

L'apprendimento della complessità: il caso della didattica delle lingue polisintetiche del Canada e della California¹

VITTORIO GANFI²

ALESSIA ARESU³

Sommario: 1. Introduzione, 2. Metodo, 3. Caso di studio I: didattica delle lingue polisintetiche in Canada, 3.1 Diffusione e vitalità delle lingue polisintetiche in Ontario, 3.2 L'applicazione di un sillabo analitico nella didattica delle lingue polisintetiche: il caso del mi'gmaq, 4. Caso di studio II: didattica delle lingue polisintetiche in California, 4.1 Il metodo *Breath of life*, 4.2 Didattica nel *Wishotoyo's Chumash Village*, 5. Modelli didattici a confronto nella trasmissione delle lingue polisintetiche, 5.1 Problemi generali nella didattica delle lingue polisintetiche, 6. Conclusioni.

Abstract: The present work aims at studying the learning process features both in Canada (i.e. cayuga, cree, delaware, mohawk, ojibwe, oji-cree, e oneida) and California polysynthetic languages (Santa Barbara's area, Malibu). Methods used to convey linguistic contents about polysynthetic languages are especially investigated. For this very purpose, two study cases of major importance are analyzed: the enhancing and spreading of Canada's polysynthetic languages and the revitalization process of California's aboriginal languages. In the latter case, special attention is given to Chumash, an aboriginal language originally from Santa Barbara's area (Malibu). Educational patterns used in several situation will be compared. At last, a detailed representation of polysynthetic didactic approaches will be provided, relating the width of aboriginal communities, the linguistic vitality and the educational decisions.

Key words: *polisintesi, didattica delle lingue, pianificazione linguistica.*

1 Sebbene il contributo proposto sia frutto del lavoro congiunto dei due autori, per esigenze legali di attribuzione si specifica che i paragrafi 1, 2, 3, 3.1, 3.2, 4., 4.1, 5 e 5.1 sono da attribuirsi a Vittorio Ganfi, mentre il paragrafo 4.2 ad Alessia Aresu. Le conclusioni sono invece state redatte congiuntamente.

Per aver letto e commentato una versione preliminare di questo testo ringraziamo Luca Alfieri e Simone Pisano, gli autori sono responsabili per le omissioni e gli errori presenti nel contributo.

2 Università di Modena e Reggio Emilia e Università degli studi Internazionali (Unint) – Roma.

3 Università degli studi Internazionali (Unint) – Roma.

1. Introduzione

Gli studi sulla comparazione tra ontogenesi e apprendimento delle lingue polisintetiche come L2 (Mithun 1989, Xanthos *et al.* 2012, Ganfi 2018a) hanno mostrato che esiste un significativo divario tra la velocità con cui i bambini acquisiscono la complessa morfologia polisintetica e la difficoltà degli apprendenti adulti. Per chiarire alcune dinamiche alla base di questo divario e fornire, al contempo, un quadro su alcuni aspetti ancora inesplorati negli studi tipologici, in questo contributo si esaminano le caratteristiche dei corsi dedicati alla trasmissione di competenze nelle lingue polisintetiche. In particolar modo, sono state prese in esame le dinamiche relative ai percorsi di apprendimento delle lingue polisintetiche del Canada (ovvero: cayuga, cree, delaware, mohawk, ojibwe, oji-cree, e oneida) e della California, precisamente dell'area di Santa Barbara, Malibu, Los Angeles. Vengono paragonati la struttura dei corsi e i metodi utilizzati per programmare i sillabi volti all'apprendimento delle lingue polisintetiche come L2.

Dopo aver indicato alcuni presupposti metodologici impiegati nella analisi (§2), nel paragrafo 3 ci si sofferma sulla caratterizzazione dei percorsi di apprendimento delle lingue polisintetiche del Canada. Per questa situazione vengono, inoltre, descritte le procedure indicate dal ministero dell'istruzione canadese per la promozione e lo studio delle lingue indigene, contraddistinte in genere per la presenza di comunità di parlanti piuttosto numerose. In § 3.2. viene preso in esame un percorso didattico nato in seno a una comunità aborigena di piccole dimensioni e volto alla trasmissione del *mi'gmaq*, una lingua algonchina. I paragrafi della sezione 4 sono dedicati allo studio delle lingue polisintetiche della California. Nel paragrafo 4.1 si analizza il progetto *Breath of life* che prevede la formazione di insegnanti nativi, capaci di diffondere le conoscenze linguistiche presso le comunità d'origine. Nel paragrafo 4.2 viene dato ampio spazio allo studio della pianificazione linguistica e dei percorsi didattici di chumash. Alla fine del contributo sono presentate alcune considerazioni generali sui percorsi didattici analizzati.

2. Metodo

Come noto, le lingue polisintetiche presentano delle caratteristiche peculiari che si correlano a una rilevante complessità strutturale⁴. Tra queste, possiamo ricordare l'incorporazione nominale, l'affissione lessicale, l'uso dei classificatori, la marcatura sulla testa, e strategie di marcatura che possono codificare sul verbo gli attanti principali, così come altre relazioni grammaticali, attraverso l'aggiunta di un notevole numero di affissi (cfr. Evans e Sasse 2002; Reuse 2009, tra gli altri).

È possibile ipotizzare che la presenza di queste caratteristiche renda particolarmente ardua la trasmissione di conoscenze linguistiche nelle lingue polisintetiche, anche a causa delle difficoltà correlate all'apprendimento di strutture morfologiche in età adulta⁵. In Ganfi (2018b) sono stati presi in esame i dati relativi all'apprendimento di lingue polisintetiche in età adulta (ovvero interlingue di apprendenti statunitensi con L1 inglese di dakota e varietà di contatto di lingue

4 In merito alla questione della complessità linguistica si rimanda, tra gli altri, a Duponceau 1819, Miestamo 2008; Ganfi 2018a; Ganfi 2018b. Per una discussione analitica della questione della complessità delle lingue si rimanda a Ramat 2013.

5 Per un raffronto dei percorsi evolutivi riguardanti le competenze morfologiche nell'acquisizione polisintetica in età infantile e in età adulta si rimanda a Mithun 1989; Fortescue 1985 e Xanthos *et al.* 2012.

eschimo aleutine elaborate in contesto commerciale), mettendo in luce significativi processi di livellamento della struttura morfologica nominale e verbale. Nel processo di apprendimento, infatti, i parlanti abbandonano le strategie di codifica che impiegano risorse morfologiche e preferiscono strutture analitiche, sostituendo, ad esempio, l'impiego di casi nominali con la giustapposizione dei nomi per designazione delle relazioni di possesso. Nel presente contributo, per valutare le implicazioni sui percorsi di apprendimento di queste peculiarità tipologiche e, al contempo, fornire un quadro dei metodi impiegati nella didattica delle lingue polisintetiche sono stati presi in esame vari materiali.

La particolare la situazione del Canada, in cui, come si mostrerà, il governo si fa carico della promozione e della diffusione delle lingue aborigene nelle scuole pubbliche, ha permesso di desumere la struttura dei sillabi a partire dai documenti diffusi dal ministero della istruzione⁶. Per altre situazioni si è, invece, impiegata la letteratura scientifica, e in particolar modo i contributi che descrivono come vengono strutturati i percorsi di rivitalizzazione linguistica. Infine, si è dedicato particolare spazio al caso del chumash, una lingua aborigena della California. Per questa lingua, oltre all'impiego delle grammatiche usate nel corso e alla struttura del sillabo riportato nel sito delle comunità, ci si è avvalsi delle testimonianze delle persone impegnate nella programmazione e nell'erogazione dei percorsi didattici in chumash. A questo fine sono stati contattati e intervistati alcuni insegnanti della comunità, grazie ai quali si è potuta costituire una rappresentazione più completa della pianificazione didattica del chumash. Nella tabella viene riportato sinotticamente l'insieme dei materiali impiegati, distinti in base alle relative comunità linguistiche.

Materiali usati	Comunità
Linee guida governative, letteratura scientifica	Lingue aborigene del Canada (cayuga, cree, delaware, mohawk, ojibwe, oji-cree, e oneida)
Letteratura scientifica	Lingue aborigene del Canada di piccole comunità (mi'gmaq) Lingue aborigene della California trasmesse con il metodo <i>Breath of life</i>
Interviste, grammatica impiegata nel corso, letteratura scientifica	Lingue aborigene della California: il caso del chumash

Tabella 1 - materiali didattici

L'analisi dei materiali ha permesso di costituire un quadro delle strategie impiegate nella didattica delle lingue polisintetiche. Al fine di organizzare le differenze tra i vari percorsi didattici, si è scelto

⁶ La situazione del Canada, grazie al concreto impegno delle istituzioni governative, permette di sperimentare diversi metodi didattici sia innovativi sia tradizionali, come la ricorsività, il *Task-Based Language Teaching* per le quali si rimanda a Kell 2014.

di impiegare una distinzione mutuata dagli studi di glottodidattica, distinguendo gli approcci che adottano un sillabo sintetico da quelli che preferiscono un sillabo analitico⁷. Il sillabo sintetico (detto anche proposizionale) si focalizza sulla competenza dichiarativa e quindi sulla trasmissione esplicita delle regole grammaticali. Ai discenti vengono fornite le regole grammaticali che governano il funzionamento di una lingua. Il sillabo analitico si focalizza, invece, sulla competenza procedurale e prevede la trasmissione implicita delle conoscenze grammaticali. Ai discenti vengono forniti concreti esempi di lingua correlati con i contesti d'impiego piuttosto che l'elenco delle regole. L'apprendimento si realizza attraverso l'interiorizzazione delle procedure attualizzate durante la comunicazione.

3. Caso di studio I: didattica delle lingue polisintetiche in Canada

La situazione linguistica del Canada è piuttosto articolata. A fronte delle due sole varietà egemoni sul piano amministrativo, economico e sociale (ovvero l'inglese e il francese), esistono molte lingue aborigene. La gran parte di queste lingue rischia oggi di perdere tutti i parlanti nativi, mentre sono pochi gli idiomi che mantengono una discreta vitalità (Sarkar, Metallic, 2009, 50):

«However, all agree that Indigenous languages are more likely to be endangered than others. The situation in Canada is no exception: of about 50 Indigenous languages still spoken, only three (Cree, Ojibwe, and Inuktitut) are not considered endangered. Canadian census data gathered in 1996 and again in 2001 show a 5% drop both in the proportion of Aboriginal people 'able to conduct a conversation in an Aboriginal language' (from 29% to 24%) and in the proportion 'whose mother tongue is Aboriginal' (from 26% to 21%).»

L'abbandono delle lingue aborigene può essere motivato, con il ricorso a diverse cause. Tra queste le più significative risultano essere le migrazioni interne, che hanno visto molti individui lasciare le riserve per spostarsi in città, i vantaggi pratici legati alla padronanza nelle lingue ufficiali, e gli effetti della scolarizzazione (Norris, 2007, 19). Per molte lingue polisintetiche del Canada l'insegnamento come L2 costituisce l'unica alternativa al progressivo logorio linguistico e, nei casi più estremi, alla scomparsa definitiva della lingua. Attraverso la pianificazione e l'attuazione dei percorsi didattici nelle lingue polisintetiche è, infatti, possibile promuovere non solo la salvaguardia delle competenze linguistiche ma anche la rivitalizzazione delle lingue minacciate⁸.

7 Per rendere possibile una più semplice classificazione dei metodi didattici in questo contributo verrà semplificata la caratterizzazione dei due sillabi in accordo con le definizioni fornite di seguito. Per una precisa ricognizione dei concetti si rimanda a Nuzzo, Grassi 2016.

8 Norris (2007: 26): «increasing the number of second language speakers is part of the process of language revitalization, and may go some way towards preventing, or at least slowing, the rapid erosion and possible extinction of endangered languages. Indeed, the acquisition of an Aboriginal language as a second language may be the only option available to many Aboriginal communities if transmission from parent to child is no longer viable. »

3.1 Diffusione e vitalità delle lingue polisintetiche in Ontario

Il ministero dell'istruzione canadese ha indicato delle linee guida per la didattica di alcune lingue polisintetiche dell'Ontario (ovvero cayuga, cree, delaware, mohawk, ojibwe, oji-cree, e oneida). Nella prima parte del paragrafo viene indicata una lista delle lingue, correlata dalle informazioni sulla loro effettiva vitalità. Nella seconda parte vengono prese in esame le caratteristiche dei sillabi impiegati nei percorsi didattici relativi a queste lingue.

I dati relativi alla vitalità delle lingue polisintetiche analizzati in questo lavoro sono ricavati dal database di *Endangered Languages Project*⁹. Le lingue polisintetiche parlate nell'area dell'Ontario per le quali sono disponibili dei materiali didattici uniformati presentano una diversa diffusione. Ad esempio, il cayuga conta 100 parlanti e viene classificato come una lingua fortemente a rischio estinzione «Severely endangered». La lingua cree (appartenente alla famiglia algica, chiamato anche *East Cree*), che conta vari dialetti, presenta una vitalità maggiore in quanto la somma dei parlanti nativi, appartenenti a diverse comunità site tra la baia di Hudson e il Quebec nordorientale, ammonta a 12.000 individui. Il delaware, altra lingua appartenente alla famiglia Algic parlata nella zona, non gode di una vitalità simile, poiché conta solo pochi parlanti (considerata quindi estremamente a rischio «Critically endangered»). Il mohawk, che appartiene al raggruppamento delle lingue irochesi, gode, invece, di una relativa vitalità, in quanto si contano circa 4000 parlanti di questa lingua, e viene trasmessa come L1 o viene appresa in età adulta da molti membri delle 6 comunità mohawk che vivono oggi in Canada. L'ojibwe (famiglia Algic) presenta una diffusione ancora maggiore, poiché si hanno più di 10.000 parlanti nei pressi del lago Winnipeg (Golla et al. 1998), cui vanno aggiunti i circa 1.500 nella regione dell'Ontario¹⁰. Una situazione simile si riscontra nell'oji-cree, varietà sorella dell'ojibwee, che conta più di 6.000 parlanti. L'onodaga, appartenente al raggruppamento irochese, si caratterizza per una minore vitalità, visto che rimangono poco più di 200 parlanti nativi, malgrado vi siano quasi 14.000 abitanti delle riserve oggi esistenti (partiti nei 3.000 di Thames River nella regione dell'Ontario e nei 11.000 di Green Bay nel Wisconsin).

Per le lingue aborigene dell'Ontario, sono previsti dei corsi curriculari nelle scuole elementari. In Canada, infatti, il *Canadian Multiculturalism Act* del 1988 (Cfr. Hinton, Meek 2018, 376) documenta la volontà esplicita da parte del governo di salvaguardare il patrimonio linguistico aborigeno. Questo provvedimento legislativo ha condotto all'istituzione di percorsi scolastici multilingui nelle scuole pubbliche canadesi, per i quali il ministero dell'istruzione prevede una precisa scansione dei curricula¹¹.

I corsi vengono organizzati nelle scuole delle comunità aborigene, tuttavia il ministero promuove esplicitamente la frequenza di bambini esterni alla comunità. Così facendo si intende incrementare la sensibilità dei non nativi verso le culture aborigene¹², rafforzata grazie all'insegnamento

9 Sito *Endangered Languages Project* <<http://endangeredlanguages.com>>.

10 In questo caso il dialetto ojibwe ha subito l'influsso di altre parlate polisintetiche per il contatto tra la comunità ojibwe e quella odawa (cfr. Golla 2007). In questa sede non vengono prese in considerazione le altre comunità di lingua ojibwe che si trovano nel territorio degli Stati Uniti d'America.

11 Hinton, Meek 2018, 376: «1988 Canadian Multiculturalism Act and revisions to the Official Languages Act. This legislation encouraged support for and tolerance of Canada's linguistic diversity, including the development of curriculum for aboriginal languages for use in public schools».

12 Ministry of Education, 2001, 4: «The Native language program in elementary schools in Ontario is not intended exclusively for Native students from First Nation communities. The program is open to all Native and non-Native students who want to learn a Native language and develop a better understanding of the culture of which that

delle tradizioni, della storia, dell'arte, dei costumi e della struttura sociale che caratterizzano le comunità native. I corsi hanno lo scopo di creare o rafforzare le competenze linguistiche relative alla produzione orale, alla lettura e alla scrittura. Il ministro dell'istruzione canadese prevede un'organizzazione dei contenuti didattici in otto classi progressive, che prevedono un incremento della complessità dei contenuti grammaticali con il procedere dei livelli (The Ministry of Education, 2001: 5). Ogni classe individua degli obiettivi generali «overall expectations», che descrivono genericamente le conoscenze che devono essere maturare degli studenti, e degli obiettivi specifici «specific expectations», ovvero una lista dettagliata delle nozioni e delle competenze trasmesse durante le classi. La pianificazione dei contenuti nei vari cicli scolastici prevede un focus iniziale sulle competenze comunicative e sulla produzione orale (dalla prima alla terza classe), mentre dalla quarta fino all'ultimo ciclo viene dedicata attenzione crescente alle competenze linguistiche correlate alla scrittura. L'incremento di tempo dedicato alla scrittura non implica, tuttavia, il sopravanzo di queste competenze nei confronti dell'oralità. Per tutti i cicli resta significativa l'attenzione alla comunicazione orale, visto che produzione e ascolto del parlato assorbono tra l'80% e il 70% del carico didattico durante le prime tre classi e nelle ultime cinque il carico didattico riservato alla scrittura non supera mai la metà del carico globale¹³.

Senza fornire una ricognizione esaustiva degli obiettivi che caratterizzano l'organizzazione del syllabo delle lingue polisintetiche del Canada, è significativo notare che nel documento gli obiettivi generali precisano gli ambiti di impiego e i generi delle varietà di apprendimento, creando una corrispondenza tra percorsi di acquisizione spontanea, comunemente validi per le L1, e apprendimento mediato della L2 polisintetica. Le varietà di lingua esemplificate nelle prime classi (1-3) sono quelle del parlato informale e spontaneo caratteristico degli scambi comunicativi familiari e amicali. Il vocabolario in queste prime fasi si costituisce del lessico di base, utile a individuare i referenti immediati e bastevole alle necessità comunicative elementari. Nelle classi successive (4-8), si forniscono conoscenze linguistiche avanzate che permettono ai parlanti di muoversi in situazioni comunicative più codificate. Oltre alle ovvie nozioni sintattiche e pragmatiche, che accomunano lo scritto e il parlato sorvegliato, quali l'ipotassi, le forme nominali del verbo, e gli allocutivi di rispetto, agli studenti vengono forniti lessemi propri di un ambito di impiego specialistico. A questo proposito, è significativo notare che nelle ultime classi il syllabo prevede la trasmissione del lessico specialistico proprio delle varie lingue speciali. Queste scelte sottendono la possibilità di estendere l'impiego della varietà linguistica indigena anche a contesti comunicativi sorvegliati e formali, segnalando la volontà implicita di allargare i domini in cui è possibile avvalersi del codice identitario.

Gli obiettivi specifici, come anticipato, descrivono analiticamente le conoscenze grammaticali che vengono veicolate durante i corsi. Nelle prime classi ci si limita a fornire le strutture linguistiche che appaiono negli stadi preliminari delle interlingue (forme pronominali personali, dimostrativi, possessivi, nomi, e forme verbali del presente). Sul piano comparativo, si può, inoltre, notare che queste costruzioni grammaticali trovano una piena corrispondenza in quelle della L1 dei discenti. Nel progredire delle classi si registra un incremento della complessità dei contenuti grammaticali trasmessi. La maggiore difficoltà correlata ai temi affrontati alla fine del ciclo scolastico si deve a due fattori: (a) maggiore sinteticità delle costruzioni e (b) distanza tipologica tra le risorse grammaticali del target e quelle della L1. Per il primo fattore (a) è stato già mostrato che la complessità nella

language forms part».

13 Cfr. The Ministry of Education, 2001, 7.

struttura morfologica della lingua target, commisurata al numero di morfemi che possono costituire una parola, rallenta il processo di apprendimento di una L2 (cfr. Ganfi, 2018a), in quanto gli apprendenti faticano ad analizzare la composizione interna della parola e a segmentare i singoli morfemi. Per il secondo fattore (b), nelle ultime lezioni appaiono caratteristiche grammaticali che non hanno un equivalente nelle lingue indoeuropee. Vengono considerate, ad esempio, le strategie di incorporazione di elementi nominali nel verbo, il sistema dell'ovviativo e del prossimale¹⁴, e le varie forme flessive del verbo.

L'analisi delle linee guida del ministero dell'istruzione canadese mostra che nella pianificazione didattica dei percorsi linguistici, relativi alle lingue polisintetiche, viene adottata una strategia mista. Si dà enfasi sia alle competenze comunicative, trasmettendo le informazioni necessarie per impiegare il codice più adatto alle situazioni in cui si trovano i parlanti, sia alle competenze linguistiche, attraverso la descrizione delle regole grammaticali che descrivono il funzionamento della L2 polisintetica. Si può, quindi, concludere che il sillabo adottato presenta delle caratteristiche proprie dei sillabi sintetici e altre che possono essere ritrovate nei sillabi analitici.

3.2 L'applicazione di un sillabo analitico nella didattica delle lingue polisintetiche: il caso del mi'gmaq

Esistono altri progetti di rivitalizzazione avviati in Canada in seno a varie comunità di nativi, diverse da quelle analizzate nel paragrafo precedente. A questo proposito, è significativo il caso del mi'gmaq, lingua algonchina a rischio di estinzione. Per la lingua nativa, infatti, l'imposizione sistematica dell'inglese o del francese in tutti i cicli scolastici, avvenuta a partire dagli anni Venti del secolo scorso, si correlò a un rapido decadimento delle competenze. Nel giro di tre generazioni, molti parlanti avevano abbandonato la lingua indigena per servirsi esclusivamente dell'inglese¹⁵. Con l'intento di contrastare questa tendenza e scongiurare la scomparsa del patrimonio linguistico della comunità, sono stati intrapresi dei percorsi didattici in mi'gmaq, coinvolgendo attivamente insegnanti madrelingua interni alla comunità¹⁶. Nell'elaborazione del curriculum è stato preferito un sillabo analitico, in cui le conoscenze grammaticali vengono trasmesse implicitamente. Ai discenti vengono infatti fornite delle immagini, che nelle classi preliminari permettono ai parlanti di creare il lessico di base, ricostruendo le associazioni tra concetto e parola che lo designa, e, nelle classi più avanzate, permettono di individuare gli scenari per scambi comunicativi che necessitano una consapevolezza linguistica più radicata. La grammatica, quindi, non è il focus diretto delle lezioni, ma può essere ricavata dall'input linguistico prodotto durante le scene tipizzate. I discenti, immersi negli scambi comunicativi, non solo vengono esposti all'input, ma sono anche spinti alla produzione, che viene controllata e, nel caso sia necessario, corretta dall'insegnante. La strategia

14 L'opposizione tra ovviativo e prossimale nelle lingue algonchine si rivela particolarmente significativa nella configurazione delle relazioni grammaticali tra nome e verbo (Ministry of Education, 2001, 33 e Machado, Adriana e Terraza, 2017).

15 Sarkar, Metallic, 2009, 54: «a generation of monolingual Mi'gmaq grandparents was followed by a more or less bilingual generation of parents who, in their turn, raised a generation of children educated in local English schools who then became monolingual anglophones themselves».

16 Sarkan, Metallic, 2009, 52: «It is important to note that all curriculum development has been undertaken by instructors from Listuguj who are first language (L1) speakers of Mi'gmaq».

educativa adottata permette di creare degli scenari di analisi e produzione linguistiche verisimili, che assicurano una più ampia adeguatezza dei corsi alla tipologia piuttosto diversificata di partecipanti coinvolti nei percorsi, che, possono non avere una dimestichezza con l'analisi metalinguistica. I corsi sono, infatti, somministrati a membri della comunità di ogni età, in quanto oltre a discenti in età scolare si contano numerosi adulti e, persino, qualche anziano (cfr. Sarkar, Metallic, 2009, 58). Per queste ragioni, il sillabo prevede una focalizzazione quasi esclusiva sul significato e un riconoscimento importante delle competenze comunicative piuttosto che linguistiche.

L'impiego di questo approccio nella trasmissione di conoscenze grammaticali può essere esemplificato nella didattica del sistema di classificazione nominale¹⁷. In mi'gmaq sui nomi deve sempre essere specificata la marca di attribuzione a uno dei due generi (animato o inanimato). Per trasmettere la conoscenza relativa a questa caratteristica grammaticale non si fa ricorso all'esplicitazione delle regole. Vengono piuttosto fornite delle liste di immagini, raffiguranti entità, designate da nomi animati, e oggetti, indicati da nomi inanimati. Lo stimolo visivo delle immagini si associa spesso a quello uditivo, poiché il docente pronuncia il nome degli oggetti indicandoli. I discenti, grazie a questa strategia, possono ricavare evidenza linguistica sulle differenze morfologiche che separano le due classi flessive e apprendere il funzionamento senza una formulazione esplicita della regola¹⁸. Un aspetto strutturale che potrebbe rivelarsi particolarmente difficile da apprendere è la struttura morfologica del verbo. In mi'gmaq, come in altre lingue polisintetiche, il verbo si accompagna a un cospicuo numero di morfemi grammaticali che codificano tratti semantici spesso sconosciuti in inglese¹⁹. Anche per la trasmissione di conoscenze grammaticali in questo ambito si predilige un approccio implicito. Nelle prime lezioni vengono presentate delle frasi che descrivono le immagini viste dagli studenti e che prevedono verbi caratterizzati da pochi morfemi. Durante il proseguo delle lezioni, gli studenti sono esposti gradualmente a input linguistici più complessi, ovvero a verbi contraddistinti da un numero sempre maggiore di morfemi.

L'esempio del mi'gmaq mette in mostra come l'impiego di conoscenze linguistiche implicite e la focalizzazione verso la competenza comunicativa possano favorire la didattica delle lingue polisintetiche, adattandosi alla eterogeneità dei discenti coinvolti nei percorsi di rivitalizzazione. Nella didattica delle lingue polisintetiche del Canada, come si vede da questo paragrafo e dal precedente, si mostra particolarmente significativo il ruolo degli approcci *usage-based* che enfatizzano la prossimità tra le dinamiche di apprendimento messe in atto nelle L2 e i meccanismi che caratterizzano l'acquisizione della L1 (Tomasello, 2005).

4. Caso di studio II: didattica delle lingue polisintetiche in California

A differenza delle lingue aborigene del Canada, viste nei paragrafi precedenti, molte delle lingue etniche parlate in California possono essere considerate *sleeping languages*, ovvero lingue che, pur continuando a mantenere un valore identitario e simbolico, conservano pochi parlanti che

17 Per una ricognizione sulle principali teorie sulla natura dei sistemi di classificazione o del loro apprendimento si rimanda a Kilarski (2013, 273 e seg.).

18 La regola di flessione del genere prevedere per i nomi neutri una terminazione in sonorante *-n*, *-l* (cfr. Sarkar, Metallic, 2009, 62).

19 Sarkar, Metallic, 2009, 63: «A large number of prefixes exists and must be mastered if one is to be able to nuance verbs in terms of aspect, place and manner of motion, and many other categories not easily labelled in English».

le impiegano realmente nelle interazioni comunicative quotidiane (Leonard, 2008). Per questa ragione i percorsi di rivitalizzazione che sono stati messi in atto nelle comunità californiane presentano delle significative differenze rispetto ai piani canadesi visti sopra. Mentre in Canada esiste una pianificazione didattica volta a identificare in maniera piuttosto analitica le competenze grammaticali trasmesse durante i corsi o a fornire le competenze comunicative necessarie all'impiego dei registri più consoni alle situazioni comunicative reali, in California viene data enfasi alla documentazione linguistica e al recupero dei materiali linguistici raccolti nel passato.

4.1 *Il metodo Breath of life*

In merito ai progetti di rivitalizzazione delle lingue aborigene del nord America, risulta significativa l'esperienza maturata in seno al *National Breath of Life Archival Institute for Indigenous Languages*²⁰. L'istituto ha lo scopo di incrementare le competenze linguistiche dei membri delle comunità aborigene che hanno abbandonato la lingua etnica. A partire del 2011 (Sammons, Leonard, 2015, 209), grazie a una collaborazione con l'università di Berkeley, l'istituto organizza dei seminari con l'intento di formare degli esperti aborigeni che, alla fine del piano didattico, possano intraprendere percorsi di rivitalizzazione del patrimonio linguistico nelle comunità d'appartenenza. I seminari prevedono corsi intensivi che coinvolgono da 30 a 60 partecipanti, provenienti da 15 diverse comunità e scelti tramite una selezione libera. Il percorso formativo, che si avvale della collaborazione di docenti universitari ed esperti nella documentazione linguistica, è volto alla trasmissione di tre diversi tipi di competenze²¹:

- a. competenze in linguistica generale, relative soprattutto all'analisi metalinguistica delle lingue polisintetiche;
- b. competenze archivistiche e biblioteconomiche necessarie al recupero del materiale linguistico²², raccolto dagli etnografi e dai ricercatori statunitensi;
- c. competenze di didattica delle lingue, con particolare riferimento alle caratteristiche linguistiche proprie delle lingue native.

Sul piano dei contenuti linguistici, il corso prevede il trasferimento di conoscenze tipologiche, necessarie per descrivere in maniera accurata le caratteristiche grammaticali delle lingue aborigene. Su quello documentale, viene dato rilievo sia alla consultazione di risorse archiviste, che collezionano materiale linguistico, edito e inedito, sia alle tecniche di elicitazione di materiale linguistico nuovo

20 Per una descrizione completa delle iniziative promosse dall'associazione si rimanda al sito del National Breath of Life Archival Institute for Indigenous Languages (<http://www.miamioh.edu>) e ai contributi di Sammons, Leonard, 2015 e Baldwin, Hinton, Pérez Báez, 2018. Controlla il sito: mi pare punti alla homepage dell'università di Miami

21 Baldwin, Hinton, Pérez Báez, 2018, 191: «The training offered focuses on three core elements: basic linguistics, archival research, and applied approaches (primarily the use of documentation for language learning and teaching).»

22 Sito del National Breath of Life Archival Institute for Indigenous Languages (<http://www.miamioh.edu>): «[the institute] assists tribal communities in accessing the extensive archival collections at the Smithsonian Institution's National Anthropological Archives (NAA) of the National Museum of Natural History, the National Museum of the American Indian (NMAI) and the Library of Congress» e Baldwin, Hinton, Pérez Báez, 2018, 191: «Curators, archivists, and librarians teach how to navigate the archives, provide access to archival manuscripts, and produce archival-quality digital copies for the researchers.»

(Baldwin, Hinton, Pérez Báez, 2018, 194). Queste ultime competenze permettono ai futuri insegnanti di contribuire alla salvaguardia delle lingue aborigene non solo attraverso la pianificazione delle dinamiche acquisizionali, ma anche attraverso la raccolta di un corpus testuale di nuova composizione, pratica che si rivela particolarmente preziosa per le lingue poco documentate.

I seminari, organizzati nell'ambito del progetto *Breath of Life*, sono, inoltre, spesso accompagnati da discussioni sui temi etici correlati all'importanza della conservazione della identità etnica e linguistica nelle minoranze aborigene (cfr. Sammons, Leonard, 2015, 214). È significativo notare che i partecipanti possono provenire da lingue che contano molti parlanti (come nel caso di alcune lingue algonchine, *ibid.*) o lingue ormai del tutto prive di parlanti fluenti (il caso del miami, Leonard, 2008). Grazie all'interazione tra i partecipanti e i docenti possono essere elaborate strategie di rivitalizzazione che tengono conto delle esigenze naturali dei parlanti e che, pertanto, possono rivelarsi più efficaci nella salvaguardia delle lingue etniche (cfr. Dell'Aquila, Iannàccaro, 2004, 24). Queste dinamiche virtuose si sono dimostrate particolarmente efficaci nella pianificazione didattica delle lingue algonchine della California, grazie al coinvolgimento di parlanti di diverse lingue della famiglia algonchina è stato possibile condividere le conoscenze elaborando nei lavori di gruppo per pianificare unitariamente percorsi didattici nelle lingue diverse dello stesso raggruppamento genetico (Sammons, Leonard, 2015, 215 e seg.).

4.2 Didattica nel *Wishtoyo's Chumash Village*

In questo paragrafo verrà preso in esame un altro caso di studio che presenta delle caratteristiche differenti dai quadri visti in § 3.1²³. Verrà analizzato il piano didattico dei corsi di *samala*, lingua della California appartenente alla famiglia Chumash. Le lingue della famiglia Chumash (Mithun 1999) presentano una vitalità minore rispetto a quella mostrata da molte delle lingue native del Canada, precedentemente analizzate. Le lingue Chumash, pur mantenendo un valore identitario e simbolico presso la relativa comunità aborigena, non si contraddistinguono, a differenza di molte altre lingue del Canada, per un rilevante uso effettivo. Fino all'inaugurazione dei primi programmi di rivitalizzazione nel 2010, erano prossime all'estinzione, in quanto neppure i parlanti nativi utilizzavano nella quotidianità la lingua aborigena, che normalmente non veniva trasmessa alle nuove generazioni.

La promozione di un piano di rivitalizzazione delle varietà Chumash, con particolare riferimento al *samala*, si deve soprattutto al lavoro di Richard Applegate e del Santa Ynez Committee (parte della Santa Ynez Band of Chumash Indians Native Language of America)²⁴. Nella storia della rivitalizzazione del *samala* possono essere individuati tre momenti significativi:

- a. la descrizione grammaticale,
- b. la pubblicazione di un dizionario e
- c. l'inaugurazione dei percorsi didattici.

²³ Le informazioni descritte in questo paragrafo sono state estrapolate dai riferimenti indicati e dalle indicazioni fornite da Deborah Sanchez, insegnante nei corsi di *chumash*, tramite vari contatti e-mail e alcune videochiamate, avvenute nel 2019.

²⁴ Sito della Santa Ynez Band of Chumash Indians Native Language of America https://www.santaynezchumash.org/letter_kahn.html

La prima grammatica descrittiva accurata di una lingua Chumash risale al 1972, ovvero alla data di pubblicazione della tesi dottorale di Applegate nella quale viene descritto l'ineseño, una lingua della famiglia Chumash (Applegate, 1972)²⁵. Nel 2007, invece, grazie alla pubblicazione della prima grande opera lessicografica relativa al samala²⁶ (*Samala-English Dictionary: A Guide to the Samala Language of the Ineseño Chumash People* curato da Applegate) è stato possibile dotare la comunità degli studiosi di una opera di grande valore e, al contempo, i docenti di lingua di uno strumento molto utile per la didattica del samala. La grammatica e il dizionario sono usati tutt'oggi dalla Santa Ynez e dalla Wishtoyo's Chumash Village per l'insegnamento del samala. I percorsi didattici, su cui ci si soffermerà maggiormente, vennero intrapresi a partire dal 2010.

Applegate ha avuto un ruolo centrale anche nella pianificazione linguistica del samala. Come visto, infatti, si dedicò ampiamente alla descrizione grammaticale delle lingue Chumash, ma ebbe un ruolo centrale nella pianificazione dei percorsi di rivitalizzazione. In occasione della Conferenza *From Shore to Sea Lecture: Bringing Back the Samala Chumash Language*²⁷ del 2010, a Santa Barbara, Nakia Zavilla, direttrice della Santa Ynez Band of Chumash, e lo stesso Applegate espongono i punti chiave del programma linguistico-didattico della struttura:

- Apprendimento continuativo della lingua Samala
- Struttura della lingua Samala (focus sulla sintassi)
- Creazione di canzoni, di racconti e storie
- Sviluppo di un programma di studi per tutte le età
- Lezioni sull'uso del *Samala-English Dictionary*

Tale programma prevede moduli didattici di 6 settimane per gli adulti (*6 Week Adult Language Program Modules*) ed un altro per bambini e ragazzi da articolare durante il dopo scuola (*After School language program*). La didattica della lingua samala del *Wishtoyo's Chumash Village*, che costituisce l'oggetto di studio del paragrafo, si organizza secondo una scansione simile a quella proposta nella conferenza. Non segue una pianificazione centrale (ministeriale), come accade nelle lingue native del Canada, ma prevede il coinvolgimento di insegnanti volontari di origine nativo-americana²⁸, canti tradizionali, lezioni frontali ben strutturate per tutte le età e studio relativo all'uso del *Samala-English Dictionary*.

25 Il lavoro di scrittura della grammatica è il frutto di lunghe ricerche alla Berkley University of California, iniziate negli anni '60 sino. Impiegando le note etnografiche del linguista John Peabody Harrington, Applegate è riuscito a riordinare quasi un milione di documenti e a costruire in un primo momento la grammatica e in un secondo il dizionario.

26 Le designazioni «samala» e «ineseño» identificano varietà linguistiche molto prossime. Le etichette sono usate in maniera interscambiabile (Applegate, 1972).

27 Zavilla, Applegate (2010) *From Shore to Sea Lecture: Bringing Back the Samala Chumash Language* conferenza visibile all'indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=JAfGWamdLR4>. Particolarmente significative le parole di Applegate che precedono il suo intervento: «I'm actually very self-conscious about being the white academician coming in and saying here's how it is. I don't want to do that. But that's my ethnicity though. You know, to the best of my knowledge I don't have a drop of native blood. So I make a point of really acknowledging any attempts people make to put a word together or a sentence together and honor that, because it is a big deal when people are coming back to make the attempt to learn the language.»

28 Alcuni degli insegnanti coinvolti possono essere stati formati nel progetto *Breath of life* visto in § 4.1

Oltre al dizionario e alla grammatica²⁹, gli insegnanti impiegano musiche e canti tribali, slide create con il programma Power Point, documenti PDF, registrazioni audio-video di dialoghi tra nativi e materiale testuale ricavato dall'archivio *Native Languages of the Americas*³⁰ e dagli appunti linguistici per la didattica del samala *Samala Chumash Language Tutorial*³¹. La *Šmuwič Language School* di Malibu, come anticipato, è attiva dal 2010. Costituisce una parte del *Wishtoyo's Chumash Village* e ha lo scopo di creare programmi didattici atti a risvegliare e a preservare la competenza nella lingua samala, soprattutto attraverso il *Living Language Project*³². Tra le attività del *Wishtoyo's Village* si annovera anche l'organizzazione di tour nelle scuole di ogni ordine e grado (anche università) con l'obiettivo di far conoscere la cultura e la lingua dei Chumash sia agli studenti sia agli insegnanti³³. Il progetto di rivitalizzazione linguistica previsto dalla *Šmuwič Language School* nasce dalla consapevolezza legata ai cambiamenti e ai tentativi, da parte delle autorità locali, di sradicare l'uso delle lingue native della California, già raramente utilizzate nell'ambiente domestico (e dunque quasi mai apprese e/o utilizzate dai bambini). La maggior parte delle lingue native sono conservate gelosamente dai parlanti più anziani e moltissimi, sia giovani che adulti, hanno manifestato più volte il desiderio di imparare la lingua dei loro avi³⁴. Nel *Šmuwič Language School*, per avvicinare gli studenti al samala, vengono organizzate lezioni frontali e vengono diffusi materiali grammaticali e lessicali. Nelle pagine seguenti viene presentata una analisi dettagliata del sillabo, impiegato durante questi corsi.

La prima lezione³⁵ sul samala viene preceduta da una *Pronunciation Guide*, o meglio, un'introduzione al sistema di suoni del samala, propedeutica per le lezioni successive. Questa sezione approfondisce alcuni argomenti che verranno ripresi nelle lezioni seguenti, come:

- a. Le cinque vocali *familiari*³⁶ (a, e, i, o, u).
- b. La vocale sconosciuta e identificata con il fonema /i/ (ovvero una vocale chiusa, centrale non arrotondata).
- c. Il colpo di glottide /ʔ/ e /ʔ/ (uso nella scrittura e nel parlato).
- d. Consonanti comuni al samala e all'inglese (e le consonanti speciali /c/ /č/ /š/).
- e. Le consonanti non familiari /x/ e /q/. (ovvero la fricativa faringale e l'occlusiva uvulare)
- f. Le consonanti glottalizzate in inglese, in samala, uso dell'aspirazione nel samala e dell'accento nelle parole con la consonante h e con aspirazione.

29 Nei corsi possono essere impiegate sia grammatiche scritte dai docenti, sia la grammatica di Applegate, 1971.

30 *Native Languages of the Americas*, il materiale in chumash è disponibile al sito <http://www.native-languages.org/chumash.htm#language>

31 Gli appunti linguistici preparati pensati per la didattica del samala sono redatti da Applegate e disponibili alla pagina <https://web.archive.org/web/20121012171305/http://www.chumashlanguage.com/>

32 In questo ambito è in corso di stesura una grammatica per la didattica del samala che conta 16 capitoli (curato da Onok'ok Qilikutayiwit, conosciuta anche come Liz Dominguez, e Richard Applegate).

33 Ciò è stato possibile grazie al lavoro costante ed incessante del Wishtoyo Board of Directors, di cui fa parte anche lo stesso Applegate.

34 Queste considerazioni sul valore identitario delle lingue presso la comunità aborigena ci sono state indicate da Deborah Sanchez.

35 I materiali didattici analizzati nei paragrafi seguenti sono estrapolati da sito *Samala Chumash Language Tutorial* <https://web.archive.org/web/20121012171305/http://www.chumashlanguage.com/> e integrati con Applegate.

36 Familiari perché presenti anche nella L1 dei discendenti, che risultano essere tutti anglofoni. Nel corso di fonetica si distinguono i foni in "familiari" (ovvero presenti in inglese) e "non familiari" (ovvero sconosciuti in inglese).

- g. Combinazioni di vocali con le semivocali /y/ e /w/ (approfondimento 1) come “oy”, “uy”, “ay”, “aw”, “a’y” e “a’w”.
- h. Combinazioni di vocali con /y/ e /w/ (approfondimento 2) che vengono trattate in inglese come singole unità (“ey”, “iy”, “ow”, “uw”, “e’y”, “i’y”, “o’w”, “u’w”).
- i. Combinazioni di vocali con /y/ e /w/ (approfondimento 3) mancanti in inglese (“ew”, “iw”, “i’w”, “i’y”).
- j. Gruppi consonantici.
- k. Prestiti linguistici dello Spagnolo.
- l. Appendice delle regole fonetiche,
- m. Sistema di traslitterazione di J. P. Harrington.

Dopo aver introdotto alcuni concetti di base dell’analisi fonetica, il corso parte con la prima lezione, il cui contenuto è legato alle sei vocali del samala, alle consonanti (con particolare riferimento al colpo di glottide, al suo uso e ai simboli che lo introducono), ai numeri fino a 10, a frasi e saluti comuni ed infine a quelle frasi che non prevedono l’uso del verbo.

Nella seconda lezione si riprende lo studio delle consonanti glottalizzate (*glottalized consonants*), soffermandosi su quelle parole che presentano più di una consonante glottalizzata e sulle coppie minime opposte dalla sola glottalizzazione. Si passa, poi, ad affrontare lo studio delle consonanti sibilanti e dei relativi fenomeni di assimilazione, delle marche verbali e nominali, di alcune regole. Applegate, nel paragrafo *Lesson 2, Grammatical Topic 2, Assembling a simple sentence*, mostra come, grazie a queste conoscenze di base, sia già possibile formare alcune frasi semplici come *siwon ha wic’* “l’uccello sta cantando”, oppure *sicumu’ ha ’eneq* “la donna sta indicando”, o ancora *silik’in ha huču* “il cane è seduto”. Viene affrontato, in seguito, lo studio dei dimostrativi e la loro combinazione con i pronomi e gli aggettivi possessivi. Al termine delle prime due lezioni, viene messo a disposizione un vocabolario cumulativo riguardante nomi, verbi prefissi dei marcatori nominali, espressioni, dimostrativi e pronomi così da poter ripassarne la scrittura e la pronuncia.

La terza lezione riprende, approfondendo, alcuni concetti presentati nell’introduzione al sistema di suoni del samala: le combinazioni di semivocali *y* e *w* (*oy, uy, ay, aw, a’y* e *a’w*), le consonanti aspirate, l’accento nelle parole con la consonante *h* e la loro aspirazione, le doppie consonanti aspirate (derivate dall’affissione delle marche di persona singolare *k-, p-, s-*)³⁷, le marche di persona plurale (*k-, iy-, p-iy-, s-iy-*). Viene introdotta anche la marca del duale *is’*, le interrogative polari e, infine, l’affisso negativo *’ini-*. Al termine della terza lezione, viene presentato anche uno schema relativo a parole contraddistinte da relazioni semantiche antinomiche (ad esempio, *atik* “essere vivo” / *aqšan* “essere morto”) e parole legate riconducibili a relazioni parentali (*koko* “padre”, *tik’* “madre”, *ičt’in* “figlio”).

La quarta lezione viene introdotta da una presentazione del lessico e dei verbi che verranno affrontati nel corso, addentrandosi, in seguito, nello studio dei sostantivi plurali senza marche, poiché essi vengono

37 In samala vi è una regola fonologica che prevede il passaggio al corrispettivo aspirato *k^h, p^h, s^h* per le consonanti geminate *kk, pp* e *ss*, derivate dall’affissione degli indici personali alla radice verbale.

seguiti da verbi recanti già le marche del plurale *iy-* o del duale *iṣ̣*. Viene affrontato ed approfondito il caso dei nomi oggetto e della loro posizione quasi sempre fissa dopo il verbo, caratteristica che accomuna samala e inglese (es. *p-ʔip haṣ̣-ti* “tu dici il mio nome”), della marca interrogativa *he* e di quella negativa *ʔini-*. Ampio spazio viene anche dato ai dimostrativi oggetto *heʔni* “questo” e *hekʔi* “quello” come, ad esempio, in *k-itaq heʔni* “ho sentito questo” e *s-icumuʔ hekʔi* “lui/lei indica quello”; vengono prese in considerazione anche le forme di comando, la loro formazione ed il loro uso, con un piccolo approfondimento sui comandi che prevedono verbi terminanti in vocali o con il colpo di glottide. Al termine della lezione quattro, vengono forniti anche diversi esercizi di traduzione dall’inglese al samala e viceversa, utilizzando le strutture grammaticali studiate in precedenza.

Anche la lezione cinque si apre con una presentazione del lessico e dei verbi che verranno impiegati nella parte del corso, approfondendo, di nuovo, alcuni argomenti già anticipati nella *Pronunciation Guide*. Viene ripreso lo studio delle combinazioni di vocali con *y* e *w* (*ay*, *aw*, *oy*, *uy*). Ci si dedica poi all’a spiegazione dei modificatori, legati sia ai nomi che ai verbi (*wahač* “molto”, *yila* “tutto”, *nono* “veramente molto, un sacco”, *k-ɸi* “adesso”), delle frasi con pronomi possessivi soggetto e oggetto, dei nomi oggetto e soggetto che si presentano nella stessa frase (*s-skuti ha wicʔha ʔihɸiʔy* “l’uomo vede un uccello”). Di estremo interesse è anche la costruzione del tempo futuro con il prefisso *no-*; quest’unica forma del futuro corrisponde, sul piano funzionale, a “will” e talvolta a “to be going to” e viene posta prima delle marche della persona e del numero (*no-p-kuti* “you will see?” oppure “you’re going to see”). Ampio spazio viene dato anche alla marca di negativo *ʔini* in combinazione al prefisso *no-* e, al termine della spiegazione, viene fornito un ripasso di tutti i prefissi incontrati sino al capitolo cinque (*no-*, *ʔini-*, *k-*, *p-*, *s-*, *iy-*, *iṣ̣*).

Dopo aver fornito ulteriori elementi lessicali, la sesta lezione affronta dittonghi vocalici, esiti della combinazione di suoni con *y* e *w*, mancanti in inglese (*ew*, *iw*, *ɸw*, *ɸy*). Vengono poi presi in considerazione alcuni casi di ambiguità che si ritrovano sia in inglese sia in samala; forme costruite con il pronome possessivo di terza persona: ad esempio *š-uʔliš ha š-ičtʔn* potrebbe significare “lui/lei tiene il suo bambino” (suo figlio) oppure “lui/lei tiene il suo bambino (ossia di qualcun altro). Vi è ambiguità anche nei pronomi soggetto ed oggetto: *s-kuti ha xus* potrebbe indicare sia “lei vede l’orso” che “l’orso vede lei”. Viene posta particolare attenzione al verbo avere (*s-wil* + sostantivo, come in *s-wil ha k-wop* “io ho un figlio”), al prefisso *wuʔn-*, che marca il plurale dei nomi, alle norme che lo regolano (come il caso dell’epentesi e della caduta del colpo di glottide prima di un’altra consonante). Viene analizzato anche il prefisso per le nominalizzazioni agentive *ʔal-* per derivare sostantivi da verbi (come nel caso di *smok-er* in inglese) e le regole fonetiche ad esso legate; viene ripreso lo studio dei comandi, ponendo attenzione all’uso di *tani-* e *taniy-* (per favore) nella sua forma affermativa e in quella negativa (*p-tani-tap* “per favore, entra” e *ʔini-p-tani-tap* “per favore, non entrare”).

La settima lezione si apre con lo studio del suffisso *-waṣ̣* come semplice marca del passato (*šimišwaṣ̣* “loro piansero”) o di un’azione/condizione di lunga durata (*s-iy-kʔuʔme-waṣ̣ ha buču* “c’erano alcuni cani poveri/sfortunati” con l’uso di *-waṣ̣* atto ad evidenziare proprio lo stato di indigenza prolungato del gruppo canino). Come nel caso del prefisso *wuʔn-*, anche *-waṣ̣* presenta alcune regole fonetiche particolari ed altre legate all’epentesi. Viene poi spiegata la reduplicazione CVC (consonante-vocale-consonante), una risorsa impiegata di frequente in samala con varie funzioni. La reduplicazione CVC

presenta un'ampia gamma di significati; ad esempio può designare l'azione progressiva (*s-nowon* + R³⁸ > *šnownown* “egli/ella si sta sedendo/ continua a sedersi”), l'azione ripetuta o prolungata (*s-iy-kitwon* + R > *kitkitaq* “sto ascoltando/ continuo ad ascoltare), quella intensificata (*s-is-aqtʔ* + R > *šišaqšaqtʔ* “loro due sono pieni, veramente pieni”), i nomi plurali (*c'oyini* + R + ' > *c'oyc'oyini* “altri, gli altri, quelli diversi”) e il plurale di massa (*s-is-tomol* + R + ' > *šštomtomoʔ* “le loro canoe, la loro collezione di canoe”). Viene introdotto, in seguito, l'uso della particella *hi* per indicare personaggi con fattezze animali, tipici dei racconti tribali, il suffisso derivativo *-ic'* per derivare verbi da nomi (*ta'lik* “moglie” da *ta'lik-ic'* “avere una moglie”), mostrando i vari significati polisemantici di questo morfema (ad esempio *tiwalula'y-ic'* può significare “suonare il flauto/ possedere un flauto/ portare un flauto”). Infine, viene dedicato molto spazio alle costruzioni che designano il possesso. Queste, oltre alle già menzionate alle predicazioni denominali che impiegano il suffisso *-ic'*, possono infatti essere designate attraverso l'impiego dell'esistenziale *s-wil*, come ad esempio *s-wil ha k-ta'lik* “sono sposato” (lett. “qui esiste mia moglie”). Per esprimere lo stesso concetto si può utilizzare il suffisso *-ic'*, come esemplifica la frase *k-ta'lik-ic'* “sono sposato” (lett. “sono ammogliato”). Infine, vengono presentati tre esempi di prefissi verbali molto comuni in samala: *xal-* “in/ attraverso l'aria” (es *xal-nowon* “volare”), *nu-* “insieme a/portare con” (es. *nu-tap* “introdurre qualcosa”), *aqni-* “relativo all'attività mentale” (es. *aqni-yiw* “volere”).

Il corso si conclude con l'ottava lezione, anch'essa, come molte altre, introdotta da una serie di elementi lessicali finalizzare ad arricchire il vocabolario degli apprendenti. Viene ripresa la reduplicazione, con particolare riferimento a quella che caratterizza i nomi con struttura sillabica CV. Anche in questo meccanismo reduplicativo viene preservato lo schema CVC già studiato in precedenza, aggiungendo una *h* alla fine della prima sequenza CV ed il colpo di glottide alla fine della seconda ripetizione della sequenza, come nel caso seguente: *ku* + R + ' > *kubku* “persone”. Viene introdotto lo studio del prefisso verbale *sili-* che aggiunge alla predicazione la modalità volitiva (es. *k-sili-na'n* “voglio andare”) e dei pronomi interrogativi *kune* “chi”, *suk'u* “cosa” e *taka* “dove”, specificando le regole che li governano. Particolare attenzione viene data al prefisso *al-*, che presenta funzione pronominale, indicando un referente indefinito aspecifico, con significato di “ciò, cosa”: ad esempio *ma kalištʔ* “ciò che ho trovato/ la cosa che ho trovato” o anche *ma ka'lip* “ciò che dico”³⁹. Il verbo marcato con *al-* compare spesso in combinazione con alcuni prefissi del plurale e del duale, come ad esempio *is'* e *iy-*, si considerino a questo proposito i seguenti esempi: *ma k-is'-al-aqtikat* “ciò/ la cosa di cui noi due abbiamo bisogno” e *ma k-iy-al-ta'may* “ciò che dimentichiamo”. Al fine di garantire agli apprendenti un input linguistico più articolato, vengono mostrati anche esempi dell'impiego del con il passato (*ma k-al-kuti-was'* “ciò/ la cosa che ho visto”), con il futuro (*ma no-p-al-aqniwil* “ciò che penserai”) e con la negazione *'ini-* (*ma 'ini-k-al-kuti-was'* “ciò che non ho visto”). Viene approfondito l'impiego del morfema *al-* in combinazione con le terze persone singolari, plurali, con i duali, il suo uso nelle frasi interrogative e nei verbi che presentano carattere aggettivale (descrivono condizioni più che azioni). Ampio spazio viene riservato alla funzione relativa di *al-* (es. *ma buču ha-al-'o'wow* “un cane bianco” lett. “un cane, che è quello bianco”) e ai due verbi *hik* (fare qualcosa per qualcuno) e *wil* (essere, esiste), comprese le regole speciali che li governano.

38 Negli esempi R indica la reduplicazione.

39 In questo esempio si ha *l* glottalizzata poiché è il verbo stesso (*ʔp*) ad essere caratterizzato all'inizio dal colpo di glottide.

A conclusione della analisi si precisa che durante tutte le fasi del corso gli studenti hanno la possibilità di accedere ad un vocabolario illustrato in lingua samala. Questa risorsa lessicografica presenta varie sezioni organizzate in base alla prossimità semantica delle parole, nelle quali vengono raccolti i lessemi riconducibili ai gruppi dei mammiferi, degli uccelli, degli animali generici, delle parti del corpo, degli elementi naturali, delle persone e degli strumenti. Vengono poi presentati i verbi, anche questi distinti in base a criteri semantici in verbi telici, stativi e verbi che esprimono una condizione. Infine, agli studenti vengono forniti vari testi narrativi in samala (con testo a fronte in inglese), un piccolo dizionario samala-inglese (soltanto con entrate dalla m in poi), un glossario dei termini e schemi sui simboli fonetici.

5. Modelli didattici a confronto nella trasmissione delle lingue polisintetiche

L'analisi cursoria del sillabo del samala consente di mettere in evidenza gli aspetti significativi legati all'uso di un sillabo sintetico nella trasmissione delle competenze grammaticali. Nel corso viene dato ampio spazio alla competenza linguistica, trasmessa attraverso lo studio delle regole grammaticali che descrivono dettagliatamente le caratteristiche del sistema nei vari livelli di analisi. In relazione all'organizzazione dei contenuti, le lezioni presentano un incremento graduale della complessità del carico didattico. A differenza degli altri corsi, visti nei paragrafi precedenti, nel sillabo si dà poco spazio alle competenze pragmatiche e stilistiche che governano l'uso della lingua nei vari domini di impiego. Con ogni probabilità la scelta di privilegiare le competenze grammaticali può essere motivata con tre fattori: a) l'interesse verso la descrizione grammaticale di Applegate, che ha avuto un ruolo centrale nel disegno dei corsi di samala; b) la volontà di preservare le caratteristiche della lingua che, come anticipato in precedenza, rischia di scomparire dalla competenza attiva dei parlanti; c) la possibilità limitata di impiegare la lingua in contesti comunicativi reali, in considerazione dello status delle lingue Chumash, che non presentano un riconoscimento sociale e giuridico ancora significativo. Una situazione speculare è quella che abbiamo individuato nei corsi tenuti presso le comunità aborigene canadesi. In questi casi, infatti, la vitalità delle lingue polisintetiche, documentata del loro impiego effettivo in vari domini comunicativi e favorita da provvedimenti giuridici che ne riconoscono lo status di lingue ufficiali, ha permesso di dare spazio alle competenze comunicative, ridimensionando il peso delle competenze grammaticali esplicite nei piani didattici. A conferma di queste considerazioni, può essere richiamato l'interesse per le varietà speciali e per gli aspetti terminologici delle ultime lezioni dei corsi (cfr. §3.1). Queste caratteristiche si ritrovano nei codici elaborati impiegati negli ambiti specialistici e presuppongono, evidentemente, la diffusione piuttosto capillare dell'uso della lingua in molti contesti sociali.

Di contro, il rimando ai racconti tradizionali, ai canti e ai balli tribali, che costituiscono parte integrante dei percorsi didattici delle varietà californiane (cfr. §4.2), suggeriscono che l'impiego della lingua aborigena sia confinato al folklore. Questa tendenza può limitare la necessità di sviluppare un codice molto elaborato, soprattutto sul piano lessicale terminologico e su quello stilistico (Hermes 2007; House 2002).

5.1 Problemi generali nella didattica delle lingue polisintetiche

Come è stato mostrato nei paragrafi precedenti dedicati alla analisi di alcuni casi di studio, la didattica delle lingue polisintetiche pone delle questioni di grande interesse, non solo per l'ambito

della glottodidattica, ma anche per quello, più generale, della linguistica tipologica. Alcuni studi dedicati all'acquisizione primaria delle lingue polisintetiche (Forteschue 1982 e Mithun 1989) hanno messo in luce che nei percorsi evolutivi ontogenici fattori quali la frequenza e la ridondanza nell'input linguistico possono favorire l'ontogenesi delle categorie morfologiche nel template del verbo polisintetico. Inoltre, questi studi hanno mostrato che la complessità morfologica, propria delle lingue polisintetiche, per nulla attenuata nella produzione linguistica dei parlanti adulti nelle interazioni con i bambini, non limita in alcun modo il percorso di apprendimento dei nativi. Queste considerazioni sono state confermate e rafforzate da studi comparativi, che hanno misurato i tempi di acquisizione del componente morfologico nelle L1, in lingue caratterizzate da gradi diversi di complessità nella struttura di parola (Xanthos *et al.* 2012). Grazie alla comparazione interlinguistica dei tempi di formazione dell'ontogenesi morfologica, si è potuto dimostrare che quest'ultima è più celere in coloro che acquisiscono una L1 caratterizzata da una morfologia più complessa.

Fenomeni opposti si verificano nell'apprendimento delle lingue polisintetiche come L2. Come si è mostrato in § 2, ricordando alcuni casi di livellamento della morfologia nelle varietà di apprendimento polisintetiche riconducibili ad apprendenti con L1 inglese, l'apprendimento della struttura morfologica in età adulta può essere piuttosto difficoltoso, specialmente nel momento in cui si ha una L1 morfologicamente meno complessa della lingua target. Si può motivare in vario modo la lentezza nel radicamento della morfologia nella L2 (ad esempio, facendo riferimento all'esiguità del corpo fonico dei morfemi). Il ritardo nella creazione della competenza morfologica in L2 può, inoltre, essere giustificato con il fatto che la struttura morfologica risulta essere scarsamente analitica e, pertanto, poco iconica (Simone 1988, Ganfi 2018a); mentre è noto che analiticità e iconicità hanno un ruolo preponderante nell'apprendimento di una L2. Come nota, tra gli altri, Tomasello (2005), nelle fasi iniziali delle interlingue i parlanti tendono, infatti a processare più facilmente le strutture analitiche e, quindi, a generalizzarne l'impiego. Alla luce di queste considerazioni, risultano pienamente giustificabili le difficoltà correlate all'apprendimento delle lingue polisintetiche, che, come ricordato, presentano un grado particolarmente alto di complessità morfologica. Queste difficoltà, tuttavia, non impediscono la possibilità di creare dei percorsi didattici dedicati alle lingue polisintetiche, che possono prevedere anche livelli di competenza molto avanzati, come abbiamo visto per il caso dei percorsi del Canada.

6. Conclusioni

In conclusione, si segnala che l'analisi dei percorsi didattici nel contesto canadese e in quello californiano permette di correlare la vitalità della varietà trasmessa con alcune caratteristiche del sillabo. Laddove si registra un impiego più robusto della varietà etnica, si ha la presenza di un sillabo analitico o misto, in quanto vengono individuate e descritte con precisione le conoscenze grammaticali che i discenti devono acquisire alla fine del percorso didattico (§ 3.1). Nel caso in cui la vitalità della indigena risulta essere ridotta si preferisce trasmettere nozioni relative alla documentazione linguistiche e al reperimento di fonti archivistiche (§4.1). La motivazione di queste correlazioni è piuttosto facile da individuare. Maggiore è il rischio di estinzione di una lingua, più grande sarà l'interesse alla documentazione. Specularmente, più vitale risulterà una certa varietà etnica e più corposo sarà lo sforzo di elaborare un piano didattico articolato.

Bibliografia

R. Applegate, *Ineseño Chumash Grammar*, PhD dissertation. Berkeley University, Berkeley, 1972.

R. Applegate, *Samala-English Dictionary: A Guide to the Samala Language of the Ineseño Chumash People*, Santa Ynez Band of Chumash Indians, Santa Ynez, 2007.

D. Baldwin, L. Hinton, G. Pérez Báez, *The Breath of Life Workshops and Institutes*. In L. Hinton, L. Huss, G. Roche (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Revitalization*, Taylor & Francis Group, New York, 2018 pp. 188-196.

V. Dell'Aquila, G. Iannàccaro, *La pianificazione linguistica*, Carocci, Roma, 2004.

P. Duponceau, *Report of the corresponding secretary to the committee, of his progress in the investigation committed to him of the general character and forms of the languages of the American Indians*, «Transactions of the Historical & Literary Committee of the American Philosophical Society», 1, 1819 pp.14-46.

N. Evans, H.J. Sasse, *Introduction: problems of polysynthesis*, in N. Evans, H.J. Sasse (a cura di), *Problems of Polysynthesis*, Akademie Verlag, Berlin, 2002, pp. 1-14.

M. Fortescue, *Learning to speak Greenlandic: a case study of a two-year-old's morphology in a polysynthetic language*, «First Language», 5:14, 1985, pp. 101-14.

V. Ganfi, *Il mantenimento della polisintesi: fattori sociali e cognitivi*, in G. Brincat, S. Caruana (a cura di), *Tipologia e 'dintorni': il metodo tipologico alla intersezione di piani d'analisi. Atti del XLIX Convegno Annuale della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma, 2018a, pp. 63-84.

V. Ganfi, *Continuum di complessità: verso una definizione tipologica del formato di parola*, «Studi e saggi linguistici» 56, 2, 2018b, pp. 73-93.

V. Golla, I. Goddard, L. Campbell, M. Mithun, M. Mixco, *North America*, in C. Moseley, R. Asher (a cura di), *Atlas of the World's Languages*, Routledge, London, 2008, pp.7-41.

V. Golla, *North America*, in C. Moseley (a cura di), *Encyclopedia of the World's Endangered Languages*, Routledge, London, 2007, pp. 1-96.

M. Hermes, *Moving toward the language: Reflections on teaching in an Indigenous-immersion school*, «Journal of American Indian Education», 46(3), 2007, pp. 54-72.

M. Hinton, *Language Revitalization in Indigenous North America*, In L. Hinton, L. Huss, G. Roche (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Revitalization*, Taylor & Francis Group, New York, 2018, pp. 375-383.

- D. House, *Language shift among the Navajos: Identity politics and cultural continuity*, University of Arizona Press, Tucson, 2002.
- S. Kell, *Polysynthetic language structures and their role in pedagogy and curriculum for BC indigenous languages*, Ministry of Education, 2014.
- M. Kilarski, *Nominal Classification: A History of Its Study from the Classical Period to the Present*, John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia, 2013.
- W. Leonard, *When is an 'extinct language' not extinct?: Miami, a formerly sleeping language*, in K. A. King, N. Schilling-Estes, J. Jackie Lou, L. Fogle, B. Soukup (a cura di), *Sustaining Linguistic Diversity: Endangered and Minority Languages and Language Varieties*. Georgetown University Press, Washington, 2008, pp. 23-33.
- E. Machado, I. Adriana e Terraza, , *Applying Cognitive Linguistics to Algonquian languages: understanding and teaching obviation*, «Online Proceedings of UK-CLA Meetings» (<http://uk-cla.org.uk/proceedings>), 4, 2017, pp. 69-87.
- M. Miestamo, *Grammatical complexity in cross-linguistic perspective*, in M. Miestamo, K. Sinnemaki, F. Karlsson, (a cura di), *Language complexity: typology, contact, change*, John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia, 2008, pp. 4-42.
- M. Mithun, *The Acquisition of Polysynthesis* in «Journal of Child Language», 16,2, 1989, pp. 285-312.
- M. Mithun, *The Languages of Native North America*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- M. J. Norris, *Aboriginal languages in Canada: Emerging trends and perspectives on second language acquisition*, «Statistics Canada», 11, 2007, pp. 19-27.
- E. Nuzzo, R. Grassi, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino, 2016.
- P. Ramat, *Are All Languages Equally Complex?*, in E. Banfi (a cura di), *Sull'origine del linguaggio e delle lingue storico-naturali. Un confronto fra linguisti e non linguisti*, Atti del 1° Convegno interannuale di studi della SLI, Bulzoni, Roma, 2013, pp. 87-104
- W. Reuse, *Polysynthesis as a typological feature: An attempt at a characterization from Eskimo and Athabaskan perspectives*, in M. Mahieu, N. Tersi (a cura di), *Variations on Polysynthesis: The Eskaleut languages* John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia, 2009, pp. 19-34
- M. Sarkar, M. Metallic, *Indigenizing the Structural Syllabus: The Challenge of Revitalizing Mi'gmaq*, «The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes», 66,1, 2009, pp. 49-71.

O. Sasson, W. Leonard, *Breathing new life in the Algonquian Languages*, in M. Macalulay, V. Randolph (a cura di), *Papers of the forty-third Algonquian Conference*, Suny Press, New York, 2015, pp. 207-225.

R. Simone, *Fragilità della morfologia e contenuti turbati*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna, 1988, pp. 91-98.
The Ministry of Education, *Native Languages*, The Ontario Curriculum, 2001. (pubblicazione disponibile su: <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>).

M. Tomasello, *Constructing a Language*, Harvard University Press, Cambridge, 2005.

A. Xanthos, S. Lahaa, S. Gillis, U. Stefany, A. Aksu-Koc, A. Christofidou, N. Gagarina, G. Hrzica,

K. Nihan, M. Kilani-Schoch, K. Korecky-Kroll, M. Kovacevic, K. Laalo, M. Palmovic, B. Pfeiler, M. Voelikova, W. Dressler, *On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection*, «First Language», 31,4, 2012, pp. 461-79.

Sitografia

Endangered Languages Project: <http://endangeredlanguages.com>

National Breath of Life Archival Institute for Indigenous Languages: <http://www.miamioh.edu>

Native Languages of the Americas: <http://www.native-languages.org/chumash.htm#language>

Samala Chumash Language Tutorial:

<https://web.archive.org/web/20121012171305/http://www.chumashlanguage.com/>

Santa Ynez Band of Chumash Indians Native Language of America:

https://www.santaynezchumash.org/letter_kahn.html

Zavilla, Applegate (2010) "From Shore to Sea Lecture: Bringing Back the Samala Chumash Language":

<https://www.youtube.com/watch?v=JAfGWamdLR4>