è giunto all'inglese dall'anglo-normanno *escripe*[47] in francese antico *escharpe*[48] . Più problematico invece il caso del lemma usato in Sloane 405 in quanto *witte* non è una forma di facile interpretazione[49]. Potrebbe trattarsi di una forma di *wit*[50] 'intelligenza, ragione, capacità mentale' un concetto che, come vedremo, si ritrova nell'ambito del "contenuto"; potrebbe inoltre essere collegata a *withe*[51] 'salice, legno

41 Di Clemente (2009: 81-91).

42 Hunt (2014: 3).

43 Pensado Figueiras (2012: 140).

44 *Ivi*, 427.

45 Ferrato (1866: 53).

46 MED: *scrip*(*pe*).

47 AND^2: *escripe*.

48 Godefroy (1881-1902: III, 373), FEW (XVII, 121).

49 Nel manoscritto il termine è abbreviato tramite quella che sembrerebbe essere una *i* o una *r* sovrascritta.

50 MED: *wit*.

51 MED: *with*(*e*) (1).

di salice' e dunque indicare un contenitore fatto di legno di salice[52]. Oppure si potrebbe intendere come una forma di *writ*[53] 'scritto, documento, testo, insieme di istruzioni', un termine che ricorre poco dopo all'interno del prologo. Altra ipotesi è considerare il termine come derivato dal verbo *witien*[54] 'proteggere, preservare, tenere al sicuro' e quindi indicante un oggetto atto a proteggere e salvaguardare. La sola ipotesi che rimanderebbe direttamente a un contenitore sarebbe considerare *witte* come un esito dell'anglosassone *hwīte-cylle*[55] 'contenitore, scarsella', ma non sono note evidenze linguistiche o attestazioni a sostegno di tale ipotesi. Nonostante sembri mancare un riferimento diretto a un leggio o a una qualche tavoletta usata per scrivere o a un libro, viene però mantenuto, in particolare con *scrippe* (Hunter 513), il concetto di contenitore. Il caso del testimone Add. 34111 *CE2*, appartenente alla tradizione A, è invece peculiare in quanto il termine usato per indicare il contenitore è *a case of euore* 'una cassetta d'avorio', che è il referente distintivo del contenitore della tradizione B. Per poter analizzare questo caso particolare, è necessario dunque conoscere prima la terminologia della tradizione B.

2.1.2. *I mss. B*

La terminologia dei mss. della tradizione B è meno uniforme e, fin dai testimoni più antichi risalenti al XIII secolo, non compare il termine *analogium*. Nella tradizione B gioca infatti un ruolo fondamentale la scelta traduttiva che nella versione araba è stata utilizzata per rendere il termine greco indicante il contenitore. In un'edizione de *El kitāb al-durŷ*, ovvero la *capsula eburnea* così come è conosciuta in lingua araba, il testo arabo usa *durŷ ᶜāŷ*

52 Sempre a proposito dell'ipotesi riguardante il legno, in questo caso senza specificare l'albero da cui sarebbe stato ricavato, si potrebbe considerare una forma di *wit*, variante scarsamente attestata di *wo̧de* 'bosco, legno' cf. MED (*wo̧de* n. 2) dall'anglosassone *wudu* o *widu* 'legno, legname, bosco' cf. Bosworth & Toller (1898: 1277) e comparabile all'antico alto tedesco *wit* 'legno, bosco' cf. DWB (*wit*) con un consonantismo divergente rispetto a quello ereditato dall'anglosassone. Se si volesse invece ipotizzare un rimando al colore bianco del contenitore in avorio, va considerato in primo luogo che in inglese medio la forma *witte*, variante della forma considerata standard *whīt* 'bianco, di colore bianco' cf. MED (*whīt*), risulta al momento attestata solo in composti toponomastici, nello specifico *Wittewell* cf. MED (*whīt*: 12, b); in secondo luogo, come si vedrà a breve, in una delle due tradizioni latine il riferimento all'avorio non compare affatto, dunque il riferimento al bianco o a un colore particolarmente chiaro, seppur forzato, potrebbe alludere al tipo di legno con cui il contenitore era fatto.

53 MED: *writ* n.

54 MED: *witt̆en* (1).

55 Bosworth & Toller (1898: 583).

per indicare il contenitore[56]. Il lemma *durŷ* può essere tradotto come 'cofanetto' o anche 'contenitore, barattolo, recipiente' (Kuhne Brabant 1989: 8), a cui si aggiunge l'indicazione sul materiale *ᶜāŷ* 'avorio' (Kuhne Brabant 1989: 8) che è invece, è bene ribadirlo, assente nella tradizione A.

In latino sono due i termini prevalentemente presenti nella tradizione B: *pixide* e *capsa*, insieme al riferimento al materiale di cui era fatto il contenitore, l'avorio. Il termine *pixide*, presente nella maggior parte dei testimoni, è un prestito dal greco[57] πυξίς (pyxis) 'scatoletta di legno di bosso, scatoletta'[58] e in epoca più tarda 'piccola scatoletta per medicinali e simili'[59]; il latino *pyxis* eredita in generale il significato greco[60] ma troverà in seguito ampio utilizzo nel lessico della liturgia cristiana, dove andrà ad indicare il contenitore in cui vengono conservate le ostie prima e dopo essere state consacrate[61]. Nei testimoni alla *pyxis* si alterna la *capsa*[62] o *cassa* o ancora *capsula*[63], altro caso di prestito dal greco[64] κάψα (capsa)[65] 'cassetta, scatola' che si potrebbe definire quasi un sinonimo di *pyxis*. Il significato di *capsa* e relativi derivati è più specifico rispetto a quanto non lo fosse in greco, in quanto la parola indicava

56 Cf. Kuhne Brabant (1990: 4-5).

57 Valpy (1828: 384).

58 Il termine è legato al sostantivo πύξος 'bosso' una pianta sempreverde simile ad un arbusto, all'aggettivo derivato πύξῖνος 'fatto di legno di bosso' e al sostantivo πυξίον 'tavoletta di legno di bosso' cf. LSJ (II, 1554). La parola πύξος entra come prestito in latino nella forma *boxus* 'bosso' e dalle fonti a disposizione, in particolare gli scritti di Plinio il Vecchio, si sa che già in età romana il legno di bosso, di colore dorato, era molto usato, in quanto estremamente duro, resistente e versatile e utilizzato anche in ambito navale per la sua resistenza all'acqua. Spesso, proprio in virtù di queste sue caratteristiche, era associato al legno d'ebano da cui si distingueva tuttavia per il colore cf. LTL (I, 474). In tardo latino inizia ad essere attestata anche la forma *buxis*, da cui *buxida*, *bossida* o *bustola*, cf. Du Cange: *buxis*, da cui ad esempio l'italiano 'bussola', poiché il dispositivo veniva montato e conservato in una scatola di bosso cf. GDLI (II, 463-464), così come avviene in altre lingue romanze cf. Meyer-Lübke (1911: 516). L'idea della diffusione di contenitori in bosso in età romana e medievale può essere data dalla parola inglese *box* 'scatola' derivata appunto dal termine latino entrato nel lessico anglosassone come *box* cf. Bosworth & Toller (1898: 118), ma anche l'alto tedesco antico *buhsa* da cui il tedesco *Büchse* 'scatola' ma anche 'bussola' cf. AWB: *buhsa*. Si veda anche la definizione di *pyxis nautica* in Du Cange: *pyxis*.

59 Sophocles (1900: 962).

60 LTL (III, 983-984).

61 Du Cange: *pyxis*.

62 LTL (I, 528).

63 *Ibidem*.

64 Valpy (1828: 68).

65 O anche κάμψα, LSJ (I, 873).

in latino un contenitore in legno o metallo usato principalmente per riporre lettere, tavolette e altri scritti[66].

Volendo confrontare anche in questo caso le versioni in volgare discendenti dalla tradizione latina di riferimento, nella versione in nederlandese medio del Bruxelles, Bibliothèque Royale de Belgique, Ms. 15624-41 si trova *yuoren busse* 'cofanetto, cassetta d'avorio'[67] che traduce quindi in modo coerente quanto riportato nel testo latino di partenza; anche in castigliano, nella seconda versione presente nel *códice Zabálburu de medicina medieval*, Ippocrate nasconde i suoi segreti in *una buxeta de marfil*[68] 'una scatoletta d'avorio'.

In Add. 34111 *CE1*, di tradizione B, il referente per il contenitore è *a case of euore* 'una cassetta d'avorio' dove *case*[69] è un prestito dall'anglo-normanno *case*[70], in antico francese *chasse*[71] dal latino *capsa*, e *euore*, variante di *ivori*[72], è sempre un prestito dal latino *eboreus*[73] tramite l'anglo-normanno *ivoire*[74], in antico francese *ivoire*[75]. In questo caso la resa con *case of euore* non è così inaspettata, poiché è una versione che fa capo alla tradizione in cui compare la *pixide* o *capsa*/*capsula eburnea*, soprattutto se nel testimone latino di riferimento fosse stato presente proprio il termine *capsa*/*capsula*. Se invece nel testo latino preso a modello il termine usato fosse stato *pyxis*, la traduzione

66 LTL (I, 528). Più che l'avorio era dunque il legno ad essere il materiale più diffuso per la realizzazione di questo tipo di contenitori: il greco ἀναλόγιον della tradizione A è un leggio di legno, i termini usati nella tradizione B in latino *capsa*, *cassa* e *capsula* designano generalmente dei contenitori di legno e ancora di più il termine *pyxis*. Tuttavia, ciò non significa che non fossero in uso scatolette e contenitori in avorio. Diverse evidenze dimostrano ad esempio che nell'alto medioevo non era insolito riutilizzare un materiale prezioso come l'avorio ricavato da oggetti o tavolette con iscrizioni per la creazione di nuovi manufatti, tra cui anche le pissidi (Caillett: 2011). A testimonianza di ciò, sempre nel caso del termine *pyxis*, le forme *buxida*, *bossida* o *bustola* sono spesso attestate in testi a carattere religioso o liturgico, in cui vengono descritti questi contenitori fatti di legno, d'avorio o di metalli preziosi cf. Du Cange: *buxis*.

67 Di Clemente (2017: 24-25, 30-31).

68 Pensado Figueiras (2012: 161).

69 MED: *căse* (1).

70 AND^2: *case*^{1}.

71 Godefroy (1881-1902: II, 83; IX, 56).

72 MED: *īvorī*(*e*).

73 LTL (II, 218).

74 AND^2: *ivoire*.

75 Godefroy (1881-1902: IV, 622).

con *case* sarebbe ugualmente coerente, in quanto l'inglese medio *pix* o *pixe*[76], pur se direttamente derivato proprio dal latino *pyxis*, aveva già assunto il significato di 'contenitore per le ostie consacrate'; tenendo quindi conto del significato originario del termine *pix*, che non era probabilmente andato del tutto perduto, è ipotizzabile che la scelta di usare *case* sia dovuta alla volontà di usare una parola non immediatamente riconducibile a un contesto religioso. Come già anticipato, il testimone Add. 34111 *CE2* non è coerente con la tradizione di riferimento per quanto riguarda la terminologia relativa al contenitore. Trattandosi infatti di un testo discendente dalla tradizione A, ci si aspetterebbe di trovare un termine indicante un leggio, un libro oppure a una custodia o una bisaccia, come in Hunter 513, invece si ha *case of euore* così come in Add. 34111 *CE1*. Che i due testi si trovino nello stesso manoscritto è un fattore da tenere sicuramente in considerazione, tanto più che Add. 34111 *CE2* è introdotto in questo modo: "*Now here bigynneþ Ypocras his priuetes in a noþer maner*" 'Qui ora inizia Ippocrate, i suoi segreti, in un altro modo' dove *a noþer maner* va chiaramente inteso in rapporto a Add. 34111 *CE1*.

2.2. *Il contenuto*

Nonostante la terminologia riguardante il contenuto presente nella sezione introduttivo-narrativa non sia considerabile come un tratto distintivo così netto come quello del contenitore, è possibile osservare come, all'interno delle due tradizioni, siano comunque presenti delle tendenze d'uso. È già stato anticipato in apertura che una delle diciture con cui questa tipologia di testi viene indicata all'interno dei manoscritti della tradizione latina è *secreta* 'segreti' a cui segue l'attribuzione a Ippocrate o a Democrito o altre eminenti figure della scienza e della medicina antica. A questi si affianca un'altra definizione che è quella di *signa* 'segni' spesso accompagnata da un attributo riguardante la letalità di questi segni come *mortis* 'della morte' o *mortifera* 'portatori di morte, mortali' e, in alcuni casi, anche da un riferimento all'autore-scopritore, cioè colui che per primo li ha osservati e ha deciso di tramandarli.

76 MED: *pixe*.

2.2.1. *I secreta*

Un riferimento ai segreti appare fin dal testimone greco del Cod. Med. gr. 8 con il termine μυστήρια (mysteria), accusativo plurale di μυστήριον (mysterion) 'mistero, cosa segreta, pratica segreta'[77] derivato da μύστης (mystes), 'iniziato a un culto'[78] con l'aggiunta del suffisso -ῐον (-ion) dal verbo μυέω (myeo) 'introdurre al culto' a sua volta dal verbo μῡ́ω (myo) 'chiudere (le labbra)'[79]. L'uso di questo termine, ripetuto due volte all'interno del prologo, proprio per la sua etimologia, rimanda a qualcosa di segreto non in quanto nascosto, ma perché esclusivo di una particolare categoria di iniziati a un culto che, in questo caso, è quello della medicina.

Nella tradizione dei manoscritti A, il latino traduce μυστήρια in maniera non uniforme: nella prima occorrenza è omesso e nella seconda è tradotto con *secreta*, accusativo plurale di *secretum* 'segreto, cosa occulta, culto segreto, luogo isolato'[80] dal participio passato del verbo *secernere* 'dividere, separare, staccare'[81]. Anche nel caso del termine latino scelto l'etimologia rimanda a qualcosa che si distacca, che si allontana e rimane in qualche modo isolato[82].

Vediamo la resa delle due occorrenze dal testo greco del Cod. Med. gr. 8 e il testo latino di uno dei testimoni più antichi a disposizione per la tradizione A, il Montecassino 69, entrambi nell'edizione di Sudhoff (1916: 85):

1. Ὁ ἐμπειρικώτατος ἁπάντων καὶ οἰκείᾳ σοφίᾳ τῶν ἀνθρωπίνων σωμάτων θεραπευτὶς εκκελεύει Ἱπποκράτης, ἵνα τῷ ἐνταφισμῷ αὐτοῦ τεθῖ [ἐν] τῷ ἑαυτοῦ τάφῳ ὑπὸ τὴν ἑαυτοῦ κεφαλὴν ἀναλόγιον μετά τινος βιβλίου, οὗ τὴν διεξοδικήν ἔκδοσιν οὐ πεποίηται· εἶχε γὰρ ἐν ἑαυτῷ ἐγκεκρυμένα θεῖα μυστήρια.

   Peritissimum omnium rerum esse et domestica sapientia in omnibus corporibus, quae iusserat Yppograte, ut in sepulcro suo poneretur. Sub capite ipsius analogius positus erat, ubi eius corpus recondebatur.

77 LSJ (II, 1156).

78 *Ibidem*.

79 Frisk (1960-1972: II, 275-276).

80 LTL (IVa, 276, 273-274).

81 LTL (IVa, 273-274).

82 De Vaan (2008: 110), Valpy (1828: 424).

2. […] καὶ εὗρεν ἀναλόγιον ὑπὸ τῆς κεφαλῆς αὐτοῦ καὶ βιβλίον, ἐν ᾧ τὰ πάντα μυστήρια τῆς τέχνης ἐγέγραπτο.

[…] et invenit analogium sub capite positum, ubi omnia secreta artis erant.

Nella prima occorrenza, la resa in latino del termine μυστήρια non è costituita da un solo lemma ma dalla proposizione con cui si apre il testo e che viene ripresa dal pronome relativo *quae*. Nel secondo caso, invece, la traduzione è molto più puntuale e vicina al testo di partenza.

All'interno della tradizione B in latino la parola *secreta* non è attestata in modo costante[83], mentre è frequente l'uso del termine *virtutes*[84] nominativo plurale di *virtus* 'virtù, facoltà, dote, qualità, prodigio'[85], significato che ha poca attinenza con quanto visto finora, anche se si avvicina a *intellegentia* 'conoscenza, intelletto'[86] e al greco νόημα (noema) 'pensiero, senno, facoltà intellettiva'[87], termini che vedremo in dettaglio tra poco; una terminologia affine si trova nella versione araba[88].

I testimoni in inglese medio appartenenti alla tradizione A, Hunter 513, Sloane 405 e HM64 non contengono parole con un significato riconducibile a 'segreto' o 'virtù, facoltà, dote'. In Add. 34111 *CE2*, sempre di tradizione A, al contenuto ci si riferisce come a *priuetes* plurale di *privete*[89], un prestito dall'aggettivo in francese antico *priveté* derivato dal latino *privatus* che può essere tradotto bene come 'segreto, cosa privata' e lo stesso lemma è presente anche in Add. 34111 *CE1* appartenente alla tradizione B; in nessuno dei testimoni in inglese medio è attestato un

83 In alcuni testimoni manoscritti ad essere chiuso nella *pixide* o *capsa*/*capsula eburnea* è il *liber praescentia* di Ippocrate, più rare ma comunque esistenti sono le attestazioni del termine *veritates* 'le verità' cf. Kibre (1978: 199-206).

84 Nel testimone München, Bayerische Staatsbibliothek, Clm. 615 *secreta* e *vitrutes* sono tra loro connessi nell'espressione *secretas vitutes* 'le virtù segrete', Kibre (1978: 200).

85 LTL (IVb, 1010).

86 LTL (II, 887).

87 LSJ (II, 1178).

88 Cf. Kuhne Brabant (1990: 4-5), dove la studiosa traduce il testo arabo in spagnolo usando *signos* 'segni' nella prima occorrenza ma virgolettando tale resa e in seguito *poderes* 'poteri', anche in questo caso marcando il termine con un corsivo nel testo pur essendo questa una traduzione abbastanza precisa dell'arabo ىوقلا (alquaa).

89 MED: *privẽtẽ*.

termine riconducibile al latino *virtutes*, neppure nel caso di Add. 34111 *CE1* in cui la presenza di un simile termine poteva essere probabile vista la tradizione di appartenenza[90].

2.2.2. *I Signa*

L'incipit del testimone del Montecassino 69 introduce il testo in questo modo "[...] *epistola hoc est pronostica Yppocratis de signis aegritudinis idest intellegentia signis vitae seu mortis*" [91] (Kibre 1978: 196), quindi senza un riferimento particolare ai segreti, bensì ai segni che sono allo stesso tempo manifestazione della malattia in atto e presagio della guarigione o della morte del malato.

È necessario fare riferimento anche qui al testo greco del Cod. Med. gr. 8 (Sudhoff 1916: 85), confrontandolo con il testimone del Montecassino 69, in particolare l'incipit appena citato:

> Ἱπποκράτους νοήματά τε καὶ σημειώσεις περὶ ζωῆς καὶ θανάτου
>
> *Incipit epistola hoc est pronostica Yppocratis de signis aegritudinis idest intellegentia signis vitae seu mortis*

In greco i due termini di riferimento sono due sostantivi al nominativo plurale νοήματα (noèmata) e σημειώσεις (semeioseis) rispettivamente da νόημα (noema) 'pensiero, senno, facoltà intellettiva'[92] e σημείωσις (semeiosis) 'designazione, indicazione'[93], quest'ultimo etimologicamente connesso al verbo σημειόω (semeioō) che ha come significato generale quello di 'segnare, contrassegnare, annotare'[94] e nella terminologia medica, come in alcuni testi di Galeno, ha quello più specifico di 'fare diagnosi'[95]. Andando quindi a contestualizzare il termine, più che di generici segni o notazioni, indicherebbe delle vere e proprie diagnosi.

90 In altri testimoni in volgare di tradizione B il termine è invece attestato, come ad esempio in nederlandese medio nel Ms. 15624-41 con *dogede* 'virtù', cf. Di Clemente (2017: 24-25; 30-31) e il castigliano medievale del *Códice Zabálburu de medicina medieval* con *virtudes* 'virtù', cf. Pensado Figueiras (2012: 161).

91 '(inizia) qui un'epistola che è i pronostichi di Ippocrate sui segni delle malattie cioè sui segni della vita o della morte' [traduzione mia].

92 LSJ (II, 1178).

93 LSJ (II, 1594).

94 LSJ (II, 1593-1594).

95 *Ibidem*.

La traduzione latina non rende in maniera diretta il testo greco, ma lo rielabora, il che porta quasi a un capovolgimento della struttura del testo di partenza. Se infatti in greco si hanno Ἱπποκράτους νοήματά 'i pensieri, le facoltà intellettive di Ippocrate' e σημειώσεις περὶ ζωῆς καὶ θανάτου 'le diagnosi (o segni) della vita e della morte' in latino troviamo "*pronostica Yppocratis de signis aegritudinis*" 'i pronostici di Ippocrate sui segni della malattia' e "*intellegentia signis vitae seu mortis*" 'la conoscenza sui segni della vita e della morte'. In latino, il greco σημειώσεις 'i segni, le diagnosi' è tradotto nella prima occorrenza come *signum* nel caso ablativo plurale *signis*, con la preposizione *de* ad introdurre un complemento di argomento, e allo stesso modo nella seconda occorrenza[96]. Il lemma *signum* è una scelta lessicale molto adatta in questo caso, poiché oltre al significato generico, in ambito medico indica proprio il sintomo di una malattia[97].

All'interno della tradizione latina A[98], questo *incipit* o piccola introduzione non è sempre presente e di conseguenza il riferimento ai *signa* e a *intellegentia* non è da considerarsi come una costante in tutti i testimoni.

Nel caso delle versioni in inglese medio qui prese in esame, si riscontra un riferimento ai *signa* nella sezione introduttiva di tre dei testi appartenenti alla tradizione A. In Sloane 405, Hunter 513 e HM64 è attestato infatti, in diverse varianti[99], lo stesso termine: *tokens* plurale di *token*[100] il cui significato principale è 'segno, segnale' ma nel contesto della medicina era usato per indicare 'sintomo, manifestazione visibile di salute o malattia'[101]. Proseguendo nella lettura si incontra la subordinata finale: "*to know yef þe seeke may be gode or no*" 'per sapere se il malato starà bene o no' (Sloane 405), "*to knowe the seke yf he myghte be hole*" 'per sapere se il malato potrà guarire' (Hunter 513), "*for to knowe the sike if he myght be helid*" 'per sapere se il malato potrà guarire' (HM64), probabilmente il risultato di variazioni a partire da "*intellegentia signis vitae*

96 Non è da escludere che questa seconda occorrenza sia un errore di traduzione dovuto a imitazione della prima forma o alla errata resa di un genitivo plurale.

97 LTL (IVa, 364-365), in particolare cf. ¶ 12 *In re medica*.

98 Cf. Kibre (1978: 196-199).

99 In Sloane 405: *tokenes*, *tokens*; in Hunter 513: *tokenys*, *tokenes*, *tokenis*; in HM64: *tokenyns*, *tokenys*.

100 MED: *tōken*.

101 MED: *tōken*, 3 (c); Norri (2016: 1106).

seu mortis"[102], caratterizzata dall'uso del verbo *knouen*[103] 'sapere, essere a conoscenza di, conoscere'.

Il termine inglese medio *token* racchiude in sé gli stessi significati del greco σημείωσις e del latino *signum*, ovvero una semplice indicazione o segno che, nel contesto della medicina, diventa un sintomo e/o una diagnosi. Tra i testimoni della tradizione A fa eccezione il testimone Add. 34111 *CE2*, che nella sezione iniziale, non fa riferimento ai segni o alla conoscenza, ma unicamente ai *priuetes* 'segreti'.

3. *Conclusioni*

L'analisi qui effettuata mostra come la terminologia relativa al contenitore e al contenuto nelle versioni in inglese medio della *Capsula eburnea* non sia in alcuni casi del tutto coerente con le tradizioni latine di riferimento (Tabella 1).

In particolare, è il referente che designa il contenitore a subire più varianti, soprattutto nei testi appartenenti alla tradizione A (Add. 34111 *CE2*, Sloane 405, Hunter 513), dove non vi è un termine in qualche modo collegato al tardo latino *analogium*, mentre nel testimone appartenente alla tradizione B il termine usato *case* traduce con estrema precisione al termine latino *capsa*. Tra le maggiori divergenze riscontrate, vi è indubbiamente l'uso di *case of euore*, nel testimone Add. 34111 *CE2* della tradizione A, tradizione in cui la *capsa*/*capsula* non compare come referente per indicare il contenitore. L'ipotesi che l'uso di tale termine sia dovuto all'influenza di Add. 34111 *CE1* può essere verosimile, ma è necessario sottolineare che il prologo di Add. 34111 *CE2* presenta tutti i tratti distintivi del prologo della tradizione A con la sola eccezione del termine per indicare il contenitore. Non conosciamo le motivazioni che hanno prodotto tale contaminazione, tuttavia si potrebbe ipotizzare che il prologo di Add. 34111 *CE2* fosse

102 Riferimenti alla "conoscenza" o "intelligenza" sono presenti nelle versioni in volgare, come nel caso del testimone alto tedesco Müchen, Staatsbibliothek, Cgm. 398 dove è attestato *chunst* 'conoscenza, sapienza, intelletto' (AWB: *kunst*; Di Clemente 2011: 59), del *Códice Zabálburu de medicina medieval* nella versione di tradizione A in castigliano con *conosçençias* 'conoscenze' (Pensado Figueiras 2012: 140) e nella versione in catalano del Ms. 7-4-27 dove sono attestati i termini *conexensa* 'conoscenza, sapienza' e *saber* 'il sapere, sapienza' (Pensado Figueiras 2012: 427).

103 MED: *knouen* v.

Tabella 1

	CONTENITORE			CONTENUTO			
	Leggio, custodia per libri	*Cassetta d'avorio*	*Altro contenitore*	*Segreti*	*Segni, diagnosi*	*Intelligenza*	*Virtù, capacità*
Versione greca (Cod. Med. gr. 8)	ἀναλόγιον			μυστήρια	σημειώσεις	νοήματα	
Tradizione A latina (ed. Sudhoff 1916)	*analogium*			*secreta*	*pronostica, signa*	*intellegentia*	
Tradizione B latina (ed. Sudhoff 1916)		*capsula, pixis eburnea*					*virtutes*
Add. 34111 *CE1*		*case of eu-ore*		*priuetes*			
Add. 34111 *CE2*		*case of euore**		*priuetes*			
Sloane 405			*witte*		*tokens*	*knouen*	
Hunter 513			*scrippe*		*tokens*	*knouen*	
HM64			-		*tokens*	*knouen*	

mutilo in alcuni punti o del tutto assente e che, per ovviare a tale mancanza, gli sia stato anteposto il prologo di Add. 34111 *CE1*, ma in questo caso il prologo sarebbe dovuto essere stato copiato in più punti o interamente e non solo nelle due occorrenze in cui si fa riferimento al contenitore. Se le variazioni terminologiche relative al contenitore nei testimoni della tradizione A possono essere spiegate con una parziale perdita del referente iniziale che viene sostituito o omesso a seconda dei casi, nel caso della *case of euore* di Add. 34111 *CE2* ci troviamo invece di fronte a una contaminazione tra due testimoni delle due diverse tradizioni, la cui motivazione resta al momento sconosciuta.

Per quando riguarda i termini relativi al contenuto, in Sloane 405, Hunter 513 e HM64 l'uso del termine *tokens* si configura come una traduzione molto aderente al latino *signa*, mentre *secreta* è reso con *priuetes* sia in Add. 34111 *CE2* che in Add. 34111 *CE1*; la presenza di *priuetes* in Add. 34111 *CE1* dimostra inoltre che il riferimento ai *secreta*, nonostante le scarse attestazioni, aveva mantenuto una certa diffusione anche nella tradizione latina B.

Sonia Colafrancesco
Università degli Studi 'G. d'Annunzio' Chieti-Pescara
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne
Viale Pindaro, 42, 65126, Pescara.
sonia.colafrancesco@unich.it

Bibliografia

AND²: *Anglo-Norman Dictionary (AND² Online Edition)*. 2021. Aberystwyth University. https://anglo-norman.net.

AWB: *Althochdeutsches Wörterbuch*. Auf Grund der von Elias v. Steinmeyer hinterlassenen Sammlungen im Auftrag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Bearbeitet und herausgegeben von Elisabeth Karg-Gasterstädt und Theodor Frings. Leipzig 1952-2015, http://awb.saw-leipzig.de/cgi/WBNetz/wbgui_py?sigle=AWB.

Beccaria, Augusto. 1956. *I codici di medicina del periodo presalernitano.* Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

Baader, Gerhard. 1984. Early Medieval Latin Adaptations of Byzantine Medicine in Western Europe. *Dumbarton Oaks Papers* 'Symposium on Byzantine Medicine' 38. 251-259.

Bosworth, Joseph & Toller, T. Northcote (ed.). 1898. *An Anglo-Saxon Dictionary*: Based on the Manuscript Collections of the Late Joseph Bosworth, T. Northcote Toller (ed.). Oxford: Clarendon Press.

British Library, Archives and Manuscripts, http://searcharchives.bl.uk.

Caillet, Jean-Pierre. 2011. Le remploi des ivoires dans l'occident haut-médiéval (VII^{e}-XI^{e} siècles). *Hortus Artium Medievalium* 17. 115-127.

Cianci, Eleonora. 2007. La ricezione della medicina araba nell'Occidente medievale. In Fazzini, Elisabetta (a cura di), *Ricerca e didattica tra due sponde*, Atti della Convenzione tra l'Università 'G. d'Annunzio' di Chieti-Pescara e l'Université '7 Novembre à Carthage' di Tunisi, 51-171. Lanciano: Casa Editrice Rocco Carabba.

Clark, James G. 2011. *The Benedectines in the Middle Ages*. Woolbridge: The Boydell Press.

Colafrancesco, Sonia. 2019. Terminologia medica nei *Signa mortis per Hyppocratem* (ms. London, British Library, Sloane 405). *AION – Sezione Germanica* 29. 131-160.

Colafrancesco, Sonia. 2021. Come le ginocchia divennero guance. Il caso del secondo pronostico della *Capsula eburnea* inglese medievale. *Medioevo Europeo* 5(1). 51-64.

De Vaan, Michiel. 2008. *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages*. Leiden: Brill.

Di Clemente, Valeria. 2009. *Testi medico-farmaceutici tedeschi nell'XI e XII secolo*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Di Clemente, Valeria. 2011. Vicende della letteratura medico-prognostica pseudoippocratea nell'Europa medievale: la cosiddetta *Capsula Eburnea* (*Analogium Hippocratis, Liber Veritatis Hippocratis, Secreta Hippocratis, Secreta Democriti*) e la sua ricezione in area alto-tedesca (XI/XII-XV sec.). *Itinerari. Quaderni di studi di etica e politica* 2. 49-74.

Di Clemente, Valeria. 2017. *Dit siin .24. Tekenr der doot die Ypocras met hem dede grauen* e la ricezione della '*Capsula Eburnea*' in nederlandese medio. *Filologia Germanica* 9. 19-43.

Di Clemente, Valeria. 2019. La tradizione della Capsula eburnea in inglese medio: il caso della doppia versione del manoscritto Londra, British Library, Add. 34111. In *V ciclo di studi medievali, Atti del Convegno tenutosi a Firenze il 3-4 Giugno 2019*, 557-562. Lesmo (MB): EBS Edizioni.

Du Cange, et al. 1883-1887. *Glossarium mediæ et infimæ latinitatis*. 10 voll. Niort: L. Favre. http://ducange.enc.sorbonne.fr/.

DWB: Grimm, Jacob & Grimm, Wilhelm. *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*. Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21. https://www.woerterbuchnetz.de/DWB.

Ferrato, Pietro (a cura di). 1866. *Pronostichi d'Ippocrate volgarizzati nel buon secolo della lingua e non mai fin qui stampati. Della scelta di curiosità letterarie inedite o rare dal secolo 13 al 19.* In appendice alla *Collezione di opere inedite o rare,* n. 67. Bologna: Gaetano Romagnoli.

FEW: von Wartburg, Walther (Hrsg.). 1922-1967. *Französisches Etymologisches* Wörterbuch. 25 Bänder. Basel: R. G. Zbinden. https://apps.atilf.fr/lecteurFEW/index.php/.

Frisk, Hjalmar. 1960-1972. *Griechisches etymologisches Wörterbuch*. 3 Bänder. Heidelberg: Carl Winter – Universitätsverlag.

Gavinelli, Simona. 2017. Scrivere e leggere nel chiostro: lo scriba-*monachus*. *Hortus Artium Medievalium* 23(1). 414-427.

GDLI: *Grande Dizionario della Lingua Italiana.* Ristampa 1966-2002; appendici 2004 e 2009; indici degli autori 2004. Torino: UTET. Disponibile online dal 2019 a opera di UTET Grandi Opere – Accademia della Crusca, http://www.gdli.it/.

Godefroy, Frédéric. 1881-1902. *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVe siècle*. Voll. I-XI. Paris: F. Vieweg Libraire-Éditeur.

Hunt, Tony (ed.). 2014. *An Anglo-Norman Medical Compendium (Cambridge, Trinity College Ms O.2.5 (1109))* (Plain Texts Series 18). Oxford: Anglo-Norman Text Society.

Keil, Gundolf. 1983. "Capsula eburnea". In *Lexikon des Mittelalters*. Band II. 1489. Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Keil, Gundolf. 2010. "Capsula eburnea". In *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon.* Band 11. 310-314. 2. Auflage. Berlin-New York: De Gruyter.

Kibre, Pearl. 1945. Hippocratic Writings in the Middle Ages. *Bulletin of the History of Medicine* 18. 371-412.

Kibre, Pearl. 1978. *Hippocrates Latinus:* Repertorium of Hippocratic Writings in the Latin Middle Ages IV. *Traditio* 34. 193-226.

Kuhne Brabant, Rosa. 1986. Una versión aljamiada del '*Secreto de Hipócrates*'. *Sefarad* 46 (1-2). 253-269.

Kuhne Brabant, Rosa. 1989. *El Kitab al-dury,* prototipo árabe de la '*Capsula Eburnea*' y representante más genuino de la tradición de los *'Secreta Hippocratis'* (I). *Al-Qantara: Revista de estudios árabes* 10(2). 3-20.

Kuhne Brabant, Rosa. 1990 *El Kitab al-dury,* prototipo árabe de la '*Capsula Eburnea*' y representante más genuino de la tradición de los *'Secreta Hippocratis'* (III). *Al-Qantara: Revista de estudios árabes* 11(1). 3-58.

Lindsay, Wallace Martin. (ed.) 1911. *Isidori Hispalensis episcopi Etymologiarum sive Originum libri XX*. 2 voll. Oxford: Clarendon Press.

LSJ: Liddell, Henry G. & Scott, Robert. 1940. *A Greek-English Lexicon*. Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones, with the assistance of Roderick McKenzie. 2 vols. Oxford: Clarendon Press.

LTL: Forcellini, Egidio et al. *Lexicon totius Latinitatis*. 4 voll. Quarta edizione (1864-1926), ristampa del 1940. Patavii: Typis Seminarii.

MED: Lewis, Robert E. et al. (eds.). 1952-2001. *Middle English Dictionary*, Ann Arbor: University of Michigan Press. Online edition in McSparran, Frances et al. (eds.). 2000-2018. *Middle English Compendium*. Ann Arbor: University of Michigan Library. http://quod.lib.umich.edu/m/middle-english-dictionary/.

Meyer-Lübke, Wilhelm. 1911. *Romanisches etymologisches Wörterbuch.* Heidelberg: C. Winter Universitätsbuchhandlung.

Muschel, Jesaja. 1932. Die pseudohippokratische Todesprognostik und die *Capsula eburnea* in hebräischer Überlieferung. *Sudhoffs Archiv für Geschichte der Medizin* 25. 43-60.

Norri, Juhani. 2016. *Dictionary of Medical Vocabulary in English, 1375-1550. Body Parts, Sicknesses, Instruments, and Medicinal Preparations. Part I & II*, London and New York: Routledge.

Paxton, Frederick S. 1993. *Signa Mortifera:* Death and Prognostication in Early Medieval Monastic Medicine. *Bulletin of the History of Medicine* 67(4). 631-650.

Penco, Gregorio. 2002. *Storia del monachesimo in Italia. Dalle origini alla fine del Medioevo*. Prima ristampa della terza edizione del 1995. Milano: Jaca Book.

Pensado Figueiras, Jesús. 2012. *El códice Zabálburu de medicina medieval: edición crítica y estudio de fuentes*. La Coruña: Univesidad de La Coruña, Departamento de Filoloxía Española e Latina. (Tesis de doctorado).

Robbins, Rossell Hope. 1970. Signs of Death in Middle English. *Mediaeval Studies* 32. 282-298. (doi: https://doi.org/10.1484/J.MS.2.306084)

Sophocles, Evangelinus Apostolides. 1900. *Greek Lexicon of the Roman and Byzantine Periods (from B. C. 146 to A. D. 1100)*. New York: Charles Scribners' Sons.

Strohmaier, Gotthard. 1993. La ricezione e la tradizione: la medicina nel mondo bizantino e arabo. In Grmek, Mirko Drazen (a cura di), *Storia del pensiero medico occidentale*, *vol. I Antichità e Medioevo*, 167-215. Roma-Bari: Laterza.

Sudhoff, Karl. 1916. Die pseudohippokratische Krankheitsprognostik nach dem Auftreten von Hautausschlägen "Secreta Hippocratis" oder "Capsula eburnea" bennant. *Archiv für Geschichte der Medizin* 9. 79-116.

Tavormina, M. Teresa. 2007. The Middle English Letter of Ipocras. *English Studies* 88(6). 632-652.

The Huntington Digital Library, Catalog, https://catalog.huntington.org/.

Valpy, Francis Edward Jackson. 1828. *An Etymological Dictionary of the Latin Language*. London: A. J. Valpy.

Young, John & Aitken, P. Henderson. 1908. *A Catalogue of the Manuscripts in the Library of The Hunterian Museum in The University of Glasgow*. Glasgow: James MacLehose and Sons.

Enrico Lodi
(Università degli Studi di Pavia)

Dopo il naufragio. Aspetti stilistico-espressivi di due cartas administrativas *del 1578*

Abstract
This article proposes a study of two different reports composed about the shipwreck of two Spanish galleys in 1578, while they were trying to escape from a flotilla of corsairs: the letters of Viceroy Marco Antonio Colonna to King Philip II and that of the Duke of Terranova, who was a passenger on board one of the ships. On the bases of these documents, the article proposes a reflection on the stylistic and rhetoric features of the administrative Spanish language in last quarter of the XVI century, a crucial turning point in the history of the Spanish language.

1. *I testi*

Nell'archivio spagnolo di Simancas[1] è conservata una serie di documenti che, nel complesso, permettono di ricostruire un episodio rilevante della storia marittima spagnola successiva alla battaglia di Lepanto (1571): lo sfortunato viaggio da Palermo a Capri di uno degli uomini di fiducia del re di Spagna, il duca di Terranova, a bordo di una galera spagnola, conclusosi con l'assalto da parte di una flottiglia di navi corsare e il successivo naufragio sulla costa dell'isola campana. Dato il loro carattere ufficiale e il registro conseguentemente formale, i documenti di Simancas compongono uno spaccato ridotto ma interessante sulla lingua impiegata, nella seconda metà del secolo XVI, dai funzionari del regno di Filippo II e in particolare presso i centri amministrativi italiani.

1 *Archivo General de Simancas* (d'ora in avanti: *AGS*). I documenti relativi al naufragio delle galere sono conservati per lo più nella sezione *Estado*, *legajo* 1148 e comprendono, oltre a quelli che si prenderanno qui in considerazione, anche diversi testi, alcuni dei quali in italiano, che forniscono dati tecnici e materiali riguardo alla preparazione del viaggio delle due galere.

Linguistica e Filologia 41 (2021): pp. 193-214. DOI: 10.6092/LeF_41_p193.

In questo articolo prenderemo in considerazione due lettere legate alla vicenda, composte immediatamente dopo l'accaduto e sinora inedite: quella scritta il 12 maggio dal viceré Marco Antonio Colonna (d'ora in poi *MAC*, nelle citazioni) a Filippo II, a cui si allegava anche il resto della documentazione sul caso, e la relazione, più succinta, del duca di Terranova (d'ora in poi *DT*) allo stesso Colonna, scritta il 29 di aprile e inclusa anch'essa dal viceré nel plico mandato in Spagna. Questi due documenti, interessanti anche in virtù del fatto che i due responsabili non erano madrelingua spagnoli, saranno comunque considerati mantenendo come riferimento di cornice la più atipica ed estesa relazione di uno dei passeggeri della galera, il capitano d'artiglieria Baltasar Gago, composta a sua volta poco dopo l'assalto e allegata nel plico con le altre[2].

Pur presentando destinatari diversi, le due *cartas* sono accomunate da un'analoga volontà da parte degli autori di scagionarsi da eventuali responsabilità e risultano per questo motivo interessanti anche riguardo ai margini di libertà argomentativa offerti dalla lingua in seno al registro burocratico. Inoltre, il ricorrere di determinate formule più o meno standard in ciascuno dei documenti considerati permette di osservarli alla luce di quella che sembra una diffusa e omogenea "alfabetizzazione amministrativa", condivisa anche da parte di chi, come il capitano Gago, serviva il regno da una posizione gerarchica assai più bassa.

Prima di procedere allo studio dei documenti, occorre però segnalare la notevole differenza di genere tra il lavoro di Gago e le due relazioni che prendiamo in esame. Infatti, mentre la lettera del Colonna e quella del Terranova rispondono al comune stile cancelleresco dell'epoca e si configurano come esempi più o meno tipici di *cartas administrativas* cinquecentesche, la relazione di Gago è molto più estesa, e si rifà in modo

2 I documenti a cui facciamo riferimento sono catalogati in *AGS*, *Estado*, *legajo* 1148, "Correspondencia del virrey Marco Antonio Colonna. Cartas del duque de Terranova, virrey de Túnez Muley Hamet, Gran Maestre de Malta, Carlos de Ávalos, Juan de Cardona y otros. Minutas de despachos de Su Majestad. (año 1578)". La lettera del Colonna a Filippo II corrisponde al n. 35, mentre la relazione di Carlo d'Aragona, duca di Terranova, allo stesso Colonna si trova al n. 42. La relazione di Baltasar Gago, infine, corrisponde ai nn. 43 e 44. Segnaliamo qui che in *AGS* sono presenti anche altri documenti utili a seguire la vicenda della perdita delle galere, in particolare nel *legajo* 1078, "Correspondencia de Juan de Cardona en asuntos referentes a las galeras de Nápoles. (Año 1578)" dove, ai nn. 90 e 91, si trovano due altre lettere del duca di Terranova, scritte successivamente a quelle che qui analizziamo, la prima al Colonna (in cui è palpabile l'inasprirsi del confronto tra i due), e la seconda a Filippo II.

aperto (come è stato messo in luce nell'edizione critica del documento)[3] al modello delle *relaciones de sucesos*, nei confronti delle quali rivela una significativa "corrispondenza di struttura" (Gago 2020:14). Lo stile della relazione di Baltasar Gago, in questo senso, è allineato alle aspettative di un lettore modello interessato a una fruizione di tipo quasi letterario e pertanto non sarà oggetto diretto di analisi, discostandosi dalla tipologia di documento introdotta sopra[4]. Nondimeno, grazie alla quantità di dettagli e di riferimenti che ci offre, questo documento è il punto di partenza per una più completa lettura dell'episodio di pirateria, di cui ora ricordiamo in breve i passaggi essenziali.

Nella primavera del 1578, l'ex viceré di Sicilia Carlo Aragona Tagliavia, duca di Terranova, chiedeva al suo neoincaricato successore, Marco Antonio Colonna, che gli riservasse due galere per condurlo a Napoli e poi a Genova[5], sulla via di Spagna, dove poi gli sarebbero stati assegnati importanti incarichi diplomatici[6]. Il Colonna, che come si vedrà aveva poco in simpatia il duca, lo accontentò comunque, mettendogli a disposizione due delle migliori imbarcazioni della flotta regale: la galera Capitana di Palermo e la galera San Ángel, e poi partì per la visita ispettiva dell'isola che gli era stata da poco affidata. I giorni precedenti il viaggio non furono esenti da problemi, dal momento che, come emerge dal resoconto di Gago, pare che le imbarcazioni si stessero sovraccaricando di bagagli, mentre dalla lettera del Colonna a Filippo II risulta anche che

3 Gago, Baltasar, *Galere perdute. Verdadera relación de la pérdida de la galera Capitana de Palermo en que venía el ilustrísimo duque de Terranova de Palermo a Nápoles el mes de abril de 1578*, ed. critica di Enrico Lodi, Medusa Milano 2020. Si precisa che per una confusione tipografica, nei riferimenti archivistici di tale edizione (p. 42) si faceva erroneamente coincidere *leg*. 1148, n. 42 e *leg*. 1078, n. 90. Si tenga perciò valido quanto esposto nella nota precedente di questo articolo.

4 Di Gago considereremo la breve lettera manoscritta al viceré, attraverso la quale presenta il proprio lavoro narrativo e si allinea a criteri che vedremo poi.

5 Dalla lettera del Colonna risulta che il duca di Terranova, una volta giunto a Napoli, avrebbe anche potuto proseguire il viaggio sulla terraferma, in alternativa alla continuazione della navigazione sino a Genova.

6 Sulla rilevanza degli incarichi che sarebbero stati attribuiti a Carlo d'Aragona, si può citare, a modo di sintesi, la sua menzione nel capitolo I de *I promessi sposi* del Manzoni, che lo dipinge formalmente impegnato "fino dall'otto aprile dell'anno 1583" nel contrasto al fenomeno (dilagante a Milano) dei bravi, e ne elenca tutte le cariche: "Illustrissimo ed Eccellentissimo signor don Carlo d'Aragon, Principe di Castelvetrano, Duca di Terranuova, Marchese d'Avola, Conte di Burgeto, grande Ammiraglio, e gran Contestabile di Sicilia, Governatore di Milano e Capitan Generale di Sua Maestà Cattolica in Italia". La definizione del Manzoni è in realtà ironica, ma valida per confermare la risonanza di un personaggio così autorevole e "dotato di nomi" (in *Opere*, 1827 [1953]: 401-402).

il duca fosse stato avvertito della presenza incombente di pirati e che questi, noncurante degli avvertimenti, avesse voluto comunque frettolosamente partire[7]. Il viaggio iniziò il venerdì 29 aprile e, dopo poche ore di navigazione lungo la costa siciliana, le due galere si misero in mare aperto, suscitando la perplessità di Gago per il maggiore rischio che questo comportava. Dopo quasi due giorni di navigazione, la sera della domenica fu avvistata una flottiglia di navi corsare che iniziò a dare la caccia alle galere. Per sfuggire alla minaccia, la San Ángel virò a Occidente e si perse in mare,[8] mentre la Capitana si diresse verso la costa campana. Data anche la stanchezza degli schiavi che avevano remato a lungo, essa fu raggiunta quando ormai aveva guadagnato la costa dell'isola di Capri, dove s'incagliò a breve distanza dal castello, che però risultò essere sguarnito. A quel punto, quasi tutti gli uomini si buttarono in mare per raggiungere la riva[9] e i pirati agganciarono la galera portandosela via con le poche persone rimaste a bordo.

Nelle pagine che seguono, lo studio delle *cartas* di Marco Antonio Colonna e del duca di Terranova sarà introdotto da una breve ricognizione sul genere testuale della corrispondenza amministrativa dell'epoca, e includerà successivamente un esame degli aspetti linguistici ricorrenti nella prosa coeva, alla quale i due documenti risultano necessariamente legati.

2. *La tradizione della corrispondenza amministrativa*

Nel Cinquecento spagnolo, il linguaggio amministrativo della corrispondenza ufficiale aveva raggiunto un buon grado di codificazione, che prevedeva una distinzione tra diversi tipi di documenti a seconda delle

7 Nella nuova lettera che il duca scrisse al Colonna il 21 maggio 1578, Carlo d'Aragona ribalta in realtà l'accusa e si dice contrariato dal fatto che gli fosse stata nascosta l'imminenza di questo pericolo. Si veda, per una ricostruzione di questa polemica, oltre ad *AGS*, *leg*. 1078, n. 90, anche il saggio di Lina Scalisi (2019).

8 Sulla sorte della galera San Ángel fa fede il testo del Padre Abate Tornamira, *Relazione della presa delle due galeotte della squadra di Sicilia fatta dalle galeotte di Algieri l'anno 1578*, riportato nella *Storia civile del regno di Sicilia* (Di Blasi e Gambacorta 1821: 232).

9 Come riportato sia nel testo di Gago, sia in *DT*, in quel frangente, non sapendo nuotare, perse la vita il nobile Fabrizio Moncada, noto anche per essere il marito della pittrice Sofonisba Anguissola.

rispettive proprietà formali. Tra questi, le *cartas* e le *relaciones* – o *informes* – erano senz'altro due dei macro-tipi più riconoscibili (García Ruipérez 2016: 46)[10].

La corrispondenza epistolare, in particolare, svolgeva un ruolo essenziale e organico al funzionamento dello stato assoluto venutosi a creare sotto Carlo I e poi con Filippo II. La burocratizzazione e la centralizzazione delle funzioni amministrative, con la conseguente necessità di una corrispondenza efficace e della conservazione[11] dei documenti circolanti, si accompagnavano al parallelo consolidarsi dell'alfabetizzazione dei funzionari e, in un simile contesto, il dato sorprendente che ne derivava era, come ricorda tra gli altri Lorenzo Cadarso (2001), la:

> alfabetización prácticamente total que se detecta desde el siglo XVI entre las élites castellanas, tanto de los oficiales cortesanos como de la aristocracia y el patriciado urbano. Entre estos grupos, conforme avanzó el Renacimiento, ya no sólo era cuestión de dominar la lectura y la escritura, sino de mostrar cierta pericia en ello: manejar un vocabulario apropiado a cada caso, ser capaz de escribir en verso, disponer de ciertos rudimentos de lenguas clásicas[12].

In altre parole, quella che di fatto può essere definita come un'istituzionalizzazione del modello cortigiano aveva affermato anche una figura ideale di 'professionista dello Stato', agile nel relazionarsi con la recente "creación de toda una red de instituciones territoriales delegadas – o bien reforma de las preexistentes –, a las que había que transmitir órdenes, muchas veces confidencialmente, [...] y de las que había que recibir información o peticiones". Ai tradizionali valori cavallereschi sempre più

10 In particolare riguardo alle *cartas*, García Ruipérez ricorda la ricca gamma di possibilità realizzative che dava luogo a una serie di sottogeneri spesso menzionati anche dai dizionari storici (García Ruipérez 2016: 46-7).

11 Già le normative archivistiche imposte al tempo dei Re Cattolici, impedendo la conservazione domestica dei documenti agli scrivani, avevano favorito una conservazione di una quantità di materiali decisamente superiore alle epoche precedenti.

12 Nel suo studio, Lorenzo Cadarso si sofferma su "aquellos documentos epistolares que con carácter público o privado, pero siempre con fehaciencia jurídica, se empleaban durante la tramitación de los procedimientos administrativos o judiciales", ma questo non impedisce che i modelli compositivi ed espressivi fossero mantenuti anche nelle *cartas* informative tra le diverse gerarchie dell'amministrazione.

stilizzati[13] si accostava – e in parte si sostituiva – ora anche l'arte diplomatica del sapersi esprimere bene, che, oltre a costituire un paradigma culturale molto omogeneo per le principali corti europee, penetrò trasversalmente alle gerarchie e si trasmise a livelli amministrativi più bassi come modello di riferimento valido anche per le cariche inferiori degli apparati di Stato.

Per quanto interessa qui, è utile segnalare anche come questo ideale di cortesia si fosse tradotto, per buona parte del Cinquecento, in un proliferare di formule con cui chi si esprimeva cercava di aderire a un modello espressivo di corrispondenza ottimale, idealmente presente, ma ancora non formalmente normativizzato.

Come ben segnala lo studio di Heredia Herrera e Real Díaz (1974: 8) sulle *cartas* dei viceré spagnoli d'oltreoceano nel secolo XVI, la data di riferimento in questo senso è il 1586, quando viene diffusa una prammatica – formulata a San Lorenzo, il giorno 8 ottobre, e quindi "*pregonada*" a Madrid due giorni dopo – che definisce alcuni protocolli di stile e struttura per questo tipo di corrispondenza. Sino ad allora era prevalso un generico gusto per l'espressione altisonante e per formule di cortesia estremamente variegate che col tempo si delineavano sempre più come 'problema' espressivo da risolvere a beneficio della chiarezza e, in generale, di una comunicazione più immediata:

> El abuso y exceso en el uso de tratamientos altisonantes tanto de palabra como por escrito llegó a ser objeto de estudio y consideración en las cortes, resolviendo atajar el mal mediante una serie de normas con fuerza de ley que a la vez que regularizaban el verdadero orden y protocolo a seguir en el trato que había de darse a las diferentes jerarquías, tanto nobles como eclesiásticas, terminaran con una secuela de vanidades inútiles. La pragmática dada en San Lorenzo el 8 de octubre de 1586, fue pregonada dos días más tarde en Madrid en los lugares acostumbrados para conocimiento de todos. (Heredia Herrera & Real Díaz 1974: 7)

13 Si ricordi come le mutate condizioni sociali e materiali della vita militare nel corso del Cinquecento avevano marcato il carattere sempre più anacronistico dell'esperienza guerriera secondo i canoni epici. Probabilmente è plausibile associare a questa dinamica anche la parallela burocratizzazione della vita di corte che, come ricorda sempre Lorenzo Cadarso, con la sua "muralla de papeles" spesso metteva in difficoltà i nobili stessi rispetto ai funzionari che vi si muovevano con più agilità.

Le relazioni composte nel 1578 si collocano, quindi, pochi anni prima che avvenisse questa iniziativa organica di sistemazione. Di certo, però, già dalla metà del XVI secolo il processo accentratore intrapreso da Carlo I sulla sua amministrazione aveva favorito una spontanea normalizzazione che, pur non limitando ancora l'ampiezza del ventaglio di formule, si notava piuttosto nella struttura con cui erano articolati i diversi blocchi di contenuto. Questo valeva certamente per la corrispondenza che arrivava a corte nell'ambito di procedimenti ufficiali ordinari, ma si riproduceva anche nei documenti più 'liberi', che, come le nostre due lettere, assumevano carattere genericamente personale o informativo e per i quali, peraltro, si apriva spesso il canale della cosiddetta *vía reservada*, già adottato al tempo dei Re Cattolici per i documenti dai contenuti più delicati e ufficiosi (Barrero García 1984).

Già da qualche tempo, insomma, si erano andati consolidando per le comunicazioni amministrative alcuni schemi ideali di riferimento che, in assenza di modelli propri, da un lato avevano attinto alle consuetudini delle *cartas* tradizionali, con progressiva "adición o supresión de determinadas cláusulas jurídicas" e, dall'altro, si avvalevano anche di modelli appartenenti a campi affini come, in particolare, quello giuridico della *petición judicial*[14].

La struttura della *carta*, che scegliamo come pietra di paragone per la sua maggiore aderenza ai documenti considerati, è per definizione più legata alla tradizione epistolare, e nel XVI secolo poteva essere riassunta con la schematizzazione che propone Lorenzo Cadarso: "*Invocación*": resa con il simbolo della croce (+); "*Tratamiento de cortesía*": ricorso a espressioni come *Muy esclarecido príncipe..., Sacra, Católica y Real Majestad,* o simili; "*Intitulación*": con una frequente personalizzazione delle istituzioni coinvolte (es.: *Los oidores de su Real Audiencia de Valladolid que residi-*

14 La struttura della *petición judicial* era la seguente: "Invocación: simbólica (cruz) / Tratamiento de cortesía: que todavía en esta época no estaba regulado (lo será en época de Felipe II), de manera que podía ser *Ilustrísimo Señor..., Señoría..., Excelencia..., Poderoso Señor...* / Intitulación: el litigante o un procurador en su nombre / Exposición: referencia al pleito u orden judicial que motiva la petición y justificación de la petición / Cláusula judicial: *Atento lo cual, a Vuestra Merced pido y suplico..., En la mejor forma que haya lugar a derecho..., a Vuestra Merced pido y suplico..., Ante Vuestra Merced parezco y en la mejor forma a que haya lugar pido y suplico...* u otros formulismos más abreviados / Petición: petición concreta que se hace al tribunal / Cláusulas judiciales: de petición genérica, de apelación, de costas, de protesta y otras, etceteradas normalmente. / Suscripción: nombre y rúbrica del autor del documento (no permanente)" (Lorenzo Cadarso 2001).

mos en ella); "*Exposición*": con impiego di formule variabili, spesso però consistenti in una nuova formula di cortesia a cui seguiva l'esposizione dei precedenti e quindi dei veri e propri contenuti in oggetto; "*Cláusulas jurídicas*": a loro volta variabili. Quando la *carta* aveva carattere di richiesta era frequente la formula *pido y suplico a V. M.*, mentre la formula tipica delle consultazioni era *Vuestra Alteza hará como mejor fuere servido...* o simili[15]; "*Cláusula de cortesía*": *Guarde Dios a Vuestra Majestad como esta Monarquía ha menester...* o simili; "*Datación*"; "*Cláusula de sometimiento*": *Besamos los reales pies de Vuestra Majestad..., Los más humildes siervos de Vuestra Alteza...* o simili; "*Suscripción*": con il nome/firma dell'autore. (Lorenzo Cadarso 2001)

Nella sua ricostruzione, Lorenzo Cadarso identifica queste pratiche, ma le inquadra in modo organico nella cornice di progressivo abbandono, dalla metà del XVI secolo, dei modelli formali dei procedimenti giuridici: nella documentazione amministrativa di quel periodo prevalevano infatti ormai le denominazioni generiche di *memoriales* o *cartas*, con uno scarso rispetto del riferimento tradizionale. Si dà, in altri termini, uno scenario di 'disordinata consuetudine' che concedeva agli scriventi un buon margine di libertà espressiva[16], visibile anche nelle lettere di cui ci stiamo occupando.

3. *Le relazioni sull'accaduto*

La lettera spedita a Filippo II dal viceré Marco Antonio Colonna ricalca, in buona misura, il modello di *carta* esposto sopra. Anzitutto, per quanto l'invocazione simbolica[17] sia presente solo nell'intestazione esterna della lettera, questa si apre proprio con una delle formule abbreviate che sono state riprodotte sopra e che, del resto, è anche una di quelle più in uso: *Sacra Católica Real Majestad*.

15 Sembra che fino ai primi decenni del secolo XVI fosse frequente attingere pienamente alle formule della *petición judicial*, specie quando si trattava di esprimere una richiesta.

16 Questo aspetto si lega senza dubbio anche alla coeva evoluzione dello spagnolo colto e letterario. In particolare, sono interessanti le osservazioni di Terracini sul "disagio teorico nel momento di massima innovazione" linguistica che si dà proprio intorno alla metà del Cinquecento e che vede lo spagnolo in una fase di estremo dinamismo (Terracini 1979: 140).

17 L'invocazione simbolica è presente sul dorso della missiva, con la croce che si colloca sopra il trattamento di cortesia ulteriormente articolato: *A la S.C.RM. el Rey N. Señor*.

Non trattandosi di un procedimento ufficiale, manca la *intitulación* dello scrivente ed è presente, da subito, la *exposición* che però, invece di proporre un periodo che funga da preambolo propriamente introduttivo, ricorre alla consuetudine dell'elenco dei precedenti della sfortunata spedizione, con una successione di azioni compiute dallo scrivente che sono rese consequenziali dai connettori temporali associati alle rispettive date: *A 29 de enero escreví* [...] *Después, a 4 de abril avisé* [...] *Últimamente, a 30 de abril escreví* [...] (*MAC*, 1)[18]. Ribadendo di aver fatto quanto in suo potere per accontentare il duca nel rispetto dell'interesse del regno, è interessante notare come il Colonna fornisca una serie di argomenti successivi e di forza crescente in difesa del proprio operato, nonché capaci di gettare cattiva luce sulla posizione del Duca. Nell'ordine, il viceré sostiene:

- che era stato il duca a chiedere per il suo viaggio la galera Capitana;
- che il duca aveva ricevuto diversi avvisi riguardo alla presenza di pirati in prossimità dell'isola;
- che il duca sospettava della richiesta di rimandare la partenza e che per questo aveva deciso di anticiparla: "*el se dio priesa sospechando desta orden*"[19] (*MAC*, 2);
- che il duca aveva voluto trasportare molto materiale ("*llevava mucha cosa, y el conde de Camarata su yerno, y otros cavalleros, y havía muchos pasajeros*"[20], *MAC*, 2) e che per quello i soldati imbarcati erano stati solo cinquanta (Colonna specifica che aveva disposto di non imbarcare nessun altro se non con una "*cédula firmada de mi mano*" *Ibidem*);
- che il duca aveva ispezionato le imbarcazioni prima della partenza e che si era detto soddisfatto ("*y me dixo que estava bien*"[21], *MAC*, 3);

e, infine:

- che se il duca avesse notato che qualcosa non andava, era sua responsabilità porvi rimedio, con una nota sarcastica riguardo al fatto che si trattasse di una gestione semplice ("*de manera que si yvan*

18 'Il 29 gennaio scrissi [...] Poi, il 4 aprile avvisai [...] Infine, il 30 aprile scrissi [...]'.

19 'Lui si mise fretta presentendo quest'ordine'.

20 'Portava con sé molte cose, e così il conte di Cammarata suo genero, e altri cavalieri, e v'erano molti passeggeri'.

21 'E mi disse che andava bene'.

> *cargadas o tenían demasiados moros o llevavan pocos soldados el dicho Duque se podía satisfazer, pues todo se lo dexé a su cargo, que mayores y de más importançia los ha tenido*"[22] *MAC*, 3-4).

Avendo carattere di richiesta – una richiesta precauzionale di comprensione e clemenza al re –, la formula scelta da Marco Antonio Colonna come *cláusula jurídica* è delle più tradizionali e riprende quelle in uso nei procedimenti giudiziari, sia pure arricchita dagli ultimi argomenti a favore della sua versione: "Supplico humilmente a Vuestra Majestad me perdone lo que en este negocio por mi parte se huviere errado, pues no me movió a ello cosa mía ni interés particular, y quedo de esta vez escarmentado para siempre, que çierto este caso me ha dado grandissima pena"[23] (*MAC*, 4). Anche la successiva *cláusula de cortesía* rispecchia lo standard delle *cartas*, realizzandolo in una delle sue varianti più pompose: "Guarde Nuestro Señor a la S.C.R.P. de V.M. con el augmento de Reynos y Señoríos que la Cristiandad ha menester" (*Ibidem*)[24].

Seguono la data e il luogo (*Saragoça, 12 de mayo 1578*) ma, invece di passare poi alle formule conclusive di *sometimiento*, il viceré – *in cauda venenum* – inserisce a sorpresa un ultimo, esteso, paragrafo in cui vengono ribadite ed evidenziate le accuse al duca. Oltre a descrivere come plausibile una futura punizione del capitano della galera ("procuraré que en todo lo que el don Gaspar excedió... se tome información, y se le de el castigo que mereciere"[25]), infatti, Marco Antonio Colonna ricorda che il duca, per la sua fretta di partire, si è reso responsabile diretto del mancato recepimento degli avvertimenti sui pirati ("Las cartas con los avisos [...] las havía embiado al Duque, pero [...] nunca tuvo respuesta de ello, y

22 'Per cui, se erano troppo cariche, o se avevano troppi schiavi a bordo, o pochi soldati, lo stesso duca poteva porvi rimedio, dal momento che lasciai tutto sotto la sua responsabilità, ché ne ha avute di maggiori e di più grande importanza'.

23 'Supplico umilmente Vostra Maestà di perdonarmi per quanto possa io avere sbagliato in questa faccenda, dal momento che non sono stato mosso a ciò da alcun interesse personale, e grazie all'accaduto ritengo di aver imparato la lezione per sempre, ché tutto questo mi ha davvero causato enorme pena'.

24 Proprio il riferimento allo *augmento de reynos* era tra le formule più diffuse con cui si chiudeva la corrispondenza verso il re (e i viceré).

25 'Vedrò di fare in modo che su tutto quello in cui don Gaspare abbia ecceduto... si raccolgano informazioni e gli si dia il castigo che meriti'.

esto era por apresurarse tanto el Duque en su partida"[26]), e lascia persino che si deduca, sulla base dei calcoli tempistici della corrispondenza siciliana, che il Terranova doveva comunque aver ricevuto la lettera prima della partenza. Che non ne avesse tenuto conto era dunque una sua grave mancanza.

E così, dopo aver delegato alla logica un'accusa che non formula apertamente, Colonna chiude la sua lettera con la tipica *suscripción* di questo tipo di corrispondenza: "Besa pies y manos de su Majestad, su humilde vasallo y criado"[27] (*MAC*, 5).

Rispetto al documento appena considerato, la relazione del duca di Terranova per il viceré Colonna presenta una minore aderenza ai modelli in uso, e si configura per lo più come l'asciutto resoconto della vicenda rivolto a un destinatario di grado gerarchico non superiore. Un atto dovuto che, però, nelle pieghe del discorso lascia trasparire un implicito atteggiamento d'insofferenza, e forse persino di sdegno, per la necessità di giustificare l'incidente davanti a chi gli aveva prestato le galere.

Il fatto che il Terranova si rivolgesse a un suo parigrado – e che anzi la sua carriera fosse "lanciata" in una prospettiva di maggiore prestigio rispetto a quella dell'interlocutore – si riflette quindi in primo luogo nell'assenza delle classiche formule che invece avrebbero caratterizzato la corrispondenza verso un destinatario più alto in gerarchia[28]: in modo complementare a quanto osservato prima, in apertura di testo troviamo quindi l'invocazione rappresentata simbolicamente con una croce, ma non compare il trattamento di cortesia. Dal punto di vista dei contenuti,

26 'Le lettere con gli avvisi [...] le avevo inviate al Duca [...] ma non s'ebbe risposta, e ciò perché il Duca affrettava così tanto la sua partenza'.

27 'Bacia piedi e mani di sua maestà, suo umile vassallo e servo'. Formule di questo tipo erano tra le più ricorrenti ma, come si è anticipato, non per questo erano rimaste esenti da riflessioni sulla loro vuota pomposità. Tra le critiche coeve più riuscite vi è quella di Antonio de Guevara (1480-1545), che in *Epistolas familiares* sostiene quanto segue: "mi vergogno quando sento dire 'vi bacio le mani', e provo grande schifo quando sento dire 'vi bacio i piedi', perché con le mani ci puliamo il naso, con le mani ci togliamo le caccole, con le mani ci grattiamo la rogna, e ce ne serviamo anche per altre cose che non son da dire in piazza. Quanto ai piedi, non possiamo negare che sono quasi sempre sudati, hanno le unghie lunghe, sono pieni di calli [...] In condizioni così enormemente imbarazzanti, dal canto mio dico e giuro che preferirei mangiare le mani e i piedi di un vitello piuttosto che baciare quelli di un qualsiasi cortigiano" (Guevara 1969: 78).

28 Lorenzo Cadarso riporta, pur senza riferimenti documentali, la consuetudine dell'epoca di non inserire trattamenti di cortesia quando il destinatario è di grado gerarchico uguale o inferiore all'emittente.

poi, nei tre fogli composti dal Duca e successivamente trasmessi dal viceré a Filippo II si trova solo un riassunto degli eventi a partire dall'inizio della navigazione, senza digressioni né considerazioni conclusive di particolare rilevanza[29].

A differenza di Marco Antonio Colonna, il Terranova dunque omette tutta la parte relativa ai preparativi del viaggio e, in particolare, all'allestimento delle galere. Come si è visto, del resto, proprio questa fase è la più delicata dal punto di vista delle potenziali responsabilità del duca, specie in relazione alle accuse di avere ignorato gli avvertimenti sul rischio corsaro e sull'eccessivo carico delle imbarcazioni, tradottosi, pare, in una minore presenza di soldati a bordo e anche in una peggiore manovrabilità delle galere stesse.

A fronte di tali accuse, da cui di certo il Terranova sapeva di doversi difendere, la sua strategia argomentativa sembra operare prevalentemente sul piano grammaticale, con una visibile preferenza per le forme verbali implicite. In particolare il gerundio, molto impiegato, favorisce una maggiore 'copertura' riguardo al soggetto delle azioni, stabilendo anche una funzionale ambiguità tra il suo semplice valore appositivo e l'attivazione di una funzione causale-consequenziale e quindi giustificatoria rispetto alla catena di eventi. Con funzione analoga, sono presenti diverse frasi con soggetto di terza persona plurale, quasi sempre identificato con *los officiales* con cui, in ultima battuta, il duca crea per sé un ulteriore livello di tutela, spostando l'eventuale responsabilità su Gaspare Ventimiglia, capitano della galera che pure non intende esporre direttamente[30].

Quando invece anche il duca non può evitare di raffigurarsi come coinvolto nell'azione, la strategia di allontanamento della sua persona attanziale rispetto agli eventi narrati sembra passare anche attraverso la diatesi, con la scelta della forma impersonale pura, o del *se* passivante. Seppure quest'ultima fosse attestata sin dalle *Glosas Emilianenses* – mentre la "passiva impersonale" si trovava proprio allora in fase di consolidamento – (Lapesa 2008: 339), il ricorso a tali forme risulta qui particolarmente insistito per non pensare a una scelta deliberata:

29 Si veda la frase di chiusura, in cui il Terranova si limita a scrivere: *Del sucesso de la otra galera no se ha tenido aviso hasta oy, trenta de Abril 1578* (*DT*, 3).

30 Presumiamo che questo si debba al fatto che il capitano poteva appartenere alla famiglia della consorte di Carlo Aragona, Margherita Ventimiglia Moncada.

> Y assí con este presupuesto *se caminó* drecho al castillo que ya a este tiempo *se estava* a poco menos de una milla de él, pero llegados allí luego *se vio* que no havía en él persona y que no quedava otra forma de remedio, estando ya los enemigos a dos tiros de arcabuz, poco más o menos, sino volverles la proa poniendo la popa en tierra [...] y assí *se dio orden* que *se hiziesse.*[31] (*DT*, 2-3)

Oltre a presentare una fitta concatenazione di formulazioni impersonali, il paragrafo appena citato ci mostra anche come queste si combinino con le scelte delle forme verbali implicite descritte sopra (*llegados allí..., estando ya los enemigos...*), ma anche con nessi consequenziali, consecutivi o finali (*y assí, con este presupuesto...*) che, pur presenti in minore misura rispetto a *MAC*, rivelano comunque il chiaro intento di ribadire una sostanziale linearità di condotta in quanto raccontato.

Non manca nemmeno, infine, come argomento d'appoggio, il richiamo alla disposizione eroica del duca, che si dice pronto a morire in battaglia in condizioni di assoluto svantaggio, e che indirettamente giustifica anche la scelta di non avere infine per nulla combattuto:

> Se resolvió el duque de ponerse en orden de *pelear y acabar como devía*, ya que no podía tener esperanza ninguna de resestir ni de defenderse, puesto que no havía más que treinta y seys soldados en la galera, y estos no con mucha munición.[32] (*DT*, 2)

Nel complesso, emerge quindi un impianto difensivo che il Terranova costruisce con uno stile asciutto e assertivo, muovendo dalla sua estraneità alla gestione delle galere durante la navigazione e presentando un susseguirsi di azioni comunque inquadrate secondo nessi di necessità consequenziale (si veda anche l'uso di un'espressione come *fue forzado que...* in *DT*, 3) che in parte avallano le decisioni degli ufficiali e quindi difendono ulteriormente la condotta silente del duca.

31 'E così, con quel proposito, *si camminò* dritti verso il castello, dal quale in quel momento *ci si trovava* a poco meno di un miglio. Ma, arrivati lì, *si vide* che non c'era persona in esso e che non rimaneva altra soluzione, trovandosi i nemici a due tiri d'archibugio, più o meno, se non girare la prua mettendo la poppa a riva [...] e così *si diede ordine che si facesse*'.

32 'Il duca decise di prepararsi a *lottare e finire come si doveva*, dal momento che non poteva avere alcuna speranza di resistere né di difendersi, posto che sulla galera non c'erano che trentasei soldati, e che questi non avevano molte munizioni'.

In questo quadro, è altrettanto significativa la scarsa enfasi posta sul dispiacere per il danno economico arrecato al patrimonio del re, liquidato davanti al Colonna con una semplice considerazione incidentale che, nel tono generale del discorso, mette in risalto la postura difensiva rispetto alla mortificazione per l'accaduto: "Pareció al duque que no devía aventurarlo [...] sino provar el favor que del castillo podía recebir y si debaxo de él pudiera salvarse la galera *que era los que más cuydado le dava*"[33] (*DT*, 2)[34].

Queste del Colonna e di Carlo Aragona sono dunque le due missive con cui prende il via una più ampia corrispondenza sulla perdita delle galere, che vedrà attivamente impegnato lo stesso Filippo II nel richiamo severo ai viceré a migliorare la gestione delle galere, adottando massimo rigore per evitare che simili incidenti si ripetano ancora[35]. Come si anticipava, questi due testi riflettono meglio la forza viva dell'evento grazie al controcanto della più articolata relazione di Baltasar Gago che, contestualmente, ci offre anche un più insolito esempio di come gli stilemi del linguaggio amministrativo fossero stati assimilati anche da chi non era certo un frequentatore abituale degli ambienti alti della politica di corte.

Senza addentrarci quindi nelle caratteristiche linguistiche e compositive della *relación* del capitano – trattate nell'edizione critica – qui ci basta evidenziare l'adesione anche da parte di Baltasar Gago agli usi tipici nella corrispondenza del tempo. Questi, pur presenti e disseminati anche nella relazione stessa, sono maggiormente visibili nella lettera autografa con cui Gago presenta al Colonna la propria iniziativa 'cronachistica'. In quel bre-

33 'Il duca ritenne che non doveva rischiare [...] e che doveva invece provar l'aiuto che si sarebbe potuto ricevere dal castello, se sotto di esso si sarebbe potuto salvare la galera, *che era ciò che più di tutto gli dava preoccupazione*'.

34 In un'altra lettera del duca, indirizzata stavolta a Filippo II, egli si dice, sì, mortificato, ma argomenta la propria estraneità alle accuse che gli vengono rivolte sostenendo che se avesse ricevuto avviso del rischio corsaro non avrebbe mai messo a repentaglio la salvezza di se stesso e di ciò che più gli era caro: "ninguna cosa más puede dar fe de lo contrario, que el haber embarcado en estas galeras la mejor hacienda que tenía, y con ella mi persona, y la del conde de Camarata mi yerno, que se puede piadosamente creer que había de desear toda la seguridad de la tierra por ello, y por lo que tocaba a las galeras de vuestra majestad que estimaba yo más que todo" / 'Niente può dimostrare meglio il contrario, se non l'avere imbarcato in queste galere i beni migliori di cui disponevo, e con essi la mia persona, e quella del conte di Cammarata, mio genero, che si può pietosamente credere che dovevo desiderare per lui tutta la sicurezza della terra, e per le galere di vostra maestà che io avevo a cuore più di tutto il resto', AGS, leg. 1078, n. 91.

35 Sui problemi legati alla gestione dell'apparato militare, si veda anche il saggio di Thompson, *Guerra y decadencia* (1976).

ve testo, infatti, il capitano dimostra di dominare gli standard della cortesia epistolare dell'epoca e di saperli integrare con quella dose di eccentricità (sospesa tra l'ironia e il tono pedante) che ne contraddistingue lo stile. Così, dopo i superlativi del trattamento di cortesia iniziale ("*Ilustrísimo y excelentísimo Señor*"), il corpo del testo di Gago si concentra nella presentazione di sé come autore della *relacioncilla* (si definisce come "*quien dirije historia*") e nella contestuale richiesta di un aiuto economico.

La contropartita offerta, nell'ottica dell'autore[36], è proprio la sua minuziosa testimonianza sull'accaduto. Con essa, egli probabilmente sapeva di dare un forte sostegno alla posizione del viceré, mettendo in cattiva luce Ventimiglia e quindi, indirettamente, anche il duca, verso cui però si mostra comunque assai deferente sul piano formale. La ritualità della comunicazione di Gago e la sua inscrizione nelle consuetudini espressive che abbiamo delineato, del resto, è sempre visibile. Vi si riproducono le classiche formule impiegate per la deissi sociale, utili a creare una maggiore "*ilusión de comunicación*" (Calvo Ramos 2007: 115) con il destinatario, concentrate soprattutto nel finale della sua lettera, quando Gago declina in modo esteso le tipiche espressioni di cortesia, aggiungendovi anche una nota di 'coralità' data dall'uso della prima persona plurale (*deseamos*): "Nuestro Señor la ilustrísima y excelentísima persona de vuestra excelencia guarde tantos años y con tanto augmento de estados *como sus críados y servidores deseamos*. [...] Besa pies y manos de vuestra excelencia, su más obligado criado y servidor"[37].

4. *La lingua*

Le caratteristiche di genere nei documenti presi in esame sono visibili, come del resto era plausibile attendersi, anche sul piano dell'uso più generale della lingua. Al di là delle formule ricorrenti, infatti, l'appro-

36 Fa propendere per questa ipotesi la tranquillità con cui Gago riferisce al viceré di voler mostrare la sua relazione anche a Filippo II: "he hecho una relaçioncilla de todo ello en este viaje del duque, la cual pienso también mostrar a su majestad, que creo que se holgará de verla" / 'ho composto una relazioncina di tutto ciò riguardo a questo viaggio del duca, e penso mostrarla anche a sua maestà, che credo sarà lieto di vederla' (Gago 2020: 116).

37 'Nostro Signore conservi l'illustrissima ed eccellentissima persona di vostra eccellenza tanti anni e con tanto aumento di stato come noi, suoi vassalli e servitori, desideriamo'. Il documento è conservato in AGS, leg. 1148, n. 43.

priatezza formale è data anche dalla volontà degli autori di aderire a un ideale di stile più o meno definito attraverso l'uso di determinate scelte linguistiche e propriamente retoriche.

Il piano linguistico su cui meglio si realizza questa resa è quello sintattico, specie attraverso l'articolazione di una prosa particolarmente ampia e 'riposata', con frequente presenza di coppie di sostantivi, aggettivi e locuzioni aggettivali pragmaticamente equivalenti, e di fatto utili solo a fini stilistici: "para dar *satisfazión y contentamiento*" (*MAC*, 2); "*mayores y de más importançia*" (*MAC*, 4), "*y era esto público y notorio*" (*MAC*, 2). Questa caratteristica riflette, del resto, quanto già notato da Dámaso Alonso e Carlos Bousoño sul piano generale dell'espressione letteraria nel Cinquecento spagnolo, ossia la "inclinación dual del pensiamiento, impuesta por la bimembración lingüística" (Alonso / Bousoño 1963: 134), che viene interpretata proprio come il corrispettivo stilistico di un *modus cogitandi* disteso e autorevole, estraneo a qualsiasi istanza di sintesi. Allo stesso modo, anche la costruzione del periodo è resa con strutture che si reiterano, in particolare con una paratassi spesso bimembre e talvolta persino tripartita – "vio las galeras y las miró y anduvo en ellas provándolas al remo" (*MAC*, 3) – che denota una subordinazione della concisione al maggiore imperativo dell'eleganza, "musicalmente" lenta, della frase[38].

In questo stesso ambito di gusto rientrano anche le strutture ricercate e complesse che riflettono il tono quasi letterario della prosa di carattere amministrativo del tempo, come ad esempio vediamo nella relazione del duca di Terranova, dove i sintagmi aggettivali con *tan* sono disposti e reiterati con chiastica simmetria attorno all'asse del sintagma nominale "tantos esclavos": "estava la gente *tan alborotada* y la chusma con *tantos esclavos* como havía *tan desobedientes*"[39] (*DT*, 3). Analogamente sono presenti anche alcuni iperbati che invertono il normale ordine sostantivo-aggettivo – come in *esperanza ninguna*, (*DT*, 2) –, pur essendo questo

38 Questa copiosa incidenza di strutture bimembri potrebbe trovare un modello di riferimento anche nell'abbondante uso della *interpretatio*, nelle traduzioni e nelle imitazioni dei classici, che dal Quattrocento in poi interessò in modo estensivo la lingua castigliana. Sulla presenza di questo modello nella lingua colta, si veda ancora il saggio di Lore Terracini, e in particolare il capitolo dedicato alla precettistica di Herrera, "Lingua grave, lingua lasciva (Herrera)", (1979: 229-84).

39 'Era la gente *così in subbuglio*, e la ciurma con *tanti schiavi* come ve n'erano, *così disobbedienti*'.

un ricorso più propriamente letterario e meno diffuso degli altri nel campo gergale esaminato qui[40].

Anche la sintassi verbale mostra alcuni impieghi tipici della prosa "ufficiale" del tempo, che poi nella lingua generale sono andati progressivamente cristallizzandosi solo in alcune forme giuridiche e amministrative. È il caso, in particolare, dell'uso del congiuntivo futuro semplice – *cantare* – e di quello composto – *hubiere cantado* –, entrambi con valore di congettura. Si tratta di due tempi del congiuntivo che, come segnala la *Gramática* della Real Academia Española (2010: 459), iniziarono a perdere vitalità già nel secolo XIV e che nel Cinquecento quindi rientravano ormai nel campo ristretto degli usi colti della lingua scritta, mentre nello spagnolo attuale permangono solo come tratto arcaizzante nei settori sopra menzionati. Nella lettera del Colonna, in particolare, il congiuntivo futuro si trova in due diversi momenti: come congettura astratta rispetto al castigo che potrebbe meritare il capitano della galera – "se tome información y se le dé *el castigo que mereciere*" (*MAC*, 4) – e, in forma composta ma con analogo valore, rispetto alle ipotetiche colpe personali che spera il re gli perdoni – "me perdone lo que en este negocio por mi parte se *huviere errado*" – (*MAC, 3*).

Oltre alle caratteristiche messe in luce sino a ora, questi stessi documenti intercettano necessariamente anche la dimensione della lingua comune, e sono quindi interessanti anche come piccolo spaccato dello spagnolo del tempo. Proprio su quest'ultimo livello, infatti, si osservano tanto in *MAC* come in *DT* i principali fenomeni di oscillazione della norma grammaticale in una fase molto dinamica dell'evoluzione del castigliano (Lapesa 2008: 313-351). Su un livello più elementare, i documenti mostrano anzitutto le tante instabilità tipiche di una coscienza linguistica organica ma non ancora passata da un processo di normativizzazione[41]. Segno di questo dinamismo sono soprattutto le discordanze di carattere ortografico, in particolare la

40 A ragioni sintattiche di carattere più generalmente storico-linguistico risponde anche la dislocazione di alcuni nessi relativi, che permettono contestualmente l'inserzione di un inciso tra un termine e la sua ripresa anaforica, consentendo così una riuscita più altisonante della frase: "Una de las mejores galeras que aquí havía era *la capitana de Palermo*, y esta me la pidió el duque, *de la qual* era capitán don Gaspar Veyntemillas." / 'Una delle migliori galere che c'erano era *la Capitana di Palermo*, e questa me la chiese il duca, *della quale* era capitano Gaspare Ventimiglia.' (*MAC*, 2).

41 Si ricordi che solo con l'avvicinarsi del XVI secolo erano apparsi in Spagna i primi tentativi organici di studio e normazione linguistica, come i lavori di Nebrija (*Gramática*, 1492) e di Juan de Valdés (*Diálogo de la lengua*, 1535).

persistente confusione di *v* e *b* per le diverse rese occlusive e fricative[42], quelle relative alle vocali in posizione atona (*asperar* per *esperar*; *escreví* e *resestir* in luogo dei corretti *escriví* e *resistir*) e, in modo ancora più instabile, la resa grafica delle consonanti sibilanti fricative e affricate. Com'è noto, il secolo XVI è infatti un momento fondamentale per quello che viene definito come il *reajuste de sibilantes*, ossia quel processo di riduzione fonologica che progressivamente stava sfrondando le tante opposizioni consonantiche dello spagnolo medievale, e che si ripercuoteva in una minore stabilità della grafia (Penny 1993: 65): in entrambi i documenti, di fatto, si assiste a una distribuzione non sempre internamente omogenea di tutta la gamma delle sibilanti. Interessante, su un altro fronte, è la realizzazione grafica di alcune doppie, come in *supplico*, *officiales* e *difficultad* che, essendo decisamente minoritarie, potrebbero anche essere interpretate come italianismi[43]. Si ritrovano, inoltre, tracce di scelte ortografiche arcaizzanti che Lapesa (2008: 313) dichiara già in decadenza nella lingua generale del secondo Quattrocento. Tra queste, il sostantivo *dubda*, e l'avverbio *agora* che, molto in uso in autori degli anni trenta del XVI secolo come Garcilaso e Valdés, sarà adottato ancora a inizio Seicento nel linguaggio arcaizzante di Cervantes per poi decadere però definitivamente rispetto al già più impiegato *ahora* (Lapesa 2008: 237)[44].

Sul piano morfologico, le realizzazioni pronominali clitiche sembrano avere accolto per lo più l'uso moderno, mentre si trovano diversi costrutti verbali caratterizzati da un regime preposizionale venuto meno in epoca successiva. Trattandosi di esempi interessanti dal punto di vista storico-linguistico, segnaliamo qui la forma progressiva "en + gerundio"[45]

42 Diffuso, prevedibilmente, anche l'uso di *v* con valore vocalico di [u]. In questo quadro rientrano poi le rese in *quo* y *qua* ancora non modernizzate con *q* > *c*, la diversa distribuzione tra *y* e *i*, e la ormai avvenuta caduta della *f* iniziale latina, sostituita da *h* o talvolta direttamente omessa (*olgar*), mentre risulta spesso omessa anche la *h* etimologica (*aver*).

43 La presenza di italianismi è in realtà meno diffusa di quanto si potrebbe ipotizzare. Si veda, ad esempio, nel testo di Gago la scrittura del sostantivo óbligo in luogo di *obligación*. Quanto a *officiales* e *difficultad*, essi non sono di per sé italianismi, ma nel periodo che ci interessa costituivano una variante decisamente minoritaria rispetto alle realizzazioni con *f* singola: *oficiales* (il *Corpus Diacrónico del Espa*ñol, nell'arco temporale 1560-1580, riporta 78 casi in 28 documenti per *officiales*, contro 1388 casi in 131 documenti per *oficiales*).

44 Si veda anche, nello stesso ambito, l'avverbio *humilmente*, che concorre con *humildemente* sino alla seconda decade del Seicento.

45 Con lo stesso valore del semplice gerundio nello spagnolo attuale; "raggiungendo", in questo esempio.

(*en alcançando*, in *MAC*, 3, ma già presente nella prosa duecentesca di Alfonso X)[46], e, in più occasioni, la struttura pronominale "resolverse de"[47] (*se resolvieron de* volver a hazer vela... *DT*, 1; *se resolvió* el Duque de ponerse en orden de pelear... Ivi, 2). Interessante anche la presenza di una formula causativa in decadenza come "mandar + infinito" in luogo di "hacer + infinito" ("Me ha pareçido enviar a vuestra majestad todos estos papeles, supplicando le sea servido *mandarlos ver*"[48] *MAC*, 4), rimasto poi sedimentato in alcuni usi dello spagnolo americano[49].

Dai testi che abbiamo preso in esame, infine, sembra confermata l'assenza di un lessico propriamente specialistico associato al genere amministrativo. Al di fuori delle formule rituali già analizzate, infatti, entrambi gli autori si limitano a declinare la lingua nel suo registro formale per conferire al testo il tenore adeguato alla corrispondenza ufficiale del tempo[50].

5. *Conclusioni*

Per quanto costituiscano un *corpus* minimo, calibrato sull'estensione di uno studio breve come questo, i testi composti da Marco Antonio Colonna e da Carlo d'Aragona sono serviti a individuare alcuni tratti che riteniamo in linea con gli aspetti generali emersi dalla pur limitata bibliografia sulla lingua amministrativa del tempo e, contestualmente, hanno permesso di vedere come questa venisse articolata attorno a uno stesso oggetto e a partire da prospettive divergenti e conflittuali. *MAC* e *DT* of-

46 Il CORDE, ad esempio, segnala la presenza della locuzione *en acabando* nella seconda parte della *General Estoria* di Alfonso X (1275).

47 Con valore di 'decidersi a'/'decidere di', oggi impiegato con la preposizione *a*.

48 'Mi è parso opportuno inviare a vostra maestà tutte queste carte, supplicando che sia servito *fargliele vedere*'.

49 Testimonianza del valore causativo che si è in parte conservato in area ispanoamericana è l'alternanza non sempre coerente tra "*mandar* + infinito" e "*mandar* + *a* + infinito". Kany (1969: 392) segnala che talvolta in America paradossalmente si elimina la preposizione quando il valore è "inviare" e invece si mantiene quando il significato è "ordinare".

50 Anche sul fronte dei tecnicismi navali, a differenza della dettagliata relazione di Gago, né il Colonna, né il Terranova paiono attingere dal lessico del settore. L'unica espressione che sembra differenziarsi, in questo senso, è il riferimento alla galera nemica più grande, definita come *de fanal*, con un sintagma che di fatto designa per sineddoche la galera capitana, ossia l'ammiraglia della flotta (si veda già la definizione di Covarrubias – che peraltro contempla solo questa accezione – di *fanal* come "El linternón que lleva en la popa la Naue, o Galera Capitana [...]"– Real Academia Española *NTLLE*), ma che di per sé non costituisce tecnicismo essendo voce comune del tempo.

frono pertanto uno spaccato rappresentativo delle *cartas*/*relaciones* in un frangente storico di vuoto normativo riguardo a questi generi, mostrando sia un discreto livello di omogeneità sul piano espressivo e formulare, sia un margine di 'creatività' entro gli argini stilistici concessi dal genere. Infine, il manoscritto di Baltasar Gago, documento cronachistico che abbiamo tenuto "sullo sfondo" come riferimento per gli eventi riportati, è servito sia come fonte informativa, sia come conferma della capillare diffusione[51] che avevano acquisito gli stilemi del genere, raggiungendo anche ambienti di estrazione sociale inferiore rispetto a quelli di corte.

Nel complesso, le acquisizioni più rilevanti di questo breve studio riguardano la conferma di una diffusa e condivisa conoscenza delle formule rituali, che venivano articolate su una notevole gamma di possibilità realizzative ma sempre con un nucleo di riferimento invariato che permetteva agli autori di "non sbagliare" anche in assenza di norme esplicite. È parso infine significativo anche l'uso, in questo ambito specifico, della lingua comune, che si colloca su un registro formale marcato da una prosa molto curata, pure in coesistenza con il parallelo processo inverso di semplificazione in atto sul piano dell'evoluzione linguistica cinquecentesca. Insomma, se da una parte si era già arrestata da qualche decennio la tendenza al gusto generale al linguaggio pomposo e se, come ricordava Ramón Menéndez Pidal (1968: 62-3), "el neologismo latinizante desaparece, el vocabulario se depura, [...] se propende a la sencillez", dall'altra, l'ufficialità del canale incentivava le caratteristiche di complessità sintattica che abbiamo delineato sopra e che, insieme alla ricorsività delle espressioni di cortesia, sembrano concorrere alla definizione dell'identità stilistica di questo genere.

Enrico Lodi
Università degli Studi di Pavia
Corso Strada Nuova, 65, 27100 Pavia
enrico.lodi@unipv.it

51 Se la cronaca di Gago ci fornisce una conferma di questo fenomeno sul piano diastratico, un parallelo indizio 'diatopico' dell'elevata competenza linguistica di quest'epoca – in questo caso di carattere diatopico – è relativo alla già menzionata origine italiana sia di Marco Antonio Colonna, sia del duca di Terranova, che dimostrano quindi come lo spagnolo fosse effettivamente la lingua d'uso delle alte gerarchie della corte, a prescindere dalle origini dei parlanti. Sarebbe interessante, e lo rimandiamo a uno studio più approfondito, valutare il livello di 'interessamento linguistico' degli impiegati di cancelleria al servizio di questi autori non nativi nel confezionamento dei loro testi.

Bibliografia

Alonso, Dámaso & Bousoño, Carlos. 1963. *Seis calas en la expresión literaria española*. Madrid: Gredos.

Barrero García, A. Mª. 1984. La vía ordinaria y la vía reservada en la Administración americana del siglo XVIII. In: AA. VV. *Estructuras, Gobierno y agentes de la administración en la América española*, 233-250. Valladolid: Universidad de Valladolid

Calvo Ramos, Luciana. 2007. Gramaticalidad y Gramática Normativa en el Discurso Legal Castellana. *Revista de Llengua i Dret* 48. 99-132.

Di Blasi, Giovanni Evangelista.1821. *Storia del regno di Sicilia scritta per ordine di S.R.M. (D.G.) Ferdinando III, re delle Due Sicilie, dal suo regio istoriografo*. Palermo: Reale Stamperia.

Gago, Baltasar. 2020. *Galere perdute. Verdadera relación de la pérdida de la galera Capitana de Palermo en que venía el ilustrísimo duque de Terranova de Palermo a Nápoles el mes de abril de 1578*, (A cura di Enrico Lodi). Milano: Medusa.

García Ruipérez, Mariano. 2016. La denominación de tipos, series y unidades documentales en España. Aportación a la teoría archivística (2). *Documenta & Instrumenta* 14. 41-75.

Guevara, Antonio de. 1969. *Epístolas familiares*. Saragozza: Ebro.

Heredia Herrera, Antonia & Real Díaz, José Joaquín. 1974. Las cartas de los virreyes de Nueva España a la corona española, en el siglo xvi. (características diplomáticas, índices cronológicos y de materia). *Anuario de Estudios Americanos* 31. 441-595.

Kany, Charles Emil. 1969. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.

Lapesa, Rafael. 2008. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Lorenzo Cadarso & Pedro Luis. 2001. La correspondencia administrativa en el estado absoluto castellano (ss. xvi-xvii). *Tiempos Modernos* 5/2: www.tiemposmodernos.org.

Manzoni, Alessandro. 1827 [1953]. Promessi sposi. in *Opere*. Milano-Napoli: Ricciardi.

Menéndez Pidal, Ramón. 1968. *La lengua de Cristóbal Colón*. Madrid: Espasa-Calpe.

Penny, Ralph. 1993. *Gramática histórica del español*. Barcellona: Ariel.

Real Academia Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.

Real Academia Española, Banco de datos (CORDE) [on line]. *Corpus diacrónico del español.* http://www.rae.es.

Real Academia Española, Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española. [on line]. http://www.rae.es.

Scalisi, Lina. 2019. *Da Palermo a Colonia*. Roma: Viella.

Terracini, Lore. 1979. *Lingua come problema nella letteratura spagnola del Cinquecento (con una frangia cervantina)*. Torino: Stampatori.

Thompson, I. A. A.. 1976. *Guerra y decadencia. Gobierno y administración en la España de los Austrias, 1560-1620*. Barcellona: Crítica.

Ada Valentini
(Università degli Studi di Bergamo)

Il costrutto temporale con essere *in italiano antico*[*]

Abstract
The present article deals with the temporal costruction with essere *followed or preceded by an expression of time measure in Old Italian, as in* Ora sono quattro giorni ch'io mi stava nella mia casa, e orava *'I have been praying in my house for four days'.*
The objective of the current study is to explore the possible differences between the temporal construction with essere *in Old Italian and the temporal cleft in Modern Italian. A database consisting of 264 examples occurring in Old Italian texts has been created to achieve this. An analysis concerning the following features has been carried out on the 264 occurences: a) the verb agreement with the expression of time measure; b) the relative position of* essere *with respect to the temporal phrase; c) the tense of* essere*; c) the position of the sentence describing the state of affairs (e.g.* io mi stava nella mia casa e orava *in the above example) with respect to the temporal structure; d) the presence of the subordinator* che*. In the last section of the work the differences with the temporal cleft in Modern Italian emerged during the analysis are highlighted.*

1. *Introduzione*

Il presente lavoro è dedicato al costrutto dell'italiano antico (= it.a.) costituito da una forma del verbo *essere* seguita o preceduta da un sintagma (nominale) con valore di unità temporale di tipo metrico, come in (1):

* Il presente contributo illustra i risultati della ricerca dal titolo *Forme e funzioni del costrutto con* essere *nell'espressione della distanza temporale in italiano antico*, finanziata con fondi di Ateneo (60VALE19) di cui è titolare chi scrive. Si ringraziano qui i due revisori anonimi del contributo per i loro preziosi commenti e spunti per ulteriori approfondimenti; chi scrive resta responsabile delle inesattezze rimaste.

Linguistica e Filologia 41 (2021): pp. 215-246. DOI: 10.6092/LeF_41_p215.

(1) E però, priego, ditemi, tu Cornelio, e voi altri, per che cagione siete venuti a me? Allora Cornelio gli rispose e disse: *Ora sono quattro giorni* ch'io mi stava nella mia casa, e orava, e orando, m'apparve subitamente un bello giovane in veste candida (Cavalca, *Atti Apostoli*, a. 1333 (pis.): 81, 006I)[1]

L'esempio (1) può essere parafrasato, in termini generali, come '*è* X TEMPO *che* vale lo STATO DI COSE[2] espresso dal predicato', STATO DI COSE presentato nella frase introdotta da *che* (qui *io mi stava nella mia casa*).

Su tale costruzione dell'it.a. le indagini precedenti sono assai rare e anche le poche ricerche che ne trattano vi si dedicano solo tangenzialmente: le osservazioni sulla struttura qui di interesse sono infatti inserite marginalmente in lavori incentrati invece su altri fenomeni, cosicché il costrutto con *essere* viene discusso vuoi per il suo valore sovrapponibile a quello di un altro costrutto specifico di quell'indagine (ad es. Vanelli 2002a), vuoi perchè annoverabile come una tra varie possibili realizzazioni di un fenomeno più generale (ad es. Roggia 2012).

Nel primo caso i ricercatori si concentrano primariamente sulla struttura dell'it.a.[3] dotata di simile significato di distanza temporale nel passato, costruita però con il verbo *fare*[4] (Vanelli 2002a e b; Franco 2012; Benincà & Vanelli 2014; Patota 2018), come appare nei seguenti esempi:

(2) Tristano, *oggi fa XXVI giorni,* che lo re Marco entrò negli borghi della Gioiosa Guardia (Anonimo, *Tavola ritonda*: 478; Vanelli 2002b: 371)

1 Per ogni occorrenza proveniente dalla banca dati costruita per il presente contributo la fonte da cui è tratta è indicata tra parentesi, seguita da una stringa (alfa)numerica con funzione identificativa interna (qui, ad es., 006I).

2 Il termine STATO DI COSE è usato qui come iperonimo per indicare l'insieme di eventi e situazioni espresso da un predicato.

3 Autori come Laura Vanelli e Paola Benincà hanno preso in considerazione solo il volgare fiorentino.

4 Per una prospettiva tipologica, benché limitata a un numero ridotto di lingue, sull'espressione temporale deittica che si riferisce al tempo tra il momento dell'enunciazione e un punto o periodo precedente si veda Kurzon (2008), che la ritiene presente in ogni sistema linguistico. Lo scopo del lavoro di Kurzon è di individuare lo statuto della forma ingl. *ago*, variamente classificabile come preposizione, posposizione o avverbio; con questo scopo Kurzon osserva quanto avviene in diversi sistemi linguistici, tra cui l'italiano, classificando, inspiegabilmente, *fa* come preposizione (Kurzon 2008: 216 e 224).

(3) Mangiasti tu in casa tua o in casa altrui *oggi fa 15 dì*? (Sacchetti, *Trecentonovelle*: 351; Vanelli 2002a: 466)

In tali lavori, menzionati sopra, la discussione è focalizzata sull'interessante e palese mutamento che è avvenuto dall'it.a. del Trecento all'italiano contemporaneo o moderno (= it.m.): sostanzialmente, seguendo Benincà & Vanelli (2014), anzitutto in origine il costrutto con *fare* aveva valore frasale, come è evidente nell'es. (2). Qui la sequenza *oggi fa XXVI giorni* è una frase principale cui segue la subordinata che descrive lo STATO DI COSE (qui 'l'entrata del re nei borghi della Gioiosa Guardia'), introdotta dal complementatore *che*; il valore deittico del costrutto è dato "composizionalmente" dal tempo presente del verbo *fare* insieme all'avverbio intrinsecamente deittico *oggi* (oppure *ora*[5]).

Casi come quello rappresentato in (3) con il costrutto temporale che segue, anziché precedere, il predicato che descrive lo STATO DI COSE e con valore circostanziale hanno progressivamente favorito una sua reinterpretazione in senso avverbiale e un processo di "defrasalizzazione" (Vanelli 2002a: 469; Vanelli 2002b: 374): *fa* perde il suo statuto verbale – processo favorito dalla sua invariabilità morfologica[6] – e assume valore lessicalmente deittico, rendendo superflui gli avverbi *ora*/*oggi*. Da ultimo, per analogia con altri avverbi dal valore temporale, come *(d)avanti*, *dinanzi*, *addietro* e simili, *fa* si è poi spostato dopo il SN indicante la misura di tempo, come in it.m. (*due mesi fa*; Benincà & Vanelli 2014: 35)[7].

5 Cui si deve aggiungere *già*, che per il suo valore presupposizionale può condurre a un'interpretazione deittica.

6 *Fa* è un impersonale e il SN che lo segue assumerebbe un caso inerente, (forse) accusativo (Benincà & Vanelli 2014: 30-31).

7 Patota (2018) concorda sostanzialmente con le tappe del processo di grammaticalizzazione della struttura con *fare* individuate da Benincà & Vanelli (2014), ma documenta più dettagliatamente, soprattutto su base quantitativa, anche la fase che intercorre tra il Quattrocento/Cinquecento fino ai primi del Novecento. In particolare, vengono censite numerose occorrenze, risalenti al Trecento, con *fa* che segue la misura di tempo, soprattutto nei casi in cui questa sia indeterminata (ad es. *poco fa*). Lo studioso ipotizza che "nel Cinquecento, tutte le espressioni indicanti distanza temporale dal momento dell'enunciazione abbiano finito con il modellarsi sul tipo *poco fa*", aggiungendo che "[è] anche possibile che il declino del modulo con *fa* anteposto sia stato accelerato, nella lingua della tradizione letteraria, dalla sua assenza quasi totale dal tessuto linguistico del *Decameron* e dalla censura *ex silentio* che Bembo ne fece accogliendo, nelle *Prose nelle quali si ragiona della volgar lingua*, soltanto il tipo con *fa* posposto a un'espressione di tempo indeterminata." (Patota 2018: 476).

Diversa invece la ricostruzione del processo di grammaticalizzazione in Franco (2012): secondo quest'ultimo, partendo da una struttura come *Fanno due anni che Gianni è partito* vi sarebbe stato

Nella discussione incentrata sul processo di grammaticalizzazione descritta sopra, vari autori osservano che in it.a. alla struttura con *fare* se ne affianca una parallela e dotata di significato simile, costituita da *ora/oggi/già* + *essere* flesso (+ *passato/passati*) + unità temporale, come riportato in (4):

(4) a. [...] *oggi sono due giorni*, che tutto il mondo fu privato di cotal padre (Domenico Cavalca, *Vita*, cap. 6, par. 13)
b. Io, misera me, *già sono otto anni*, t'ho più che la mia vita amato (Boccaccio, *Decameron*, 3, 6, par. 33)
(Benincà & Vanelli 2014: 32)

Della struttura con *essere* viene sottolineata la presenza costante dell'accordo con il nominale che funge da (predicativo del) soggetto indicante la misura di tempo[8] e il significato a volte "decorrenziale" (Bertinetto 1986: 33 e 45-46), parafrasabile in it.m. con *da* + SN (Benincà & Vanelli 2014: 32, n. 12), valore che poteva essere veicolato anche dalla struttura con *fare*. L'accordo del verbo *essere* è il fenomeno ritenuto responsabile del mancato riordino dei costituenti della struttura (ma si veda oltre), a differenza del costrutto con *fare* per il quale – come detto – si assiste al suo riposizionamento dopo il sintagma indicante la misura di tempo.

Il costrutto frasale con *essere* esemplificato in (4a) non ha subìto evidenti mutamenti, essendo ancora attestato senza differenze strutturali in it.m. Il tipo in (4b), con l'espressione temporale non collegata sintatticamente al resto della frase, ossia con funzione circostanziale, ha invece subìto importanti cambiamenti: la struttura infatti non è più attestata in it.m., con l'unica eccezione delle occorrenze accompagnate dall'avverbio *or(a)*. Queste ultime sono state interessate da alcuni mutamenti: in questo caso si assiste, infatti, a una cristallizzazione della forma *orsono* o, in alternativa, *or sono*, e a un processo di riordino tramite cui il sintagma nominale viene preposto (it.m. *due anni orsono*); inoltre, *orsono*/*or sono* sarebbero ammissibili solo con SN con valore plurale, in virtù dello

anzitutto il *fronting* della subordinata descrivente lo stato di cose (*Che Gianni è partito fanno due anni*), come ammesso per le scisse (temporali); a ciò sarebbe seguita la perdita dei tratti di accordo del verbo *fare* e, infine, la rianalisi di *fare*, privato anche del suo statuto categoriale di verbo.

8 Benincà & Vanelli (2014: 32, n. 11) segnalano nel volgare fiorentino poche eccezioni, tra cui l'occorrenza *Egli è due anni che il senato comandò che oste fosse fatta* (Anonimo, *Deca prima di Tito Livio*).

statuto categoriale residuale di verbo espresso dalla flessione alla terza plurale (Benincà & Vanelli 2014: 41-42)[9].

Passando ora alla seconda prospettiva da cui si è studiato il costrutto in it.a., si deve menzionare Roggia (2012) che ne tratta come uno dei vari tipi ascrivibili al più ampio fenomeno delle costruzioni scisse. La questione che Roggia si pone è verificare se alcuni tipi di costruzioni scisse presenti in it.m.[10], tra cui la cosiddetta "scissa temporale" (*sono due anni che non lo vedo*), siano già attestati in it.a. (e in latino); oltre al riscontro positivo riguardo alla scissa temporale, la conclusione dell'autore più significativa nell'ottica del presente lavoro è

> che i costrutti che oggi chiamiamo in italiano FS [= frasi scisse, NdA] non hanno una origine comune: andranno semmai considerati come un gruppo di costruzioni in origine eterogenee, e che solo l'evoluzione linguistica successiva ha portato a convergere e a fare sistema. (Roggia 2012: 208)

In particolare, per la scissa temporale (o durativa) dell'it.m. lo studioso osserva che alla sua origine dovrebbero aver concorso espressioni semifisse con valore avverbiale dell'it.a. con *essere* non copulativo "che servono ad esprimere «in modo determinato o indeterminato, quanto tempo è trascorso da un avvenimento» (GDLI, s.v. *essere*[11])", come documentato dall'es. che segue:

(5) Pirro, io ti mostrai *pochi dì sono* in quanto fuoco la tua donna e mia stea per l'amor che ella ti porta, e ora da capo te ne rifò certo. (Boccaccio, *Decameron*, VII, 9 18; Roggia 2012: 213).

Anche in questo esempio, come già in (4b) sopra, l'espressione temporale non è integrata sintatticamente col resto della frase e assume – come detto – valore avverbiale.

9 Una piccola ricerca effettuata sul *corpus* del quotidiano *La Repubblica* (costituito dalle annate comprese tra il 1985 e il 2000; 380M di occorrenze circa), disponibile sul sito della sede di Forlì dell'Università degli Studi di Bologna (https://corpora.dipintra.it/; ultima consultazione 06.08.2021), ha confermato inequivocabilmente la tendenza generale osservata dalle studiose. Segnalo tuttavia che vi potrebbero essere cambiamenti in atto: la ricerca sul *corpus* di *orsono* ha restituito 749 occorrenze, dodici delle quali precedute da un SN con valore singolare (sei casi di *un anno orsono*; altri sei casi complessivi di *un mese*, *un secolo* e *un ventennio*; con quest'ultimo SN, però, potrebbe essere attivo un accordo *ad sensum*).

10 Carlo Enrico Roggia ha dedicato diversi lavori alle costruzioni scisse dell'it.m. (e non solo), fra cui si segnala in particolare Roggia (2009).

La ricerca di Roggia è stata condotta, tuttavia – come lo stesso studioso rileva –, in modo asistematico ed è basata su un numero limitato di occorrenze[11].

Il mio interesse per il costrutto con *essere* in it.a. scaturisce da quest'ultima prospettiva incentrata sul fenomeno delle frasi scisse, e in particolare della cosiddetta scissa temporale, di cui mi sono occupata in lavori precedenti sull'it.m. e su un dialetto italo-romanzo (Valentini 2012; 2016a; 2016b; cfr. Benincà 1978 come primo lavoro sul tema).

In particolare, uno degli scopi di questa ricerca è quello di costruire una banca dati che comprenda un numero significativo di occorrenze del costrutto in esame. La creazione della banca dati è funzionale a rispondere al quesito centrale posto in questo contributo, ossia: vi sono tratti strutturali e funzionali che differenziano il costrutto indagato in it.a. dalla cosiddetta frase scissa temporale in it.m. e, se sì, quali?

A proposito della scissa durativa dell'it.m. (ad es. *sono tre ore che ti aspetto*, riprendendo il titolo di Benincà 1978), si descrivono qui di seguito, molto sinteticamente, le sue principali caratteristiche funzionali[12]: sul suo statuto effettivo di scissa (cioè con funzione di focalizzazione dal punto di vista della struttura informazionale) si è molto dibattuto e vi sono tuttora posizioni contrastanti tra chi la annovera a pieno titolo tra le strategie focalizzanti, benché con un focus "debole", non contrastivo, bensì solo completivo (così Berretta 1994: 95; Roggia 2009: 127; Valentini 2016a: 214-215)[13] e chi invece la esclude dal novero delle frasi scisse, principalmente in base a motivazioni sintattiche (Benincà 1978; Korzen 2014).

Inoltre, a livello testuale, l'uso della scissa temporale si è per così dire "convenzionalizzato", nel senso che essa è regolarmente inserita nello stesso *pattern* testuale: è cioè seguita da un contenuto proposizionale che si pone in rapporto consecutivo (in termini generali, 'È x tempo che vale/**non vale** lo

11 Per la frase scissa temporale sono stati censiti otto soli casi, cui si sommano altre due occorrenze di frase scissa temporale interrogativa, come *Nullo bel salutar tra noi si tacque; / poi dimandò*: «*Quant'è che tu venisti / a piè del monte per le lontane acque?*». (Dante, *Purg*. VIII, 55-57; Roggia 2012: 203). Quest'ultimo tipo non viene trattato in questo lavoro.

12 Quelle strutturali sono presentate nei paragrafi successivi.

13 Uno dei revisori del presente contributo suggerisce l'attribuzione di un diverso valore informazionale al costrutto, quello tetico/presentativo, ossia con valore interamente rematico. In Valentini (2016a: 214-218) ho tuttavia argomentato a favore dell'intepretazione della struttura come frase scissa, interpretazione secondo la quale il sintagma di misura temporale è l'elemento scisso, che in quanto tale evoca delle alternative.

STATO DI COSE espresso dal predicato; quindi ora lo STATO DI COSE deve cessare/ **valere**') o avversativo (in termini generali, 'È x tempo che vale lo STATO DI COSE espresso dal predicato; tuttavia, tale STATO DI COSE non funziona') con la scissa (cfr. Valentini 2016a: 215), come mostrano i due esempi sotto riportati:

(6) a. Signor Presidente, tremilacinquecento morti palestinesi, più di mille israeliani: caro Solana, lei parla di appello e dice di sperare che le forze israeliane lasciano (sic!) Gaza. Sinceramente, *sono sei anni che ascolto in questo Parlamento parole sagge, che danno responsabilità all'uno o all'altro della situazione*, ma ogni giorno continuano a morire palestinesi, uccisi da un esercito occupante (ep-04-10-13: 68);

b. [...] mi auguro che il nostro bravissimo relatore ascolti le pensionate e i pensionati che a Roma, partendo da Strasburgo, sapendo che si votava questa relazione mi hanno detto: "Ma Fatuzzo, *è tanto che tu non fai più dichiarazioni di voto!* Noi vorremmo che tu dicessi al Parlamento europeo, anche se quando tu parlerai se ne usciranno tutti pensando ai fatti loro e chiacchierando, vorrei che tu dicessi al Presidente che ti ascolta attentamente, che si facciano finalmente le tessere di libera circolazione in tutta Europa, per i pensionati che vogliono vedere l'Europa con i loro occhi dopo averla costruita in tanti anni di lavoro" (Valentini 2016a: 214-215)

In (6a) lo schema testuale cui si è fatto cenno sopra è *sono sei anni che ascolto parole sagge; tuttavia, continuano a morire palestinesi*, mentre in (6b) esso è *è molto che non fai dichiarazioni di voto, quindi ora vorremmo che tu facessi questa...*

Nel paragrafo che segue, si presenta la metodologia seguita per creare il registro di esempi che ha costituito la banca dati su cui la presente ricerca si fonda.

2. *Metodologia*

Per rispondere alla domanda di ricerca esposta poco sopra è stata creata una banca dati di occorrenze in it.a. di area toscana, tratte da testi redatti tra la fine del Duecento e il Quattrocento. Gli esempi repertoriati in it.a. sui quali si basa la creazione della banca dati sono stati identificati secondo due modalità.

In primo luogo, si è proceduto con uno spoglio manuale dei tre testi seguenti: una raccolta di sedici lettere in volgare lucchese redatte tra il 1295 e il 1303 (conservate al *Public Record Office* di Londra) per conto della compagnia mercantile-bancaria dei Ricciardi, una delle più importanti compagnie bancarie internazionali del XIII secolo (Castellani & Del Punta 2005). La corrispondenza ha come tema centrale le difficoltà finanziarie che la compagnia inizia ad avere dal 1294 (in seguito alle quali fallisce agli inizi del Trecento)[14]. La raccolta, presente anche nel *corpus* testuale dell'OVI[15], conta 38.575 occorrenze[16].

Il secondo testo spogliato manualmente è costituito dalla raccolta, nota come Ur-*Novellino* (intitolata *Libro di novelle e di bel parlare gientile*), di ottantaquattro novelle o altri testi non narrativi (ad es. sentenze), preceduti da un prologo; si tratta di una raccolta redatta presumibilmente verso la fine del Duecento a Firenze da un compilatore anonimo (Conte 2001: xv). Anche questo volume è presente nel *corpus* testuale dell'OVI e conta 18.339 occorrenze.

Il terzo testo spogliato manualmente è costituito dalla raccolta di novelle in fiorentino del *Decameron* di Giovanni Boccaccio, datato 1370 circa, secondo l'edizione curata da Vittore Branca (1992). Di tale opera si è ritenuto sufficiente, dato il numero rilevante di occorrenze repertoriate, sottoporre a spoglio manuale il prologo e le prime cinquanta novelle.

14 Le lettere sono redatte da soci della compagnia dell'ufficio centrale di Lucca (per es. il vicedirettore Riccardo Guidiccioni) o da altri funzionari coinvolti nell'imminente fallimento (per es., nella lettera XI, tre arbitri nominati dal comune di Lucca con l'incarico di rivedere i conti della compagnia) e sono indirizzate ai soci di Londra; nella sede di Londra il re Edoardo I, uno dei principali creditori della compagnia, aveva sequestrato merci, denaro e libri contabili, mettendo la società in serie difficoltà.

15 L'OVI (**O**pera del **V**ocabolario **I**taliano) è "la maggiore base di dati oggi disponibile riguardante la lingua italiana anteriore al 1400", che "al 21 aprile 2021 contiene 2.978 testi per 29.354.411 parole" (http://www.ovi.cnr.it/Il-Corpus-Testuale.html; data ultima consultazione: 30 agosto 2021); si tratta di un *corpus*, liberamente consultabile in rete, che raccoglie materiali appartenenti a diversi tipi testuali (ad es. prosa narrativa, didattica religiosa, documenti mercantili e così via). Sia il *corpus* sia il *software* GATTO (**G**estione degli **A**rchivi **T**estuali del **T**esoro delle **O**rigini) per la sua consultazione sono stati messi a punto dall'Istituto dell'Opera del Vocabolario Italiano, facente parte dell'Istituto del Consiglio Nazionale delle Ricerche. Il *corpus* è in aggiornamento continuo grazie al lavoro di numerosi studiosi e ricercatori (cfr. la pagina all'indirizzo http://www.ovi.cnr.it/Persone.html).

16 Con "occorrenza" si intende "[o]gni singola parola di un testo, intendendo per parola una stringa di caratteri delimitata a sinistra e a destra da uno spazio o da un carattere di interpunzione", fatta eccezione per le polirematiche che, benché costituite da più stringhe di caratteri separate da spazi, sono computate come singole occorrenze (Iorio-Fili 2012: 221).

Tenendo conto delle dimensioni dell'opera nella sua interezza indicate sul sito dell'OVI è possibile affermare che lo spoglio manuale del *Decameron* ha riguardato almeno le prime 135.000 occorrenze (con un molto alto margine di difetto)[17].

Lo spoglio manuale delle opere sopra menzionate è stato compiuto con una duplice finalità: la prima è stata quella di ampliare la gamma di ricerche da effettuare tramite la seconda modalità qui seguita, ossia l'interrogazione del *corpus* dell'OVI. Infatti, oltre a impostare *queries* sul modello di esempi presenti in bibliografia, l'osservazione estesa di alcuni testi ha permesso di includere nelle ricerche stringhe non presenti in quegli esempi: se sin dalla prima *query* posta sono stati inclusi nomi indicanti la misura di tempo come *mese*, *giorno* o *dì*, solo grazie allo spoglio manuale sono state eseguite ricerche con, ad es., le forme *pezza* (e sue varianti) 'pezzo (di tempo)' o *guari* 'molto (tempo)', che hanno restituito altri risultati che hanno arricchito la banca dati.

Inoltre, lo spoglio manuale ha avuto come seconda finalità quella di integrare l'indagine con una prospettiva onomasiologica; in particolare, sono state censite, oltre ai costrutti con *fare*, altre eventuali espressioni temporali con significato decorrenziale, come negli ess. che seguono:

(7) Sappiate che Lamdo Ro(m)sini sì cci àe ditto che voi avete costae d(e)l suo i(m)to(r)no a ssaccha vij di lana (e) da lb. xxxvj str.; (e) amco voi seco(m)do n(ost)ro ricco(r)do p(er) v(ost)ra l.ra cie llo ma(m)daste a dire (e) *buona pessa fae* che lli d(e)vavate cie(r)ta lana (e) cie(r)ti dr.. (*Lett. lucch*., 1297 (2) : 60, 012Z)

(8) Sappiate che noi avemo avute più let. da voi *da un pesso i(n) quae*, alle quali v'avemo risposto (e) ditto del nostro istato (e) cho(n) dissione (e) di quelle novitadi che Lando Ronsini (e) lo p(ro) churatore di Giuntoro Rainieri ci fecero (e) all'achordio che noi de ve(n)ne(m)mo cho· lloro. (*Lett. lucch*., 1296: 26, 004Z)

In (7) è presente un'occorrenza di *fare* con valore temporale preceduto dal SN *buona pessa* (cfr. TLIO, s.v. *pezza*), che situa nel passato lo STATO DI COSE descritto presumibilmente nella frase precedente (ossia *ci mandaste a dire attraverso una vostra lettera*); segue la dipendente da *ci mandaste a dire*, introdotta dal complementatore *che*; in (8), invece,

17 Le opere spogliate manualmente rappresentano nell'insieme 192.000 occorrenze circa.

compare il sintagma preposizionale *da un pesso* (cfr. TLIO, s.v. *pezzo*), completato con l'espressione deittica *in quae*, anch'esso in posizione finale di frase.

La seconda modalità di reperimento delle occorrenze è stata sul *corpus* dell'OVI; quest'ultimo è consultabile liberamente e gratuitamente in rete tramite il *software* Gattoweb (cfr. la n. 15).

Sul *corpus* dell'OVI sono state effettuate varie ricerche[18]: sostanzialmente, si sono cercate stringhe che includessero il verbo *essere*, preceduto o seguito da nomi o avverbi, come le forme (flesse) dei lemmi *anno*, *giorno*, *mese*, *dì*, *assai* (e loro varianti) oppure da sintagmi come *grande/lungo/buono tempo* (e varianti)[19]; in alcuni casi è stata inserita nella stringa anche la negazione *non* ... (*ancora*)[20] oppure una forma associata a uno dei lemmi *ora*/*già*/*oggi*, in alternativa tra loro, in posizione iniziale.

Dopo aver posto le *queries*, i risultati ottenuti sono stati controllati manualmente, prendendo visione anche del loro (ampio) cotesto, con lo scopo di selezionare quelli corrispondenti al costrutto indagato; questi ultimi sono in seguito stati inseriti in un *file* Excel che costituisce la banca dati creata per il presente lavoro.

Gli esempi del costrutto con *essere* individuati tramite una delle due modalità sopra descritte (spoglio manuale o ricerca sull'OVI) appartenenti a una varietà di toscano registrati complessivamente nella banca dati ammontano a 264 occorrenze[21].

18 Le *queries* (complessivamente 13) sono state poste nel periodo compreso tra l'8.9.2020 e il 12.8.2021.

19 Durante la costituzione della banca dati sono stati rilevati e registrati alcuni rari casi (toscani) in cui il costrutto temporale presenta il verbo *avere*, anziché *essere*, come ad es. in *Zima mio, senza dubbio gran tempo ha che io m'acorsi il tuo amor verso me esser grandissimo e perfetto* (Boccaccio, *Decameron*, 987). La variante con *avere* non è però trattata in questo contributo, benché l'alternanza sia di rilievo in it.a.

20 Ne è un esempio la ricerca "Gnon Gessere Gancora * tempo /ann? /mes? /dì", che restituisce stringhe costituite dalla sequenza seguente: una forma associata al lemma *non* + una forma associata al lemma *essere* + una forma associata al lemma *ancora* + una forma qualsiasi + una, in alternativa, tra le seguenti forme *tempo/anno/anni/mese/mesi/dì*. Tra i diversi risultati vi sono ad es. *non è ancor molto tempo*, *non è ancora grande tempo*, *non è ancora venti anni*, *non hè anchora pocho tempo*, *non sono ancora due anni*, *nonn è ancora guari tempo* e così via.

21 Oltre a esse, vi è anche un limitato numero di occorrenze non toscane del costrutto (complessivamente 31), repertoriate nella banca dati, ma non incluse nell'analisi.

3. *Analisi delle occorrenze*

Le occorrenze repertoriate sono state analizzate in base ai tratti descritti qui di seguito: a) la presenza/assenza di accordo del verbo *essere* con il sintagma indicante la misura di tempo; b) la posizione reciproca tra la forma del verbo *essere* e il sintagma temporale (cfr., per entrambi i tratti, il par. 3.1); c) il tempo e modo verbale del verbo *essere* (cfr. il par. 3.2); d) la posizione della frase che descrive lo STATO DI COSE rispetto all'espressione formata da *essere* + misura di tempo (cfr. il par. 3.3); e) la presenza/assenza di *che* (o sue varianti) (cfr. il par. 3.4).

3.1. *L'accordo del verbo* essere *e la posizione reciproca tra il verbo* essere *e la misura di tempo*

Per quanto riguarda il primo tratto, ossia la presenza o assenza di accordo del verbo *essere* con l'espressione della misura temporale, sono state prese in considerazione solo le 144 occorrenze, delle 264 complessive, il cui SN presenti un nome alla forma flessa plurale, poiché solo in tali casi la presenza dell'accordo può essere verificata.

Dall'analisi emerge che il verbo *essere* appare più spesso alla forma di terza persona singolare, anche se accompagnato da SN con nomi flessi al plurale, come nell'es. (9):

(9) Meravillianci molto che *già fue iij mesi* noi no(n) ave(m)mo let. da voi, di che molto de pesa (e) duole. (*Lettere dei Ricciardi di Lucca ai loro compagni in Inghilterra (1295-1303)*; Castellani & Del Punta 2005:6; 002)

L'esempio sopra, che costituisce l'*incipit* di una lettera, presenta la forma verbale *fue* alla terza persona singolare, benchè seguita dal SN 'tre mesi'.

Il fenomeno dell'accordo, esemplificato con *sono più di sette anni* in (10), è invece attestato un po' più raramente, come mostra la Tabella 1:

(10) Anco che le anime delli defunti singolarmente siano ajutate per lo sacrifizio della messa confermasi per una altra cosa che avvenne *già sono più di sette anni* la quale ora ti dico (Cavalca, *Dialogo S. Greg*., a. 1330 (pis.); 044).

Tabella 1. Realizzazione del tratto di accordo sul verbo essere *in italiano antico*

accordo/assenza di accordo	**freq. assol.**	**freq. perc.**
accordo di *essere* con SN pl.	65	45,1
assenza accordo di *essere* con SN pl.	79	**54,9**
TOTALE	144	100

Come si osserva nella Tabella 1, l'assenza di accordo è maggioritaria (quasi il 55% delle occorrenze), benché la differenza percentuale con i casi di sua realizzazione non sia particolarmente ampia – circa 10 punti percentuali (cfr. la terza colonna della Tabella). Al proposito, si noti che la banca dati mostra, in merito a questo tratto, assai maggiore variabilità rispetto a quanto osservato in Benincà & Vanelli (2014); è vero che le autrici hanno analizzato occorrenze che soddisfano criteri più stringenti di quelli adottati qui, in particolare, solo la varietà fiorentina e, da quanto si può desumere dai loro esempi, esclusivamente i casi con ordine *essere* + unità temporale (cfr. anche la n. 8). Ciononostante, nella banca dati qui analizzata l'assenza di accordo è ampiamente attestata anche con l'ordine *essere* + unità temporale (si veda più avanti la Tabella 2, penultima riga) e nel volgare fiorentino.

Si osservi inoltre che in alcuni pochi casi (tredici su 264 occorrenze, pari al 5% circa del totale) il costrutto presenta una forma pronominale espletiva preverbale del tipo *egli* (o suoi allomorfi). Solo in tre di queste occorrenze, tra cui gli ess. (11) e (12), l'espressione di misura temporale presenta un nome flesso al plurale (sempre *anni*):

(11) Rachordia[n]vi se voi noe avete choi[n]tato cholli Betori, lo debiate fare piue tossto voi potete, (e) se noe avete messo a loro choi(n)to lb. D ci deno p(er) chagone delli cele[n]dri, sie lo faite: *elli è bene XV anni (e) piue* li paghamo p(er) loro; (*Lettere dei Ricciardi di Lucca ai loro compagni in Inghilterra (1295-1303)*; Castellani & Del Punta 2005: 88; 018Z)
'è ben quindici anni e più che li paghiamo per loro (li = (l'affitto per) i cilindri)'

(12) E però vuol qui, vaticinando, dire messer Farinata: *egli non saranno quatro anni Che tu saprai*, per esperienza, *quanto quell'arte*, del tornare chi è cacciato, *pesa*, cioè è grave; volendo per queste parole anunziargli che, *avanti che quatro anni fossero*, esso sarebbe cacciato di Firenze (Boccaccio, *Esposizioni*, 1373-74; 129G; corsivo mio solo per le occorrenze del costrutto indagato)

In due casi l'accordo non è realizzato, come in (11), mentre nel terzo e ultimo caso (es. (12) vi è accordo[22], ma a fronte del ridotto numero di occorrenze non si ritiene opportuno pervenire a generalizzazioni.

L'accordo del verbo con il soggetto è – come è noto – soggetto a variabilità, su base sintattica o pragmatica (Salvi 2010; Filipponio 2020) e tra i tratti presi in considerazione in questo lavoro vi è anche quello relativo alla posizione rispettiva di *essere* e l'espressione di misura di tempo[23]. Del fenomeno si dà conto anzitutto nella sua interezza e, in seguito, si verifica se esso abbia un peso sulla variabilità dell'accordo.

Per quanto riguarda la posizione reciproca tra il verbo *essere* e il sintagma che indica la misura temporale, tra le 264 occorrenze repertoriate, la maggior parte presenta l'ordine *essere* + misura temporale (181 casi, pari al 69% delle occorrenze), mentre la sequenza misura temporale + *essere* è attestata 82 volte (pari al 31% dei casi), come riportato nella Tabella 2. Inoltre, nella maggioranza dei casi con quest'ultimo ordine (più di due terzi delle 82 occorrenze) il SN preposto al verbo *essere* è costituito da un sintagma con il nome *tempo* come testa, preceduto da diversi modificatori (ad es. *buon*/*gran(de)/lungo/molto/più/poco/tanto*). La presenza preponderante del nome testa *tempo* non si dà invece nel caso di sequenza *essere* + unità temporale. Tale dato richiama alla mente quanto evidenziato da Patota (2018) per il costrutto con *fare*: lo studioso ha rilevato, anche per la sezione della sua banca dati riferita al Trecento, una predominanza, nei casi di ordine misura temporale + *fare*, di espressioni indeterminate[24], tra cui *buon/grand-e/-issimo, lungo/più/poco tempo fa*.

22 Si osservi che in quest'ultima occorrenza il verbo *essere* è al futuro epistemico (cfr. il tratto c), discusso più avanti) e il costrutto può essere parafrasato in it.m. con 'non passeranno quattro anni che vedrai.../prima di quattro anni vedrai...'; si veda anche l'occorrenza successiva (*avanti che quatro anni fossero*) con identico valore. Casi come questi sono molto rari nella banca dati: ne sono state censite solo tre occorrenze (oltre alle due sopra, si ha anche *anzi che lungo tempo sia* nel significato di 'a breve'), riscontrate tutte nella prosa di Boccaccio.

23 Tra le ricerche effettuate sul corpus dell'OVI è inclusa, infatti, anche la *query* "ann? /mes? / tempo Gessere" che ha restituito oltre 7.000 risultati, dai quali sono state selezionate manualmente le 82 occorrenze pertinenti. Secondo le convenzioni di ricerca stabilite per l'OVI G preposta a un lemma, come nella *query* appena riportata (Gessere), restituisce le forme associate al lemma (qui *essere*), non lemmate con altro lemma.

24 In Patota (2018) le espressioni di tempo indeterminato si contrappongono a quelle di tempo determinato in cui è presente un numerale, come *otto dì*, *tre mesi, due anni* e così via.

Tabella 2. Ordine reciproco tra il verbo essere *e il sintagma indicante la misura di tempo*

ordine di *essere* e misura di tempo	**freq. assol.**	**freq. perc.**
essere + misura di tempo	181	69
misura di tempo + *essere*	82	31
Totale	**263**[25]	100

Un'ultima osservazione degna di rilievo è il fatto che tra le occorrenze censite che presentano la sequenza misura di tempo + *essere* non è mai presente l'avverbio *ora*[26]. Si tornerà su questo punto più avanti.

Nella Tabella 3 vengono invece presentati dei dati parziali rispetto a quelli della Tabella 2, ma più pertinenti al tratto dell'accordo, ossia quelli riferiti ai soli SN con nome flesso plurale.

Tabella 3. Correlazione tra ordine rispettivo di essere *e misura di tempo e realizzazione del tratto dell'accordo*

	accordo/non accordo di *essere* con SN pl.				**Totale freq. assol.**
	accordo		non accordo		
ordine rispettivo *essere* e misura di tempo	freq. assol.	freq. perc.	freq. assol.	freq. perc.	
misura di tempo + *essere*	17	65,4	9	34,6	26
essere + misura di tempo	48	41,0	69	59,0	117

La frequenza percentuale relativa alla realizzazione dell'accordo nella Tabella 3 indica che l'ordine rispettivo di *essere* e SN ha un impatto abbastanza significativo: nel caso di soggetto postverbale l'accordo è meno frequente rispetto ai casi con ordine inverso (il 41% dei casi contro un valore di poco più del 65%, con una differenza di 24 punti percentuali). Quindi,

25 In un caso la posizione rispettiva di *essere* e misura temporale è indecidibile.

26 La ricerca "ann? /mes? /tempo /secol? /giorn? /Gdì Gora Gessere" ha restituito venti risultati, nessuno dei quali pertinente.

conformemente a quanto osservato da diversi autori (cfr. Salvi 2010: 557-558; D'Achille 1990: 277-312), viene convalidato l'effetto della posizione del soggetto rispetto al verbo sulla realizzazione dell'accordo[27].

Un altro punto interessante è, nuovamente, il confronto con quanto accade in it.m.: gli esempi di it.m. che sono stati raccolti precedentemente manifestano la predominanza assoluta della realizzazione dell'accordo. Nella Tabella 4 sono riportati dati da due diversi *corpora* costituiti, intenzionalmente[28], da tipi testuali diversi: il primo, di tipo argomentativo, è rappresentato dalla sezione di testi prodotti originariamente in italiano del *corpus* EUROPARL (2013, settima edizione) (http://opus.lingfil.uu.se/; Koehn 2005, Tiedemann 2012) rappresentato dai verbali delle sedute del Parlamento Europeo tenutesi dal 1996 al 2011; il secondo, di tipo narrativo, è rappresentato dalla raccolta in formato elettronico di cento romanzi di autori italiani pubblicati tra il 1947 e il 2006[29]. In entrambi i *corpora* sono state estratte sequenze di caratteri che corrispondono al costrutto qui indagato[30]; nella Tabella 4 sono riportati solo i dati di quelle occorrenze in cui una forma del verbo *essere* è seguita da SN con nomi flessi al plurale.

Tabella 4. Realizzazione del tratto di accordo sul verbo essere *in italiano moderno*

corpus	**accordo/assenza di accordo**	**freq. assol.**	**freq. perc.**[31]
EUROPARL – sottocorpus italiano	accordo di *essere* con SN pl.	18	100
	assenza accordo di *essere* con SN pl.	0	0
Primo Tesoro della Lingua Lett. Italiana del Novecento	accordo di *essere* con SN pl.	25	96,2
	assenza accordo di *essere* con SN pl.	1	3,8

27 Come osserva opportunamente un revisore di questo contributo, in fiorentino moderno continua il costrutto con soggetto postverbale senza accordo (ad es. *cade le foglie*).

28 La scelta di osservare tipi testuali diversi risponde all'intento di ottenere una maggiore comparabilità coi dati di it.a.

29 La raccolta, intitolata *Primo Tesoro della Lingua Letteraria Italiana del Novecento*, è stata curata da Tullio De Mauro (2007).

30 Si veda per il *corpus* EUROPARL Valentini (2016a).

31 La frequenza percentuale è stata calcolata separatamente per ciascun *corpus*.

La Tabella riportata sopra presenta dati molto chiari: in it.m. l'accordo del verbo con il soggetto è sistematico. In sintesi, il primo mutamento rilevante che si è verificato dall'it.a. all'it.m., che emerge nitidamente dal confronto tra le Tabelle 3 e 4, è la stabilizzazione del fenomeno dell'accordo, che in it.a. era invece minoritario, soprattutto con l'ordine *essere* + misura temporale (il 41% dei casi).

Per quanto concerne il tratto della posizione relativa dei due componenti della struttura temporale in it.m., si osserva che l'ordine misura di tempo + *essere* non è più attestato, fatta eccezione per la forma *orsono*, con incorporazione dell'avverbio deittico. Tuttavia, poiché – come è stato osservato sopra – nella banca dati *ora* non compare mai nei costrutti con sequenza misura di tempo + *essere*, si può presumere che la cristallizzazione della forma *or sono/orsono* sia avvenuta in epoca posteriore al Trecento.

3.2. *I tempi del verbo* essere *e del verbo indicante lo* STATO DI COSE

Il terzo tratto analizzato (tratto c) riguarda i tempi (e modi) verbali del verbo *essere*. L'interesse per la variazione temporale nella flessione del verbo è motivato dall'intento di delineare con più chiarezza il significato del costrutto.

In particolare, si intende, da una parte, verificare se la struttura temporale sia interpretabile con un valore decorrenziale, come quello espresso dalla scissa temporale durativa dell'it.m., parafrasabile anche con un'espressione del tipo '*da* x tempo'; in alternativa, la struttura può indicare l'intervallo o distanza che separa lo STATO DI COSE dal momento dell'enunciazione o dal momento del riferimento; in quest'ultimo caso il costrutto è parafrasabile in it.m. con espressioni come 'x tempo *fa*' e, rispettivamente, 'x tempo *prima*'.

Dall'altra parte, si tratta di individuare se il costrutto sia compatibile con un valore esclusivamente deittico oppure solamente anaforico o entrambi.

Come esposto nella Tabella 5, la maggior parte delle occorrenze del verbo *essere*, pari al 93%, si presenta flessa all'indicativo presente.

Tabella 5. Tempi e modi verbali di essere

tempi e modi verbali di *essere*	**freq. assol.**
presente	245
imperfetto	8
passato remoto	5
trapassato prossimo	2

congiuntivo presente	2
futuro	1
congiuntivo imperfetto	1
Totale	264

Negli esempi che seguono sono riportati diversi casi che permettono di proporre alcune riflessioni relative al valore del costrutto.

(13) S(er) Bonghira(r)do notaio di Iacomo Bonghira(r)di de dare livre trenta tre, soldi diecie bon., *delli ani (è) più di sei*: tocha lo quinto lb. vj s. xiiij bon.
S(er) Alberto Boninsegna da Fieso de dare, *gran tenpo è*, livre quatordici, soldi tre bon.: p(er) lo quinto loro lb. ij s. xvj d. vij bo.
Çacharia Ghabiola de dare, *più d'otto ani è*, soldi ventitré: lo quinto s. iiij d. vij.
Guiglelmino da San Giorgio de dare, *più di sedici a(n)ni è*, livre otanta sette, soldi due bon.: lo quinto lb. xvij s. viij d. v.
Raulino da Panagho de dare, *gran tenpo è*, livre tre, soldi diecie bon.: è lo quinto s. xiiij.
Piero maranese de dare, *buon tenpo è*, soldi ven<di>ti due, denari otto bolo.: è llo quinto s. iiij d. vj. (*Doc. pist.,* 1296-97; 007G)

In (13), tratto dalla *Denuncia d'estimo di mercanti pistoiesi a Bologna*, occorrono sei esempi del costrutto, tutti in posizione parentetica, con il verbo *essere* al presente. Nell'esempio la struttura testuale dei sei paragrafi è costante: di ciascuna persona menzionata all'inizio del capoverso si indica la durata – talora generica (*gran tempo è*), talora più precisa (*più di sedici a(n)ni è*) – e l'entità del debito o imposta dovuta (per es. *soldi ventitré*); anche la frase che descrive lo STATO DI COSE è al presente ('deve dare'). Con tale configurazione di tempi verbali il costrutto temporale assume un valore esclusivamente decorrenziale, parafrasabile in it.m. con '*da* x tempo': per es. 'Zaccaria Gabiola deve dare *da più di otto anni* ventitré soldi'. Inoltre, qui il riferimento temporale è di tipo contestualmente deittico, dato il valore di presente di entrambe le forme verbali.

Più frequentemente, però, la frase che descrive lo STATO DI COSE si presenta con un verbo flesso a un tempo del passato, soprattutto – nell'ordine

– passato remoto[32], passato prossimo o imperfetto (complessivamente, 199 occorrenze, pari al 75% del totale). Di seguito si propongono diversi esempi:

> (14) Come tu vedi, Lusca, io son giovane e fresca donna e piena e copiosa di tutte quelle cose che alcuna può disiderare, e brievemente fuor che d'una non mi posso ramaricare: e questa è che gli anni del mio marito son troppi se co' miei si misurano, per la qual cosa di quello che le giovani donne prendono più piacere io vivo poco contenta. E pur come l'altre disiderandolo, *è buona pezza* che io *diliberai* meco di non volere, se la fortuna m'è stata poco amica in darmi così vecchio marito, essere io nimica di me medesima in non saper trovar modo a' miei diletti e alla mia salute. (Boccaccio, *Decameron*, 863; 157)

In (14) *è buona pezza* è certamente compatibile con un'interpretazione decorrenziale; una possibile parafrasi della frase, la scissa temporale durativa *è (da) un bel po' che ho scelto/deciso di non essere nemica di me stessa*, riproduce con un buon grado di fedeltà la struttura sintattica dell'occorrenza originale; tuttavia, non è esclusa un'interpretazione come 'parecchio tempo fa ho scelto/deciso di ...'. Si osservi inoltre che l'interpretazione decorrenziale è possibile con un predicato come *deliberare*, telico e non durativo[33].

I due esempi che seguono, invece, pur presentando una configurazione temporale identica a quella di (14) – presente su *essere* e passato remoto sul predicato indicante lo STATO DI COSE – si prestano a una lettura di indicazione della misura dell'intervallo che separa l'evento di cui si parla (il prezzo pagato per l'acquisto dei vestiti e la cena offerta) dal momento dell'enunciazione (con parafrasi come 'più/meno di dieci anni fa'):

> (15) Così fatto come tu mi vedi, mio padre fu gentile uomo, benché egli stesse in contado, e io altressì son nato per madre di quegli da Vallecchio: e, come tu hai potuto vedere, io ho pure i più be' libri e le più belle robe che medico di Firenze. In fé di Dio, i' ho roba che costò, contata ogni cosa, delle lire presso a cento di bagattini, *già è degli anni più di diece*! (Boccaccio, *Decameron*: 994; 111)

32 Sui tempi verbali dell'it.a. si vedano Squartini (2010) e Papi (2020). In particolare, il passato remoto ha tipicamente valore perfettivo e può essere usato con qualunque tipo azionale, inclusi gli stativi permanenti (Papi 2020: 123 e 125).

33 Va da sé, tuttavia, che l'*Aktionsart* di predicati con identica forma in it.a e it.m. possa anche differire.

(16) *Non è ancora dieci anni* che Salvestro Brunelleschi, molto piacevolissimo uomo, diede cena a una brigata, tra la quale mi trovai io scrittore. (Sacchetti, *Trecentonovelle*, XIV sm. (fior.); 027D)

In questi ultimi due esempi il costrutto è incompatibile (o difficilmente compatibile) con un'interpretazione decorrenziale ('*ho vestiti che sono costati/costarono quasi cento bagattini già da più di dieci anni' oppure '*sono più di dieci anni che questi vestiti mi sono costati quasi cento bagattini' e '*Salvestro Brunelleschi offrì una cena a una brigata da non ancora dieci anni'[34]).

Si segnala altresì che nel *Decameron* del Boccaccio e nel *Trecentonovelle* del Sacchetti (ma non solo) è frequente imbattersi in casi di costrutto temporale con lettura esclusivamente di distanza temporale nell'*incipit* della narrazione, ossia il periodo con cui si dà inizio alla trama, con funzione di introduzione (prima menzione) del protagonista del testo narrativo. Di seguito sono riportate due occorrenze:

(17) Sì come molte di voi o possono per veduta sapere o possono avere udito, *egli non è ancora guari* che nella nostra città fu una gentile e costumata donna e ben parlante, il cui valore non meritò che il suo nome si taccia. (Boccaccio, *Decameron*: 1080; 097Z)

(18) *Non è gran tempo* che in Firenze fu un nuovo pesce il quale ebbe nome Agnolo di ser Gherardo, uomo quasi giullare, che ogni cosa contraffacea: [...] (Sacchetti, *Trecentonovelle*; 100Z).

Viceversa, i due esempi in (19) e (20) si prestano a un'interpretazione esclusivamente decorrenziale:

(19) Parlando io una fiata co llui della virtù dell'astinentia, sì mi disse così: «Fa' valentemente, figliuolo mio, e confortati e sappi ch'io *già sono venti anni* non mi sasiai di pane né d'acqua né di sonno, [...] (Cavalca, *Vite SS. Padri* (ed. Delcorno), XIV t.d. (tosc.occ.); 031)

34 In it.m. una scissa come *sono dieci anni che Silvestro Brunelleschi ha offerto una cena alla nostra brigata* non è inammissibile; tuttavia, come già osservato sopra nel par. 1, a livello testuale tale scissa crea nel ricevente l'aspettativa che segua un contenuto proposizionale in rapporto avversativo o consecutivo con la scissa: qui per es. *ma ha trascurato che è consuetudine invitarci ogni anno* oppure *quindi è ora che rinnovi l'invito* (cfr. Valentini 2016a).

(20) Non fu Signor di sì grande eccellenza, / *già è cento anni*, ch'al suo seppellire / avesse maggiore onore, e reverenza / in ogni cosa, [...] (A. Pucci, *Guerra*, a. 1388 (fior.); 130)

Nel primo esempio il valore decorrenziale è favorito dalla durativtà della frase con negazione che indica lo STATO DI COSE ('non mi saziai/sono saziato da vent'anni'); il secondo esempio ('da cent'anni non vi fu (altro) signore che avesse (avuto) maggiore onore') è molto simile a un altro con *fare* citato da Benincà & Vanelli (2014), ossia *sì come quelli ch'è sommo filosofo e maestro, più che re che portasse corona già fa mille e più anni* (Villani, *Cronica*, p. f025; sottolineatura mia): di esso le autrici riconoscono il valore decorrenziale "dato il contesto e il valore aspettuale imperfettivo del verbo", parafrasandolo con 're che portasse la corona da mille e più anni' (Benincà & Vanelli 2014: 29 e loro n. 8).

Una prima conclusione parziale che si può trarre dagli esempi fin qui analizzati è che il valore decorrenziale o, in alternativa, di distanza temporale non dipende dalla specifica configurazione morfologica che assumono i verbi della sequenza costrutto temporale + STATO DI COSE (o viceversa).

Un'ulteriore considerazione può, però, essere aggiunta se si osservano i due esempi che seguono, nei quali appare lo stesso predicato, *morire*, istantaneo o puntuale (dinamico, non durativo e telico):

(21) Portava sua roba Gherardo di Filippo mio zio, e Simone di Taddeo di messer Lambertuccio; e grande tempo co· llui si ripararono. Morì *già è più di XL anni*, e io vi fu': è riposto in Santa Liperata, nel bello avello e sepultura è dal lato dentro dinanzi tra le due porti. (Velluti, *Cronica*, 1367-70 (fior.); 098)

(22) Fu reo uomo e non avea nè anima nè coscienza. Era uno astuto uomo, e buono litterato, e del continuo usava al palagio per suoi fatti ed altrui. Morì *già è più di X anni*; rimasene uno figliuolo, che ebbe nome Landolfo, il quale morì per la mortalità del 1363 d'età di XVI in XVIII anni: [...] (Velluti, *Cronica*, 1367-70 (fior.); 099)

In (21) la presenza di *io vi fu'* favorisce indubbiamente una lettura di distanza temporale ('morì più di quarant'anni fa e io c'ero'), mentre in (22) non si esclude né l'una né l'altra interpretazione ('morì dieci anni fa/è morto da dieci anni'); qui la compresenza delle due interpretazioni

è favorita dal fatto che in it.a. il tempo del passato remoto può esprimere sia aspetto perfettivo aoristico sia aspetto perfettivo compiuto (cfr. Squartini 2010: 520; Papi 2020: 125). Inoltre, la possibilità di una doppia interpretazione era già stata osservata sopra in riferimento all'occorrenza riportata in (14) (*è buona pezza che io diliberai meco [...] di non volere essere io nimica di me medesima*) e tale ambiguità interessa molti degli esempi repertoriati nella banca dati[35]. Quest'ultima coppia di esempi suggerisce però in modo evidente che non è nemmeno l'*Aktionsart* del predicato a determinare in maniera assoluta una lettura decorrenziale o di distanza temporale; l'uno o l'altro tipo di valore pare invece dipendere dal co-testo in cui il costrutto è inserito.

La possibilità di assumere entrambi i valori distingue il costrutto temporale con *essere* dell'it.a. dalla scissa temporale dell'it.m., per la quale è intrinsecamente valida solo un'interpretazione decorrenziale, come è evidente negli esempi seguenti:

(23) "Sí, vado. La mamma sta bene?"
"Sí. Eravamo in pensiero per te. *È quasi due mesi* che sei partita." (Tobino, 1962, *Il clandestino*: 422)

(24) "Ci devono essere dei dolci, qua dentro", pensò. *Erano anni* che non mangiava un po' di dolci come si deve, forse da prima della guerra. (Calvino, 1950, *Ultimo viene il corvo*: 199)

In altri termini, è la durata che è implicata dalla scissa temporale 'da x tempo vale un certo STATO DI COSE' a imporre un'interpretazione decorrenziale.

Infine, come abbiamo già osservato nel par. 1, il costrutto della scissa temporale in it.m. ha subìto anche un processo di "convenzionalizzazione", che consiste nel fatto che la maggior parte delle sue occorrenze è seguita da un contenuto proposizionale in rapporto consecutivo o avversativo con la scissa stessa. Tale *convenzionalizzazione* non si era ancora affermata in it.a. nel senso che la struttura testuale sopra descritta è sì riscontrabile tra gli esempi, senza tuttavia essersi imposta, come invece si rileva in it.m. Qui di seguito si riportano due occorrenze che esemplificano quanto appena esposto:

35 Si riporta di seguito un ulteriore esempio per il quale sono contemplabili entrambe le letture: *Perché, oggi avemo scripto a ser Sozzo che ritorni, bene che <u>già sono più dì</u> li scrivemmo* (*Doc. sen.*, 1367) 'benché gli abbiamo scritto già diversi giorni fa/già da diversi giorni/').

(25) - La inevitabile morte, ultimo fine delle cose nostre, di più figliuoli nuovamente me solo ha lasciato al padre mio, il quale d'anni pieno e senza sposa, solo d'alcuno mio fratello sollecito a' suoi conforti rimaso, senza speranza alcuna di più averne, me a consolazione di lui, il quale egli già sono più anni passati non vide, richiama a rivederlo. Alla qual cosa fuggire per non lasciarti, *già sono più mesi,* varie maniere di scuse ho trovate; e ultimamente non accettandone alcuna, per la mia puerizia nel suo grembo teneramente allevata, per l'amore da lui verso di me continuamente portato e per quello che a lui portar debbo, per la debita ubidienza filiale, e per qualunque altra cosa più grave puote, continuo mi scongiura che a rivedere lo vada. E oltre a ciò da amici e da parenti con prieghi solenni me ne fa stimolare, dicendo in fine sé la misera anima cacciare del corpo sconsolata, se me non vede. Oimè! quanto sono le naturali leggi forti! Io non ho potuto fare, né posso, che nel molto amore che io ti porto non abbia trovato luogo questa pietà; <u>onde avendo in me, con licenza di te, diliberato d'andare a rivederlo e con lui dimorare a consolazione sua alcuno piccolo spazio di tempo</u>, non sappiendo come senza te viver mi possa, di tal cosa ricordandomi tuttavia meritamente <u>piango</u>. – (Boccaccio, *Fiammetta*, 1343-1344; 055)

(26) Credendom'io montar in acilenza, / In sua difesa ò messo mia potenza / *Già è molt'anni*; / <u>E gueregiando comuni e tiranni, / Più e più volte ò radopiati i danni.</u> / (A. Pucci, *Nuovo lamento*, 1342 (fior.); 053)

L'esempio in (25) è interpretabile secondo lo schema con una consecutiva ('sono già diversi mesi che trovo varie scuse per non lasciarti [...] e quindi ora, avendo deciso di andare a rivederlo [= mio padre], soffro'); l'esempio in (26) si lascia invece ricondurre alla parafrasi 'Credendo di accrescere il mio valore, ho impegnato la mia forza/il mio potere in sua difesa già da molti anni; tuttavia, ho ripetutamente raddoppiato i danni'.

Prima di affrontare la discussione sul valore deittico *vs.* anaforico del costrutto, è opportuna un'ultima osservazione relativa alla prospettiva onomasiologica menzionata nel par. 2. Come già detto, lo spoglio manuale di tre testi ha permesso di censire altri sintagmi preposizionali con valore decorrenziale. Ne sono state individuate poco meno di venti occorrenze, di due tipi. Nel primo tipo la preposizione *da* è seguita da un'espressione del tipo 'tempo$_x$' (*quel giorno*, *oggi*, *quinci* 'ora'), come

in (27), mentre nel secondo gruppo *da* precede un sintagma del tipo 'x tempo'[36], come in (28) e (29):

(27) [...] e *da quel dì innanzi* lei sempre come sua sposa e moglie onorando l'amò e solamente ebbe cara (Boccaccio, *Decameron*: 442; 070Z).

(28) Sappiate che *da uno mese i(n) quae* lo papa ci fae questa novitade, che p(er) le spese che ffae p(er) lo rei Charlo sì ma(n)doe p(er) tutti quelli merchadanti ch'àno della decima, (e) chomandó loro, a ciascheduna cho(n)pangnia sechondo che nde avea, che di certa quantitade facessero charta d'averla i(n) dipoçito delli sui merchadanti, ciò ssono Moççi (e) Ispine (e) Chiare(nti). (*Lettere dei Ricciardi di Lucca ai loro compagni in Inghilterra (1295-1303)*; 003Z)

(29) Sappiate che noi avemo avute più let. da voi *da un pesso i(n) quae*, alle quali v'avemo risposto (e) ditto del nostro istato (e) cho(n) dissione (e) di quelle novitadi che Lando Ronsini (e) lo p(ro) churatore di Giuntoro Rainieri ci fecero (e) all'achordio che noi de ve(n)ne(m)mo cho· lloro. (*Lettere dei Ricciardi di Lucca ai loro compagni in Inghilterra (1295-1303)*; 006Z)

L'osservazione più interessante riguardo al secondo tipo rilevato è che il sintagma preposizionale è regolarmente completato, come emerge dagli esempi, da *in qua* (o varianti) che assegna al sintagma un valore deittico[37]. A questo si aggiunga che per l'espressione della distanza temporale deittica nel futuro in it.a. si registra una struttura speculare a quella appena rilevata sopra, ossia la sequenza *tra/fra/infra* + elemento deittico (di solito *qui*) *e/a* ..., come per *fra qui a XV dì, fra qui e otto dì, intra qui*

36 Entrambi i tipi sono descritti nel capitolo sulla deissi della *Grammatica dell'italiano antico* (Salvi & Renzi 2010). Al proposito vi si legge che "*in qua/in là* stanno all'interno di un sintagma che esprime un'estensione spaziale (oppure, più spesso, temporale, attraverso una spazializzazione metaforica del tempo), di cui si indica il punto iniziale con *da* + ...: *in qua* indica il punto finale che coincide con quello del parlante [...], *in là* ha il significato di 'in poi'". Seguono due esempi lì riportati: *Del fatto del dare Gonfalonieri a' contadini, vogliamo che (...) provvediate di darli loro da domane in là* [= ' in poi'] (*Lettere e istruzioni dettate dai Cancellieri*, p. 685, rr. 17-19 [1350] e [...] *vedemo nelle cittàdi d'Italia. Se bene volemo aguardare, da cinquanta anni in qua [= 'ad adesso'] molti vocaboli essere spenti [scomparsi] e nati e variati...* (Dante, *Convivio*, 1, cap. 5, par. 9, 1304-1307) (Vanelli & Renzi 2010: 1251, sottolineatura mia).

37 Un ulteriore esempio dal *Decameron*: *egli l'ha da non troppo tempo in qua segretissimamente con più ambasciate sollecitata* (Boccaccio, *Decameron*, 381; 062Z).

a x anni[38] (Vanelli & Renzi 2010: 1277). Si tornerà sul sintagma *da* + x tempo *in qua* nel par. 4.

Infine, passando alla questione del valore deittico oppure anaforico della struttura con *essere*, nell'es. (13) è già stato osservato esplicitamente il suo valore contestualmente deittico e ciò vale anche per gli esempi che sono seguiti. L'esempio sotto in (30) si differenzia dai precedenti perché al costrutto temporale al presente segue la frase descrivente lo STATO DI COSE con il verbo all'imperfetto (*avea*):

(30) Colui, che *poco tempo è*, non *avea*, che un poco di terra, della quale e' non era liberamente segnore, si tenea malcontento di cotante contrade, ch'egli avea conquistate. (*Pistole di Seneca*, XIV m. (fior.): 102G)

Qui si sta parlando genericamente di una classe di referenti e il valore del costrutto temporale è anaforico, e non deittico: la sua parafrasi in it.m. potrebbe essere 'colui il quale poco prima non possedeva che poca terra [...] era insoddisfatto dei molti territori che aveva conquistati'[39].

Si osservi ancora l'interessante coppia di esempi che segue:

(31) In questi tre ternari l'autor nostro finge come Virgilio domanda quello così trasmutato chi elli era e com'elli rispose dicendo: *Lo Duca*; cioè Virgilio, il domandò poi; quello ritornato, *chi egli era; Perch'el*; cioè egli, *rispuose*; a Virgilio: *Io piovi*; cioè caddi, *di Toscana, Poco tempo è*; non è molto tempo che era morto, *in questa gola fiera*; cioè in questa fiera bolgia, che come gola inghiottisce qualunque ci cade; (Francesco da Buti, *Inferno*, 1385/94 (pis.>fior.), 070; corsivi nell'originale; sottolineature mie)

(32) Et allora Virgilio lo domandò chi elli era; et elli rispose ch'elli discese di Toscana in quella bolgia, ch'elli chiama fiera gola, *poco tempo era*, e ch'elli era Vanni Fucci di Pistoia lo quale era vivuto bestialmente, e come a bestia Pistoia gli era stata degna tana. (Francesco da Buti, *Inferno*, 1385/94 (pis.>fior.); 143G)

38 Per l'interpretazione anaforica si trova invece la costruzione *fra + SN*, che ha però valore culminativo (come *entro* in it.m.; Vanelli & Renzi 2010: 1276).

39 Si osservi che l'occorrenza è tratta da un volgarizzamento fiorentino delle *Epistole* di Seneca e l'enunciato commentato contiene un'affermazione generica.

In (31) sono riportate le parole di Dante nei versi *lo Duca il domandò poi, chi egli era;/ Perch'el rispuose: Io piovi di Toscana, / Poco tempo è, in questa gola fiera*. (*Inferno*, canto XXIV, vv. 121-123); si noti in particolare il costrutto temporale *poco tempo è*, enunciato da Vanni Fucci a proposito della sua morte recente, con valore deittico ('poco tempo fa'); in (32), invece, nel discorso indiretto si passa a *poco tempo era* 'poco tempo prima' con valore anaforico. In sostanza, il valore deittico è solo contestuale e non lessicale, parimenti a quanto avviene anche in it.m., come si può osservare confrontando gli esempi sopra riportati (23) e (24): *[è] quasi due mesi che sei partita*, con valore deittico, e *[e]rano anni che non mangiava un po' di dolci come si deve*, con valore anaforico.

3.3. *La posizione reciproca del costrutto temporale e della proposizione descrivente lo* STATO DI COSE

Un ulteriore tratto di variabilità del costrutto è rappresentato dalla sua posizione rispetto alla frase indicante lo STATO DI COSE. In riferimento a tale parametro, si possono individuare i tre tipi seguenti: la struttura temporale può essere anteposta alla indicazione dello STATO DI COSE (cfr. es. (33), oppure posposta (cfr. es. 34) oppure, ancora, inserita all'interno della descrizione dello STATO DI COSE in posizione parentetica (cfr. es. (35):

(33) Poi nel seguente capitolo lo priore dica a' fratelli: «Fratelli miei, *oggi è cotanti dì* ch' i' vi ragionai del cotale che vuole essere nostro fratello e per ciò io ne voglio vedere la volontà vostra». (*Stat. prat*., 1335-75; 118)

(34) Et lo rimito trovoe come messer Calvano non avea preso penitença *gi[à] è xxx anni*. (*Inchiesta San Gradale*, XIV pm. (tosc.); 065)

(35) «Egli è vero che io farei per Currado ogni cosa, che io potessi, che gli piacesse; e ho bene in casa avuti, *già sono quattordici anni*, il garzon che tu dimandi e una sua madre, li quali io gli manderò volentieri. (Boccaccio, *Decameron*: 220; 107)

La distribuzione delle diverse posizioni del costrutto temporale è riportata nella Tabella 6:

Tabella 6. La posizione del costrutto temporale rispetto alla frase indicante lo STATO DI COSE

posizione costrutto temporale rispetto a STATO DI COSE	**freq. assol.**	**freq. perc.**
preposto	110	42
parentetico	82	31
posposto	70	27
3altro[4]	2	1
Totale	**264**	100

La Tabella mostra che ciascuna delle tre varianti è attestata nel *corpus* con numeri affatto esigui; più in dettaglio, la posizione della struttura temporale prima dello STATO DI COSE è (già) la più diffusa con il 42% delle occorrenze, mentre circa un terzo dei casi occupa una posizione parentetica (il 31%) e poco più di un quarto di essi (il 27%) è posto dopo lo STATO DI COSE. Si ricordi che la variabilità nella posizione del costrutto temporale era stata già rilevata anche per la struttura frasale con *fare* (cfr. qui il par. 1).

3.4. *La presenza di* che

L'ultimo tratto preso in considerazione concerne l'eventuale presenza del subordinatore *che*: si tratta di un parametro rilevante poiché attesta il valore frasale del costrutto temporale attraverso l'assegnazione dello statuto di subordinata alla proposizione descrivente lo STATO DI COSE.

I dati generali mostrano che l'assenza di *che* è predominante con 173 esempi, mentre la sua presenza è attestata nei rimanenti 90 casi[40].

La presenza o assenza della marca di subordinazione *che* dovrebbe essere correlata con le diverse posizioni della struttura temporale: infatti, è ragionevole supporre che, nel caso di costrutto temporale in posizione parentetica e quindi con statuto avverbiale, *che* sia assente, mentre la posizione antecedente alla frase indicante lo STATO DI COSE non dovrebbe inibire la presenza del subordinatore; anzi, potrebbe persino favorirla. Infine, la posizione finale del costrutto temporale dovrebbe precludere la presenza del subordinatore.

40 Un solo caso sui 264 complessivi è indecidibile.

Nella Tabella 7 si presentano i dati sulla presenza di *che* scorporandoli in base alla posizione della temporale.

Tabella 7. Correlazione tra posizione del costrutto temporale e presenza/assenza di *che*

	temp. preposta		**temp. posposta**		**temp. parentetica**		**totale**
	freq. assol.	**freq. perc.**	**freq. assol.**	**freq. perc.**	**freq. assol.**	**freq. perc.**	
presenza di *che*	88	**81**	0	0	3	4	**90**
assenza di *che*	21	19	70	**100**	79	96	**171**
totale	**109**	100	**70**	100	**82**	100	261[41]

Le previsioni sono pienamente confermate: il preposizionamento del costrutto temporale è fortemente correlato con la presenza del subordinatore *che* (l'81% delle 109 occorrenze), mentre la posizione parentetica è marcatamente correlata all'assenza di *che* (il 96% degli 82 casi); la posizione finale è incompatibile con la presenza del subordinatore: gli esempi (33)-(35) hanno intenzionalmente illustrato la correlazione. Ciò segna evidentemente il percorso verso la scissa temporale dell'it.m.

Prima di passare al paragrafo conclusivo, si riportano due ultimi esempi con il solo scopo di illustrare anche le configurazioni più 'marginali':

(36) Ora[42], *non è ancor molto tempo*, adivenne che quivi, da' suoi maestri mandato, arrivò un giovane nostro fiorentino detto Niccolò da Cignano, [...]

(37) [...] Cieri Malpiglio e' figliuoli ànno tenuto più tempo e in allogagione da' nostri predecessori certo tereno del nostro vescovado posto nela corte di Castelfalfi e di Vignale, la quale alogagione *più tempo è che* spirò, e del decto tereno mai, poi che fummo a regere el vescovado non ci ànno risposto alcuna cosa, come erano tenuti di fare e facevano a' nostri predecessori, [...] (*Lett. volt*., 1348-53; 090G)

41 Per i tre casi mancanti si vedano le note 25 e 40.

42 Qui *ora* funge da segnale discorsivo di tipo demarcativo (cfr. Bazzanella 2010: 1353).

4. *Conclusioni*

L'analisi condotta fin qui permette di delineare il quadro complessivo dei mutamenti intervenuti sulla strutttura in esame tra il volgare toscano del Trecento e l'it.m. In generale, si assiste, come prevedibile, a un irrigidimento e a una convenzionalizzazione del costrutto, che in it.a. mostrava invece una molto maggiore oscillazione.

Anzitutto, l'accordo del verbo *essere* con il sintagma che esprime la misura di tempo si è stabilizzato: in it.a. la realizzazione dell'accordo era minoritaria, attestandosi su una frequenza complessiva del 45% dei casi, mentre nei testi di it.m. presi in considerazione l'accordo è pressoché sistematico[43].

Parimenti, l'ordine reciproco tra il verbo *essere* e la misura temporale, che in it.a. poteva variare, si è fissato nella sequenza con il verbo *essere* preposto. Va notato, tuttavia, che in it.m. è presente la forma cristallizata *orsono*, con incorporazione dell'avverbio deittico, che richiede l'anteposizione della misura di tempo. Tale forma, che ha valore lessicalmente deittico, ha tuttavia la connotazione di stile sorvegliato, alto; inoltre, è presumibile che la forma si trovi in un processo di incipiente opacizzazione, come sembrano mostrare casi come *un anno orsono*.

Per quanto riguarda il tempo verbale del costrutto temporale, in it.a. il presente indicativo vi occorre in maniera preponderante; nel par. 3.2 non sono state fatte osservazioni su quanto si osserva in it.m. perché in esso i dati rilevati sono contrastanti: nel *corpus* del *Primo Tesoro della Lingua Letteraria Italiana del Novecento* sono state individuate 122 occorrenze di scisse temporali, di cui il 30% (37 casi) con l'imperfetto del verbo *essere* (gli esempi rimanenti sono al presente), mentre nel *corpus* EUROPARL sono state individuate 31 occorrenze di scisse temporali, trenta delle quali al presente (compreso un caso di presente congiuntivo) e una all'imperfetto. È verosimile che la presenza significativa di casi di imperfetto nel *Primo Tesoro* sia connessa al tipo testuale narrativo.

43 Benché nell'it.m. standard la realizzazione dell'accordo sia sistematica (Salvi 1991: 231-232), è facile ipotizzare che il tratto sia soggetto a variabilità diastratica e diafasica. Si veda il seguente esempio, tratto dal LIP, da un testo orale prodotto da un'imbonitrice radiofonica fiorentina: *ormai è quindici anni che organizzo sfilate di moda conosco modelli da Milano Napoli Bologna e Padova da tutta da tutta Italia* (Prada 2016: 248).

Un maggiore irrigidimento si ha anche in relazione al valore decorrenziale o di distanza temporale della struttura con *essere*: in it.a. il costrutto poteva assumere entrambi i valori e in questo era in concorrenza con la struttura con *fare*; in it.m. il suo valore è invece esclusivamente durativo/decorrenziale, anche in seguito alla stabilizzazione degli ultimi due tratti presi in considerazione, ossia la fissazione della sequenza struttura temporale + *che* + frase indicante lo STATO DI COSE (con la presenza costante di *che*).

Più in dettaglio, in it.a. la struttura temporale preposta allo STATO DI COSE era la variante maggioritaria (il 42% dei casi), mentre l'assenza di *che* era prevalente (il 66% delle occorrenze complessive). Tuttavia, se si considera solo la sequenza con la struttura temporale preposta allo STATO DI COSE, il subordinatore appariva più frequentemente, ossia nell'80% dei casi: è quest'ultima la forma che si è stabilizzata nell'it.m[44].

In sintesi, tenendo anche conto dei mutamenti che hanno interessato la struttura temporale con *fa*, riportati nella bibliografia precedente, è possibile concludere che si è giunti a una sorta di specializzazione di forma e funzione dei costrutti con *fare* e con *essere*, una forma di "divisione del lavoro" tra le due strutture: il costrutto con *fare* ha perso lo statuto frasale e ha assunto esclusivamente significato deittico di distanza dal momento dell'enunciazione e valore circostanziale; la struttura con *essere* ha mantenuto valore frasale e ha assunto esclusivamente significato durativo. *Orsono*, infine, si è cristallizzato nel suo valore deittico, ma è riservato a uno stile letterario o, comunque, alto. Infine, mentre in it.a. i sintagmi preposizionali introdotti da *da* dotati di significato decorrenziale erano riservati, tramite la giustapposizione regolare di *in qua*, al riferimento deittico (forse per differenziarsi dal significato talora deittico talora anaforico dei costrutti con *fare* o *essere*?), in it.m. la necessità del completamento deittico è sospesa.

Ada Valentini
Università degli Studi di Bergamo
Piazza Rosate 2, 24129 Bergamo
ada.valentini@unibg.it

44 In it.m. non sono tuttavia agrammaticali occorrenze come *che è partita sono già tre mesi*, che potrebbe facilmente occorrere in un contesto discorsivo in cui il fatto che il referente sia partito appartiene all'insieme di conoscenze condivise e, presumibilmente, attive al momento dell'enunciazione.

Bibliografia

Benincà, Paola. 1978. Sono tre ore che ti aspetto. *Rivista di Grammatica Generativa* 3(2). 321-345.

Benincà, Paola. 2010. L'ordine delle parole e la struttura della frase. In Salvi, Giampaolo & Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, 27-75. Bologna: il Mulino.

Benincà, Paola & Vanelli, Laura. 2014. *Settecento anni fa non si diceva così*. L'espressione della distanza temporale nel passato in italiano antico e moderno. In Danler, Paul & Konecny, Christine (eds.), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller-Runggaldier*, 23-44. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bertinetto, Pier Marco. 1986. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo.* Firenze: Accademia della Crusca.

Castellani, Arrigo & Del Punta, Ignazio (a cura di). 2005. *Lettere dei Ricciardi di Lucca ai loro compagni in Inghilterra (1295-1303)*. Roma: Salerno Editrice.

Bazzanella, Carla. 2010. I segnali discorsivi. In Salvi, Giampaolo & Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, 1339-1357. Bologna: il Mulino.

Berretta, Monica. 1994. Ordini marcati dei costituenti di frase in italiano. La frase scissa. *Vox Romanica* 53. 79-105.

Dardano, Maurizio (a cura di). 2020a. *Sintassi dell'italiano antico II. La prosa del Duecento e del Trecento. La frase semplice*. Roma: Carocci.

Dardano, Maurizio. 2020b. L'ordine dei costituenti. In Dardano (a cura di): 16-49.

D'Achille, Paolo. 1990. *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*. Roma: Bonacci.

De Mauro, Tullio (a cura di). 2007. *Primo Tesoro della Lingua Letteraria Italiana del Novecento*. Torino: Utet.

Filipponio, Lorenzo. 2020. L'accordo. In Dardano (a cura di): 167-202.

Franco, Ludovico. 2012. Movement triggers and the etiology of grammaticalization: The case of Italian postposition fa. *Sintagma* 24. 65-83.

Iorio-Fili, Domenico. 2012. *Gatto Versione 3.3*. *Manuale d'uso.* CNR, Istituto Opera del Vocabolario Italiano.

Koehn, Philipp. 2005. EUROPARL: A parallel corpus for statistical machine translation. In *Proceedings of Machine Translation Summit 2005*, 79-86. Tokyo: Asia-Pacific Association for Machine Translation.

Korzen Iørn. 2014. Cleft sentences. Italian-Danish in contrast. In De Cesare, Anna-Maria (ed.), *Frequency, forms and functions of cleft constructions in Romance and Germanic. Contrastive, corpus-based studies*, 217-275. Berlin: De Gruyter Mouton.

Kurzon, Dennis. 2008. *Ago* and its grammatical status in English and other languages. In Kurzon, Dennis & Adler, Silvia (eds.), *Adpositions: Pragmatic, Semantic and Syntactic Perspectives*, 209-227. Amsterdam: John Benjamins.

Papi, Fiammetta. 2020. I tempi del verbo. In Dardano, Maurizio (a cura di): 106-152.

Patota, Giuseppe. 2018. Da «fa un anno» a «un anno fa». L'espressione della distanza temporale dal momento dell'enunciazione in italiano. In Castrignanò, Vito Luigi & De Blasi, Francesca & Maggiore, Marco (a cura di), *«IN PRINCIPIO FUIT TEXTUS». Studi di linguistica e filologia offerti a Rosario Coluccia in occasione della nomina a professore emerito*, 471-480. Firenze: Franco Cesati.

Prada, Massimo. 2016. Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica. *Italiano LingueDue* 8(2). 232-260.

Roggia, Carlo Enrico. 2009. *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*. Genève: Éditions Slaktine.

Roggia, Carlo Enrico. 2012. Frasi scisse in italiano antico: alcune proposte. In Wehr, Barbara & Nicolosi, Frédéric (éds.), *Pragmatique historique et syntaxe*, 193-221. Frankfurt: Lang.

Salvi, Giampaolo. 2001. L'accordo. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione,* vol. 2, 227-244. Bologna: il Mulino.

Salvi, Giampaolo. 2010. L'accordo. In Salvi, Giampaolo & Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. 1, 547-568. Bologna: il Mulino.

Salvi, Giampaolo & Renzi, Lorenzo (a cura di). 2010. *Grammatica dell'italiano antico*, voll. 1 e 2. Bologna: il Mulino.

Squartini, Mario. 2010. Il verbo. In Salvi, Giampaolo & Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. 1, 511-545. Bologna: il Mulino.

Tiedemann, Jörg. 2012. Parallel data, tools and interfaces in OPUS. In Calzolari, Nicoletta & Choukri, Khalid & Declerck, Thierry & Dogan, Mehmet Ugur & Maegaard, Bente & Mariani, Joseph & Odijk, Jan & Piperidis, Stelios (eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC 2012), 2214-2218. European Language Resources Association.

Valentini, Ada. 2012. Per una tipologia della struttura informativa: il caso delle frasi scisse in un dialetto italo-romanzo. *Linguistica e Filologia* 32. 75-117 (pubblicato on line con il seguente identificativo http://hdl.handle.net/10446/27309).

Valentini, Ada. 2016a. *Signor presidente, sono due anni che aspettiamo*: la scissa durativa italiana in un confronto interlinguistico sul *corpus* multilingue EUROPARL. In De Cesare, Anna-Maria & Garassino, Davide (eds.), *Current Issues in Italian, Romance and Germanic Non-Canonical Word Orders*, 205-226. Bern: Peter Lang.

Valentini, Ada. 2016b. L'apporto dei dati dialettali a una tipologia della struttura informativa: il caso delle frasi scisse in un dialetto italo-romanzo. In Ledgeway, Adam & Cennamo, Michela & Mensching, Guido (éds.), *Actes du XXVII^e^ Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 4: Syntaxe*, 501-512. Nancy: ATILF (pubblicato on line all'indirizzo http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-4.html).

Vanelli, Laura. 2002a. Alcune espressioni temporali in italiano antico. In Beccaria, Gian Luigi & Marello, Carla (a cura di), *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, 463-479. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Vanelli, Laura. 2002b. 'Oggi fa l'anno che nel ciel salisti': l'espressione della distanza temporale nel passato in italiano antico. *Verbum* 4(2). 367-376.

Vanelli, Laura & Renzi, Lorenzo. 2010. La deissi. In Salvi, Giampaolo & Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico. Vol. II*, 1247-1304. Bologna: il Mulino.

BAGGIO, Serenella / TARAVACCI, Pietro (a cura di), *Lingue naturali, lingue inventate. Atti della Giornata di studi (Trento, Dipartimento di Lettere e Filosofia, Palazzo P. Prodi, 29 novembre 2019)*. Edizioni dell'Orso, Alessandria, 2020, pp. 252, ISBN 978-88-3613-118-1.

Serenella Baggio e Pietro Taravacci hanno raccolto nel volume qui segnalato nove contributi presentati alla Giornata di studi da essi organizzata presso l'Università di Trento, a cui si aggiunge un capitolo di osservazioni conclusive della curatrice. I nove contributi toccano da prospettive diverse e sulla base di materiali empirici diversi l'intreccio fluido tra naturalezza e invenzione connaturato in diversa misura e con diverso peso specifico a ogni manifestazione della facoltà di linguaggio e che per ogni lingua risulta dalla funzione referenziale – col massimo potenziale espressivo e creativo che comporta – e dalla funzione metalinguistica – che permette di fare operazioni su tutti i livelli di analisi –, per ragionare nei termini di Roman O. Jakobson (1976 < 1960).

L'ordine dei contributi nel volume rispecchia quello alfabetico del cognome degli autori. Tuttavia, per meglio apprezzare l'apporto di ognuno di essi all'argomento di quella Giornata trentina, in questa recensione l'ordine di presentazione rispecchia la diversa misura in cui le tematiche trattate si lasciano ricondurre ai due poli della naturalezza e dell'invenzione nelle lingue.

Partiamo quindi dal secondo capitolo di Emanuele Banfi, "Forma e percezione di 'parole' in lingue storico-naturali tipologicamente diverse" (pp. 33-61), incentrato sulla nozione di "parola", naturale nella percezione di ogni parlante nativo per il quale corrisponde a una catena sillabica a cui viene associato un significato, ma refrattaria a una definizione ge-

nerale in termini (meta)linguistici (pp. 34-36). I processi di percezione sono correlati alla sequenza sillabica costitutiva di una parola, che è interpretata in chiave di tipologia morfologica e proiettata su una "scala di trasparenza semantica": questa vede al polo opaco le lingue fusive e al polo trasparente le lingue isolanti, le sole in cui ogni sillaba, con poche eccezioni, veicola un significato.

La scala ha un correlato anche sul piano della resa grafica, dove la logografia risulta più trasparente della fonografia, sia essa sillabica o alfabetica (p. 36), come ben si mostra a proposito dei caratteri del cinese, trasparenti per i "processi di semantizzazione esplicita" che rivelano, per "le strategie semantiche sottese alla loro forma", per la scomponibilità dei loro elementi costitutivi (pp. 49-51). Pur senza esplicitarlo, con la considerazione dei sistemi grafici Banfi tocca anche la componente più di "invenzione" delle lingue che li adottano, ben illustrata anche dalla comparazione del peso statistico relativo delle tre componenti dell'iconismo dei caratteri cinesi nel secondo millennio a.C. (epoca Shāng), nel II e nel XVIII sec. d.C. (p. 52) e dall'evoluzione nella forma di diversi caratteri. Questo contributo, oltre che per la ricca documentazione e la prospettiva innovativa, è interessante anche perché mostra come si possono coniugare naturalezza e invenzione nel profondo di lingue storico-naturali proprio in quella che per un parlante nativo è l'unità di analisi più naturale.

Più relativo alla naturalezza che si esplica nella funzione referenziale è il contributo di Franco Crevatin, "Saperi riservati e usi linguistici: note su alcuni casi antichi" (pp. 63-69), che illustra la diversa funzione di testi "segreti" tra usi individuali e di gruppi con interessi corporativi nell'Egitto greco-romano, un contesto di equilibrio instabile di culture diverse. Particolare attenzione è dedicata ai testi ermetici, scritti in greco, ma orientati a una tradizione egiziana più per "nostalgia e memoria confusa" (p. 67).

Il caso particolare dell'elaborazione naturale di una lingua è toccato nel capitolo (l'ottavo) di Glauco Sanga, "*In statu nascenti*. L'infinito della lingua franca e il verbo nei pidgin" (pp. 197-214). La lingua franca è considerata dall'autore una vera lingua e non un adattamento occasionale di parlanti italiano L2 (in particolare nota 2, p. 197-198), cioè, in altri termini, un pidgin relativamente stabile nei molti secoli in cui è più o meno direttamente attestato e non un avvicendarsi di varietà di apprendimento iniziali di lingua seconda. La relativa stabilità è ricondotta alla presenza

di sole tre forme verbali che corrispondono a infinito, participio passato e imperativo dell'italiano di nativi. L'estrema semplificazione del sistema verbale, comparato con quello di altri pidgin, è interpretata alla luce di fasi iniziali di apprendimento (pp. 209-210). Particolarmente interessante è la considerazione che quelle forme siano state filtrate dai nativi nel loro *foreigner talk* per il fatto di essere forme nominali e fornite ai non-nativi come "nomi" (p. 207). La proposta è innovativa, perché permette di riconoscere nell'attività di semplificazione dei nativi – metalinguistica, ovvero tendente al polo dell'invenzione ancorché inconsapevole – la strategia generale di esprimere anche stati e attività come fossero entità di primo ordine. Nella lingua franca, però, quello che appare come forma di verbo per la desinenza *-are* o *-ere* è un elemento lessicale privo di morfologia, suscettibile di assumere la funzione di predicato, come illustrano tanti esempi forniti nel contributo, nonché gli studi sulla "varietà basica" nell'apprendimento di L2 (Klein & Perdue 1997), il che riporta i pidgin nel novero delle lingue naturali, ancorché senza trasmissione generazionale.

Orientato al polo dell'invenzione, ma in un senso peculiare, è il contributo di Marco Mancini, "Quando gli scienziati inventarono una lingua: il *pahlavī* nella filologia dell'Ottocento" (pp. 135-195), che ricostruisce con acribia e precisione filologica l'errata lettura ("artificiosa e anti-storica", p. 169) di testi medio persiani del III sec. d.C. da parte di studiosi dell'800 e l'interpretazione dello stadio di lingua così rappresentato come lingua mista con una componente prevalentemente semitica rispetto a quella indoeuropea (p. 170). Alla base dell'inventiva di quegli studiosi sta l'impiego misto della grafia di derivazione aramaica e il non riconoscimento del fatto che certe sequenze di caratteri hanno funzione logografica, rimandando nella lettura alle corrispondenti parole (nomi e pronomi) persiani (p.es. p. 144). Il contributo ricostruisce la storia dell'utilizzo e della lettura di quei testi tra il XIII e il XVI secolo con l'interruzione di trasmissione di cognizioni scrittorie e linguistiche del pahlavī (pp. 166-168), oltre che quella dell'interpretazione da parte di filologi europei (da p. 169) fino alle soluzioni risolutive di Theodor Nöldeke (1878-1880). Il contributo riporta numerosi esempi dei diversi risultati delle trascrizioni su base "inventiva" e con il corretto riconoscimento del valore logografico di certe sequenze alfabetiche (pp. 141, 183).

L'impiego della funzione metalinguistica per la manipolazione di strutture linguistiche e l'invenzione di lingue vere e proprie è tematizzato nei contributi di Andrea Scala e Davide Astori. Il primo, dal titolo "Manipolazione del significante e invenzione delle parole nel gergo: qualche considerazione a partire da materiali italo-romanzi ed etio-semitici" (pp. 215-229), ben impostato in termini teorici, parte da una definizione coerente dell'invenzione "di segni linguistici, intesa come creazione deliberata di forme linguistiche mediante processi non attivi nella lingua madre di chi le crea" (p. 215). Questa definizione è applicata al caso dei gerghi, dove gli interventi metalinguistici sono finalizzati a oscurare gli intenti comunicativi agli estranei di una cerchia ristretta di parlanti con interessi comuni, leciti o illegittimi che siano. Il capitolo contribuisce alla conoscenza delle strategie di manipolazione fono-prosodica delle parole, che appaiono accomunare gerghi fondati su lingue di diversa affiliazione tipologica come quelli italo-romanzi e etio-semitici, e per i quali si escludono processi di contatto. Tra queste si considerano inserzione e sostituzione di sillabe e suoni, processi metatetici che coinvolgono attacco e nucleo di sillaba con "perturbazione di linearità interna di confini e loro morfemi", e troncamento; l'aferesi non è invece attestata per la salienza cognitiva e informativa dell'inizio di parola nelle lingue non prefissanti considerate (pp. 217-225).

I gerganti creano nuovi significanti "applicando regole fono-prosodiche proprie e inaudite a segni già disponibili in un sistema" (p. 226). Si distinguono così dagli estensori di lingue inventate a scopo comunicativo, che "danno i significati per necessari ed elaborano per essi significanti specifici fonici e/o grafici" (*ibidem*). È quanto ha fatto il dottor Ludwik Zamenhof nell'inventare l'esperanto, che è al centro del capitolo (il primo del volume) di Davide Astori, "Quanto è naturale una lingua pianificata?" (pp. 5-31). Il contributo ripercorre la storia dei riconoscimenti dell'esperanto da parte di enti e istituzioni (p.es. il Pen Club International nel 1993, p. 10) e la sua diffusione in una comunità di utenti che nelle stime più prudenti si è attestata a 30.000 parlanti e in quelle più generose è arrivata fino a otto milioni (p. 11). L'aspetto più interessante della diffusione è l'acquisizione di parlanti nativi, ancorché nel numero stimato di un paio di centinaia, che fa quindi rientrare la lingua pianificata nel novero delle lingue storico-naturali. Fra questi si ricorda il finanziere George Soros (p. 12). L'uso come L1 comporta ristrutturazioni delle regole del *Funda-*

mento del 1905 che l'autore elenca a livello fonetico (monottongazioni) e morfosintattico. Tra queste, interessante è l'estensione delle funzioni dell'accusativo agli argomenti implicati da verbi di movimento con codificazione del percorso nel verbo stesso, ai destinatari di *verba dicendi*, agli avverbi di tempo continuato (pp. 13-14). Si chiude così il cerchio con la conversione da lingua inventata a lingua naturale, la cui grammatica è sottoposta alle tensioni dell'uso e dell'accomodamento comunicativo da parte degli utenti. L'elaborazione dei parlanti nativi ricorda lo sviluppo dei creoli, ricordato in conclusione (p. 22), ma dubbio è che l'input dei genitori, pur di lingua seconda, sia paragonabile a un pidgin.

I due poli di lingue naturali e lingue inventate sono anche stati oggetto di riflessione al di fuori della linguistica, in prospettiva filosofica e letteraria, da Walter Benjamin, in particolare in due scritti del 1916 e del 1921, a cui è dedicato il capitolo di Massimiliano De Villa, "Dalla lingua di Adamo alla lingua pura: la riflessione del primo Benjamin sul parlare umano e sulla traduzione" (pp. 71-96). Le considerazioni di Benjamin vanno inserite nel contesto biblico e collegate con gli strati del racconto della creazione nella *Genesi*, dove "[l]a lingua divina, che nel verbo ha comandato l'esistenza, incorpora (*einverleibt sich*) la cosa creata nel nome" (p. 73). L'intima identità di atto creativo e conoscitivo distingue la lingua divina da quella adamitica, essendo l'uomo l'unico essere "che nomina egli stesso i suoi simili, come è il solo che Dio non ha nominato" (p. 74). Benjamin arriva all'idea di lingua originaria "in cui parola e cosa si coappartengono" (p. 76), di cui il lavoro di traduzione "può provare a recuperare un barlume" (p. 79), come affermato nel secondo dei saggi considerati. Infatti l'affiancamento di lingue diverse nella traduzione permette di accostarsi alla "lingua pura" (cioè alla lingua originaria), a condizione che la traduzione sia letterale, con il travaso delle caratteristiche della lingua di partenza in quella di arrivo, col risultato di un procedimento metamorfico. Così, al di là dell'intento comunicativo, la traduzione dà accesso al nucleo della lingua pura, nascosto nel profondo delle singole lingue (p. 80).

Gli ultimi due capitoli nell'ordine qui scelto sono relativi alla storia delle idee di lingue artificiali. Giorgio Graffi, in "I progetti di lingue artificiali nel Seicento: il loro ruolo nella storia della grammatica" (pp. 115-133), prende in considerazione due tentativi di lingue universali proposti in Gran Bretagna da George Dalgarno (1661) e John Wilkins (1668)

e li inquadra nelle riflessioni del XVII secolo intorno alla grammatica universale, in un intreccio che risale ai Modisti medievali e ha al centro la *Grammaire* di Port-Royal (p. 117) sullo sfondo di un comune "clima culturale" (p. 126). Questo legame è illustrato dallo statuto speciale assegnato alla copula e dalla nozione di caso. La copula è una particella grammaticale che rende complete le frasi per Wilkins ed espressione dell'affermazione per Dalgarno, con la distinzione nel verbo di una componente lessicale e una funzionale veicolata appunto dalla copula, un'idea che circolava già tra i modisti, ma risale ad Aristotele. L'espressione del caso è inoltre riconosciuta non solo nella morfologia, ma anche nella funzione di preposizioni e ordine delle parole (pp. 123-125). Scopo dell'invenzione di lingue artificiali per Dalgarno e Wilkins è facilitare la comunicazione, eliminando i difetti presenti nelle lingue naturali, compreso il latino, che non è per i due studiosi e più in generale nel clima secentesco una lingua ideale (pp. 129-131).

L'interesse per una lingua (artificiale) universale è considerato in tempi a noi più vicini nel contributo di Francesca Maria Dovetto, "*Vulgariser l'idée de la langue universelle* alle soglie del XX secolo" (pp. 97-114), un interesse non sopito nonostante l'interdizione sancita nello statuto della Société de Linguistique de Paris del 1866, ancorché non più in maniera esplicita dal 1876 (pp. 97-100). Il titolo del contributo richiama lo scopo del "Comité de la langue universelle", nei cui due rapporti si individuava l'opportunità di una lingua *a priori* per meglio garantire la comprensione tra i popoli e in particolare quella elaborata nel 1853 da Sotos Ochando, ancorché in parte fondata sul francese (p. 102). Nel 1901 il dibattito sulla lingua universale riprese vigore anche polemico con l'intervento di Bréal, segretario della Société de Linguistique, sulla *Langue Bleue* di Léon Bollack (p. 106). La posizione di Bréal prefigura gli sviluppi che si concretizzeranno a cavallo tra XX e XXI secolo per quanto riguarda la comunicazione internazionale, proponendo il bilinguismo diffuso di inglese e francese in Francia, Gran Bretagna e USA, sostenendolo per l'accessibilità all'apprendimento da una parte e per le potenzialità che esso avrebbe rivestito per l'economia. Il bilinguismo di quelle due lingue coniuga poi la semplicità linguistica dell'una con il prestigio di veicolo di un'elevata cultura dell'altra (p. 111). Alla *Langue Bleue*, d'altra parte, Bréal negava efficacia per la difficoltà di apprendimento, e visti alcuni esempi aggiungerei anche di processazione, che comportava (107-110).

Le lingue (storico-)naturali sono superiori a quelle artificiali perché amalgamano inventiva e naturalezza nei processi di passaggio di generazione in generazione, essendo "l'œuvre de millions d'hommes et de centaines de générations" (Bréal, citato a p. 113).

Nell'ultimo capitolo, "Per concludere" (pp. 231-236), Serenella Baggio riporta nella storia dell'italiano il nostro intreccio, ricordando come a una lingua artificialmente fissa che garantiva intercomprensione tra parlanti lingue diverse, il latino per Dante, l'opera di poeti "scopritori" più che "inventori" abbia saputo generare una varietà illustre, l'italiano letterario (p. 232). Nel capitolo si traducono in domande di ricerca i temi trattati nel libro, a conclusione delle quali la curatrice riconosce che le lingue inventate in realtà sono debitrici delle lingue naturali e che "esse interessano più per quello che ci dicono delle lingue naturali e di come queste vengono giudicate" (p. 234).

La rassegna dei capitoli di questo libro non può rendere conto che in misura limitata della ricchezza di riferimenti linguistici, storici e culturali che li accompagnano, riportati in voluminose note, né la più vasta gamma di fenomeni e argomentazioni che propongono. L'itinerario qui proposto è quindi solo una guida per una lettura più approfondita di un volume estremamente interessante. Il volume contiene in appendice i profili biobibliografici degli autori (pp. 237-241) nonché un indice dei nomi (a cura di Gabriele Federici, pp. 243-251), che ne agevola la consultazione.

[Giuliano Bernini]

Riferimenti bibliografici

Jakobson, Roman. 1976. Linguistica e poetica. In *Saggi di linguistica generale*, a cura di Luigi Heilmann, 181-218. Milano: Feltrinelli (originale inglese *Closing Statements: Linguistics and Poetics*, 1960).

Klein, Wolfgang & Perdue, Clive. 1997. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13. 301-347.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2021
sestanteinc - Bergamo