

Laura Salmon

Asimmetrie L1/L2: una sfida nella didattica di “lingua e traduzione”

1. Nuovi riferimenti scientifici ...

Negli anni '90 del XX secolo, nella glottodidattica si è rilevato un interesse sempre maggiore per discipline diverse, tradizionalmente trascurate negli abituali percorsi delle cosiddette scienze umane (*филологические науки* o *Humanities*). Sempre più, infatti, si sono dimostrati preziosi i dati forniti dalla ricerca psico- e neuro-linguistica e i tentativi di attuare una sperimentazione empirica per connaturare la didattica alle concrete possibilità ed esigenze del sistema cognitivo umano. Oggi appare ormai evidente che “qualsiasi teoria pedagogica deve basarsi su una teoria della natura umana”, la quale non contraddica ai risultati conclamati dalle altre discipline, comprese quelle biologiche (Pinker 2002: 222). Sebbene le escursioni in ambiti lontani dagli abituali riferimenti scientifici possano comprensibilmente suscitare perplessità, come osserva Oliver Sacks,

[...] uno scienziato del linguaggio è una creatura un po' speciale, che deve provare per la vita umana, per la comunità e per la cultura umane lo stesso interesse che prova per i determinanti biologici del linguaggio (Sacks 1990: 181).

Apprendere come funziona la memoria, l'attenzione, l'associazione della fonologia ai valori semantici e la conseguente attribuzione di 'significato' alle unità linguistiche non significa affatto improvvisarsi fisiologi o neurologi, ma confrontarsi con i dati utili forniti dalla ricerca scientifica: significa, in sintesi, riconoscere l'unitarietà del sapere e accettare il principio secondo cui ciò che vale per una disciplina può essere convalidato o invalidato dalle altre. Nello studio dell'apprendimento linguistico, infatti, si è rivelato irrinunciabile il contributo della psicologia della percezione, della semiotica, della neurolinguistica, delle scienze cognitive¹. Questo può

¹ Compresa la memetica, una disciplina relativamente recente (il termine “meme” è stato coniato da Richard Dawkins nel 1976) che studia le modalità con cui certe particolari unità sonore e/o semantiche vengono registrate, conservate e diffuse dai sistemi intelligenti molto più di altre. Ciò, sembra, grazie alle loro caratteristiche prettamente fisiche: certe sequenze della lingua (come talune frasi musicali) costituiscono un ‘software’ ideale che facilita un loro ‘successo riproduttivo’ (cf. in particolare Dennett 1991; Balkin 1998; Augner 2002).

talvolta implicare la revisione di alcuni dei postulati precedentemente invalsi. Infatti, come non si può imparare la fisica newtoniana finché non ci si dissocia dall'ingannevole 'fisica del senso comune', così non si potranno valorizzare i contributi delle neuroscienze se non si è disposti a rivedere taluni pregiudizi (alimentati spesso dall'idea che una teoria vada bene perché 'si è sempre fatto così').

Evidentemente, l'attenzione alla natura fisica dei processi linguistici non implica una riduzione semplicistica alla neurobiologia; le spiegazioni parziali di fatti complessi non solo non significano un 'impoverimento', ma costituiscono talvolta l'unico modo per affrontare situazioni di complessità (Damasio 1995: 185).

L'apprendimento di una lingua straniera (che indicherò sempre come L2) riguarda in prima istanza le modalità con cui il nostro cervello riceve, cataloga, elabora e conserva i dati linguistici. Il 'dispositivo' che consente agli esseri umani di apprendere una lingua (tecnicamente definito *Language Acquisition Device*) viene verosimilmente attivato in modo diverso a seconda della tipologia e dell'ordine gerarchico degli stimoli che lo sollecitano. Impostare una metodologia glottodidattica significa, quindi, riflettere sulla tipologia e la successione logica degli *input*, basandosi su una concezione teorica (necessariamente parziale e provvisoria) che tenga conto del 'dispositivo' stesso e delle sue particolari modalità di elaborare i dati (Pienemann 1998). Il procedimento di trasmissione di dati, necessario ad attivare la facoltà di apprendere una L2 viene definito "somministrazione linguistica"².

Per lo studio dei fenomeni comunicativi, testuali, espressivi ed estetici, le scienze cognitive offrono strumenti estremamente sofisticati, che risultano coerenti con i fondamentali postulati delle scienze filologiche, avvalorandone la tradizionale predilezione per procedure massimamente condivisibili e conclusioni scientificamente argomentabili.

2. ... e antichi modelli

Proprio il modello della filologia (che paradossalmente rischia di essere penalizzata dalla riforma universitaria) è in realtà la componente disciplinare delle scienze umane che meglio può aiutare il dialogo epistemologico tra umanisti e scienziati. In particolare, questo modello è particolarmente utile nella riflessione sulla didattica di "lingua e traduzione" (abbinamento ampiamente valorizzato dalla recente revisione dei settori scientifico-disciplinari dell'università italiana). Di tutte le discipline umanistiche, la filologia testuale (o ecdotica) è infatti quella che meglio addestra all'agire 'scientifico', all'applicazione di procedure altamente generalizzabili a un *corpus* di dati descrivibili secondo parametri invalsi e condivisi. Non a caso, la teoria scientifica oggi maggiormente in auge, l'evoluzionismo, sembra per molti aspetti una

² Come nel caso di un farmaco, noi ne studiamo preventivamente la formula e, somministrandolo, lasciamo che il farmaco agisca in base alle nozioni che abbiamo sul funzionamento del corpo umano e ai dati empirici che confermano le aspettative di reazione. Inevitabilmente, non potremo prevedere nel dettaglio le componenti soggettive; tuttavia l'analogia tra esseri umani è tale da consentire un'altissima generalizzabilità dei risultati.

versione biologica della filologia testuale³. Parlando degli errori dei copisti, degli indizi, delle prove delle fonti (l'esame della pergamena, della filigrana, dei palinsesti, dei riferimenti extratestuali, ecc.), il neurofilosofo Daniel Dennett afferma:

A volte l'audacia deduttiva del lavoro dei filologi raggiunge quella dell'opera darwiniana (Dennett 1997: 174)⁴.

La filologia offre a tutte le discipline linguistiche e testuali un modello euristico non rigido, empiricamente testato sulla base del ‘mestiere’ (D.S. Lichačev ha per l'appunto definito la *текстология* come “*ремесло*”). Il concetto di “audacia deduttiva” del filologo, infatti, si traduce in quello di ‘congettura’, ovvero nel parametro centrale che governa tanto i meccanismi linguistici e traduttivi, quanto quelli didattico-pedagogici. La psicolinguistica ha proprio dimostrato che le abilità di inferenza sono indispensabili a qualsiasi livello si operi sulla lingua. Come il filologo, il docente di lingua interpreta i dati comparandoli continuamente con i postulati e i risultati del proprio lavoro. Nel selezionare le procedure di somministrazione dei dati linguistici, egli inferisce più o meno consapevolmente quale metodo funziona meglio. Al tempo stesso, le congetture sono indispensabili ai discenti e fanno parte delle tecniche psicomentali (note come *problem solving*) che consentono di prendere le decisioni indispensabili all'attribuzione di senso⁵. I messaggi linguistici orali (proprio come i testimoni scritti dei filologi) sono spesso ‘difettosi’ e solo la congettura consente di ricostruire le parti mancanti o ambigue. Se quando parliamo (scriviamo e leggiamo) ci comprendiamo a vicenda, è perché il nostro cervello sa ‘riempire i buchi’ dei dati mancanti o ambigui:

[...] activation of lexical representation is a continuous process, based on whatever information is available. Even partial information (in partial words, for instance, or in non-words which in part overlap with real words) suffices to produce partial activation (Cutler, Clifton 2000: 136)⁶.

³ È noto, tra l'altro, che la linguistica storica ha mutuato la contrapposizione evolutivista tra genotipo e fenotipo, applicandola alle strutture e alle forme della lingua.

⁴ Affermando che Charles Darwin era rimasto colpito dalla curiosa somiglianza tra le proprie argomentazioni e quelle dei filologi, Dennett si chiede esplicitamente: “Qualche filologo si rese conto che Darwin aveva reinventato una delle loro ruote?” (Dennett 1997: 174).

⁵ A. Lurija distingueva tra “significato” e “senso”, attribuendo al secondo termine il significato di “significato individuale” (Lurija 1998: 55). Più recentemente (i saggi di Lurija risalgono alla metà degli anni '70) è emerso invece che un'attribuzione di “significato”, seppur ampiamente condivisa, è necessariamente individualmente connotata.

⁶ Questo vale anche per le lingue dei segni (utilizzate dai sordi) che presuppongono un tasso analogo di inferenze (o interpretazioni).

L'esperienza, organizzata secondo modelli teorici espliciti e raffinata in itinere, permette di sfruttare implicitamente le proprie facoltà di inferenza, ad esempio di scommettere che uno studente con un vocabolario passivo di 200 parole sarà in grado di congetturare cosa dice in russo un professore che ne sta utilizzando 1500. Esiste infatti un rapporto stabile tra ciò che si sa e ciò che si può inferire in base alle strutture e alle parole note. Durante l'acquisizione della L2, nel cervello del discente affluiscono miriadi di dati che possono vicendevolmente rinforzarsi (esponenzialmente) solo se si garantisce al discente di operare congetture di successo secondo le precise capacità (ampie, ma delimitate) del suo cervello (se aumentano le unità ignote decresce esponenzialmente il successo della congettura)⁷.

In sintesi: il filologo scommette sulla ricostruzione di un testo che non ha; il traduttore scommette che un enunciato sia interpretato al meglio attraverso un'opzione e non un'altra della lingua di arrivo; il docente di lingua ipotizza cosa verrà capito o non capito dal discente; il discente, a sua volta, scommette su ciò che probabilmente ha inteso dire il docente.

La differenza tra le procedure impiegate dal filologo testuale e quelle di chi ricostruisce messaggi durante la comunicazione (endolinguistica e interlinguistica) è data dal tempo di azione: mentre il filologo può attivare lunghe procedure di ragionamento consapevole, chi parla (ma anche chi legge) attua la decodificazione in tempi computabili in millisecondi. Dunque, sebbene l'elaborazione dei dati mentali e la produzione linguistica rispondano a regole ben formalizzabili, i processi linguistici avvengono a prescindere dal coinvolgimento della coscienza (cf. Krashen 1987; Dennett 1991; LeDoux 1999; Brown, Hagoort 2000)⁸.

La capacità di operare con successo congetture ad una velocità compatibile con la comunicazione linguistica richiede, quindi, l'acquisizione di automatismi. Ciò presuppone un particolare addestramento mirato al rinforzo graduale di abilità procedurali e all'accumulo in memoria di nozioni (unità linguistiche) contestualizzate, cioè collegate ai 'dizionari enciclopedici' mentali. Dunque, a congetturare si impara e si insegna esponendo i discenti al maggior numero di *input* possibili nel limitato tempo disponibile. Grazie alle abilità euristiche di cui è dotato ogni allievo, è infatti possibile intraprendere la somministrazione linguistica globale fin dal livello dei principianti assoluti. L'abilità di fare lezione ai principianti in L2, procedendo in modo graduato e scientificamente tarato, deriva a sua volta dalla faticosa ricerca psicolinguistica del

⁷ Le procedure di inferenza in L2 paiono analoghe a quelle utilizzate nella L1, col noto rischio di sovrapporre il 'nuovo' a strutture già note: ad esempio, udendo (anche in enunciati complessi) le parole "carponi" e "fardello", molti bambini in età scolare credono di riconoscere "scarponi" e "fratello". Noto anche per gli adulti il caso dell'espressione "l'ira di Dio" (receptito come "lira di Dio").

⁸ Il fattore tempo, aspetto fondamentale in glottodidattica, è stato ampiamente trascurato non solo dalla prassi, ma anche dalla manualistica scolastica (il tempo di realizzazione dei singoli esercizi non viene mai indicato, lasciando intendere che la qualità dell'esecuzione coincide con la 'correttezza' morfosintattica).

docente e dalla sua sperimentazione empirica (per il docente glottodidatta l'aula è il laboratorio dove si sperimentano, si modellano e si perfezionano le metodologie sulla base di variabili qualitativo-quantitative).

Poiché i processi di codifica e decodifica dei messaggi operano prima che il cervello attui una rappresentazione cosciente delle procedure impiegate, può dedursi: a) che i processi linguistici hanno 'successo' quando sono automatizzati; b) che ogni automatismo è 'disturbato' dalle procedure di riflessione cosciente.

3. La somministrazione della L2 in L2

Come si è detto la decodificazione dei messaggi linguistici si accompagna a processi decisionali di tipo euristico: le strategie neuronali euristiche, ovvero le congetture o inferenze, sono, per l'appunto, 'scorciatoie' della computazione mentale che consentono di prendere decisioni quando non si dispone del tempo o di tutti i dati necessari ad un agire perfettamente algoritmico (cioè a un programma che operi tutti i passaggi indispensabili ad una soluzione perfettamente matematica; cf. Salmon 2002b, 2002c). In tal senso, possiamo definire le cosiddette "intuizioni linguistiche" come il risultato dell'abilità a operare calcoli statistici nel tempo fisicamente disponibile, che risulta inferiore a quello necessario per ottenere certezze assolute (il cui prezzo equivarrebbe all'ingorgo mentale). Quest'abilità sincretica, pur resa possibile da facoltà innate, proprie esclusivamente della specie umana (cf. ad esempio Bickerton 1990, Pinker 1997; Jenkins 2000), è trasmissibile culturalmente, mediante un addestramento che induca i discenti ad automatizzare particolari procedure combinatorie. Resta da stabilire se, quando, a chi e in che misura l'acquisizione di automatismi sia avvantaggiata dalla riflessione metalinguistica; inoltre, è utile chiedersi se la risposta a questo problema dipenda o meno da una specifica coppia di lingue (L1/L2)⁹.

La ricerca glottodidattica è ancora impegnata su questi problemi; tuttavia, a prescindere dall'alterna popolarità delle teorie, un fatto è innegabile: nella prestazione comunicativa reale, i dati linguistici vengono elaborati mentalmente in tempi che non consentono una riflessione metalinguistica esplicita. Ciò riguarda anche la lettura (che presenta taluni vantaggi), che richiede una computazione sincretica (e non analitica), basata su automatismi impliciti acquisiti necessariamente mediante all'esposizione continua e costante alla lingua e ai suoi contesti d'uso (cf. Perfetti 2000). La lettura è utile se supportata da competenze pragmatiche orali: come si è accennato, nella lettura avviene inevitabilmente una ricostruzione mentale della lingua udita e parlata a cui si è stati esposti; per attribuire senso, è indispensabile inferire le intonazioni¹⁰. I docenti di lingua sanno che uno studente normoudente che non comprenda un testo scritto in L2 può riuscire a decodificarlo se lo sente leggere ad alta voce¹¹.

⁹ Tra lingue imparentate potrebbe essere meno necessario spiegare le asimmetrie di quanto sia richiesto nel caso di una L2 tipologicamente molto lontana dalla L1.

¹⁰ Sul ruolo dell'intonazione nell'inferenza di significato cf. Lurija 1998: 59.

¹¹ L'intonazione, la prosodia e la mimica costituiscono strumenti di disambiguazione nella comunicazione in generale. Basti pensare alla mimica intonazionale del *gramelot*, la lingua-

Come si è detto, la riflessione metalinguistica, lo studio consapevole delle regole linguistiche, può anche divenire un ostacolo alla prestazione linguistica, creando una ‘sindrome da complessità’ (lo studente deve riflettere su troppe regole). Viceversa, l’applicazione delle regole, cioè l’abilità procedurale, prescinde dalla conoscenza descrittiva e cosciente delle regole, seguendo il criterio dell’orecchio: l’orecchio interno è il complesso dispositivo che consente di verificare in automatico la correttezza di un enunciato senza attivare riflessioni esplicite. Grazie a questo dispositivo, unito all’esercizio procedurale, un nativo russo può usare correttamente l’aspetto verbale senza neppure sapere che esistono le categorie grammaticali; un aspietologo provetto, viceversa, può non saper selezionare bene nella comunicazione le forme verbali russe di cui sa descrivere ogni caratteristica formale.

Senza una debita esposizione alla lingua orale è inattivo non solo l’orecchio interno di chi parla e ascolta, ma anche di chi legge. Infatti, quando leggiamo un testo letterario, un dialogo o una poesia, il nostro cervello scommette sul significato attraverso una ricostruzione mentale delle intonazioni memorizzate nell’orecchio interno, aiutato dai segni di interpunzione (o dalla loro assenza): nella lettura, cioè, si attuano opzioni interpretative grazie al nesso probabilistico tra segni sonori e senso supposto:

Esempio 1: Maria ha mangiato.
 Maria ha mangiato?
 Maria, ha mangiato?

Esempio 2: la parola “magari” può corrispondere a due unità russe del tutto diverse: *пожалуй* o *хорошо бы*; mentre il russo differenzia a livello lessicale, l’italiano differenzia a livello intonazionale e contestuale:

Luca si girò verso di lei e le chiese:
 – Verrai in campagna quest’estate?
 – **Magari** □ – rispose Anna e uscì di corsa.

Da un punto di vista linguistico nell’italiano la parola “magari” costituisce con se stessa una coppia minima, in cui la differenza di significato è evocata da una diversa intonazione, rappresentata dalla punteggiatura (nell’esempio 3 □ sta per esclamativo/puntini di sospensione), invece che da un diverso fonema.

I sordi (l’esempio 1 è tratto proprio da Radelli 1998) non comprendono la differenza poiché nella loro banca dati mentale manca il parametro intonazione (rappresentato dalla punteggiatura)¹².

dialetto inventata da Dario Fo che risulta intelligibile a chiunque poiché sostituisce al significato lessicale quello intonazionale.

¹² I sordi bilingui, a quanto pare, non sono in grado di effettuare questo genere di opzioni, hanno infatti grosse difficoltà con la punteggiatura e gli spostamenti dei costituenti della frase (cf. Radelli 1998: 19-30). Tuttavia le lingue dei segni hanno modalità espressive

Nelle lingue naturali, infatti, il significato stesso non è mai scorporabile dalle intonazioni e dalla prosodia (cf. in particolare Cutler, Clifton 2000), che sono statisticamente (e implicitamente) associate al coteso, al contesto e alla fisiognomica che contribuiscono alla definizione del registro e dell'occorrenza. Tutto ciò concorre a determinare la marcatezza di una parola o di una frase.

Nell'apprendimento dei connettori sintattici, ad esempio, è rilevante proprio l'associazione a particolari intonazioni che attivano una decodifica psico/sociostilistica, consentendo di inferire ulteriore informazione linguistica ed extralinguistica (disposizione emozionale dell'emittente). Il nesso è attribuito implicitamente, per mezzo di un riconoscimento antecedente alla presa di coscienza¹³. Combinando parole, connettori e intonazioni, si possono infatti ottenere enunciati ad alta sinonimia, la cui differenza sul piano pragmatico può essere definita solo mediante il criterio di marcatezza (rapporto tra enunciato e occorrenza situazionale):

Esempio 3:

Каждый четверг идет дождь
 Четверг без дождя не бывает
 Когда четверг, тогда идет дождь
 Опять четверг, опять дождь
 Как четверг, так жди дождя
Как четверг, так дождь
 Что не четверг, то дождь
 Раз четверг, значит дождь
 Раз четверг, то дождь
 Если четверг, то дождь
 Ни четверга без дождя

Grazie alla continua esposizione alla L2 si acquisiscono i dati mentali che consentono l'interpretazione stilistica (basata sull'occorrenza contestualizzata) del significato di enunciati apparentemente sinonimici. Noi possiamo interpretare (attribuire senso) solo a qualcosa che 'riconosciamo', o che ricostruiamo secondo una rappresentazione mentale preesistente, acquisita per esperienza diretta: "слово объединяет объекты в известные системы, иначе говоря, кодирует опыт" (Lurija 1998: 32)¹⁴. Questo ci permette anche di prevedere cosa sarà detto (ad esempio, di avviare la traduzione di una frase prima di aver finito di udirla):

equifunzionali all'intonazione e all'accento' (un non 'madrelingua' è riconosciuto immediatamente; cf. Sacks 1990).

¹³ Descrivere esplicitamente come interpretiamo un enunciato e che informazioni contiene richiede un'operazione del tutto diversa dal riconoscimento implicito.

¹⁴ L'esperienza linguistica indiretta ('raccontata' dal docente) è certamente molto utile, ma conserva il suo statuto metalinguistico, non contribuendo all'attivazione di automatismi.

la frequenza con cui compare nella lingua una particolare sequenza sintattica può costituire un elemento di previsione più forte di qualsiasi altro. Ma a volte, e a seconda del contesto, altri fattori possiedono una maggiore capacità di previsione (Altmann 2001: 245).

L'apprendimento procede per implementazione solo se un particolare *input* è somministrato in modo sufficiente: sotto una certa soglia di esposizione alla lingua, non si produce memorizzazione (riconoscimento) dell'*input* stesso. La didattica in L2 è la principale fonte di esperienza linguistica per i nostri studenti. Solo un uso sistematico della lingua parlata nelle modalità e nei tempi della comunicazione reale può portare ad un radicale incremento del bilinguismo dei discenti. Spesso si obietta che con poche ore di lingua alla settimana non si può che adottare un insegnamento esplicito della morfosintassi. In realtà, la morfosintassi non sta fuori, ma dentro la pragmatica e la conoscenza cosciente di una regola non equivale alla capacità di elaborarla in millisecondi. Quando attuiamo insegnamento esplicito in L1, stiamo responsabilmente sottraendo i discenti all'esperienza linguistica. Infatti:

But no matter how valuable a subject may be, there are only twenty-four hours in a day, and a decision to teach one subject is also a decision not to teach another one (Pinker 2002: 236).

Proprio per questo, dato un tempo didattico superiore, si potrebbe dedicare maggiore attenzione alle conoscenze metalinguistiche (cioè all'apprendimento esplicito), ma se le ore sono poche, si deve scegliere se i nostri studenti devono imparare la grammatica russa oppure il russo. È opportuno insistere che tra le due cose non c'è un rapporto diretto, perché la lingua, come lo sci, non è riproducibile mediante i manuali, ma mediante l'attivazione di abilità procedurali.

L'insegnamento in L2 ha la funzione primaria di incentivare la motivazione che, come noto, porta ad ottimizzare le inferenze attraverso la continua gratificazione della verifica empirica (esattamente come accade nell'apprendimento di uno sport o di un gioco)¹⁵. Imparare una lingua, infatti, come imparare a sciare, può essere gratificante o frustrante. Se l'insegnante usa più la palestra della neve, per quanto utilmente addestrì i suoi apprendenti, susciterà in loro una demotivazione. Il fattore 'coinvolgimento emotivo', per quanto plurimenzionato nei testi, viene spesso trascurato (soprattutto nelle fasi intermedie del processo di insegnamento/apprendimento). Quando una L2 è studiata in modo astratto e decontestualizzato, aumenta non solo la noia, ma anche

¹⁵ Il ruolo della 'passione' nell'apprendimento è una questione tutt'altro che banale che può essere scientificamente dimostrata solo con sofisticate indagini biochimiche. In termini biochimici le sostanze connesse al piacere fungono da neuroconduttori (cf. Damasio 2003). Personalmente propendo per l'ipotesi che le emozioni (non necessariamente solo quelle positive) fungano in generale da 'fissatori' della memoria linguistica. La soddisfazione accresce la disponibilità di risorse mentali (è noto che sostanze come la cocaina e l'alcool possono incentivare la produzione in L2).

L'apprensione di chi non è in grado di gestire troppi parametri senza disporre degli indispensabili automatismi.

Pertanto, il coinvolgimento bilaterale docente/discente durante la lezione in L2 ha un ruolo scientificamente argomentabile poiché produce reale esperienza comunicativa in una situazione emotivamente attiva. Le neuroscienze hanno infatti dimostrato che i procedimenti razionali umani non sono mai affrancati dalle emozioni e dai sentimenti (LeDoux 1999; Damasio 2000; Boncinelli 2000). La relazione stessa che lega un'unità linguistica al referente (reale o immaginario), cioè l'attribuzione di significato, è gestita dai cinque sensi (come noto, per 'senso fisico' e 'sentimento' in russo si usa lo stesso termine) e dalle emozioni. In tal senso, nel mondo reale esistono solo *units of living speech* (Luria 1976: 147).

Come ha recentemente indicato G.T.M. Altmann, il significato non è altro che l'insieme di tutte le informazioni sensoriali memorizzate in relazione a qualcosa (cioè a un'immagine mentale); un'unità linguistica pronunciata è in realtà uno stimolo uditivo all'attivazione di immagini connesse ai dati visivi, uditivi (ecoici), tattili, olfattivi, gustativi ecc., conservati nelle banche dati interne (cf. Altmann 2001: 206). La lingua, infatti, è un tramite biofisico di contatto tra il soggetto interno e il resto del mondo che sta al di là del sé (cf. Jenkins 2000), ordinato nella mente in mappe concettuali organizzate dai sensi (in primis, ovviamente, l'udito). Durante una lezione in L2, l'impiego costante della prosodia e dell'intonazione addestrano implicitamente l'orecchio dei discenti a collegare gli enunciati alle emozioni del parlante. L'emozionalità, infatti, contribuisce ad accelerare le procedure cognitive, creando una proficua interazione tra soggettività e mondo reale (cf. Damasio 2000).

4. Marcatezza e asimmetria

L'apprendimento cosciente delle regole di funzionamento di una lingua è detto esplicito e riguarda il sistema mnestico generalmente definito "memoria dichiarativa" o "semantica" (cf. Cardona 2001; LeDoux 2002). L'apprendimento di procedure che consentono all'organismo di eseguire con successo un compito (ad esempio parlare il russo o sciare), ma senza necessariamente poterne descrivere le regole, è detto "implicito" e riguarda un sistema mnestico generalmente definito "procedurale". Per quanto riguarda la lingua naturale (sia L1 che L2), nessun parlante può vantare un apprendimento perfettamente esplicito o implicito. Tuttavia, qualunque bilingue tardivo ha maggiori abilità implicite nella L1 e maggiori abilità esplicite nella L2. Si può dire, in altre parole, che spesso le abilità implicite sono direttamente proporzionali alla 'buona conoscenza' di una lingua naturale e che le abilità descrittive grammaticali non equivalgono alla conoscenza della lingua (a nessuno dei livelli in cui si intende per "lingua" un codice naturale di comunicazione tra parlanti). Per dirla con Bruner:

Le frasi in quanto entità grammaticali, se pure costituiscono il feticcio del grammatico, non sono le unità "naturali" della comunicazione. Le forme naturali sono invece le *unità del discorso* che espletano una funzione "pragmatica" [...] (Bruner 1983: 81).

È dunque necessario distinguere l'abilità a nominare norme astratte e la capacità di operare 'opzioni' (cf. es. 3), basata sulla pragmatica (per la quale diventa comprensibile e quindi 'giusto', ciò che è 'usato' in quel contesto). Nella lingua naturale, le opzioni, ovvero i meccanismi di selezione del senso, non avvengono fuori dalle regole della grammatica, ma costituiscono un livello di procedura mentale gerarchicamente superiore. Infatti, le regole possono essere descritte da chiunque, ma le opzioni possono essere eseguite (in millesimi di secondo) solo da chi possiede una memoria procedurale formatasi con l'uso:

il linguaggio viene acquisito non da spettatori, ma attraverso l'uso [...]. Le regole sintattiche mantengono una relazione *arbitraria* con le funzioni da esse espletate. E ci sono molte regole sintattiche differenti per adempiere le medesime funzioni nelle varie lingue (Bruner 1983: 76, 80).

Mentre il linguista (che è per definizione 'metalinguista') distingue la morfologia, la sintassi, la semantica e la pragmatica, il parlante usa la lingua come un flusso sincretico da cui derivare unità discrete di senso (inteso come alinguistico): il parlante fa questo anche se non ne è affatto consapevole (cf. Cutler, Clifton 2000). Come dice Damasio:

Le parole e le frasi del linguaggio sono la traduzione di qualcos'altro, una conversazione di immagini non linguistiche che rappresentano entità, eventi, relazioni e inferenze (Damasio 2000: 135).

L'isolamento della morfosintassi dalla pragmatica induce i discenti a produrre una *langue* corretta ma inesistente, una lingua priva di asterischi, ma "indifferente al suo 'innesto' sull'esperienza attraverso i singoli parlanti" (Rigotti 1982: 83). Questa propensione, a sua volta, induce all'utilizzo interlinguistico del *traduttese*, la lingua 'corretta', ma inesistente delle traduzioni a calco. Quest'affermazione vale a tutti i livelli della lingua, ma può essere ben esemplificata al livello lessicale, dove più facilmente le asimmetrie semantiche sono mascherate (in modo evidente nel caso dei 'falsi amici')¹⁶. Le asimmetrie lessicali più trascurate, tuttavia, sono quelle che coinvolgono aspetti psicosemiotici (cf. Borello 1999: 210-223).

¹⁶ Ciò che intendo con i termini simmetria e asimmetria tra lingue è sintetizzato in un lavoro precedente, pubblicato recentemente (Salmon 2003: 91-94): in sintesi, definisco "simmetrico" tra due lingue "qualsiasi elemento formale e formalizzabile che, in un'analisi contrastiva, risulti *equifunzionale* nel passaggio da una lingua all'altra, ovvero che, in traduzione, si 'lascerebbe al suo posto' con lo stesso ruolo grammaticale, lessicale, retorico, di registro, ecc.: pertanto si può parlare di simmetria fonetica, morfologica, sintattica, lessicale, retorica, stilistica, di registro, intonazionale ecc." (cf. anche Borello 1999: 210-214).

Esempio 4: di fronte alla parola russa *котлеты*, uno studente medio sa che, in questa forma, la parola è plurale, che è al caso nominativo o accusativo che, essendo femminile a desinenza dura, avrà un genitivo plurale radicale, e che – a dispetto di quanto dicono i dizionari e suggeriscono numerose traduzioni – non corrisponde all’italiano ‘cotolette’ o ‘costolette’, ma al termine ‘polpette’. Questo, tuttavia, non è sufficiente ad affermare che la parola sia stata ‘capita’, cioè associata ad una mappa concettuale che comprenda una rappresentazione psicosemiotica, condivisa dal gruppo dei nativi. Per costoro, la parola ha una rappresentazione asimmetrica rispetto alla parola italiana “polpette” (che evoca in loro associazioni diverse). La capacità di integrare il termine nel dizionario mentale bilingue richiede di aver esperito una certa quantità di situazioni extralinguistiche. Il significato, infatti, da un lato è ricostruito dalla rete di memorie sensoriali soggettive, dall’altro coincide necessariamente con quello attribuito dal gruppo linguistico di riferimento. Per un nativo russo, dunque, sia soggettivamente, sia a livello di comunità di parlanti, la parola *котлеты* è affettivamente più marcata e statisticamente meno marcata della parola “polpette” (le *котлеты* sono più amate e più frequenti delle polpette). In tal senso si può affermare che a un certo livello, talvolta minimo, qualsiasi lessema si comporta come una *реалия* (o *cultural item*)¹⁷.

Le differenze tra astrazione ed uso, tra conoscenza della regola e capacità di applicarla (o eluderla), tra dizionario ed enciclopedia, tra registri, intonazioni, marcature e connotazioni, ovvero ciò su cui dovrebbe impostarsi la ‘didattica delle opzioni interlinguistiche’ non possono essere spiegate solo in base a regole esplicite, ma devono essere evocate implicitamente sulla base della memorizzazione statistica della loro occorrenza situazionale (cf. Rigotti 1984: 49). Come sostengono Kostomarov e Vereščagin, gli atti verbali sono prodotti da *рече-поведенческие тактики* che, all’interno delle linguoculture, costituiscono strategie psichiche oggettivamente indagabili (Vereščagin, Kostomarov 1999: 18). Italiano e russo, come ogni coppia di lingue, denotano asimmetrie che risultano individuabili solo grazie a un bilinguismo pragmatico.

Considero asimmetrica la situazione in cui

il rapporto tra piano del contenuto e piano dell’espressione in una lingua non è isomorfo a questo stesso rapporto in un’altra lingua (Rigotti 1982: 88).

¹⁷ In particolare ciò vale per i *realia* veri e propri come le *kotlety po-kievski* (che non sono “polpette alla Kiev”). Solo la memoria fisica del loro aspetto, del loro sapore consente di tradurre questa unità lessicale in una descrizione che evochi una configurazione analoga nella mente di un italiano. Se anche, come dice Jakobson, possiamo parlare di “nettare” e “ambrosia” senza averli mai viste (1995: 51), né assaggiati, è vero tuttavia che riusciamo a pensarli solo assimilandoli in immagini mentali collegate all’esperienza sensoriale. Questo vale per tutti i concetti astratti, bellezza inclusa.

Tra i compiti del docente di “lingua e traduzione” è primario quello di volgere continuamente l’attenzione alle simmetrie/asimmetrie di una specifica coppia di lingue, addestrando la memoria dei discenti ad operare parallelismi funzionali (per le asimmetrie russo/italiano cf. Salmon 2003). È dunque fuorviante che gli studenti associno simmetricamente strutture grammaticali che risultano funzionalmente asimmetriche (sul congiuntivo cf. Salmon 2002a). L’apprendimento va mirato proprio a distinguere come una funzione della L1 si esprime (più o meno asimmetricamente) nella L2. Il modello può solo essere pragmatico e va quindi impostato come ‘didattica della richiesta’ e non nella ‘didattica dei modi verbali’. Se, ad esempio, insegno il condizionale russo come categoria astratta, lo studente tenderà ad associarlo simmetricamente alle forme del condizionale italiano, producendo gravi asimmetrie pragmatiche.

Esempio 5: In grassetto sono indicate frasi che dovrebbero avere un asterisco non perché violano la morfosintassi o la semantica, ma perché violano la pragmatica:

Scusa Paolo, non ti dispiacerebbe passarmi l’acqua?
 Paolo, mi passeresti l’acqua?
 Per favore, non è che mi passeresti l’acqua?
 Paolo, ti spiace passarmi l’acqua?
Scusa, mi passeresti l’acquetta?
Paoletto, passami l’acqua.

Извини, не было бы жалко тебе передать воду?
 Извини, не передал бы водички?
 Водички не передашь?
 Папа, передай воду, пожалуйста.
 Папенька, передай воды.
 Папа, водички передашь?

L’asimmetria fondamentale per introdurre il discente straniero alla pragmatica russa è quella relativa alle richieste: mentre in russo le forme ipocoristiche (diminutivi) svolgono la funzione di modificatori di distanza, in italiano (in inglese, in tedesco, ecc.), la stessa funzione è svolta dal condizionale del verbo. Come si è visto, il fenomeno è vistoso tanto nel caso dei Nomi Propri, quanto in quello dei diminutivi dei nomi comuni:

Esempio 6:

italiano	russo
Ti <u>andrebbe</u> un caffè?	<u>Кофейку</u> будешь?

Se la domanda italiana dell’es. 6 viene riprodotta in russo con un calco sintattico, (“Ты хотел бы кофе?”) si produce un enunciato corretto, ma inesistente nella

funzione di richiesta; ovvero, questo calco corrisponderebbe all'italiano “Sarebbe il caffè che vuoi?” (o meglio, “Preferiresti un caffè?”, lasciando intendere che il caffè non c'è). In moltissimi casi, essendo morfosintatticamente ‘corretto’, il calco genera equivoco (dici una cosa ‘giusta’, ma non quella che volevi dire). Dal canto suo, in italiano, un imperativo come “Passami l'acqua, per favore!”, se non accompagnato da segnali extralinguistici (sorrisi) e da un'intonazione affermativo-interrogativa, è funzionalmente inadeguato (troppo categorico)¹⁸.

Come si è detto, queste asimmetrie possono essere formalizzate analizzando una corrispondenza funzionale tra una precisa coppia di lingue (nel nostro caso italiano/russo). Nel caso della richiesta, si può desumere, ad esempio, che il russo modula [+] o [-] marcato mediante l'imperativo, l'intonazione, la negazione, l'avverbio (*пожалуйста*), le forme ipocoristiche¹⁹:

imperativo + avverbio – Наташа, пожалуйста, передай мне воду!

imperativo + ipoc. del n. comune + negazione – Наташа, водички не передашь?

imperativo + ipoc. del n. proprio – Наташенька, воду не передашь?

interrogativo + negazione + [gradaz.] ipoc. – Наташа [Наташенька], воду [водички] не передашь?

mentre l'italiano modula [+] o [-] marcato con interrogativo, condizionale, negazione, lessico aggiuntivo (“ti spiace”), ipocoristico, avverbio (per favore, mica) + intonazione oppure + condizionale:

domanda + avverbio + condizionale – Paolo, per favore mi passeresti l'acqua?

domanda + condizionale rafforzato + negazione – Paolo, non ti spiacerebbe passarmi l'acqua?

domanda + condizionale + avverbio – Paolo, mi passeresti mica l'acqua?

domanda + condizionale – Paolo, mi passeresti l'acqua?

domanda + intonazione – Paolo, mi passi l'acqua?

La competenza bilingue cui deve mirare la didattica della “lingua e traduzione” è l'abilità di governare in modo implicito e automatico le asimmetrie morfosintattiche, lessicali, intonazionali, culturali, semiotiche. A differenza della competenza endolingua, la competenza bilingue coincide con lo sviluppo dello *switching*, o *перекодирование*, ovvero della capacità di ‘commutare la mente da un codice all'altro’. Lo *switching* permette di passare da un lingua all'altra facendo scattare i meccanismi automatici di conversione pragma-funzionale a tutti i livelli (compreso, idealmente, quello fisiognomico)²⁰.

¹⁸ Il risultato psicosemiotico è la reciproca sensazione è che i russi siano ‘bruschi’ e gli italiani ‘stucchevoli’.

¹⁹ Gli esempi che seguono (del russo e dell'italiano) costituiscono solo una ridotta esemplificazione delle reali possibilità combinatorie.

²⁰ Sembra impossibile apprendere gli aspetti fisiognomici che richiedono più dell'imitazione, una vera e propria recitazione: se non si è fatta la scuola del KGB, pare non ci

Lo *switching* è buono quando il parlante non provoca più equivoci: quando, senza volerlo, non offende nessuno, non manda nessuno dalla parte sbagliata, quando dà l'impressione di essere maleducato solo se lo è davvero.

Esempio 7: Un caso interessante ed esemplare di asimmetria si ha nella situazione della conversazione telefonica che, anche in caso di bilinguismo avanzato, crea problemi di persistente asimmetria funzionale. Ciò è dovuto al fatto che la prassi didattica, tanto del russo quanto dell'italiano L2, prescinde da un approccio psicosemiotico (cf. Mininni 1982). Apprendere ciò che è 'normale' (non marcato) nella comunicazione può aiutare a evitare la misinterpretazione o la sovrinterpretazione, cioè a recepire o provocare fastidio con comportamenti linguistici normativi ma pragmaticamente sfasati rispetto all'uso (*cultural bumps*, cf. Lebedko 1999). In questi casi, i parlanti L2 creano e subiscono gli effetti di uno slittamento pragmatico che induce a supporre: 1) una violazione da parte del singolo interlocutore in quanto individuo e non in quanto straniero (con deduzioni tipo: "che maleducato!") o 2) una violazione del singolo interlocutore in quanto russo/italiano (con deduzioni stereotipiche del tipo: "che maleducati! [tutti i russi/italiani]"). L'intonazione delle conversazioni telefoniche è tale che: A) nelle conversazioni in russo, a) gli italiani hanno quasi sempre la sensazione di essere 'trattati male', mentre b) i russi hanno la sensazione che quel particolare straniero (l'interlocutore italiano che parla russo) sia 'strano' (problema di un particolare individuo); viceversa, B) nelle conversazioni in italiano, a) i russi hanno la sensazione di un'ipocrita ridondanza verbale, mentre b) gli italiani hanno la sensazione che quel particolare straniero (l'interlocutore russo che parla italiano) sia 'maleducato' (problema di un particolare individuo).

La competenza del *перекодирование* è utilmente costruita parallelamente alla competenza linguistica attraverso la memorizzazione di unità linguistiche simmetriche sul piano pragmatico-funzionale.

5. Sintesi

I processi di contestualizzazione dei messaggi evidenziano che il senso non è un'entità stabile, interna al sistema linguistico, ma una costruzione soggettiva, emergente dall'interazione del soggetto col mondo esterno (condivisione), che comprende inevitabilmente un'interazione emozionale con l'interlocutore. La competenza attiva in L2, in quanto competenza comunicativa, si acquisisce solo grazie alla formazione di una banca dati mentale di unità linguistiche contestualizzate e memorizzate parallelamente a quelle della L1. Crescendo progressivamente, i dati rendono sempre più autosufficiente il parlante grazie ad un circuito continuo di opzioni attivabili in automatico secondo simmetrie funzionali. Le opzioni avvengono in base alla valutazione di marcatezza: per ogni [+] o [-] di marcatezza di un'unità della

sia nulla da fare (anche su questo sarebbe utile una riflessione con gli studenti: i gesti dell'italiano e del russo rendono spesso equivocabile la comunicazione e fallimentari le congetture sull'interlocutore non nativo).

L1 è possibile individuare un'unità della L2 (e tendenzialmente una sola) di marcatezza funzionalmente equivalente. Per acquisire quest'abilità, lo studente deve "distrarsi" da un'eccessiva attenzione alla grammatica delle regole, che impedisce le procedure implicite, volgendo l'attenzione alla capacità di congetturare il senso in sintonia con l'interlocutore (il gruppo). Solo la sistematica esposizione alla L2 e la sistematica comparazione delle unità funzionali di L1 e L2 può consentire di ottenere risultati cospicui nei tempi didattici limitati imposti dai curricula universitari e scolastici.

Bibliografia

- Acton, Walker de Felix 1996: W.R. Acton, J. Walker de Felix, *Acculturation and mind* in: J.M. Valdes (a cura di), *Culture Bound*, New York 1996⁸, pp. 20-32 (1986¹).
- Altmann 2001: G.T.M. Altmann, *La scalata di Babele. Un'esplorazione su linguaggio, mente, comprensione*, Milano 2001 (1997).
- Augner 2002: R. Augner, *The Electric Meme. A New Theory of How We Think*, New York 2002.
- Balkin 1998: J.M. Balkin, *Cultural software. A Theory of Ideology*, New Haven 1998.
- Bickerton 1990: D. Bickerton, *Language and Species*, Chicago - London 1990.
- Boncinelli 2000: E. Boncinelli, *Il cervello, la mente e l'anima*, Milano 2000² (1999¹).
- Borello 1999: E. Borello, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Urbino 1999.
- Brown, Hagoort 2000: C.M. Brown, P. Hagoort, *The Neurocognition of Language*, New York 2000² (1999¹).
- Bruner 1983: J. Bruner, *Child's Talk: learning to Use Language*. New York-Oxford 1983.
- Cardona 2001: M. Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino 2001.
- Cutler, Clifton 2000: A. Cutler, Ch. Clifton, *Comprehending spoken language: the blueprint of the listener*, in: C.M. Brown, P. Hagoort (a cura di), *The Neurocognition of Language*. New York 2000², pp. 123-166 (1999¹).
- Damasio 1995: A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Milano 1995.
- Damasio 2000: A. Damasio, *Emozione e coscienza*. Milano 2000² (1999¹).
- Damasio 2003: A. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti, cervello*, Milano 2003.
- Dennett 1991: D. Dennett, *Consciousness Explained*, Boston 1991.
- Dennett 1997: D. Dennett, *L'idea pericolosa di Darwin*. Torino 1997 (1995).

- Fabbro 1996: F. Fabbro, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma 1996.
- Jakobson 1995: R. Jakobson, *Aspetti linguistici della traduzione*, in: S. Nergaard (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*. Milano 1995, pp. 51-62 (1959).
- Jenkins 2000: L. Jenkins, *Biolinguistics. Exploring the Biology of language*, Cambridge, 2000².
- Krashen 1987: S.D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs (NJ) 1987.
- Lebedko 1999: M. Lebedko, *Cultural Bumps: overcoming misunderstandings in cross-cultural communication*, Vladivostok 1999.
- LeDoux 1999: J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Milano 1999² (1998¹).
- LeDoux 2002: J. LeDoux, *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Milano 2002.
- Luria 1976: A. Luria, *Basic Problems of Neurolinguistics*, The Hague-Paris 1976² (1975¹).
- Lurija 1998: A.R. Lurija, *Jazyk i soznanie*, Moskva 1998².
- Mininni 1982: G. Mininni, *Psicosemiotica*, Bari 1982.
- Perfetti 2000: Ch. Perfetti, *Comprehending written language: a blueprint of the reader*, in: C.M. Brown, P. Hagoort (a cura di), *The Neurocognition of Language*, New York 2000², 167-208 (1999¹).
- Pienemann 1998: M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development Processability Theory*, Amsterdam-Philadelphia 1998.
- Pinker 1997: S. Pinker, *L'istinto del linguaggio*. Milano 1997 (1994¹).
- Pinker 2002: S. Pinker, *The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature*, New York 2002.
- Radelli 1998: B. Radelli, *Nicola vuole le virgole. Dialoghi con sordi. Introduzione alla logogenia*, Bologna 1998.
- Rigotti 1982: E. Rigotti, *La traduzione nelle teorie linguistiche contemporanee*, in: S. Cigada (a cura di), *Processi traduttivi: teorie ed applicazioni*, Brescia 1982, pp. 71-95.
- Rigotti 1984: E. Rigotti, *I meccanismi del tradurre (traduzione interlinguistica e traduzione intralinguistica)*, in: S. Cigada (a cura di), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia 1984, pp. 31-49.
- Sacks 1990: O. Sacks, *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Milano 1990 (1989).
- Salmon 2002a: L. Salmon, *Il congiuntivo: le corrispondenze funzionali italiano/russo e russo/italiano*, in: M. Prandi, M. Mazzoleni, L. Schena (a cura di), *Intorno al congiuntivo*, Bologna 2002, pp. 273-279.

- Salmon 2002b: L. Salmon, *O perspektivach razvitija perevodovedenija v ramkax novejščich naučnych napravlenijach*, in: V. Golub'ev (a cura di) *Tret'ie Fedorovskie Čtenija* (“Universitetskoe perevodovedenie”, 3), Sankt-Peterburg 2002, pp. 436-449.
- Salmon 2002c: L. Salmon, *Il processo traduttivo: algoritmi e strategie euristiche*, in: M.G. Scelfo (a cura di), *Le questioni del tradurre: comunicazione, comprensione, adeguatezza traduttiva e ruolo del genere testuale*, Roma 2002, pp. 134-149.
- Salmon 2003: L. Salmon, *Asimmetrie di registro nella pragmatica del russo e dell'italiano*, in: F. Sisti (a cura di), *Insegnamento delle lingue nei nuovi corsi di laurea*, Urbino 2003.
- Vereščagin, Kostomarov 1999: E.M. Vereščagin, V.G. Kostomarov, *V poiskach novykh putej razvitija lingvostranovedenija: koncepcija reče-povedenčeskich taktik*, Moskva 1999.

Abstract

Laura Salmon

Asymmetries Between L1 and L2: a Challenge in the Teaching of “Language and Translation”

Language teaching is deeply connected to the cognitive and brain sciences. The attribution of meaning of linguistic messages depends on the interaction between the communicant's brain and the external world. The interaction is based on the cognitive and emotional experience shared by a L-community. Competence in L2 is acquired by the development of an internal data base of contextualised “units of living speech” (Lurija 1976). L2 teaching is particularly successful when the L2 units are inscribed in memory by means of the functionally equivalent L1 units. Selection of the L1/L2 correspondent units is due to the principle of markedness: each unit of L1 has a functional equivalent in one and only one unit of the L2. Because of the interlingual asymmetries (a set of Italian/Russian examples is given), functional equivalence differs from morphosyntactic and lexical equivalence. The competency in ascribing a degree of markedness to each linguistic unit needs the regular implicit acquisition of the L2 intonational and prosodic system; the processes of the metalinguistic conscious reflection are instead a ‘hindrance’ to the procedural acting of a ‘living speaker’.