

LINGUA INTERFERITA E COMUNICAZIONE DISTURBATA

NELIDA MILANI KRULJAC
SRĐA ORBANIĆ

Facoltà di Pedagogia
Pola

CDU: 801-316=50 (497.12/.13 Istria)
Saggio scientifico originale

1. *LINGUA INTERFERITA*

A) INTERFERENZA INTRA — ED INTERLINGUISTICA

1. *METASISTEMA LINGUISTICO*

Sappiamo che nulla impedisce di apprendere due lingue simultaneamente o successivamente. Questa capacità, propria della specie umana, di apprendere fatti linguistici — detta da Chomsky LAD (Language Acquisition Device) — si esercita sui dati esterni più diversi e con modalità differenti durante tutta la vita di una persona. Tutti gli alunni della scuola italiana dell'Istria e di Fiume sono più o meno bilingui, il loro è un bilinguismo di grado più o meno elevato a seconda della maggiore o minore durata di esposizione alle lingue compresenti nell'ambiente. In realtà il repertorio linguistico degli alunni comprende in genere tre sistemi linguistici, ossia l'istroneto, l'italiano standard ed il croatoserbo.

In una situazione di contatto linguistico una delle lingue funge da madrelingua (L1), o, meglio, da lingua dominante, l'altra da L2. In questa situazione il caso L1 | L2 compare più frequentemente di L2 | L1. Dice R. Lado (1957): „I singoli discenti tendono a trasferire le forme ed i significati, e la distribuzione delle forme e dei significati, della loro lingua e cultura nativa, consapevolmente o inconsapevolmente, alla lingua e cultura seconda, sia sul piano produttivo nell'atto di parlare la lingua o agire nella cultura, sia sul piano ricettivo nello sforzo di afferrare e comprendere la lingua e la cultura così come sono presentate dai nativi“. Questa molla che trasferisce continuamente gli abiti linguistici del sistema linguistico e culturale primario su quelli della L2/C2 è interpretabile quale azione dell' „istinto di conservazione“ del sistema primario che sente minacciato il proprio equilibrio da parte di qualsiasi elemento ad esso estraneo.

Oggi, però, si tende ad obiettare contro la generalità e l'assolutezza di questo principio, in quanto non pare applicarsi con eguale valore e forza a tutte le situazioni di apprendimento. Se, come da noi, è carente la competenza comunicativa o pragmaticolinguistica della L1, è frequente l'interferenza L2 | L1. Ciò avviene anche ai ragazzi che crescono in nuclei familiari in cui sono compresenti L1 ed L2.

Quando il contatto linguistico è esistenziale, è continuo, fa parte del vissuto quotidiano, allora si può parlare di METASISTEMA LINGUISTICO formato dall'incontro di L1/L2/L3. A seconda delle circostanze di acquisizione del linguaggio, l'apprendimento di due lingue può farsi in molte maniere. Ecco quelle più usuali da noi osservate:

1. L —} (L1/L2) = il linguaggio (L) può esteriorizzarsi dapprincipio in un insieme indeterminato (L1/L2)

2. L —} (L1/L2) —} L1

3. L —} (L1/L2) —} L2

4. L —} (L1/L2) —} L1 + L2

5. L —} (L1/L2) —} L1 + L2 —} L1

6. L —} (L1/L2) —} L1 + L2 —} L2

7. L —} L1 + L2

8. L —} L1 + L2 —} L2

9. L —} L1 + L2 —} L1

ecc.

Sono modelli che suggeriscono il funzionamento di un metasistema linguistico. In effetti, noi nel parlare delle competenze dei nostri alunni bilingui dovremmo riferirci a quelle che derivano dalla compresenza o incontro di due (o più) sistemi linguistici diversi. Infatti le competenze di coloro che possiedono un metasistema differiscono ovviamente da quelle previste per una sola L1, quella di un monolingue. Il metasistema interiorizzato da un parlante che ha acquisito accanto alla L1 anche una L2 è composto da tre insiemi di regole:

1. uno contenente le REGOLE UNIVERSALI del linguaggio, quelle che governano tutte le grammatiche di tutte le lingue storico-naturali (= GRAMMATICA UNIVERSALE: attributo umano comune determinato geneticamente, una componente della mente umana);

2. uno contenente le REGOLE COMUNI nelle due lingue (CORE GRAMMAR);

3. uno che contiene due sottosistemi di REGOLE SPECIFICHE che servono a differenziare le due lingue particolari.

In base al PRINCIPIO DI MARCATEZZA:

- marcate		+ marcate	
RU	RC	RSL1	RSL2

2. CONCETTO DI INTERFERENZA

In tutte le situazioni della tipologia è presente l'interferenza.

Intendiamo per interferenza qualunque forma di confusione in seguito alla quale gli elementi della L1 vengono utilizzati insieme con gli elementi di una L2, o viceversa. L'interferenza è una deviazione dalle norme di una o dell'altra lingua, che

si incontra nel parlare dei bilingui come conseguenza della loro familiarità con più di una lingua. È l'uso degli elementi di una lingua mentre se ne parla o scrive un'altra. Si è detto che prevale la tendenza al trasferimento linguistico della lingua madre nella L2, ma anche viceversa, soprattutto in condizioni di accentuata diglossia. In conclusione, il bilingue fluente, condizionato dagli elementi della situazione comunicativa, avrà la tendenza ad impiegare preferibilmente la struttura che gli è più familiare, che ha meglio routinizzato, automatizzato e a trascurare quasi sempre l'altra.

Il concetto di interferenza va oltre l'elementare concezione di „prestito lessicale“ (Weinreich 1953) per coinvolgere l'intero sistema linguistico in tutti i suoi aspetti, a qualunque livello di linguaggio.

2.1. Transfer positivo e transfer negativo

L'interferenza viene usualmente caratterizzata come *transfer negativo* (Bausch 1973), ma non si deve trascurare l'elevata possibilità di *transfer positivo*, data la componente generale e la componente *comune*, come componenti che consolidano la motivazione e l'impostazione stessa dell'apprendimento. In questo senso si può ravvisare nel transfer positivo una capacità di influenzare positivamente l'apprendimento. Ad esso, però, si dedica sempre pochissimo spazio, e si studia quello negativo, cioè l'interferenza.

2.2 Bilingue ideale e bilingue reale

Un bilinguismo perfetto dovrebbe escludere le interferenze, il bilingue ideale dovrebbe possedere con altrettanta sicurezza l'una e l'altra lingua, così da essere sempre in grado di tenerne rigorosamente separati gli elementi. Ma il bilingue non è mai ideale, egli è bilingue reale, bilingue fluente, perciò quanto meno uno si avvicina all'ideale perfezione, tanto più facili e frequenti diventano le possibilità di interferenza.

Non soltanto l'interferenza è un fenomeno naturale nelle manifestazioni specifiche del bilinguismo, ma addirittura essa si può considerare come il risultato di una interpenetrazione dei due sistemi linguistici specifici del bilingue. Appare normale che le produzioni linguistiche dei bilingui contengano interferenza, particolarmente nell'età infantile. Ci sono soltanto pochi virtuosi che riescono a maneggiare due lingue senza che si producano mai fenomeni di interferenza.

3. DISTINTIVITÀ DEI SISTEMI

La legittimità del concetto di interferenza scaturisce dal *principio strutturale della distintività* dei sistemi linguistici: ciascun tratto linguistico, a prescindere da apparenti somiglianze con altri, appartiene a una e a una sola lingua. Si distinguono perciò gli elementi che „appartengono“ da quelli che „non appartengono“ ad un dato sistema. Gli elementi „non appartenenti“ possono essere prestati o trasferiti in un altro sistema dando luogo all'interferenza. La deviazione si misura in base al grado in cui è *compromesso il significato letterale* delle esecuzioni orali o scritte nell'una o nell'altra lingua.

3.1. Diasistema

Nel caso di situazioni caratterizzate da fenomeni di „lingue in contatto“ *costante* — è il caso istro-quarnerino — si possono cogliere i *tratti comuni* presenti nei diversi sistemi a contatto e analizzarli come parti di un DIASISTEMA complesso.

Il diasistema è un sistema di un livello superiore a quello dei sistemi omogenei e discreti; esso riesce a comprendere e descrivere contemporaneamente più sistemi. Col diasistema si possono analizzare contrastivamente i tratti comuni di più sistemi linguistici presenti all'interno di un territorio geograficamente definito. Si superano così alcune incongruenze del metodo strutturale che ama interpretare ogni singola lingua come sistema omogeneamente e coerentemente organizzato in se stesso, dove „tout se tient“. All'interno del diasistema rientrano tutti gli elementi costituenti più sistemi, inseriti nella loro dinamica reale, dipendente dal modo con cui „parlanti non-ideali“ (bensì „reali“) utilizzano determinati tratti del diasistema. Il diasistema, insomma, non è qualcosa di astratto, ma testimonia i tratti di transizione, gli stadi intermedi caratterizzanti un determinato fenomeno (fonetico, morfosintattico) nel luogo d'incontro tra una tradizione linguistica e un'altra tradizione linguistica.

4. TIPI DI INTERFERENZA

Nella nostra area geografica distingueremo, rapportati all'italiano standard (medio, comune), quattro tipi di interferenza:

- a) interferenza lingua—lingua (L1 } L1);
- b) interferenza dialetto—lingua
- c) interferenza fra due lingue diverse (italiano—croatoserbo);

d) spesso si ha a che fare con un'interferenza TERMINALE che coinvolge sia dialetto che croato, sicché risulta impossibile in molti casi determinare quale sia la „lingua di partenza“ che ha dato origine a un determinato fenomeno e quale sia la „lingua d'arrivo“. Ciò, la L1 di un parlante reale può essere costituita da regole provenienti da più codici diversi e trasformate in un unico sistema. Ciò è proprio dei bilingui precoci o degli adulti iposcolarizzati o trascurati, presso coloro insomma di cui non si può stabilire quale sia la lingua dominante. Esempi:

il cane ha ciapato la macja kuga.

Che bel che xe sgnegarse! (60 anni)

Trascureremo in questa sede tutti gli altri tipi di interferenza, derivanti ai sistemi del repertorio linguistico istro-quarnerino da reciproche fonti di pressione:

- influsso dell'istoveneto su croato, sloveno, istroromanzo;
- influsso dei dialetti croati su sloveno, istroromanzo, istoveneto, italiano;
- influsso dello sloveno su istoveneto, croato, italiano;
- influsso dell'istroromanzo su istoveneto e dialetti croati;
- influsso dell'istroromanzo su dialetti croati, italiano parlato da locutori istrioti.

5. INTERFERENZA INTERNA

L'interferenza L1 } L1 è la cosiddetta *interferenza interna* (o *intrastrutturale*): essa risulta nello stesso processo di apprendimento dell'italiano standard, è dovuta,

cioè, alla mancata interiorizzazione delle regole grammaticali e all'errata analogia che l'alunno tenta di stabilire all'interno della lingua. Il risultato sono forme incorrette di (sovra)generalizzazione per identità o tentativi di semplificazione di regole e strutture. L'alunno estende le regole anche dove ci sono eccezioni. Si nota, in genere, che l'alunno ipotizza falsi concetti nel costruire una sua propria grammatica. Sono prevalentemente errori di carattere morfologico, dovuti all'interferenza di forme dell'italiano su altre forme dello stesso italiano:

venghino/vengano
siino, abbino/siano, abbiano
bevere/bere
che io dassi/che io dessi
ecc.

6. INTERFERENZA ESTERNA

L'*interferenza esterna* (o *interstrutturale*) è quella esercitata dalla L1 sulla L2, o, viceversa, dalla L2 sulla L1. E ovvio che per risalire alle cause degli errori di questo genere è necessaria la conoscenza delle abitudini linguistiche primarie dell'alunno.

6.1. Interferenza dialetto—lingua

Il sistema linguistico italiano e quello istroveneto risultano abbastanza simili su alcune delle dimensioni che li caratterizzano; esiste perciò la possibilità di un alto grado di interferenza fra i due: più due lingue sono affini e più scambio reciproco c'è.

6.1.1. Interferenza fonologica

Il diasistema fonologico istro-quarnerino permette di unificare i traits-d'union, i tratti comuni propri di due-tre sistemi (istroveneto, italiano, croato) non sulla base di costruzioni astratte dipendenti da un altrettanto astratto concetto di lingua, quanto, piuttosto, sulla base delle testimonianze proprie e caratteristiche delle diverse tradizioni linguistiche nel loro uso effettivo. Ricordiamo nuovamente che alla base del diasistema sta la concezione di una comunità storica di parlanti, intesa come realtà caratterizzata da fenomeni di bilinguismo o di plurilinguismo.

I parlanti hanno un solo sistema fonologico (quello istroveneto) che è sovradifferenziato rispetto a quelli dell'italiano e del croato e nella produzione di enunciati in queste lingue tendono ad accantonare i fonemi che in esso istroveneto non sono presenti.

6.1.1.1. Fenomeni vocalici:

— in generale è assente l'opposizione fonematica tra /e/ e /o/ aperte e chiuse.

6.1.1.2. Fenomeni consonantici:

— degeminazione dei nessi biconsonantici:
 detto/fatto/fritto { dito, fato, frito;

- realizzazione sonora della /s/ intervocalica;
- doppia realizzazione di /z/ sorda e sonora, ma con distribuzione diversa da quella dello standard:
zio, zampa, zucchero;
- gn e gl per n' e l':
gnente, piogneri, matrimogno, riugnone, convegnente
riglievo, aglievo, aglienati, concigliare;

Disortografie: effetti di giuntura o di disgiunzione

una medicina contro l'arabia
ascoltavo l'aradio
ho messo la lanterna sul tetto
mi son messo all'eggere.

6.1.2. *Interferenza morfosintattica:*

È soprattutto l'istoveneto ad influenzare la realizzazione dell'italiano:

- il verbo *avere* impropriamente ausiliare:
mi avrebbe piaciuto/mi ho levato il cappello/mi ho ferito, mi ho visto un bel film/mio padre si ha distratto;
- scambi reciproci di „e“ congiunzione ed „è“ voce del verbo „essere“;
- indicativo invece di congiuntivo: credo che la mamma sa tutto;
- sostituzione delle desinenze di I, II, III persona singolare e di III plurale del Presente Congiuntivo dei verbi in -ere con quelle dei verbi in -are;
che io ricevi, che tu vedi, che egli descrivi, che essi ricevino;
- il periodo ipotetico:
con il doppio Congiuntivo: se avessi i soldi, mi comprassi una bici
con il doppio Indicativo: se lo vedo, lo uccido
se lo vedevo, lo uccidevo
- con il doppio Condizionale: se avrei i soldi, mi comprerei una bici;
- ridondanza pronominale: mi piacerebbe anche a me
a me mi sono piaciuti;
- polivalenza della particella „si“, in sostituzione di „ci“:
diverse sere si si trova
parliamo in italiano per esprimersi meglio;
- uso assai frequente dei deittici „questo“, „quello“, che non si riferiscono ad alcuna realtà temporale e spaziale e sono quindi svuotati del loro valore funzionale; piuttosto hanno la funzione di sostituire o rafforzare l'articolo oppure servono a „situare“: ..
è proprio per *questo* atteggiamento che *questi* giovani hanno *quel* carattere piuttosto aggressivo;
- l'estensione semantica del polivalente pronome relativo *che*, soprattutto con *dove*, *quando*, *perché*, *siccome*:
siccome CHE lo so
quando CHE vengo da te
ho portato il sacco CHE non so il contenuto
ho le mie amiche CHE posso giocare con loro

ho un cagnolino CHE sono affezionata a lui
mi hanno rubato il portamonete CHE c'erano tre milioni di dinari
è venuto quell'uomo CHE gli ho detto di venire alle sette
ti ricordi di quel ragazzo CHE non mi ricordo mai il suo nome?
quando CHE sei andato a scuola
c'è un telone rosso CHE c'è scritto
perché come CHE parlano loro;

— articolo determinativo:

siamo ai sgoccioli
il zio
i animali
il sciopero;

— calchi di costrutti sintattici o di blocchi sintagmatici tipicamente dialettali,
che indicano l'insicurezza di fondo nell'uso dell'italiano:

caddi in svenimento
altro fatto dove mi arrabbio facilmente
ha rimesso la vita per causa i tedeschi
un tesoro da tenere in un posto dove nessuno lo tocchi

6.1.3. *Interferenza lessicale*

— Dialettismi:

guarda che SBRISSI
mia madre si STRAPAZZA dalla mattina alla sera
non potevano TENDERE il bambino
facciamo fare un po' di ginnastica alla SCAFFA
prese il CAMIONE dei pompieri;

— *Tipo, tipa* nel linguaggio dei giovani e meno giovani:

mia madre non è una *tipa* autoritaria
sono *tipi* molto simpatici
arriva una *tipa*;

— *Roba* nel senso generico di *cosa*:

la prima *roba* che si vorrebbe fare
aveva dubbi o *roba* del genere;

— il ciclo LA FRUTTA: è costantemente auspicabile una spiegazione sulla sottile differenza tra: il frutto / la frutta / i frutti / le frutte / le frutta;

— forme di compromesso fra significante italiano e significante dialettale:

Mario è cascato con la bicicletta
lo ha strassinato;

— significanti italiani impiegati con significati diversi (deviazione della pertinenza semantica):

si è SFASCIATA la radio
sono andato TROVARE la zia
HANNO FATTO SU una scuola
l'amicizia è un legame LEGATO sulla stima
Salgari SUSCITA ancora oggi i cuori del lettori
mia madre GUARDA mio fratello Bruno

hanno INFLITTO le regole della SPORTIVITÀ;
Si potrebbero menzionare molti altri casi, tra interferenza ed „italiano popolare“.

6.2. Interferenza italiano/dialetto-croatoserbo

Anche qui, tra italiano e croato, l'interferenza si produce nella fonologia, nella morfosintassi, nel lessico, nella fraseologia. Si ha una resistenza massima per i fenomeni di transgrammaticalizzazione, di resistenza media per i fenomeni di transfonetizzazione, una resistenza minima o quasi nulla per i processi di translessicalizzazione.

6.2.1 Interferenze fonologiche

Le interferenze fonologiche dovrebbero manifestarsi con particolare intensità ed essere le più resistenti ai tentativi di neutralizzazione. Il sottosistema più fortemente strutturato è quello fonologico: esso è costituito da una „serie chiusa“ e molto limitata di fonemi e loro tratti pertinenti che mettono radici tenaci nel locutore fin dalla prima infanzia.

La rappresentazione diasistemica mostra, invece, come nei contatti tra italiano e croato i fenomeni di interferenza non sono particolarmente insidiosi e numerosi a questo livello. Essi sono per lo più di tipo proattivo, cioè vanno da L1 a L2, o meglio di interferenza combinata di dialetto e italiano su L2. Da un punto di vista pratico la pronuncia delle vocali corrisponde a quella dei rispettivi suoni della koinè italiana regionale, che ha ridotto il sistema eptavocalico a sistema pentavocalico.

In genere le interferenze fonologiche sono palesi presso coloro che hanno appreso la L2 nell'età non adatta, dopo i 14 anni o anche più tardi, in età adulta. Essi parlano CON ACCENTO. La lingua seconda, appresa spontaneamente in età infantile, è parlata usualmente con pronuncia uguale a quella dei monolingui. Insomma — presso le odierne generazioni, non esiste interferenza fonologica se non minima.

6.2.2. Interferenze lessicali

Il fenomeno più appariscente è la massiccia presenza dell'interferenza sul piano lessicale che denuncia come il lessico sia un inventario estremamente aperto e come a quel livello il passaggio da un codice all'altro incontri la minima resistenza. È soprattutto il croato ad influenzare le realizzazioni in italiano. Si capisce, nella produzione ORALE, in quella scritta (compiti in classe) i codici sono tenuti sotto controllo. Ma nell'orale extrascolastico il parlante prende indifferentemente dall'istoveneto-italiano e dal croatoserbo, senza farsene un cruccio:

no me funziona la cirkulacija
go messo el brodski pod in corridoio
i pomi xe sočni
mi giocavo con il cane
la slika del televisior xe blijeda
non vojo esser obavezna
rostiglio

*che bela našminkana che ti son stamatina
la me daghi un kilo de plučice e quatro krmenadle
go alzà la paga (calco)
il gatto profuma (calco) ed è contento dopo il bagno*

Molti sono gli elementi più o meno adattati o mascherati da italiano: ambulanza, ancheta, cantina, camera, referato, citato, esponato, ecc.

Fraseologia:

*vado sulla neve/vado a fare la settimana bianca
di nuovo la solita canzone/siamo alle solite
ho fatto un credito in banca/pagamento rateale
go ligado due milioni in banca per sei mesi/ho vincolato*

Gli elementi dell'interferenza sono per lo più nomi sostantivi (70%), seguono verbi (10%), meno aggettivi (3%), ecc.

Una persona adulta nella propria lingua impara, oltre alle regole di grammatica, circa 25—30 000 parole, più altre locuzioni, frasi idiomatiche, proverbi e simili, memorizzati uno per uno. In breve un adulto con una certa esperienza conosce e sa esprimere grosso modo 100 000 concetti (o sememi). Trascorrendo la sua vita con una lingua italiana decontestualizzata, perde per strada molti sememi e li sostituisce con parole della L2; oppure, vivendo con un italiano in qualche modo contestualizzato per professione (insegnanti e giornalisti) introduce parole e frasi italiane nel discorso in croato.

6.2.3 Interferenze morfosintattiche

La deviazione sistemica nella grammatica è il sintomo più grave, e l'indicatore strutturale più significativo di mutamento del sistema linguistico. La morfosintassi offre la massima resistenza all'interferenza, sia perché la grammatica è più strutturata, sia perché essa viene acquisita precocemente e in modo inconscio, indiretto. Tuttavia costrutti del tipo „voce del verbo FARE + infinito del verbo croato“ (lo go fato preskočiti, i ne gaveva fato prevariti, la me ga fato far izbrisati la ploča) sono le prime breccie aperte nella morfosintassi dell'istoveneto: sono ormai isogrammatismi stabili. Sono il segno di un „crollo“ avvenuto in un punto debole del sistema istoveneto.

Nei compiti scritti si trovano anche:

— infiltrazione di pronomi sbagliati:

*possiedo dei conigli e li voglio molto bene
i genitori mi fanno tutto quello che li chiedo;*

— infiltrazione di uso dei possessivi croati:

i programmi avranno i suoi difetti, tuttavia...;

— il nome di parentela con il possessivo ed il determinativo:

la mia sorella, il suo genero;

— uso sbagliato delle preposizioni:

non ho sciato per lungo tempo;

— costrutti sintattici croati:

*questo è tutto che io so delle mie giornate libere
il mio amico mi verrà a visitare
ero tanto impaurito che appena respiravo.*

7. INTERFERENZA NELLA „PAROLE“ E NELLA „LANGUE“

Il fenomeno di interferenza ha luogo anzitutto nella „parole“, cioè nell’atto singolo di linguaggio, col trasferimento di una forma, o per insufficiente padronanza di una delle due lingue, o perché proprio con l’interferenza si crede di ottenere l’effetto desiderato: di venir capiti.

Esempio: In aprile vado in porođajni.

La futura mamma si serve della parola L2 nel contesto L1 per uno stato di necessità.

Si tratta di un fatto SINCRONICO e PSICOLINGUISTICO.

Ma la parola così usata ha molte probabilità di servire bene alla comunicazione, cioè di essere capita nello specifico contesto dei bilingui. La ricorrenza sempre più diffusa dell’interferenza individuale dà luogo alla stabilizzazione del „prestito“ nel sistema stesso e quindi a un mutamento nella „langue“. Parole e costrutti si infiltrano insensibilmente e si affermano come esempi di interferenza stabilizzata non più solo nel linguaggio di un singolo locutore, ma diventano appannaggio di tutta la collettività bilingue anche quando normalmente si parla istroveneto. Si tratta allora di un processo DIACRONICO e SOCIOLINGUISTICO.

Si è formato una specie di „lessico familiare misto“ (opcina, zalba, molba, SIZ, cantina, camera, ecc.). La sovrapposizione dei due codici e la situazione quotidiana di continua commutazione tra di loro, la frequenza, la rapidità e la continuità del cambiamento di codice, contribuiscono ad affievolire ed offuscare presso i locutori il sentimento e la sensibilità per la differenziazione delle due lingue, che è invece uno dei presupposti sui quali si regge un bilinguismo equilibrato o coordinato. Cosicché si può tipologizzare:

1. una interferenza inconscia: produce errore;
2. una interferenza conscia: può essere più o meno desiderabile, accettabile, conveniente, necessaria.

Le parole prese in prestito possono essere adattate o trasferite di peso.

Per esempio: i drusi, il referato, il citato — sono ADATTAMENTI.

Il non adattamento dei prestiti costituisce, secondo il Weinreich (1953) la seconda fase dell’interferenza, peculiare di coloro che sono bilingui fin dalla nascita o di coloro che, finita la scuola, sempre più si servono della L2 e tendono a sostituirla alla nativa L1, secondo un processo che si svolge in quattro fasi:

- I) influsso sporadico di L2 su L1;
- II) uso parziale di L2 accanto a L1;
- III) completo bilinguismo in L1 e L2;
- IV) abbandono di L1.

8. SEMILINGUISMO O SEMIBILINGUISMO

Non il possesso di due lingue è causa di disturbi e frustrazioni, ma l’incertezza dell’uso delle due lingue negli ambiti e situazioni sociali. Essere bilingui non è facile.

Col passare degli anni, abbandonata la scuola, sarà sempre meno facile esprimersi in italiano. Cioè, l'uso sempre più intenso e prolungato della L2 comporta, molto spesso, una diminuzione della competenza produttiva della L1 (balance-effect). I ragazzi subiscono la diglossia, vi si adeguano: invece che doppia competenza comunicativa, doppia incertezza linguistica, rallentamento generale dello sviluppo cognitivo, in quanto lo strumento linguistico che asilo e scuola hanno sviluppato per 12—14 anni viene paralizzato come mezzo di pensiero. La coscienza che la propria lingua è regredita verso l'insignificante, rende indifferenti all'interferenza. Allora l'interferenza diventa un fatto sociolinguistico, tutti i diglossi ne usano ed abusano, essa interferenza diventa norma e tramite tra contatto linguistico e cambiamento linguistico.

Tali carenze sociali concorrono a produrre semibilinguismo quando non producono analfabetismo di ritorno. Con la nozione di „semilinguismo“ si definisce il caso di un parlante di due lingue non in grado di padroneggiare efficacemente nessuna delle due (Tosi 1982). Lo chiamano anche bilinguismo instabile. Gli studiosi hanno indicato il fenomeno come un caso tipico delle comunità caratterizzate da „bilinguismo etnico“, a differenza di quelle caratterizzate da „bilinguismo di élite“. Quest'ultimo sarebbe diffuso in comunità che hanno cercato e costruito condizioni bilingui; mentre il bilinguismo etnico sarebbe caratteristico di quei gruppi cui il bilinguismo sarebbe imposto per sopravvivenza (Paulston 1975).

Lo stato attuale delle cose nel caso istro-quarnerino potrebbe essere puntualizzato con le parole di Andrew Wilkin: „the meaning of deprivation is the deprivation of the meaning“.

A) SUGGERIMENTI DIDATTICI

9. ATTIVITÀ DIDATTICA

Le interferenze si verificano un po' dappertutto: meno nello scritto, più nell'espressione orale; meno nelle prove di composizione, riassunto, più nelle prove di esposizione, relazione, quando l'atto espressivo è meno condizionato e l'alunno pensa di più a cosa dire che a come dire e si sente più libero di scegliere la forma di espressione.

L'attività didattica è volta a sviluppare competenze ideali in ogni alunno reale. Gli insegnanti hanno quale parametro di confronto la competenza ideale e devono essere portatori in prima persona di una competenza *non interferita*. È superfluo dire che il linguaggio fa parte di ogni insegnante di materia. Tutti gli insegnanti, in una situazione di italiano decontestualizzato, partecipano all'educazione linguistica, che è parte del processo globale di educazione. Ogni insegnante stimola le potenzialità creative dell'alunno, in matematica come in biologia, in fisica come in storia.

Se la rimozione sistematica e radicale delle interferenze è pura illusione, questo tuttavia non modifica nulla in merito alla necessità di capire dove si formano le interferenze, come prevenirle e come attenuarle e/o eliminarle.

9.1. Competenza di transizione

Si dovrebbe considerare la produzione degli errori come cosa ovvia, come un processo naturale e normale, allo stesso modo per cui il medico vede nella febbre un

fenomeno positivo che gli permette di stabilire la diagnosi. Gli errori costituiscono una „competenza in sviluppo“, alla stessa stregua delle frasi grammaticalmente corrette: l'unica differenza sta nel fatto che le frasi sbagliate appartengono a una lingua differente, la lingua dell'alunno.

Gli errori sono la prova che l'alunno si sta costruendo da sé una grammatica. A questa interpretazione è stato dato il nome di „*ipotesi della costruzione creativa*“. La grammatica costruita dall'alunno è un *sistema approssimativo o intermedio* rispetto alla competenza finale che l'alunno persegue. Mette in opera una sua propria strategia per interiorizzare e successivamente applicare regole che si basano sugli esempi offerti e le istruzioni date.

9.1.1. *Errori e sbagli*

Per ciò che riguarda la tipologia, distinguiamo tra errori e sbagli.

Gli errori di competenza sono errori veri e propri; l'alunno li commette quando non è assolutamente in grado di produrre la forma corretta perché non ha assimilato né interiorizzato la regola grammaticale.

Gli sbagli di esecuzione o lapsus sono commessi da alunni che conoscono le regole e, una volta informati sulla presenza dell'errore, sanno controllarlo e sanno produrre la forma corretta senza bisogno di suggerimenti. Sono deviazioni dovute all'insufficiente esercitazione. Si tratta di esercitare ulteriormente la forma o la struttura che l'alunno ha sbagliato fino ad automatizzarla. In altri termini, la presenza di errori di produzione deve far riflettere sulla probabile insufficienza di pratica e sulla necessità di fare più esercizi in classe, onde rimuovere abiti linguistici sbagliati e sostituire a questi, abiti corretti da consolidare ed automatizzare.

Non sono per forza le divergenze L1/L1 a creare difficoltà ed essere fonti di errori. Inoltre, non tutti gli errori hanno origine puramente interlinguistica. Gli errori si verificano anche nel caso di perfetta coincidenza fra due strutture. Essi sono pluricondizionati: sono causati dal transfer negativo ma anche dal Filtro Affettivo, da fattori emotivi, addirittura patologici e di carattere talmente soggettivo da sfuggire a qualsiasi sistematicità, a qualsiasi analisi e schema. Se l'errore dipendesse soltanto dal transfer e se si ripetesse regolarmente, la previsione sarebbe automatica.

9.4. *La contrastivistica*

Una delle direttrici di ricerca sviluppatasi all'interno della linguistica strutturale, la linguistica contrastiva (applicata), offre prospettive interessanti per il discorso metodologico e didattico riguardante l'interferenza. Essa compara due lingue, L1 ed L2, con lo scopo di individuare quelle aree che possono costituire dei problemi di apprendimento e, alla loro luce, prepara dei materiali didattici per l'insegnamento.

In questa maniera vengono previsti molti problemi di apprendimento originati dalle interferenze tra L1 ed L2. Infatti, là dove il reticolo strutturale della L1 lascerà passare indisturbate le strutture della L2, i transfer saranno positivi e si supporrà che non vi saranno particolari problemi di apprendimento. Laddove, invece, le strutture non si adatteranno a tale filtro, saranno prevedibili le fonti di difficoltà e i problemi di apprendimento.

L'analisi contrastiva non può applicarsi sempre apertamente all'insegnamento, specialmente se ci si rivolge ad alunni molto giovani; un confronto esplicito delle divergenze L1/L2 può piuttosto occasionare confusione e incertezza. Bisogna sempre fare i conti con l'età, con l'im maturità dell'alunno a ragionare per categorie astratte prima degli undici-dodici anni.

9.4.1. *Il sistema degli errori*

Parte integrante della linguistica contrastiva è l'*analisi degli errori*. Essa permette di compiere un'analisi differenziale dei due o tre sistemi *interagenti*, dalla quale appaiono chiari i punti critici, le occasioni di interferenza e le relative difficoltà. Essa può fornire spiegazioni su:

- la *tipologia*,
- la *frequenza*,
- la *causa*,
- il *grado di difficoltà*,
- la *prevenzione*,
- la *correzione* degli errori.

Compiuta questa operazione, diventa possibile prevedere gli errori che l'alunno tende a commettere sistematicamente e costruire il *sistema degli errori (se)*, il quale non può considerarsi come dato una volta per tutte, anzi, va considerato come un sistema provvisorio, transitorio, suscettibile di costanti aggiornamenti e aggiustamenti richiesti dai livelli particolari di profitto raggiunti dagli alunni nelle varie fasi dello studio. Il *se* va visto in prospettiva, come un sistema in potenza, nell'ambito del quale ogni alunno e ogni momento rappresentano casi particolari, pur sapendo che moltissimi problemi si presentano quasi sempre a quasi tutti.

Inoltre è ingiustificato pensare che, una volta fatto un adeguato *se*, si possa giungere ad eliminare del tutto gli errori, specialmente se si accetta l'idea secondo cui ogni alunno mette in opera una sua personale strategia di apprendimento. Proprio in quanto manifestazioni di tale strategia, gli errori non possono essere eliminati, ma in certo senso sono auspicabili nella misura in cui forniscono insostituibili indicazioni metodologiche generali e particolari.

9.5. Strategie pro standardizzazione

Nella situazione in cui si opera sembra opportuno sottolineare la necessità, nell'ambito degli obiettivi linguistici definiti nei Programmi, di puntare sulla e di sviluppare la standardizzazione.

9.5.1. *La costruzione della grammatica contrastiva dialetto/italiano-croatoserbo*

La grammatica contrastiva (GC) avrebbe il fine di mostrare, in rappresentazioni diasistematiche alla Weinreich, i punti di convergenza e di divergenza tra due o tre lingue.

La riflessione metalinguistica contrastiva si può fare sia sul dialetto sia sul croato-serbo: riflettere su una lingua nota o su due lingue note, può far capire come certe categorie si riflettono su altre lingue. Lo studio dei rapporti di contrasti idiomatici è di grande utilità pratica. Ne nasce una riflessione contrastiva che contribuisce a sviluppare un'acuta sensibilità discriminatoria delle norme della lingua standard. *Confrontare più lingue può essere utile per capire come funzionano e mantenerle distanti, arrivando al bilinguismo coordinato.*

Si desidera sottolineare che si tratta di una strategia, non di una metodologia, cioè non può essere assunta a criterio didattico fondamentale, ma in molti casi può servire. Quando nella scuola si studiava seriamente il latino, la considerazione metalinguistica puntava sull'opposizione latino/italiano. Oggi potrebbe puntare sul dialetto e sul croato.

Una grammatica di tipo contrastivo adeguata dovrebbe rispondere ai seguenti requisiti:

1) essere articolata in modo tale che sia possibile individuare tutti gli stadi ed i meccanismi in cui siano verificabili le differenze e le somiglianze tra le due lingue a confronto;

2) essere basata su un principio di economicità e definita perciò da tre insiemi di regole:

— un insieme di *regole universali* (RU);

— un insieme di *regole comuni* (RC) alle due lingue;

— un insieme di *regole specifiche* (RS) di ognuna delle due lingue (quindi: RSL1 e RSL2);

3) fornire descrizioni ed ipotesi anche per la competenza comunicativa, nell'extrascolastico, suggerendo i comportamenti linguistici in riferimento agli ambiti.

9.5.2. *Esercizi strutturali*

Sulla base della GC si possono costruire le batterie di esercizi strutturali. Far uso di batterie, di „drills“, significa sviluppare „skills“, atte a rafforzare le strutture della LI con attività linguistiche di correzione di norme, di rinforzo e fissazione di strutture standard, cioè di *moduli linguistici di base*. I moduli, se sono ben posseduti, difficilmente si cancellano, non si cancellano mai. Questo è necessario in considerazione del fatto che le lingue di casa e dell'ambiente, il dialetto o il croato, sono molto spesso ripetitive ed approssimative (codice ristretto), e quindi indeboliscono nel soggetto sensibilità di percezione e controllo di norme corrispondenti a operazioni linguistiche più complesse.

Ogni insegnante può preparare le *batterie a struttura fissa (pattern practice)*:

— nel già costruito SE si individuano le forme scorrette;

— si seleziona un numero limitato di forme scorrette, tra le più frequenti e tipiche: gli errori IMPERDONABILI;

— si studia a tavolino ogni interferenza selezionata, si studiano i motivi che l'hanno provocata;

— si sceglie la strategia da usare in classe nel lavoro correttivo in forma scritta e/o parlata;

— si elaborano allo scopo il materiale correttivo, le batterie associazionali;

— si passa all'esercitazione.

I modelli più frequenti sono i seguenti:

1. ripetizione (di sequenze associazionali corrette)
 2. ripetizione con addizione
 3. flessione
 4. sostituzione
 5. riformulazione
 6. completamento
 7. trasposizione
 8. contrazione
 9. trasformazione
 10. integrazione
 11. espressioni rattivatrici
 12. ricostituzione
- ecc.

Fare in classe grammatica parlando della lingua, non significa ancora parlare la lingua. La grammatica deve venire intesa come la somma di *abitudini linguistiche*. Allo studio delle regole e delle eccezioni si sostituisce l'addestramento intensivo sulle strutture (frasi modello a struttura fissa), chiamate „pattern practice“. Un tipo di insegnamento, dunque, che proponga *modelli* da osservare, da ripetere imitando fino ad arrivare ad *abitudini linguistiche automatizzate*, dai quali modelli si può dedurre una norma, una serie di regole grammaticali.

Gli abiti linguistici corretti non si formano con il semplice apprendimento delle regole, ma sono il risultato di un ricco training colloquiale, sono una questione di messa in pratica, di pratica. Moltissime frasi complete, domande e risposte devono essere ripetute incessantemente così che in breve esse diventino abiti inconsci, reazioni spontanee. Anche se, lo sappiamo dall'esperienza, raramente si può giungere all'automatismo nell'uso di una struttura se prima non sono state capite le regole. È utile sapere le regole, ma ciò non ha alcun valore se poi non si applicano, se non si prova e riprova ad usarle nelle forme, esercitandole giorno per giorno, grazie alla ripetizione meccanica continua come insegna il behaviorismo finché diventano completamente familiari e naturali, automatiche. L'apprendimento linguistico è iperapprendimento, senza di esso non vi è alcun risultato.

II. COMUNICAZIONE DISTURBATA

Il contatto storico tra sistemi linguistici produce inevitabilmente interferenza. È inutile considerare l'interferenza come un concetto superfluo e surrogare la ricerca sull'interferenza mediante la „teoria dell'ignoranza“. Nessuno vuole mettere in dubbio che l'ignoranza e la superficialità, il lassismo e la trascuratezza favoriscono gli errori da interferenza, tuttavia non possiamo imputare tutte le fonti di errori a tali fattori: non tutte le difficoltà di apprendimento possono essere ricondotte in linea primaria alla incapacità e alla negligenza dell'alunno.

Nel triangolo regionale Pola—Fiume—Capodistria il tipo, l'entità, la direzione dell'interferenza si sono modificati con il modificarsi dello status delle lingue rispetto ai protagonisti del contatto. Ora la lingua italiana ha generato interferenza e la lingua croata l'ha assorbita; prova ne sono le parlate slave dell'area geografica, pie-

ne zeppe di italianismi stratificati; oggi, avviene il contrario: è l'istoveneto ad assorbire interferenze a causa dell'opposto status accordato alla lingua italiana. Sempre lungo la linea di confluenza/separazione di due mondi c'è stata la fascia dei bilingui, la cui parlata è caratterizzata dall'interferenza. Le fonti di pressione extrastrutturali sono molto più forti di quelle strutturali. Perciò la spiegazione dei fenomeni di interferenza può essere fornita solo attraverso un approccio interdisciplinare (linguistica, psicolinguistica, sociolinguistica), e non da una semplice analisi contrastiva delle caratteristiche strutturali dei due o tre sistemi a contatto. La diagnosi più completa si può ottenere analizzando almeno un quadrilatero di fattori interscambiabili, sia sul piano individuale che sul piano sociale. Sono i fattori di:

- | | |
|--------------------|----------------------|
| a) di stimolazione | c) strutturali |
| b) di resistenza | d) extrastrutturali. |

Appena quando unificiamo la linguistica con la sociologia e la psicologia del linguaggio, lo strutturale con i condizionamenti psicologici socialmente modellati, è possibile fare una completa analisi dell'interferenza in una situazione di contatto linguistico. Non è un'analisi facile, perché — in quale ampiezza e in quali circostanze i fattori sociopsicolinguistici abbiano una rilevanza nel favorire o nell'attenuare le interferenze, non è stato fino ad oggi accertato con esattezza, né è stato empiricamente codificato. Qui si vogliono indicare alcuni punti programmatici di partenza che sembrano ormai chiari. Tutti i fattori cui si accennerà determinano la base sociopsicolinguistica delle condizioni di apprendimento della lingua standard italiana ed essi fanno del fenomeno un processo complesso che unisce caratteristiche di sviluppo di L1 ed L2 con quelle di acquisizione di L3.

COMPETENZE DEL BILINGUE REALE

produttive CODIFICATORE	ricettive DECODIFICATORE
A. logico-semantica	A. fonologica (auditiva/grafica)
B. derivazionale	B. derivazionale
1. categoriale	1. categoriale
2. lessicale	2. lessicale
3. trasformazionale/formativa	3. trasformazionale/formativa e selettiva
C. comunicativa	C. comunicativa
1. pragmatica	1. pragmatica
2. intersemiolinguistica	2. intersemiolinguistica
D. fonologica (verbale/grafica)	D. logico-semantica

Negli alunni la competenza più carente è quella COMUNICATIVA. Essa riguarda soprattutto la conoscenza delle varietà linguistiche e la capacità di usare la lingua nelle varie situazioni dei diversi ambiti.

A) ALCUNI CONCETTI FONDAMENTALI

10. INDIVIDUO PARLANTE E COMUNITÀ LINGUISTICA

L'individuo parlante è sempre membro di una comunità linguistica o parlante. L'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio, o la progressiva padronanza di una competenza (socio) linguistica, è un processo mediante il quale il parlante diventa membro, e si riconosce ed identifica tale, di una comunità linguistica (Berruto 1974). Vale a dire, la realizzazione di una capacità generale, di una caratteristica materiale, o, se vogliamo, di una caratteristica biologica dell'essere umano quale specie animale, è possibile soltanto in una determinata, da tutte le altre distinta comunità linguistica. L'uomo quindi apprende e non acquisisce una lingua concreta, apprende cioè le regole e le norme linguistiche, e le apprende in un determinato contesto sociale e culturale.

Una comunità linguistica è perciò formata da tutti i parlanti che considerano se stessi utenti di una stessa lingua, che partecipano a regolari interazioni attraverso un repertorio condiviso di forme linguistiche, e che hanno in comune una serie di valori normativi riguardo il linguaggio. Essa può coincidere, o intersecarsi con, o includere, o essere inclusa in una comunità sociale. Quando comunità linguistiche e comunità sociali non coincidono, o quando gli stessi parlanti sono utenti di più codici linguistici diversi contemporaneamente, si ha la situazione di contatto di lingue (Berruto 1974).

Quindi il „contatto di lingue“ („le lingue in contatto“) designa una situazione particolare che si può avverare nella comunità linguistica, o in una sua parte, quando nel repertorio della variazione linguistica sono presenti più codici distinti. Ora, un'astrazione, com'è per l'appunto quella di comunità linguistica, non può tener conto delle dimensioni particolari dei rapporti comunitari in quanto ad essa devono essere riconducibili tutti gli esempi concreti osservabili. Perciò i due concetti, la comunità linguistica e il contatto di lingue, non possono essere compresenti nell'apparato concettuale allo stesso livello di generalizzazione, bensì il secondo deve essere derivato dal primo, il che implica la necessità di ampliare i „confini“ del primo affinché ne entri a far parte il secondo.

Se si cerca di modificare il concetto di comunità linguistica in questo senso, allora si può dire che la comunità linguistica è un gruppo umano socialmente definito entro uno spazio determinato da confini geo-storici che provocano una tale riduzione di densità della comunicazione e dell'integrazione simbolica da permettere la formazione e il mantenimento di un insieme di regole condivise dai membri del gruppo per la produzione e comprensione del linguaggio, e di quest'insieme di regole la conoscenza del singolo parlante deve comprendere la competenza di almeno ma non esclusivamente una forma linguistica con le rispettive modalità per il suo uso (Hymes 1980).

Una volta apportate tali „correzioni“ al concetto di comunità linguistica, anche il concetto di individuo parlante, interpretato come riportato sopra, è suscettibile di modifiche. Si diceva che il potenziale linguistico si può realizzare soltanto con l'apprendimento di una determinata lingua. Se però la comunità non è più la comunità di parlanti che parlano la stessa lingua, se cioè si permette che la comunità linguisti-

ca possa essere plurilingue, si deve allora postulare quale reale possibilità che l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio avvenga anche con la progressiva padronanza di una competenza linguistica sempre maggiore non di uno ma di più codici.

Il problema ha portato a soluzioni teoriche tra le quali particolarmente interessante quella di Hymes (1980), il quale, per evitare confusioni, ha operato una sostituzione terminologica che è, anche uno slittamento concettuale. Il termine da lui coniato, „parlante fluente“ (di una o più lingue) designa questa realtà e viene di conseguenza contrapposto al termine chomskiano „parlante nativo“, che è sempre parlante nativo ideale di una lingua. Quella tentata da Hymes è una soluzione che offre possibilità di approfondimento considerevoli, specialmente per le realtà simili alla realtà istriana, poiché rende possibile il superamento di quelle dimensioni ridicolmente nazionali(ste) che tali realtà spesso impongono allo studio linguistico.

Siccome il ricorso all'uno o all'altro tipo di interpretazione non è una questione puramente formale che si esaurisce nello spostare il punto di vista, ma implica tutta una serie di spostamenti all'interno dell'apparato concettuale e di aggiustamenti dell'impianto teorico-metodologico del quale l'apparato concettuale fa parte, la visione „spostata“ o „slittata“, la quale, se finora non è stato detto, sottointende anche una prospettiva diacronica, permette di ridefinire alcuni problemi che nel caso concreto istriano vanno trattati in termini nuovi, diversi da quelli propri dell'impostazione tradizionale, limitata dal luogo comune ideologico del confronto nazionale „secolare“ tra i due gruppi etnolinguistici.

11. *REPERTORIO E COSTELLAZIONE LINGUISTICO-COMUNICATIVA*

Per repertorio della variazione linguistica s'intende l'insieme delle risorse linguistiche a disposizione di una comunità parlante, vale a dire la somma globale delle forme linguistiche impiegabili regolarmente da parte dei membri della comunità (Radovanović 1986). È implicito che il repertorio della variazione linguistica viene composto in base a un approccio seriale ai repertori verbali dei singoli parlanti, membri della comunità.

Dalla relazione tra il repertorio verbale del parlante e il repertorio della variazione linguistica deriva la posizione delle classi di parlanti nella costellazione linguistico-comunicativa, dove la costellazione linguistico-comunicativa viene intesa come l'insieme di tutte le possibilità combinatorie virtuali delle relazioni interattive derivate dal repertorio della variazione linguistica. Sarebbe a dire che un ipotetico parlante che dispone di un repertorio verbale identico al repertorio della variazione linguistica può stabilire una relazione interattiva con tutti gli altri membri della comunità a prescindere dal loro repertorio verbale e perciò occupa nella costellazione il posto centrale. Quanto più il repertorio verbale del parlante differisce dal repertorio della variazione linguistica, tanto più diminuisce il numero delle relazioni interattive che il parlante può stabilire e di conseguenza il parlante è spostato verso la periferia della costellazione.

Per ragioni di semplicità si parlerà del repertorio della comunità istriana in termini di italoфония e slavofonia, sebbene questo tipo di semplificazioni rappresenti, per dirla con Goffman, un leggero scandalo concettuale.

In un suo recente saggio G. Filipi si è occupato del repertorio della comunità istriana, con un approccio diverso del presente (Filipi 1989). Lo studioso istriano ha elaborato una suddivisione spaziale della comunità istriana, fondandola sull'individuazione di parlanti tipici, sociolinguisticamente logici, ed è giunto all'individuazione di cinque zone distinte. La suddivisione, se ricondotta alla coppia oppositiva italofoonia/slavofonia, è riducibile a due parlanti tipici, il primo bilingue italofono e slavofono, che è, sempre interpretando le tesi di Filipi nei termini suaccennati, pan-regionale, mentre il secondo è trilingue istrorumenico, presente in una limitatissima zona nell'Istria nord-orientale, attorno al Monte Maggiore. Dato che il secondo tipo rappresenta un fenomeno di portata limitata nella comunità istriana e inoltre non pertinente al tema del presente saggio, esso verrà lasciato da parte.

Una lettura attenta dei dati dei censimenti, non soltanto di quelli più recenti, ma anche di quelli asburgici (Prezimana i naselja u Istri 1986), ha permesso, trovando tra l'altro in una certa misura d'accordo anche Filipi, di ipotizzare ulteriori due zone, i parlanti tipici delle quali sarebbero lo slavofono monolingue e l'italofono monolingue.

Riassumendo, in una prospettiva diacronica possiamo pervenire a una caratterizzazione sociolinguistica della massa parlante, che è l'insieme di tutti i parlanti di una comunità linguistica, la quale comprenda tre parlanti tipici: il parlante bilingue italofono e slavofono, che è nel centro della costellazione, e i parlanti monolingui sia slavofoni che italofooni, che sono periferici.

12. MASSA PARLANTE E CONFIGURAZIONE DEI DOMINI D'USO

Dopo aver parlato della costellazione linguistico-comunicativa quale sistema virtuale, passiamo ora alla sua attualizzazione, ossia a ciò che Hymes definisce la configurazione linguistica della comunità (Hymes 1980).

Le attualizzazioni centripete, cioè quelle che tendenzialmente cercano di raggruppare il maggior numero possibile di parlanti nel centro della costellazione, esigono un non indifferente ricorso alle risorse energetiche della comunità per la creazione e il mantenimento dei territori sia fissi che situazionali di comunicazione mistilingue (Goffman 1971). Dall'altra parte le attualizzazioni centrifughe, cioè quelle che tendenzialmente cercano di raggruppare il maggior numero possibile di parlanti alla periferia della costellazione, implicano il ricorso alle risorse energetiche per la creazione e il mantenimento dei territori fissi e situazionali di comunicazione mistilingue. È un ricorso molto meno gravoso per l'economia del sistema, ma si tratta di un „risparmio“ relativo, poiché nelle attualizzazioni centrifughe si rende necessario l'impegno delle risorse energetiche per il controllo delle tendenze scismatiche che le attualizzazioni di questo tipo inevitabilmente producono. Tra queste attualizzazioni di tipo estremo, è possibile una soluzione media(trice), che è quella dell'attualizzazione traslata accentratrice, cioè una tale attualizzazione che riduca il più possibile l'impegno delle risorse energetiche, senza che con ciò vengano rafforzate troppo le tendenze scismatiche.

Il tipo di attualizzazione, o la configurazione linguistica, è correlato alla configurazione socio-politica della comunità. Esso inoltre può, ma non necessariamente deve, essere pianificato da quel gruppo che è socialmente dominante. La dominanza

non è concepita in questo caso solo come fenomeno di carattere qualitativo, quindi non stricto sensu come supremazia sociale, ma anche come un fenomeno di carattere quantitativo, quindi come consistenza numerica delle masse parlanti di cui i codici presenti nel repertorio della variazione linguistica dispongono e la relazione tra il gruppo socialmente dominante e le masse parlanti.

In relazione alla consistenza numerica, è possibile fare una distinzione tra la minoranza (maggioranza) assoluta e la minoranza (maggioranza) relativa. Con il termine „minoranza relativa“ si designa la situazione in cui la consistenza numerica di una delle masse parlanti è minore da diventare statisticamente e quindi socialmente rilevante, ma in termini assoluti non tanto ridotta da non permettere la sua autoriproduzione, il suo cambio generazionale. Con „minoranza assoluta“ si designa invece la situazione in cui la consistenza numerica di una delle masse parlanti, tanto minore da essere statisticamente e socialmente rilevante, neanche in termini assoluti non permette la sua autoriproduzione.

Quando si dice autoriproduzione, non il cambio generazionale puramente biologico, bensì l'autoriproduzione socioculturale, nel senso della continua riconferma dei modelli cognitivo-comportamentali in base ai quali i gruppi si costituiscono come tali, riconferma che avviene mediante l'interazione sociale (Goffman 1971).

Da ciò che si è detto si desumono quattro particolari congiunture a livello comunitario quanto ai rapporti linguistici:

a) nel caso in cui una minoranza relativa eserciti la supremazia, la congiuntura linguistica è quella del separatismo linguistico; la percezione affettiva della lingua „altra“ è negativa in entrambe le masse monolingui, il bilinguismo individuale ha un valore sociale negativo (l'Istria prima del 1945);

b) nel caso in cui una minoranza relativa non eserciti la supremazia sociale, la congiuntura linguistica è quella della dominanza bilingue; la percezione affettiva della lingua „altra“ è negativa in entrambe le masse monolingui, il bilinguismo individuale ha un valore sociale positivo per la massa monolingue minoritaria, mentre ha un valore sociale negativo per la massa monolingue maggioritaria (l'Istria del primo dopoguerra);

c) nel caso in cui una minoranza assoluta eserciti la supremazia sociale, la congiuntura è quella dell'elitismo diglotto; la percezione affettiva della lingua „altra“ è negativa nella massa monolingue minoritaria, mentre è positiva nella massa monolingue maggioritaria, il bilinguismo individuale ha un valore sociale positivo (l'Istria durante la colonizzazione veneta);

d) nel caso in cui una minoranza assoluta non eserciti la supremazia sociale, la congiuntura è quella del folklore linguistico; la percezione affettiva della lingua „altra“ è positiva per la massa monolingue maggioritaria ed anche per la massa minoritaria diventata quasi completamente bilingue, il bilinguismo individuale ha un valore sociale positivo per la massa minoritaria non più monolingue, mentre non ha alcun valore sociale per la massa monolingue maggioritaria (situazione istriana attuale).

Una digressione. Tenuto conto del repentino cambiamento della congiuntura nella comunità istriana, quella concezione attualmente molto diffusa, secondo cui la situazione attuale sarebbe il risultato di un continuo degrado, deterioramento, (per mancanza di buona volontà o di cultura) di una situazione di bilinguismo „quasi

perfetto“ nel passato, dimostra tutta la sua ingenuità e una sostanziale infondatezza fattuale (Juri 1989).

La massa parlante bilingue si costituisce sempre come una minoranza relativa che non esercita supremazia sociale, riesce quindi sempre a riconfermare nell'interazione sociale il proprio modello cognitivo-comportamentale. In quanto mai l'unico serbatoio per la costituzione del gruppo sociale dominante, non riesce a imporre un'attualizzazione centripeta, però in quanto sempre partecipe riesce a scongiurare l'attualizzazione centrifuga. Per queste ragioni generalmente si ha a che fare con delle attualizzazioni traslate accentratrici sul versante della massa monolingue dominante, dove la massa bilingue crea e mantiene i territori di comunicazione mistilingue, e il loro numero varia in relazione alla configurazione socio-politica.

La situazione attuale istriana che qui si definisce come „folklore linguistico“, altrove viene definita in termini di „doppia diglossia“ (Milani Kruljac 1985), caratterizzata dal dialetto istroveneto che funge da registro basso e dall'italiano ed il croato che fungono da registro alto:

Ognuno di questi codici ha domini d'uso ben precisi, la cui distribuzione, con la conseguente stratificazione linguistica della comunità, avviene sull'asse pubblico-privato e formale-informale. Il registro basso, cioè il dialetto istroveneto, viene usato nella comunicazione privata informale, ossia nella comunicazione faccia a faccia, mentre l'italiano ed il croato vengono usati nella comunicazione pubblica e mediale, fermo restando che anche per quanto concerne i due codici che fungono da registro alto esiste una distribuzione complementare dei domini, basata sui rapporti di dominanza. Vale a dire che l'italiano, più che essere il registro alto, è un registro intermedio che copre solo certi domini nelle sfere del pubblico. Da qui il concetto di doppia diglossia.

Una simile configurazione dei domini d'uso dovrebbe, secondo Ferguson, che è il padre del concetto di fondo (Ferguson 1973) farsi garanzia, o meglio essere il presupposto della stabilità linguistica della comunità, in particolare del codice che funge da registro basso. Una tesi che potrebbe anche funzionare se tra la sfera pubblica e quella privata non esistesse un'interdipendenza diretta. Visto però che tale interdipendenza esiste, la stratificazione funzionale dei codici produce non soltanto l'erosione dei domini d'uso del registro basso, ma anche la sua pidginizzazione che finisce per escludere il registro basso dalla comunicazione informale in pubblico prima e intacca poi i domini nella sfera privata, specialmente con il ricambio generazionale dei parlanti che allo stesso tempo non implica ad esempio il rinnovo del patrimonio lessicale.

13. MODELLO COMUNITARIO DI COMPORTAMENTO (SOCIO)LINGUISTICO

Prendiamo ora in considerazione un gioco d'azione comunicativo. Come si svolge? Per primo, vi sono coinvolte tre parti: la persona che può legittimamente attendersi se non pretendere di essere trattata in un dato modo in nome della regola, la persona obbligata ad agire in quel modo in nome della regola, e la collettività che sostiene la legittimità di tali aspettative e obblighi. Ciò significa che l'individuo è legato alla società da due vincoli: con la collettività dal fatto di appartenervi, con le altre persone mediante le relazioni sociali, la cui rete egli contribuisce a tessere legando,

attraverso se stesso, le unità che gli sono collegate. Naturalmente in questo caso ci si riferisce alla manifestazione per così dire linguistica delle relazioni sociali e alle regole per la produzione linguistica (Goffman 1971).

Se la configurazione linguistica istriana è quella della doppia diglossia, vuol dire che la collettività sostiene le aspettative e gli obblighi che da essa derivano e che quindi anche le regole per la produzione linguistica legittimate dalla collettività rappresentano uno dei meccanismi di integrazione atti a prevenire la marginalità. Di conseguenza, i partecipanti al gioco d'azione comunicativo devono adeguare le loro aspettative alle regole e accettare gli obblighi che da esse derivano. Nel caso concreto vengono accettati gli obblighi derivati dalla stratificazione funzionale dei codici e ad essa si adeguano le proprie aspettative, che a loro volta sono gli obblighi dell'interlocutore. Con il risultato che la posizione del parlante slavofono monolingue è più avvantaggiata rispetto alla posizione degli altri parlanti in quanto egli può legittimamente far corrispondere a più ampie aspettative obblighi minori.

Siccome la convinzione che le proprie manovre sono produttive contribuisce a trasformare la relazione tra lo slavofono monolingue e l'alloglotto in un circolo rigenerativo, lo scarto tra i due, per quanto attiene il rapporto tra le aspettative e gli obblighi, funziona a intensità sempre crescente (Quadrio Aristarchi e altri 1978).

E in effetti, da una nostra ricerca si è potuto notare un mutamento del modello di comportamento linguistico proprio in questa direzione: se si mettono a confronto i modelli di comportamento linguistico degli appartenenti alla fascia d'età al di sotto dei 30, si nota la diminuzione degli obblighi e la crescita delle aspettative tra gli slavofoni monolingui da una parte, e dall'altra la crescita degli obblighi e la diminuzione delle aspettative tra gli italofoeni. La questione è connessa poi con altri fenomeni altrettanto interessanti, quali ad esempio la trasformazione dei territori fissi non istituzionali di comunicazione mistilingue in territori situazionali, il ricambio generazionale stentato degli slavofoni che parlano il dialetto istroveneto, ecc.

Il modello comunitario di comportamento linguistico è un modello rigido, e secondo Bateson nei modelli rigidi non raramente si verifica il fenomeno della scismogenesi, che può portare all'abbandono del campo di uno dei partner, il che comporta la sua marginalizzazione. È chiaro che sarà lo stesso parlante, nel tentativo di prevenire la propria marginalizzazione, che adatterà le sue aspettative ed assumerà gli obblighi maggiori (Quadrio Aristarchi e altri 1978).

14. *COMPETENZA COMUNICATIVA*

La comunicazione è la ragione prima, il fine dell'esistenza di una lingua dal punto di vista sia filogenetico che ontogenetico. Essa si realizza con il ricorso a un qualsiasi sistema linguistico attraverso la produzione e l'interpretazione di atti linguistici durante un evento linguistico in concorso con altre attività comunicative nella totalità dei contatti e rapporti interattivi, e tutto ciò in una data situazione linguistica e comunicativa che presenta un complesso insieme di elementi contestuali.

Il minimo necessario di realizzazione dei presupposti per la buona riuscita del gioco d'azione comunicativo è che chi vi prende parte conosca il codice in cui il gioco d'azione comunicativo si realizza, o, nel caso contrario, che sia in grado di introdurre in esso altre procedure metacomunicative che rendano ugualmente possibile

l'interpretazione degli atti linguistici. Tali difficoltà non interessano soltanto il codice in cui il gioco d'azione comunicativo si realizza, ma anche tutti gli altri suoi elementi contestuali, che possono essere di carattere fisico, fisiologico, psichico, socio-culturale o altro.

Ciò che sembra particolarmente interessante nel concepire in questo modo l'organizzazione del gioco d'azione comunicativo è il fatto che gli elementi contestuali agiscono mediante le altre componenti, per cui „dominando“ le altre componenti, gli elementi diventano la cornice naturale e imprescindibile del gioco d'azione comunicativo.

In questo contesto la già menzionata distinzione tra il parlante nativo e il parlante fluente necessita di ulteriori delucidazioni. Tutte le teorie linguistiche fondate sul concetto di parlante nativo si riferiscono, implicitamente o esplicitamente, al parlante ideale, e insistono pure sulla competenza linguistica ideale. A questo parlante nativo ideale Hymes oppone, come fondamentale distinguo teorico-esplicativo, il parlante fluente, in quanto il concetto di parlante ideale riduce la capacità linguistica alla competenza del codice, del sistema linguistico, o alla capacità di usare una grammatica, ovvero le regole grammaticali (e solo quelle) di una lingua, e quindi produce un quasi completo disinteresse per l'esecuzione, per la competenza dell'esecuzione, per la competenza comunicativa (Hymes 1980).

Hymes, come in generale gli studiosi che si occupano (anche) dell'uso linguistico, insistono sulla tesi opposta: che il parlante ideale, così come il parlante „medio“, in verità non esiste nella „realtà comunicativa“, sicché tali concetti si possono usare operativamente soltanto come idealizzazioni e costrutti teorici utili a scopi descrittivi, ma senza valore teorico-esplicativo.

Da qui alle considerazioni di tipo bernsteiniano ci vuole poco. Ci si riferisce, naturalmente, alla distinzione tra il codice ristretto e il codice elaborato operata da Bernstein, e la successiva messa in relazione della capacità o incapacità di ricorrere ad essi con la posizione che i singoli parlanti occupano nella configurazione sociale o, più in generale, la messa in relazione della differenziazione socioculturale dei parlanti con la variazione diastratica nel repertorio (Bernstein 1981). Bernstein ha teorizzato questa relazione sull'esempio di una comunità monolingue, quella londinese, ma va da sé che essa vale per qualsiasi comunità, quindi anche per una comunità plurilingue come la nostra.

Siamo tornati al modello comunitario del comportamento linguistico istro-quarnerino, improntato alla doppia diglossia, nel quale una parte dei membri della comunità si trova „intrappolata“, nel senso che il suo comportamento linguistico lo rispetta in modo esemplare, poiché i parlanti con la loro competenza comunicativa non riescono a trascenderne i limiti, mentre c'è un'altra parte dei membri della comunità che, sebbene non intrappolata nel modello poiché la loro competenza comunicativa permette loro di trascenderne i limiti, contribuiscono al mantenimento del modello poiché norma sociale.

Già Bernstein individuava nell'eliminazione di questo scarto, che oltre ad essere linguistico è anche culturale, con risvolti sociali, uno dei compiti fondamentali dell'istituzione scolastica. In questo contesto sembra significativo che da una parte in un perverso gioco di interpretazioni pseudoneutrali scientifiche del pensiero bernsteiniano, si sia finiti praticamente col tacciare lo studioso inglese di razzismo, men-

tre dall'altra, specialmente laddove il problema si poneva in termini piuttosto drastici (è il caso italiano) esso abbia avuto molta fortuna, con tanto di seri tentativi di applicazione.

Una grande parte del comportamento linguistico è normativa nel senso che l'individuo tende a riprodurre il comportamento linguistico del gruppo sociale al quale aspira di appartenere. Nella situazione istriana, dove sono presenti un gruppo etnolinguistico minoritario e uno maggioritario, ciò significa che l'appartenente al gruppo minoritario, per ragioni di integrazione nel campo sociale, tenderà a riprodurre il comportamento linguistico del gruppo maggioritario, senza che ciò trovi il corrispettivo tra gli appartenenti al gruppo maggioritario, o perlomeno non in tale misura.

Quindi, quel compito che Bernstein affidava all'istituzione scolastica^a si traduce nella realtà istro-quarnerina nel bilanciamento della normatività, la qual cosa è legata in maniera imprescindibile alla creazione dei presupposti per una progressiva e sempre maggiore competenza comunicativa degli alunni. Tenendo sempre conto del fatto che il problema è per l'istituzione scolastica con lingua d'insegnamento italiana cruciale, mentre non lo è, per ovvie ragioni, per l'istituzione scolastica con lingua d'insegnamento croata maggioritaria.

B) ASPETTI COMUNICATIVI

15. ISTROVENETO E CROATO VS ITALIANO

Qual è il ruolo dell'istituzione scolastica con lingua d'insegnamento italiana nel modello comunitario di comportamento linguistico? Essa è un territorio fisso di comunicazione monolingue e essendo presente in esso un fascio distinto di rapporti obbligatori, l'individuo che ne entra a far parte è costretto ad impegnarsi in attività specifiche nei giochi d'azione comunicativi, attività sostenute da sanzioni sociali, negative quando penalizzano le infrazioni e positive quando ricompensano l'osservanza esemplare, e il significato di ricompense e sanzioni non è nel loro valore intrinseco e sostanziale, ma in quello che esse affermano sullo status morale degli interagenti (Goffman 1971).

Semplificando un problema che in realtà è molto più complesso si cercherà di semplificare le suesposte affermazioni generali limitandosi soltanto a certi aspetti del problema e collegandosi a ciò che è già stato esposto.

È stato detto che la scuola è un territorio fisso di comunicazione monolingue, italofona in questo caso, e in questo territorio fisso è possibile grosso modo delimitare tra domini d'uso linguistico. Il primo è pubblico formale, in concreto si tratta dell'insegnamento, delle ore di lezione, mentre gli altri due è possibile delimitarli al di fuori delle ore di lezione, l'uno privato e l'altro pubblico informale. Per quel che riguarda il dominio pubblico formale non ci sono problemi, poiché durante le ore di lezione l'uso dell'italiano e solo di esso è pacifico, essendo ciò previsto e sanzionato dal fascio di rapporti obbligati, e qualsiasi tentativo di infrazione può e deve essere penalizzato.

Altrettanto chiara è la situazione nel dominio privato, giacché in questo caso la fascia dei rapporti obbligatori è quella presente nei territori del gruppo di riferimento, che non è la classe ma il gruppo dei pari al quale i ragazzi appartengono.

L'unico problematico è il dominio pubblico informale, sebbene il comportamento dei ragazzi anche in questo dominio appaia logico, sociolinguisticamente logico. Si è detto che l'italiano è il registro alto, per cui non appena il dominio da formale diventa informale, i ragazzi ricorrono al registro basso. Per gli italofoeni il registro basso è il dialetto istroveneto, mentre i ragazzi slavofoni che non conoscono il dialetto istroveneto ricorrono al loro registro basso, che è una varietà colloquiale del croato. Parlare di intenzionalità sarebbe ridicolo, si tratta di automatismi puri. Tra l'altro, e il fatto va ribadito, il comportamento degli italofoeni e degli slavofoni è identico, in quanto nessuno di loro è in grado di usare l'italiano nel dominio informale, anche perché non c'è una variazione diastratica che permetta il ricorso a una varietà colloquiale dell'italiano. Questo a sua volta dipende dal fatto che non si è creata nella comunità istriana quella fascia di parlanti italofoeni monolingui (che non parlano il dialetto) e che ha caratterizzato lo sviluppo linguistico della comunità italiana.

Dove sta allora il problema? Sta nel fatto che i ragazzi slavofoni non sono in grado di rispondere in modo appropriato (appropriato secondo gli italofoeni) alla rivendicazione del territorio e perciò viene messa in crisi la regola fondamentale secondo cui ciascuno si comporta in un modo che presuppone il comportamento dell'altro, mentre, al tempo stesso, gliene fornisce le ragioni (Watzlawick e altri 1971).

I ragazzi italofoeni rivendicano il territorio, che è di comunicazione monolingue italofoena, solo che con il loro comportamento non ottengono dagli slavofoni il comportamento che si aspettano. E siccome il loro comportamento è automatico, non riescono a rendersi conto che in verità con il loro comportamento linguistico forniscono le ragioni per il comportamento che ottengono dagli slavofoni. Questo perché la scuola si costituisce un sistema aperto, cioè un sistema che scambia continuamente informazioni sia al suo interno che con l'esterno, e quindi gli slavofoni, non essendo in grado di rispettare il fascio di rapporti del territorio, ricorrono a quello che vale sul piano macrolinguistico, al punto di riferimento di fondo. Quindi non solo il comportamento dei ragazzi italofoeni, ma anche il comportamento dei ragazzi slavofoni è soggetto a una logica interna di quel sistema aperto (Quadrio Aristarchi e altri 1978).

16. MODELLO COMUNICATIVO NELL'AMBITO SCOLASTICO

Si ha a che fare nell'ambito scolastico con un modello comunicativo rigido che scaturisce da interazioni ripetute che definendo volta per volta quale comportamento è consentito dalla relazione, restringono il numero delle molteplici possibilità d'interazione e qualificano in che tipo di rapporto siano gli interagenti (Watzlawick e altri 1971).

Per quanto riguarda il dominio pubblico formale il rapporto è quello di complementarità, cioè un rapporto asimmetrico con confini estremamente rigidi. Sebbene tali confini spesso si sclerotizzano assumendo un significato unicamente repressivo, va tuttavia riconosciuto che essi svolgono una funzione utile e necessaria, giac-

ché differenziano i ruoli reciproci, evitando sovrapposizioni, confusioni che minaccerebbero la reciproca autonomia (Quadrio Aristarchi e altri 1978).

Altrettanto rigido è il modello impiegato nel dominio pubblico informale, benché in questo caso la relazione non sia la complementarità, bensì la simmetria. Il che paradossalmente rende la comunicazione anche in questo dominio piuttosto formale, poiché l'intero gioco d'azione comunicativo è incentrato sulla differenziazione dei ruoli reciproci. Per cui i soggetti o utilizzano lo stesso schema comunicativo per tutte le aree del loro rapporto, o riducono tendenzialmente a zero tutti quegli scambi di natura diversa e contrapposta allo schema comunicativo utilizzato. Si ritorna così al già menzionato fenomeno della scismogenesi, la quale — se i fattori esterni lo permettono — può portare anche all'abbandono del campo di uno dei due partner (Quadrio Aristarchi e altri 1978).

Esplicato così, il problema sembra limitato al dominio pubblico informale, in quanto nel dominio pubblico formale il modello relazionale complementare imporrebbe agli alunni l'accettazione dello schema comunicativo utilizzato dall'insegnante. Eppure la casistica raccolta testimonia che il problema è presente anche nel dominio pubblico formale, e si manifesta attraverso un deterioramento inarrestabile del mezzo linguistico, al quale la scarsa o limitata competenza linguistica di una parte degli alunni, quegli slavofoni, costringerebbe gli insegnanti, la qual cosa sarebbe, a sua volta, deleteria per gli alunni italofoeni, poiché comporterebbe un livellamento verso il basso.

Posto in questi termini, si tratta di un falso problema, in quanto la sua soluzione non sta nell'abbassamento degli standard qualitativi minimi richiesti agli alunni, ma nella crescita degli standard qualitativi dell'insegnante, la crescita in direzione della creazione delle condizioni egalarie di sviluppo e di apprendimento, in un clima genuinamente meritocratico, con implicito il tassativo rispetto, sia da parte degli alunni che da parte degli insegnanti, dei requisiti minimali territoriali. Sarebbe a dire che vanno fatti i passi necessari affinché l'educazione linguistica non si fermi ai tentativi di riduzione del deficit linguistico, ma porti alla coscientizzazione linguistica. Insomma, non l'educazione linguistica compensatoria, bensì l'educazione linguistica emancipatoria.

Quali siano i requisiti minimali territoriali è una decisione che non spetta ai singoli insegnanti, deve essere formalizzata a livello istituzionale.

Ritornando al tema del deterioramento linguistico, è ipotizzabile, con le dovute cautele, che l'alunno il quale nel processo didattico si trova in difficoltà (non necessariamente linguistiche) ricorra a manovre che tendono a determinare il comportamento dell'insegnante proprio a partire da una posizione „down“ (Haley 1974).

Haley ritiene che accanto a simmetria e a complementarità esista una terza possibilità di entrare in relazione, che consiste appunto nel porsi in una posizione inferiore. Il fatto di permettere all'altro di assumere la posizione preminente pone colui che è apparentemente debole in condizione di dirigere il comportamento dell'altro e quindi di avere all'interno del rapporto, la posizione di maggior forza.

In questo caso il livellamento verso il basso operato dall'insegnante diventa una retroazione negativa, cioè un'informazione di ritorno che rafforza e conferma questo modello relazionale.

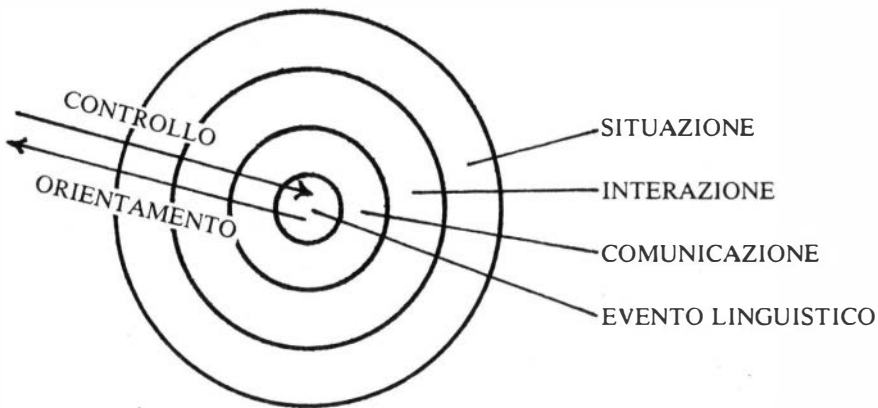
Manovre di questo tipo sono state incontrate da chi scrive nella prassi, prima da studente che apprendeva la lingua applicandola, e successivamente da insegnante „subendole“. Era molto più facile applicarle che applicare oggi delle contromanovre per non subire.

Sulla scorta delle considerazioni fin qui esposte si è indotti a pensare che molti dei disagi della comunicazione disturbata possano dipendere dalle reciproche difficoltà di abbandonare modelli comunicativi ormai obsoleti. Perché obsoleti? Perché non si sono adeguati ai mutamenti avvenuti negli ultimi dieci anni. La tendenza a sclerotizzarli ha fatto sì che diventassero inadeguati, con ripercussioni serie anche nell'extrascuolastico. Quindi si impone un loro adeguamento alla situazione nuova creatasi in questi ultimi anni, adeguamento che implica un approccio teorico „aggiornato“ alla „questione della lingua“, un approccio meno prescrittivo e più formativo.

17. CONTROLLO E/O ORIENTAMENTO DEL GIOCO D'AZIONE COMUNICATIVO

Sempre nell'ambito dei modelli comunicativi ci si soffermerà su un altro problema specifico che è quello dell'orientamento e del controllo del gioco d'azione comunicativo (Schmidt 1973).

Per spiegare meglio la differenza tra i due fenomeni, si ricorre a una rappresentazione schematica del gioco d'azione comunicativo:



Nello schema sono indicati gli elementi costitutivi del gioco d'azione comunicativo. Cosa vuol dire controllarlo? Nella nostra rappresentazione vuol dire compiere il percorso dalla periferia verso il centro, ovvero il termine „controllo“ indica la capacità del parlante di „contestualizzare“ l'evento linguistico. Orientare il gioco d'azione comunicativo vuol dire compiere il percorso opposto, muovendo dal centro verso la periferia, ovvero con il termine „orientamento“ viene indicata la capacità del parlante non solo di contestualizzare gli eventi linguistici, ma anche di definire con il comportamento linguistico il contesto stesso. Quindi mentre il controllo è unidirezionale, l'orientamento è bidirezionale e pone il parlante in ruoli attivi e direttivi.

In linea di massima si possono distinguere tre tipi di giochi d'azione comunicativi:

- a) controllato: entrambi i partner controllano il gioco e nessuno dei due lo orienta;
- b) orientato: esiste un accordo su chi orienta e chi controlla;
- c) manovrato: entrambi i partner vogliono orientare il gioco.

I primi due tipi sono problematici dal punto di vista dell'economia del sistema comunicativo, in quanto entrambi presuppongono l'esistenza di un accordo, frutto di un negoziato, sul controllo.

Il terzo tipo tende invece ad essere competitivo, perché nessuno dei due partner lascia l'iniziativa all'altro, e perciò può dar luogo a vere e proprie escalation, in cui il contenuto della comunicazione recede sullo sfondo e assume valore centrale la definizione del contesto (Quadrio Aristarchi e altri 1978). Esso è perciò un problema serio nell'economia del sistema comunicativo poiché non permette di equilibrare il lavoro e il consumo linguistico, costringendo il parlante a lavorare anche quando questo lavoro non è indispensabile al consumo.

Il gioco manovrato è quello che caratterizza la comunicazione tra gli italofoeni e gli slavofoni nell'ambito scolastico. In questo contesto il pericolo più immediato da scongiurare è la creazione di coalizioni. Le coalizioni sono intese collaborative fra due parti almeno per controllare il territorio in cui è presente anche un terzo, ma senza che l'intesa stessa sia fondata e riconosciuta in questi termini. Si presume che l'impossibilità di imporsi di uno dei due partner possa spingerlo a tentare di orientare il gioco con l'aiuto di terzi, con il risultato che vengano pregiudicate le potenziali entrate in gioco future (Goffman 1971).

Il fatto che in questo tipo di gioco assuma valore fondamentale la definizione del contesto è indicativo del carattere del problema con cui si ha a che fare. Non la crisi della lingua (d'uso) bensì la crisi dei rapporti interpersonali, forgiati sull'esempio dei rapporti interetnici presenti nel campo sociale. Siccome i problemi non sono puramente (o meramente) linguistici, ma hanno radici socioculturali e storiche, è illusorio pensare che possano essere risolti con l'utilizzazione di semplici tecniche, senza l'elaborazione di adeguati strumenti concettuali. Pensare di poter risolvere i problemi, questi problemi, nel campo strettamente linguistico significa pregiudicare la soluzione già prima di tentare di risolverli.

18. *NEGOZIATO*

Finora si è cercato di costruire il contesto nel quale inserire quella che è la questione di fondo a cui è possibile ricondurre i disturbi presenti negli scambi comunicativi nell'ambito scolastico. E precisamente ci riferiamo alla mancanza, in ambito scolastico, dell'*a c c o r d o*, frutto del negoziato, quindi non tacito, implicito, ma risultato di procedure metacomunicative esplicite, cocienti. L'accordo consiste in una serie di accomodamenti abbastanza comuni, con cui nella globalità del gioco comunicativo si dà la priorità a uno dei suoi elementi costitutivi, poiché il principio è di entrare pur sempre nel gioco d'azione comunicativo (Gadamer e altri 1971). Quindi si dà la priorità a quell'elemento che disturba l'entrata nel gioco.

L'accordo è, o meglio può essere, frutto del *n e g o z i a t o*. Intendasi per negoziato un insieme di procedure metacomunicative rituali mediante le quali si eliminano i disturbi per l'entrata nel gioco e si perviene a un accordo che permette l'instaurazione dello scambio comunicativo (Dressler 1972). Si sottolinea il carattere rituale del negoziato. Dice Goffman che il rituale è un atto convenzionale e visibile con il quale un individuo manifesta a un oggetto d'importanza fondamentale o a colui che lo rappresenta il proprio rispetto e la propria considerazione (Goffman 1971). Vale a dire che se si sapesse usare bene e a dovere la Lingua, prendendo in dovuta considerazione i partner, allora non potrebbe succedere che la nostra lingua sia migliore o peggiore della lingua dell'altro, e che la nostra lingua o la lingua dell'altro sia la ragione per non usare la Lingua.

Però se gli individui sono troppo simili per negoziare possono rinunciare tutti e due contemporaneamente, fornendo così un bellissimo esempio di come si possa sprecare una possibilità pratica per evitare un impegno simbolico (Goffman 1971).

E qui siamo al nocciolo della questione. L'accordo su „quello che è di per sé ovvio“ tra individui che non sono socialmente simili di regola esiste, sebbene viziato in quanto frutto di un falso negoziato, di un'imposizione da parte di colui che è socialmente superiore, il quale tende a generalizzare un determinato tipo di accordo e a farlo diventare „arciaccordo“, l'unico accordo possibile. Il problema non è se c'è o no una ragione, che è al tempo stesso una garanzia, per il processo di generalizzazione, ma le sue conseguenze sul modo in cui chi occupa una posizione sociale inferiore si comporta nel suo ambiente, essendo la tranquillità della persona nella propria Umwelt, nel proprio ambiente immediato, basata sul presupposto che esso sostenga un certo standard „personale“ di comportamento linguistico, dove il parametro usato per stabilire lo standard „personale“ è quello della diffusione, cosicché rappresenta lo standard ciò che è accettato e seguito dalla maggioranza delle persone in quell'ambiente (Goffman 1971).

Cosa succede quando un cambiamento nell'ambiente immediato, i cui confini sono posti dalla possibilità di instaurare uno scambio comunicativo faccia a faccia, dimostra la limitata validità di quell'accordo implicito e la conseguente inadeguatezza dello standard „personale“ di comportamento linguistico? La risposta, non così banalmente superficiale come può sembrare, è che la persona perde la tranquillità.

La tranquillità si perde perché determinati equilibri sono stati intaccati, e per riacquistarla bisogna stabilire di nuovo l'equilibrio. Quindi bisogna adeguare lo standard „personale“ di comportamento linguistico ma ciò è possibile solamente se si modifica quell'accordo che governa l'entrata nel gioco, e la modificazione a sua volta può avvenire soltanto attraverso un negoziato, dunque attraverso un insieme di procedure metacomunicative, il che non è possibile finché si usa la lingua così come si mangia e beve, o respira.

BIBLIOGRAFIA:

- Bausch 1973 — K.—R. Bausch (a c.di), *Kontrastive Linguistik*, in W. Koch, *Perspektiven der Linguistik I*, Stoccarda 1973, pp. 159—182.
- Bernstein 1981 — B. Bernstein, *Jezik, kod, društvene klase*, (La Lingua nelle classi sociali) BIGZ, Belgrado, 1981.
- Berruto 1974 — G. Berruto, *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna, 1974.
- Chomsky 1979 — N. Chomsky, *Condizioni sulle regole della grammatica*, G. Graffi, L. Rizzi (a c. di) *La sintassi generativa trasformazionale*, Bologna 1979.
- Dressler 1972 — H. Dressler, *Einführung in die Textlinguistik*, Niemeyer, Tübingen, 1972, (trad. it. Introduzione alla linguistica del testo, Officina, Roma, 1974).
- Dulay—Burt 1973 — H. C. Dulay, M. K. Burt, „Should we teach children syntax, „Language Learning“, 22, 1973, pp. 235—252.
- Dulay—Burt 1974a — H. C. Dulay, M. K. Burt, *A new perspective on the creative construction hypothesis in child second language acquisition*, „Language Learning“, 24, 1974, pp. 253—278.
- Dulay—Burt 1975 — *Creative Construction in Second Language Learning and Teaching* M. K. Burt, C. Dulay (a c. di) *New Directions in Second Language learning and teaching and bilingual Education (TESOL)*, Washington 1975, pp. 21—32.
- Ferguson 1973 — C. Ferguson, *Diglossia*, in G. P. Giglioli (a c. di) *Lingua a società*, il Mulino, Bologna, 1973.
- Filipi 1989 — *Situazione linguistica istro-quarnerina*, dattiloscritto.
- Gadamer e altri 1971 — H. Gadamer—H. Hormann—H. Eggers, *Sprecherlernen und Verstehen*, Radius Verlag, Stuttgart, 1971.
- Goffman 1971 — E. Goffman, *Relations in public*, New York—London, 1971, (trad. it. *Relazioni in pubblico*, Bompiani, Milano, 1981).
- Haley 1974 — J. Haley, *Le strategie della psicoterapia*, Sansoni, Firenze, 1974.
- Hymes 1980 — D. Hymes, *Etnografija komunikacije*, (L'etnografia della comunicazione) BIGZ, Belgrado, 1980.
- Jernej 1982 — J. Jernej, *Fraseologia in chiave contrastiva*, in *Linguistica contrastiva*, SLI n. 20, 1982, pp. 125—132, Bulzoni, Roma.
- Juri 1989 — F. Juri, *Nazionale, transnazionale, etnico, linguistico...*, Panorama 24, XXXVII, EDIT, Fiume, 1989, pag. 8—11.
- Katerinov 1987 — K. Katerinov, *La grammatica didattica e l'uso dei moderni sussidi glottotecnici*, in *Scuola Nostra* n. 19, 1987, pp. 139—169, EDIT, Fiume.
- Lado 1957 — R. Lado, *Linguistics across cultures*, Ann Arbor 1957.
- Lado 1961 — R. Lado, *Language testing*, London 1961.
- Mackey 1982c — W. F. Mackey, *Interaction, interference et interlangue: rapports entre bilinguisme et didactique des langues*, in *Langues et Linguistique* n. 8/1982c, tome 1.
- Milani Kruljac 1985 — N. Milani Kruljac, *La comunità italiana in Jugoslavia tra bilinguismo e diglossia*, 1985, dattiloscritto.
- Paulston 1975 — C. B. Paulston, *Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data*, „Working papers on bilingualism“, 6 (1975), 1—44.
- Prezimana i naselja 1985 — *Prezimana i naselja u Istri* (Cognomi e abitati in Istria). *Narodnosna statistika u godini oslobođenja*, preredili J. Bratulić i P. Šimunović, Pola—Fiume, 1985.
- Quadrio Aristarchi e altri 1978 — A. Quadrio Aristarchi—L. Venini—V. Ugazio *Psicologia del rapporto educativo*, ISEDI, Milano, 1978.
- Radovanović 1986 — M. Radovanović, *Sociolingvistika*, (Sociolinguistica) Književna zajednica Novog Sada — Dnevnik, Novi Sad, 1986.
- Roulet 1980 — E. Roulet, *Teorie grammaticali e insegnamento delle lingue*, Bologna, il Mulino, 1980.
- Schmidt 1973 — S. J. Schmidt, *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*, Fink, München, 1973, (trad. it. *Teoria del testo*, il Mulino, Bologna, 1982).
- Tosi 1982 — A. Tosi, *Bilinguismo, Transfert e interferenza*, in *SLI* n. 20/1982, pp. 133—159, Bulzoni, Roma, 1982.
- Watzlawick e altri 1971 — P. Watzlawick—J. H. Beavin—D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.
- Weinreich 1953 — Uj. Weinreich, *Languages in contact*, *Linguistic Circle of New York*, New York 1953 (trad. it. *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino 1974).