

STUDIA hereditatis universitatis

LETNIK 8
ŠTEVILKA 2
LETO 2020



STUDIA UNIVERSITATIS HEREDITATI

Znanstvena revija za raziskave in teorijo kulturne dediščine

Letnik 8, številka 2, 2020

Glavna in odgovorna urednica

dr. Zrinka Mileusnić (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper)

Urednica številke

dr. Helena Bažec (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper)

Izvršni in tehnični urednik revije, oblikovanje in prelom

dr. Jonatan Vinkler (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper)

Uredniški odbor

dr. Vesna Bikić (Arheološki institut Beograd, SANU), dr. Valentina Brečko Grubar (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Jadranka Cergol (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Zdravka Hincak (Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu), dr. Matej Hriberšek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), dr. Katja Hrobat Virloget (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Alenka Janko Spreizer (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Petra Kavrečič (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Irena Lazar (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Tea Perinčič (Pomorski i povijesni muzej Hrvatskog primorja Rijeka), dr. Marcello Potocco (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Maša Sakara Sučević (Pokrajinski muzej, Koper), dr. Peter Sekloča (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Alenka Tomaž (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Jonatan Vinkler (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Jana Volk (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Paola Visentini (Museo Friulano di Storia Naturale, Udine)

Izdajatelj: Univerza na Primorskem – Založba Univerze na Primorskem
(za Fakulteto za humanistične študije Univerze na Primorskem)

© 2020 Založba Univerze na Primorskem

Zanjo: prof. dr. Klavdija Kutnar, rektorica

Titov trg 4

SI-6000 Koper

ISSN 2350-5443

DOI: [https://doi.org/10.26493/2350-5443.8\(2\)](https://doi.org/10.26493/2350-5443.8(2))



Studia hereditatis universitatis

LETNIK 8
ŠTEVILKA 2
LETO 2020



hereditati

1.

Vsebina/Contents

- Helena Bažec*
9 Uvodnik
- Mila Samardžić*
11 Lingue in contatto: un caso di prestigio linguistico
- Luca Melchior*
23 L'italiano nei linguistic landscapes dell'Austria meridionale: alcune considerazioni
- Neva Čebren*
45 Korpusni pristop kot metoda raziskovanja in učenja tujega strokovnega jezika
- Elisa Da Lio*
65 Digital and Multimodal Literacies in Foreign Language Learning: theories and application
- Susanna Pertot*
81 Il ruolo dei cartoni animati nell'acquisizione dell'italiano come L2: il caso degli studenti L1 sloveno dell'Università del Litorale
- Rok Kobal*
95 La posizione dell'italiano come lingua seconda nel sistema educativo sloveno e le proposte per la sua rivitalizzazione tra i giovani dell'area bilingue
- Vesna Vojvoda Gorjan*
113 Metode poučevanja italijanščine kot drugega jezika na dvojezičnem območju slovenske Istre med teorijo in prakso

hereditati

1.

Uvodnik

Helena Bažec
Univerza na Primorskem, Slovenija
helena.bazec@fhs.upr.si

Natanko pred enim letom je izšla številka revije *Studia Universitatis Hereditati* (Letnik 7, št. 2), v kateri smo predstavili prvi, literarni sklop prispevkov, katerih posamezni deli so bili predstavljeni na mednarodni konferenci *L'italiano in contesti plurilingui: incroci linguistico-culturali (Italijanščina v večjezičnih kontekstih: jezikovnokulturna prepletanja)*. Konferenco, ki se je udeležilo več kot 60 predavateljev iz desetih držav in treh kontinentov, je organiziral Oddelek za italijanistiko na Fakulteti za humanistične študije oktobra 2019. Izmed prejetih predlogov smo za pričujočo številko izbrali sedem izvirnih znanstvenih člankov, ki so bili dvojno recenzirani in skrbno pregledani v uredništvu revije, za kar se iskreno zahvaljujemo vsem vključenim v ta postopek. S skupnimi močmi nam je torej uspelo pripraviti pestro obarvano številko, ki se ukvarja z vprašanji, vezanimi na jezikoslovje in didaktiko.

Najprej smo uvrstili prispevke jezikoslovne narave, zato odpiramo številko z razpravo Mile Samardžić iz Univerze v Beogradu, ki se ukvarja z jeziki v stiku in jezikovnim prestižem. V svojem članku avtorica ugotavlja, da sta bili italijanščina in srbsščina, v svojih različnih diahronih in diatopičnih jezikovnih zvrsteh, v stiku dolga stoletja, vendar pa je prišlo do prehajanja besedja večinoma le enosmerno, in sicer iz italijanščine v srbsščino, saj je imela prva tako v preteklosti kot danes večji ekonomski in jezikovni ugled. Naslednji prispevek je prav tako namenjen prepletanju italijanščine z drugim jezikom, tokrat v

Avstriji. Luca Melchior iz Univerze Alpe-Adria v Celovcu se posveča veliki prisotnosti italijanskih javnih napisov na avstrijskem Koroškem, ki po pogostosti uporabe sledijo angleškim in nemškimi, vendar pa prednjačijo pred tistimi v slovenščini in ostalih manjšinskih jezikih. Italijanščina se ne uporablja le za etnično značilne dejavnosti, pač pa za tržne namene na splošno. Podrobnejša sociolingvistična analiza pokaže, da gre pogosto za psevdotalijanizme, ki so osnovani na italijanskih leksikalnih in oblikoskladenskih vzorcih, vendar se uporabljajo za tvorbo novega jezikovnega gradiva.

Sledi članek jezikoslovne narave, ki se v aplikativni fazi veže na didaktiko in zato predstavlja lep prehod iz jezikoslovnega v didaktični del te tematske številke revije. Neva Čebren nazorno prikaže postopke zbiranja in raziskovanja dveh primerljivih strokovnih korpusov s pomočjo brezplačnih računalniških programov. Na podlagi list besed, ključnih besed in z opisom kolokacijskih in sintagmatskih vzorcev hitro in učinkovito razberemo besedilne značilnosti strokovnih jezikov na več jezikovnih ravneh. Na tak način avtorica utemeljuje korpusno metodo kot orodje za pomoč učiteljem tujega jezika pri luščenju ključnega strokovnega in polstrokovnega besedišča. V naslednjem prispevku, ki že sodi v didaktični sklop, predstavljamo aktualno temo pri poučevanju in učenju tujih in drugih jezikov. Elisa Da Lio obravnava pojem »pismenosti« tako, da na podlagi temeljite primerjave med različnimi teorijami pride do nove definici-

je termina, ki je primernejši za sodobno družbo. Primerjava med specifičnimi učnimi cilji v srednji šoli in zaključki raziskav kažejo na vrzel, ki bi lahko manjša z uvedbo različnih, bolj raznolikih pristopov pri poučevanju tujih jezikov z namenom spodbujanja pluralne, multimodalne in digitalne pismenosti, kar odpira veliko možnosti za prihodnje raziskave na tem področju.

Splošna tema didaktike nas uvede v bolj specifično področje, ki jemlje pod drobnogled učenje in poučevanje italijanščine kot drugega jezika na dvojezičnem območju slovenske Istre. Susanna Pertot obravnava spontano usvajanje jezikov v otroštvu in predvsem pomen risank kot avtentičnih jezikovnih vnosov. V svoji raziskavi ugotavlja, da gledanje risank v otroštvu v populaciji slovenskih študentov na Univerzi na Primorskem ne kaže na povezavo med jezikovnim vnosom in produkcijo. Zaključuje pa, da je gledanje risank pozitivno vplivalo na učenje italijanščine. Sledi članek o specifičnem statusu italijanščine kot manjšinskega jezika. Rok Kobal se posveča njegovemu položaju v slovenskem šolskem sistemu, saj ugotavlja, da je velik padec znanja in upad zanimanja za ta jezik zaskrbljujoč. Na podlagi dveh primerov dobre prakse, valižanskega in baskovskega modela dvojezičnosti, poda nekaj predlogov za revitalizacijo med mladimi, saj ugotavlja, da še obstajajo možnosti za učinkovit poseg. Tematsko številko zaključimo s prispevkom Vesne Vojvoda Gorjan o glotodidaktičnih pristopih, ki so primerni za poučevanje italijanščine kot drugega jezika v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Avtorica pride do spoznanja, da je pomembna predvsem količina stika z jezikom, so pa vse metode v določenih segmentih predvidenih v učnem načrtu primerne, vendar mora biti njihova uporaba zavestna in namenjena doseganju točno določenih učnih ciljev.

Prispevki v pričujoči številki predstavljajo vpliv italijanščine izven Italije, kar nekaj pedagoških razprav o učenju in poučevanju drugih in tujih jezikov tako na splošno kot tudi na specifičnem dvojezičnem območju slovenske Istre. Upamo, da raznolikost številke vzbudi zani-

manje in refleksijo bralcev in služi kot spodbuda za prihodnje delo na področjih jezikoslovja in didaktike.

Urednica tematske številke

Lingue in contatto: un caso di prestigio linguistico

Mila Samardžić
Università di Belgrado, Facoltà di filologia
milasamardzic@fil.bg.ac.rs

Jeziki v stiku: primer jezikovnega prestiža

Predmet prispevka je pregled vpliva italijanskega jezika (in beneškega narečja) na knjižni srbski jezik ter na lokalne govore. Ti vplivi segajo v srednji vek in takorekoč brez premora trajajo do današnjih dni. Cilj prispevka je pokazati, kako se je, zahvaljujoč družbeno-ekonomskim in kulturnim okoliščinam, italijanščina vsilila kot prestižni jezik v odnosu do srbsčine in kako je odnos med tema dvema jezikoma v stoletjih potekal načeloma enosmerno.

Ključne besede: jezikovno izposojanje, kontaktna lingvistika, italijanščina, srbsčina, jezikovni prestiž

Languages in contact: a case of linguistic prestige

The article aims to offer a review of the influences exerted by the Italian language (and the Venetian dialect) on the Serbian literary language as well as on the local dialects. These impacts date back to the Middle Ages and, in practice uninterruptedly, persist to the present day. The aim of the paper is to demonstrate how, due to socio-economic and cultural circumstances, Italian has been able to establish itself as a prestigious language compared to Serbian and how the relationship between the two languages over the centuries has always been essentially monodirectional.

Keywords: Language loans, Contact Linguistics, Italian, Serbian, Linguistic Prestige

Oltre all'interferenza e alla commutazione del codice, uno dei fenomeni linguistici del contatto sono i prestiti. I prestiti sostanzialmente riguardano il materiale di superficie, in primo luogo gli elementi lessicali, parole, che passano da una lingua a un'altra. Dunque, il contatto interessa maggiormente il sistema lessicale mentre per gli influssi riguardanti altri livelli linguistici (sintassi o fonologia) ci vogliono secoli. È un fenomeno dovuto ai fattori extralinguistici: le lingue possono entrare in contatto per contiguità territoriale o per via di vicende politiche, migrazioni, guerre, scambi culturali e commerciali. "È quindi ovvio che il passaggio di parole da una lingua all'altra sarà tanto più facile quanto più stret-

ti saranno i rapporti fra le popolazioni parlanti quelle lingue" (Zolli 1976, 1). In questo senso è sempre stato importante il fenomeno di prestigio (Berruto 1997, 90): la superiorità culturale, politica, economica o tecnologica di una cultura provoca l'accoglimento del materiale lessicale della lingua di quel popolo in altre lingue. Nel nostro lavoro sarà esaminato un caso di contatto asimmetrico (o verticale) perché le due lingue, durante secoli di diffuso e molteplice rapporto, hanno sempre avuto differente prestigio socio-economico e culturale e una delle due lingue ha sempre avuto una posizione dominante rispetto all'altra. La lingua fonte (nel nostro caso l'italiano) ha sempre esercitato influssi sulla lingua ricevente (il serbo) creando un rapporto, come

avremo modo di concludere, (quasi) esclusivamente unidirezionale.

Influssi italiani nel passato

Essendo una delle grandi lingue di cultura, l'italiano ha sempre esportato parole: sia nel passato che nel presente. Ha espresso la civiltà che ha dato un cospicuo contributo alla formazione della cultura occidentale e che in varie epoche è stata un punto di riferimento per le arti figurative, musica, letteratura (Serianni 2017). L'italiano ha esercitato influssi lessicali in vari periodi storici. E non solo l'italiano ma anche i suoi dialetti, soprattutto il dialetto veneziano. Fino a tutto il Cinquecento l'italiano e i volgari italiani hanno quella posizione centrale nella letteratura europea e fra il Cinque e l'Ottocento, insieme ad alcuni suoi dialetti, hanno partecipato alla formazione della lingua franca mediterranea:

Gli italianismi riflettono i contatti, immediati o mediati, con la civiltà italiana e variano a seconda delle circostanze. Dopo che nell'alto medioevo il Mediterraneo era stato dominato dalle flotte bizantine e poi saracene, dal 1000, e soprattutto con le crociate, emersero prima Amalfi, poi Pisa, Genova e Venezia, che assunsero a potenze navali dominanti. Non sorprende che l'influsso di Venezia e del veneziano fosse più forte nel Levante, quello di Genova e del genovese nel Ponente, e che gli italianismi marinareschi passati nelle lingue romanze occidentali erano più genovesi (88 di numero) che veneziani (44), mentre quelli passati nelle lingue balcaniche e nell'arabo erano più veneziani (47) che genovesi (3) (Stammerjohann 2010).

Dopo un periodo di stago, il contributo decisivo al prestigio dell'italiano nel mondo, a partire dalla seconda metà del Seicento, viene dalla grande fortuna della musica e dell'opera italiana: l'italiano dei libretti dell'opera finisce per diventare una specie di esperanto del mondo musicale internazionale. Più recentemente, il prestigio dell'italiano è legato al suo successo internazionale negli ambiti legati al fenomeno di

made in Italy: nella moda, nella gastronomia, nel cinema, nello stile di vita. Molte parole italiane appartenenti a queste varie sfere sono entrate (adattate o meno) in altre lingue e appartengono ormai al lessico internazionale: "Le strade più eleganti di tutte le metropoli del mondo sono gremite di insegne con nomi italiani, sono italiani la gran parte dei più noti stilisti, è la moda italiana a imporsi come la più sofisticata ed elegante, è il design italiano il più ricercato e imitato" (Bertini Malgarini 1994, 891). Questo è il caso, per esempio, di parole come *pizza*, *espresso*, *dolcevita*, *tiramisù*, *macchina* ecc. Torneremo nella seconda parte del lavoro ai prestiti italiani diffusi nell'età contemporanea, e per il momento ricordiamo come l'italiano nei secoli passati abbia lasciato tracce profonde nel lessico legato alla religione (*papa*, *monsignore*, *suora*, (*frate*) *cappuccino*; cfr. Rossi e Wank 2010), all'abbigliamento (*cappa*, *mantelletta*, *mozzetta*, *sottana*, *stola*; cfr. D'Achille e Patota 2016), agli sport e ai giochi (*maneggio*, *lotteria*, *palio*, *scudetto*, *tarocco*, *tombola*; cfr. Arcangeli 2007) e alla scienza (*malaria*, *pellagra*, *tarantismo*, *neutrino*; cfr. Casapullo 2009).

Influssi italiani in serbo

I paesi balcanici e quelli arabi intorno al Mediterraneo [...] sono legati all'Italia da una 'trama' culturale e commerciale che a volte è di tradizione secolare, a volte è rinverditata dalla recezione dei moderni canali televisivi italiani e che in ogni caso è ancora tutta da documentare e valorizzare (Bettoni 1993, 455-456).

La lingua italiana ha esercitato in vari modi, in varie epoche, in varie sfere e per vari motivi influssi sul lessico delle parlate serbe contribuendo al loro arricchimento. Nella lingua serba se è registrato un numero cospicuo di italianismi. Questo grazie anche agli strettissimi e diversissimi contatti fra le due sponde dell'Adriatico che durano da secoli e che si rispecchiano particolarmente nelle parlate e dialetti slavi della costa adriatica. Infatti l'italiano ha costituito una

fonte preziosa per il riempimento delle lacune (particolarmente nei settori tecnici e scientifici) presentatesi nei tempi della formazione e della standardizzazione della lingua letteraria serba. Inoltre, è registrato un numero cospicuo di italianismi (e venezianismi) nelle parlate croate dell'Adriatico orientale: una parte ha mantenuto lo statuto dialettale mentre un'altra, non meno rilevante, è finita nella varietà standard. Infine, abbiamo registrato anche un gruppo di parole che, grazie al dominio della cultura italiana in alcune discipline artistiche o scientifiche, oggi fanno parte del patrimonio lessicale europeo.

La rassegna che offriamo non sarà esaustiva bensì cercherà di offrire un quadro illustrativo del fenomeno. Verranno presi in considerazione sia gli italianismi adattati (di epoche più remote) che gli italianismi integrali (risalenti ai tempi più recenti). Attraverso i cambiamenti nella traslitterazione si potrà valutare il grado di adattamento alle regole fonomorfologiche della lingua ricevente: è comune infatti l'adattamento dei prestiti più antichi, mentre i più recenti mantengono la grafia dell'originale (con parziali adattamenti nella pronuncia) anche se si registrano nella contemporaneità moltissime oscillazioni. Non saranno trascurati i cosiddetti pseudoitalianismi, forme che sembrano italiane ma non lo sono (come *tuttifrutti*), i deonomastici (come *paparazzo*), i nomi derivati da toponomastici o etnici (come *bologna* che vale un "tipo di salsiccia") e i marchionimi (che testimoniano la presenza dei referenti nella cultura d'arrivo al punto da far smarrire nella coscienza dell'utente l'originaria dipendenza dal marchio stesso: è il caso di *Jacuzzi*). Presenteremo anche i casi di italianismi che nel passaggio al serbo hanno subito uno slittamento semantico (come *confetti* che non mantiene il significato di "piccolo dolce costituito da una mandorla, una nocciola o un pistacchio rivestiti di zucchero" – ma, come in alcune altre lingue europee – spagnolo, catalano o francese – assume il significato di "coriandoli"; o *limonata* che, oltre al significato originario, ne introduce un altro di "opera artistica dolciastra, senza

contenuti profondi"). Sarà interessante individuare la produttività delle forme, segno indiscutibile dell'acclimazione della voce nella lingua d'arrivo. Sono quelli che Serianni (2017) definisce "italianismi di secondo grado": si prenderanno in considerazione le voci derivate da italianismi (da *trippa* in serbo *tripica*). Infine, offriremo dati relativi al genere (che può essere modificato o assegnato al neutro, inesistente in italiano) e alla categoria grammaticale (cfr. gli esempi come *bravo!* e *basta!* che diventano forme invariabili appartenenti alla categoria di interiezioni).

La panoramica della presenza degli italianismi in serbo è organizzata cronologicamente e raggruppata in tre categorie: italianismi tradizionali (venezianismi e toscanismi presenti nella lingua letteraria e nei dialetti), italianismi culturali (i cosiddetti europeismi, presenti in diverse lingue europee) e italianismi nuovi che risalgono agli ultimi decenni (a partire dagli anni sessanta dello scorso secolo quando si è avuta una nuova ondata di italianismi che ha investito non solo la varietà standard ma anche le variabili diastratiche, specialmente il parlato giovanile, i linguaggi degli affari, sport, gastronomia, moda ecc. (Lipovac-Radulović 1981 e 2009; Musić 1972, AA.VV. 2007; Klajn e Šipka 2008).

Italianismi tradizionali e venezianismi

Quadro diacronico del fenomeno

Di tutti i prestiti provenienti dalle lingue romanze in serbo gli italianismi sono l'esempio più importante del contatto diretto fra le due lingue. Ci rientra anche un cospicuo numero di venezianismi. Quando e in quali circostanze storiche e culturali gli italianismi cominciano a entrare nelle parlate slave? Le prime tracce dei prestiti romanzi, presenti nelle parlate del basso Adriatico orientale ma anche in altre zone slavofone, derivano dal latino volgare dell'area balcanica (*račun*, dal lat. *Rationem*, o *košulja*, dal lat. *casula*). La successiva ondata della penetrazione dei romanismi rientra nel cosiddetto "periodo dalmata". Tuttavia il flusso più notevole che ha colpito l'Adriatico orientale comincia a verificarsi a partire dal XIII secolo e si intensifica con la do-

minazione veneziana nei secoli successivi. Si tratta per lo più di toscanismi e venezianismi entrati a far parte delle parlate urbane della costa (molto di meno di quelle rurali, del retroterra). Per molti casi, particolarmente quelli risalenti al XIII secolo, è difficile stabilire se i prestiti siano veneziani o toscani. A Ragusa, per esempio, le lingue della cultura sono latino, toscano e slavo, mentre la lingua del commercio nel XIII e nel XIV secolo è il veneziano. Il problema di stabilire l'origine precisa del prestito sta nel fatto che anche nelle stesse zone in una parola si riscontrano sia le varianti toscane che quelle veneziane. Ma in questa sede questo problema lo possiamo tralasciare perché non ci interessano tanto particolari strettamente linguistici quanto quelli culturali, di contatto (Musić 1972, 39).

È importante sottolineare che a partire dal XIII secolo gli influssi del toscano e del veneziano sono costanti (non occasionali) e diffusi e, praticamente, non smettono mai di verificarsi. E proprio al periodo dal XIII al XIX secolo risalgono molti esempi di venezianismi e toscanismi che hanno lasciato tracce sia nelle parlate locali (della costa) sia nella lingua letteraria.

Verso la metà dell'Ottocento il serbo ha avuto la riforma linguistica. La base della lingua letteraria in creazione era costituita dal dialetto erzegovese neostocavo. Ma quella lingua era lingua rurale, priva di terminologie tecniche e scientifiche, priva di nozioni astratte ed era necessario che quelle lacune fossero riempite di elementi stranieri. Proprio quei prestiti che all'epoca sono entrati a far parte di quella lingua riformata sono rimasti ancora oggi nel serbo standard. E naturalmente ne fanno parte anche romanismi arrivati nell'aria balcanica dalle coste dell'Adriatico orientale. Sono esempi di cosiddetti italianismi diretti, provenienti dai contatti diretti fra due (o più) lingue (e culture). Altri esempi sono arrivati tramite il tedesco, grazie alla "mediazione" dei fortissimi influssi austriaci sui Balcani. Gli italianismi che a partire dalla metà dell'Ottocento sono entrati a far parte del serbo letterario riguardano per lo più discipline in cui l'italiano nel Cinque e nel Seicento era dominante in tut-

ta Europa. I più numerosi sono quelli della terminologia commerciale e bancaria (*banka*, *konto*, *bilans*, *kredit*, *bankrotirati*), musicale (*tenor*, *bas*, *bariton*, *viola*, *kantata*, *sonata*, *serenada*, *duet*, *kvarter* ecc.), militare (*alarm*, *bataljon*, *kaplar*, *citadela*, *major*, *kapetan*, *general* ecc), del teatro, dell'architettura ecc. (Klajn 1996, 46). Sono cosiddetti italianismi culturali chiamati anche europeismi ai quali torneremo successivamente. Adesso invece ci focalizziamo sui fenomeni locali, che riguardano parlate locali, dialettali, quelle dell'Adriatico orientale.

Dunque facciamo una breve rassegna di influssi italiani, sia della lingua letteraria che del dialetto veneziano. Chiaramente gli italianismi sono presenti piuttosto nella lingua letteraria e i toscanismi di regola si usavano più nella comunicazione formale il che è testimoniato da documenti rintracciabili negli archivi storici sparsi sulla costa orientale dell'Adriatico.

I venezianismi

Sono presenti nella lingua letteraria: *barbun* (ven. *barbon*, it. triglia); *boca* (ven. *bozza*, it. bottiglia); *bura* (ven. it. bora); *datula* (ven. *datolo*, it. dattero); *dužd* (ven., it. doge); *gondola* (ven., it. gondola); *regata* (ven., it. regata); *salata* (ven. *salata*, it. insalata).

Tuttavia sono molto più numerosi nelle parlate e nei dialetti dell'Adriatico orientale: *balota* (ven. *balota*, it. ballotta); *batana* (ven. *battana*); *bevanda* (ven. *bevanda*, it. vino rosso allungato); *beškot* (ven. *bescoto*, it. biscotto); *bonaca* (ven. *bonazza*, it. bonaccia); *buraška* (ven. *borasca*, it. burrasca); *cotav* (ven. *zoto*, it. zoppo); *cukar* (ven. *zucaro*, it. zucchero); *čakulati* (ven. *ciacolar*, it. chiacchierare); *dešperati se* (ven. *desperar*, it. disperarsi); *fritula* (ven. *fritola*, it. frittella); *furešt* (ven. *foresto*, it. forestiero); *gradela* (ven. *grade-la*, it. graticola, griglia); *kamara* (ven. *camara*, it. camera); *kantun* (ven. *canton*, it. canto); *komodati se* (ven. *comodarse*, it. accomodarsi); *kužina* (ven. *cusina*, it. cucina); *lemozina* (ven. *lemosina*, it. elemosina); *marenda* (ven. *marenda*, it. merenda); *nevera* (ven. *nevera*, it. tempesta); *orada* (ven. *orada*, it. orata); *panceta* (ven. *panzeta*, it.

pancetta); *pantegana* (ven. *pantegana*, it. topo di fogna); *pirun* (ven. *piròn*, it. forchetta); *skalinda* (ven. *scalinada*; *škura* ven. *scuro*, it. persiana); *šker* (ven. *squero*, it. cantiere); *šempio* (ven. *sempio*, it. scempio); *tincl* (ven. *tinelo*, it. tinello; cfr. Musić 1972).

Italianismi diretti: i toscanismi

Anche i cosiddetti italianismi diretti o i toscanismi (Klajn 1996, 45-64) sono presenti nella lingua standard: *agrumi*, *apetit* (it. appetito), *bakalar* (it. baccalà < sp. *bacalao* < olandese ant. *kabeljauw*), *barka* (it. barca), *beštija* (it. bestia), *faliti* (it. fallire, nel significato di ‘mancare’ o ‘venire meno’), *fin* (it. fino, fine), *fontana*, *gracjozan* (it. grazioso), *kaca* (it. cazza), *kancona* (it. canzone), *kapara*, (it. caparra), *kapetan* (it. capitano), *karabinjer* (it. carabiniere), *kavaljer* (it. cavaliere), *kredenac* (it. credenza, mobile), *kvin-tal* (it. quintale < sp. *quintal*), *macola* (it. mazza, mazzuola), *mafija* (it. mafia), *manjkati* (it. mancare), *milja* (it. miglio), *palma*, *pijaca* (it. piazza, nel significato di ‘mercato’), *roba*, *ruzmarijn* (it. rosmarino), *sardela* (it. sarda, sardella), *sardina*, *skala* (it. scala), *škrinja* (it. scrigno), *tombola*, *žbir* (it. sbirro).

Ci si potrebbero aggiungere alcuni esempi di carattere regionale (rilevati nelle regioni litoranee, in Dalmazia, a Ragusa e nelle Bocche di Cattaro), come *adio* (it. addio), *brodet* (it. brodetto), *fakin* (ar. it. facchino), *fešta* (it. festa), *kalamar* (it. calamaro), *kontati* (it. contare), *krepati* (it. crepare), *nona* (it. nonna), *nono* (it. nonno), *palenta* (it. polenta), *pašta* (it. pasta), *paštašuta* (it. pastasciutta), *piturati* (it. pitturare), *pjat* (it. piatto), *polpeta* (it. polpetta), *prošek* (it. prosecco), *riva* (it. riva), *rovinati* (it. rovinare), *široko/šilok* (ar. it. scirocco), *špaga* (it. spago) ecc.

Italianismi indiretti

Altri prestiti, come *milion* (it. milione, fr. *million*, ted. *Million*), *par* (it. paio, ted. *Paar*), *policija* (it. polizia, fr. *police*, ted. *Polizei*), *pomoran-dža* (it. pomarancia, arancia, ted. *Pomeranze*), ecc. probabilmente sono arrivati in serbo per via indiretta, cioè sono passati dall’italiano al serbo

tramite la lingua tedesca o, meno frequentemente, quella francese (Klajn 1996, 49). Spesso la lingua mediatrice ha generato qualche spostamento semantico e mutamento fonetico o morfologico. Vediamo prima alcuni esempi nei quali riscontriamo alcuni dei cambiamenti fonetici nella pronuncia o quelli morfologici riguardo al genere dei sostantivi: *korzo* (*corso*, it. corso) secondo il tedesco viene pronunciato con la “s” sonora, *parmezan* (*parmesan*, it. parmigiano) conformemente al tedesco *Parmesan* e *porcelan* (*porzellan*, it. porcellana) in base al ted. *Porzellan*. Il sostantivo *lak* (it. lacca) è di genere maschile (cfr. ted. *Lack*), *skica* (it. schizzo) è di genere femminile (cfr. ted. f. *Skizze*), *špijun* (it. spia) è di genere maschile (cfr. ted. *Spion*), *violina* (it. violino) è di genere femminile (cfr. ted. f. *Violine*).

Spostamenti del significato

Negli esempi che seguono si verifica invece lo slittamento del significato della parola, spesso direttamente sotto l’influsso del tedesco: *bruto* (< it. brutto si usa nel significato di “(peso) lordo”), *kantina* (< it. cantina si usa nel significato di “spaccio nelle caserme”), *parola* (< it. parola si usa nel significato di “parola d’ordine”), *tempo* (< it. tempo si usa nel significato di “ritmo”), *salutirati* (< it. salutare si usa nel linguaggio militare con il significato di rendere onore < ted. *salutieren*), *sekirati* (< it. seccare si usa nel significato di “preoccuparsi, angosciarsi”, secondo il ted. *sekkieren*), *štrapac* e *štrapacirati* (< it. strapazzo e strapazzare, con il significato di “cammino, lavoro faticoso”, secondo ted. *strapaze*, *strapazieren*), ecc.

Italianismi culturali (europeismi)

Inoltre, esistono gli italianismi culturali che di regola sono europeismi: *arsenal* (it. ven. arsenale, originariamente parola araba), *bagatela* (it. bagattella), *balet* (it. balletto), *balerina* (it. ballerina), *banka* (it. banca), *bizaran* (it. bizzarro), *civil* (it. civile), *diletant* (it. dilettante), *fašizam* (it. fascismo), *fašista* (it. fascista), *figura*, *forma*, *galop* (it. galoppo), *galopirati* (it. galoppare), *gazela* (it. gazzella < ar.), *granata*, *grandiozan* (it. grandio-

so), *granit* (it. granito), *improvizovati* (it. improvvisare), *izolovati* (it. isolare), *kanal* (it. canale), *karta* (it. carta), *kasa* (it. cassa), *lava*, *maliciozan* (it. malizioso), *moto* (it. motto), *mozaik* (it. mosaico), *mumija* (it. mummia), *patina* (it. patina), *sorta*, *stornirati* (it. stornare), *torta*, *valuta*, *vila* (it. villa), *virtuoz* (it. virtuoso).

Ci sono anche esempi senza adattamento morfologico delle desinenze italiane: *espresso* (it. espresso), *fijasko* (it. fiasco), *finale*, *loto* (it. lotto), *neto* (it. netto), *solo*, ecc. Difatti, gli italianismi tradizionali e quelli culturali che risalgono alle epoche precedenti al Novecento conformavano di regola le desinenze dei nomi maschili italiani (in -o e in -e) alle forme indigene serbe (apocopando la vocale finale: it. cartone > *karton*), mentre i sostantivi di genere femminile in -a conservavano la loro desinenza anche nel passaggio in serbo (it. grottesca > s. *groteska*).

Terminologia musicale

A partire dal Seicento, la grande fortuna della musica e in particolare della lirica italiana è stata decisiva per la presenza attiva e il prestigio dell'italiano fuori d'Italia: l'italiano dei libretti d'opera diventa lingua universale del mondo musicale internazionale. L'italiano si conservò solo come metalingua dell'esecuzione musicale, ma il mito del suo carattere melodico sopravvisse assai più a lungo. Ne deriva una ricca terminologia musicale le cui componenti sono in alcuni casi passate dal filtro tedesco o quello francese (it. duetto > ted. *Duett* > s. *duet*; it. concerto > ted. *Konzert* > s. *koncert*): *adađo* (it. adagio), *akord* (it. accordo), *alegro* (it. allegro), *andante* (it. andante), *arija* (it. aria), *bariton* (fr. *bariton*, it. baritono), *bas* (fr. *basse*, it. basso), *belkanto* (it. belcanto), *čembalo* (it. cembalo), *falset* (it. falsetto), *finale* (it. finale), *fortisimo* (it. fortissimo), *fuga* (it. fuga), *kantata* (it. cantata), *klarineta* (it. clarinetto), *krešendo* (it. crescendo), *intermeco* (it. intermezzo), *libreto* (it. libretto), *maestro* (it. maestro), *mandolina* (it. mandolino), *mecosopran* (it. mezzosoprano), *opera* (it. opera), *opereta* (it. operetta), *partitura* (it. partitura), *picikato* (it. pizzicato), *primadona* (it. primadonna), *rečitativ* (it.

recitativo), *solo* (it. solo), *sonata* (it. sonata), *sopran* (it. soprano), *stakato* (it. staccato), *tenor* (it. tenore), *tokata* (it. toccata), *trio* (it. trio), *trombone* (it. trombone), *viola* (it. viola), *violončelo* (it. violoncello), ecc.

Italogallicismi

Come abbiamo già osservato, la cultura italiana occupò una posizione centrale in Europa fino a tutto il Cinquecento ed era patrimonio necessario degli intellettuali fino a tutto il Settecento. Durante questo dominio culturale, artistico, finanziario e commerciale una cospicua quantità di parole è passata dall'italiano in molte lingue europee, in primo luogo in francese, dal quale sono arrivate anche in serbo: *ambasada* (< fr. *ambassade* < it. ambasciata), *alarm* (< fr. *alarme* < it. allarme), *arkada* (fr. *arcade* < it. arcata), *balon* (< fr. *ballon* < it. pallone), *barikada* (< fr. *barricade* < it. barricata), *bataljon* (< fr. *bataillon* < it. battaglione), *bilten* (< fr. *bulletin* < it. bollettino), *brigada* (< fr. *brigade* < it. brigata), *bravura* (< fr. *bravoure* < it. bravura), *fasada* (< fr. *façade* < it. facciata), *freska* (< fr. *fresque* < it. affresco, a fresco, fresco), *galantan* (< fr. *galant* < it. galante), *kavalkada* (< fr. *cavalcade* < it. cavalcata), *kostim* (< fr. *costume* < it. costume), *marinada* (< fr. *marinade* < it. marinata), *maskarada* (< fr. *masquerade* < it. mascherata), *medaljon* (< fr. *médaille* < it. medaglione), *parada* (< fr. *parade* < it. parata), *paravan* (< fr. *paravent* < it. paravento), *perika* (< fr. *perruque* < it. parrucca), *pijedestal* (< fr. *piédestal* < it. piedestallo), *profil* (< fr. *profil* < it. profilo), *salon* (< fr. *salon* < it. salone), *serenada* (< fr. *sérénade* < it. serenata), *šarlatan* (< fr. *charlatan* < it. ciarlatano), *tirada* (< fr. *tirade* < it. tirata), *tribina* (< fr. *tribune* < it. tribuna), ecc. Ancora nel diciottesimo secolo l'italiano era vastamente noto dall'Europa colta ed era la seconda lingua dell'impero austroungarico (Musić 1972, 40).

Nuovi italianismi in serbo

Un recente afflusso di italianismi si è verificato negli anni sessanta e settanta del Novecento. Questa volta le motivazioni della nuova ondata di parole provenienti dalla Penisola sono piuttosto

sto diverse. A partire dagli anni sessanta, quando l'ex Jugoslavia si è aperta verso l'Occidente e quando le persone hanno cominciato a cambiare dimora per motivi di lavoro e a viaggiare per conoscere i paesi occidentali, anche la lingua italiana ha avuto un ruolo importante nell'arricchimento lessicale del serbo. Una nuova Italia del dopoguerra, sulle ali del successo cinematografico e con la modesta, ma sognatissima Cinquecento (o magari una Vespa), ha fatto sì che i giovani belgradesi degli anni sessanta-settanta invece di dire "*idem po hleb*" ("vado a comprare del pane"), dicevano "*idem po panju*". È un esempio ormai caduto in disuso, ma possiamo ricordare il verbo *kapirati* (< it. capire) rimasto vivissimo nel parlato di tutte le generazioni. Inoltre: "*da napravimo dir!*" ("facciamo un giro?", con il verbo "*napraviti*" ricalcato sull'italiano fare). E i giovani di oggi comunemente dicono "*Điram po gradu*" ("Giro per la città").

Presenza dell'italiano in vari settori

Ma sono solo i primi segnali di un fortissimo afflusso che ha cominciato a verificarsi a partire dagli anni Novanta e che è ancora in atto. Il fenomeno riguarda vari settori: commercio, sport, gastronomia, moda e pubblicità. Grazie alla presenza, diretta o trasmessa, degli italiani nella vita degli abitanti dei paesi della ex Jugoslavia, finora abbiamo registrato una lunga serie di prestiti italiani di data recente.

Industria, commercio e made in Italy

Vi è un aspetto meno legato alla grande tradizione culturale del passato che, una trentina d'anni fa, ha anche spinto allo studio più diffuso d'italiano: l'Italia era uno tra i dieci paesi più industrializzati del mondo per cui, in ambito internazionale, svolgeva un ruolo di primo piano sia dal punto di vista della produzione (esportazione nei settori dell'abbigliamento, del mobilio, dell'alimentazione, e prodotti di alto livello tecnologico riguardanti la chimica fine, gli strumenti scientifici di precisione, le materie plastiche, le macchine utensili), sia da quello del consumo. Lo studio della lingua italiana veniva affrontato anche

in relazione ad un suo impiego per scopi pratici: soprattutto in alcune aree geografiche le percentuali di coloro che apprendono l'italiano per motivi di lavoro sono tutt'altro che trascurabili. L'idea che, dal Rinascimento in poi, connette in qualche modo l'Italia e l'italiano al bello è tutt'ora molto viva nell'immaginario collettivo: le tradizionali definizioni d'Italia come il paese dell'arte per eccellenza hanno trovato negli ultimi decenni una seria rispondenza nel grande successo del *made in Italy*. Tutto ciò ha un suo corrispettivo anche sul piano della diffusione della lingua italiana al di fuori d'Italia: l'italiano appare infatti legato ad uno stile di vita che si collega ad una mutata immagine dell'Italia all'estero. I prodotti *made in Italy* rispecchiano il profondo mutamento avvenuto negli ultimi decenni nella realtà economico-sociale d'Italia ed esportano un'idea dell'Italia ricca di prestigio. Così anche le strade centrali di Belgrado portano le insegne con nomi italiani e la moda italiana si è imposta come la più sofisticata ed elegante, mentre il design italiano è il più ricercato ed imitato (dai mobili alle automobili). Ecco alcuni nomi italiani per negozi, bar e ristoranti: Ultima moda, Azurro, Cuoco, Mamma mia, Da Luca, Destino, Gallo nero, Giardino, Buongiorno, Casa, Castello, Pomodoro, Panefino, Primo piatto, Senza pari, Senza paura, Pappagallo, Ottimo, Bella Napoli, Tavolino, Bambino, Da Totò, Uno e tanti altri. Inoltre, altri – pseudoitalianismi – (consapevolmente o meno) imitano parole italiane: *Fasta pasta*, *Botako*, *kafučino*, *pancerota*, ecc.

Gastronomia

L'enogastronomia è tradizionalmente uno dei settori di diffusione dell'italiano all'estero. Del lessico serbo fanno oramai parte i vocaboli che indicano i nomi dei famosi piatti e prodotti gastronomici italiani (pizza > *pica*, spaghetti > *špagete/i*, pasta > *pasta*, bucatini > *bukatini*, calamari > *kalamari*, carpaccio > *karpačo*, cassata > *kasato*, gnocchi > *njoki*, gorgonzola > *gorgonzola*, mascarpone > *maskarpone*, mozzarella > *mocarela*, maccheroni > *makaroni*, pesto > *pesto*, bruschette > *bruskete*, panettone > *panetone*,

risotto > *rižot*, tagliatelle > *taljatele*, tortellini > *tortelini*, lasagne > *lazanje*, frutti di mare > *fruti di mare*, tiramisù > *tiramisu*) nonché bevande calde a base di caffè (espresso > *espreso*, cappuccino > *kapučino*, macchiato > *makijato*, ecc.). Pure i nomi di alcune piante e ortaggi risalgono direttamente all'italiano: origano > *origano*, rucola > *rukola*, capperi > *kapari*, broccoli > *brokoli*, pelati > *pelati*. In questo gruppo rientrano anche molti famosi marchionimi di successo (Caffarelli 2016, 30): Barilla, Campari, Chianti, Ferrero, Galbani, Lavazza, Martini, Negroni, Nutella, Raffaello ecc.

Moda

Oltre alla gastronomia e all'automobilismo, il settore della moda si associa direttamente al fenomeno *made in Italy*, "ovvero quella miscela di gusto estetico, competenza artigianale e qualità delle materie prime per cui il nostro Paese è noto e apprezzato in tutto il mondo" (Sergio 2016, 55). Questo successo però si riflette piuttosto sul commercio o finanze, ma dal punto di vista linguistico "oggi la moda parla (quasi sempre) inglese" (Coveri e Fiori 2016, 69). Parlando degli italianismi di data recente, ricordiamo solo una lunga serie di marchionimi: Benetton, Bulgari, Dolce & Gabbana, Ermenegildo Zegna, Fendi, Gianfranco Ferré, Giorgio Armani, Gucci, Max Mara, Moschino, Salvatore Ferragamo, Valentino, Versace, ecc.

Sport

Anche nell'ambito sportivo negli ultimi decenni si sono infiltrati alcuni italianismi, particolarmente nella sfera del calcio. Il mercato delle scommesse segue non solo le partite internazionali della Champions League ma anche il campionato italiano, le serie A e B. Grossomodo lo stesso discorso vale per alcuni altri sport in cui giocano anche gli atleti serbi (pallavolo, pallanuoto, pallacanestro). Ne derivano alcuni prestiti di data più o meno recente: azzurri, libero, calcio, scudetto, serie A, tifosi, giallo-rossi, rossoneri ecc.

Grafia, pronuncia e morfologia lessicale

Grafia e pronuncia

Diversamente dall'italiano, l'ortografia serba è un'ortografia fonetica. Perciò nella trascrizione dei nomi italiani praticamente si effettua la trascrizione fonetica. Il principio etimologico si mantiene solo nei prestiti integrali (Klajn 1979). Molti dei nuovi italianismi che abbiamo citato si sono impiantati nella varietà standard e hanno subito pochi adattamenti morfologici delle desinenze il che, come abbiamo già ricordato, è una novità rispetto agli italianismi tradizionali. In molti casi difatti si realizza solo la trascrizione dei nomi italiani con pochi o addirittura senza consueti adattamenti morfologici: *pica*, *špageti*, *pasta*, *pesto*, *bruskete*, *rižoto*, *taljatele*, *tortelini*, *lazanje*, *pelati*, *origano*, *fruti di mare*, *nutela*, *espreso*, *kapučino*, *makijato*, *karpačo*, *rukola*, *kapari*, *brokoli*. Quanto all'adattamento fonetico, la disposizione delle vocali e consonanti nelle due lingue è quasi analoga di modo che non sono necessari gli adattamenti in merito. Però gli ultimi fenomeni linguistici riguardo alle lingue straniere mostrano inclinazioni ad assumere gli esotismi in forma integrale, come avviene, per esempio, già da tempo con la lingua italiana nei confronti dei prestiti inglesi.

Sono interessanti e certe volte divertenti i problemi e le soluzioni di trascrizione e pronuncia dei nuovi italianismi: it. Lancia (s. *Lančija*, pronunciata con la *i* che non è un segno grafico ma una vera vocale), it. Lamborghini (s. *Lambordžini*, come se la forma italiana fosse **lamborgini*, per l'evidente influsso inglese), it. Versace (s. *Versači*, la *i* per l'analogia con altre forme di cognomi uscenti in *-i*), it. Margherita (s. *Margarita*, per l'influsso del nome serbo), it. Chicco (s. *Čiko*, come se in italiano mancasse l'acca).

Il maggior numero degli errori si rileva negli italianismi non adattati, presenti nella gastronomia, soprattutto nei menù dei ristoranti (i quali spesso riportano nella lingua d'origine – ma con moltissimi errori – i nomi dei piatti italiani). È un uso, diciamo, ancora fuori controllo, non istituzionalizzato, che avviene nel tentativo

di dare un'impronta originale al pasto da consumare. Considerato che il serbo non conosce le geminate, in molti esempi le stesse mancano, o si aggiungono là dove non dovrebbero stare, oppure c'è un "misto" di trascrizione e forma originale: *mozzarela, *nuttela, *capriciosa, *quattro stagione, *quattro formagi, *fruti di mare, *mediteranea, *calzona, *fungi, *tono, *lazagna, *pesto genoveze, *bologneze, *sicilijana e addirittura *serbijana.

Morfologia lessicale

Suffissi italiani – radici serbe

Il fenomeno più sorprendente è l'influsso sulla morfologia lessicale, in particolare sui suffissi derivazionali. Oltre ai suffissi latini e greci passati attraverso l'italiano (-ante, -ente, -ario, -ese, -ista, -ite, -tore, -izzare), a partire dalla fine degli anni novanta si registra un notevole aumento di applicazione di suffissi alterativi italiani alle basi serbe o altre: *jogurtino*, *tomatello*, *tomatino*, *šizela*, *smirela*, ecc. Il fenomeno è presente soprattutto nel linguaggio della pubblicità, precisamente nei marchi commerciali di alcuni prodotti (*tomatello*, *tomatino*, *kremissimo*) oppure nel linguaggio giovanile o nel parlato informale (*laganini*, *laganese*). Potremmo definire questi esempi come pseudoitalianismi che comunque dimostrano la fortissima influenza della lingua italiana sul serbo.

Desinenze serbe / suffissi serbi – radici italiane

Questo fenomeno è presente anzitutto nelle forme verbali in cui la radice è italiana e le desinenze appartengono invece alla morfologia verbale serba: it. girare > s. *đirati* (*điram*, *điraš*, *đira...*), it. capire > s. *kapirati* (*kapiram*, *kapiraš*, *kapira...*). Un caso interessante che illustra parallelismi fra le due lingue è l'esempio di trippa che come prestito italiano si usa con il suffisso diminutivo slavo -ica, *tripica*, precisamente *tripice* (in uso è la forma plurale). In serbo si usa la parola indigena, sempre nella forma diminutiva e plurale per indicare questo piatto caratteristico dei mangioni (*škembići*).

Considerazione conclusiva

Le parole serbe diventano italiane? Nei dizionari italiani, al contrario, vengono registrate pochissime voci di origine serba. Si tratta o di parole che indicano rappresentanti di varie guerriglie locali o di nomenclature nobiliari del passato (uscocco, voivoda, vladika, bano, cetnico, usta-scia ecc.) o di prodotti tipici dei Balcani (paprica, gusla, rachi). Inoltre, nel lessico italiano vi sono le parole stravizzo e stravizio, che derivano dal serbo *zdravica* (brindisi). Si tratta di un vocabolo giunto in Italia per tramite veneziano. Il primo esempio risale addirittura al 1473 (cfr. Cortelazzo e Zolli 2004).

Da quanto è stato affermato, si può concludere che il contatto fra le due lingue è unidirezionale. Anche se i pochissimi esempi lo potrebbero negare, non offrono tuttavia nuove prove che contestino l'affermazione che l'italiano è sempre stato lingua di prestigio rispetto al serbo e che così sarà anche nel futuro. Del resto, una situazione analoga si verifica anche in riferimento ad altre lingue slave che, nel passato, hanno esercitato sull'italiano un'influenza molto modesta e limitata alle nozioni locali e nazionali (bolscevico, polca, zar, kolkhoz, astrakan, bortsch, tundra, glasnost, perestroika). Così il serbo per l'italiano è solo una lingua esotica poiché gli slavismi in italiano si riferiscono solo ed esclusivamente alle nozioni tipiche della cultura nazionale.

Summary

In this article, the author confirms that Italian, as a great language of culture, in various periods has had a significant influence on the Serbian lexicon. The paper offers a diachronic review of the influences that Italian has exerted on the Serbian: due to the close and different contacts between the two sides of the Adriatic that have lasted for centuries, the Serbian language contains a large number of italianisms. On the other hand, the article confirms the hypothesis that only very few Serbian words entered Italian. The author concludes that the relationship between the two languages is one-way and that Italian is a prestigious language compared to Serbian.

Povzetek

V prispevku avtorica izpostavlja, da je italijanščina, kot jezik velike kulture, v različnih obdobjih pomembno vplivala na bogatenje srbskega besedišča. Prispevek predstavi diahroni pregled vplivov, ki jih je italijanščina imela nad srbskim jezikom: zaradi tesnih in raznolikih večstoletnih stikov med dvema jadranskima obalama, srbsčina vsebuje veliko število italijanizmov. Članek obenem potrjuje dejstvo, da je samo nekaj srbskih besed zaživelo v italijanskem jeziku. Avtorica izpostavlja, da je odnos med dvema jezikom enosmeren in da je italijanščina prestižen jezik v odnosu do srbsčine.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. 2007. *Rečnik srpskog jezika*. Novi Sad: Matica Srpska.
- Arcangeli, M. 2007. "Il lessico sportivo e ricreativo italiano nelle quattro grandi lingue europee (con qualche incursione anche altrove)." *Studi di lessicografia italiana* XXIV: 195-248.
- Berruto, G. 1995. *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertini Malgarini, P. 1994. "L'italiano fuori d'Italia." In *Storia della lingua italiana. Volume terzo: le altre lingue*, a cura di Luca Serianni e Pietro Trifone, 883-922. Torino: Einaudi.
- Bettoni, C. 1993. "Italiano fuori d'Italia." In *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, a cura di Alberto A. Sobrero, 411-460. Roma-Bari: Laterza.
- Caffarelli, E. 2016. "I marchionimi italiani e la loro diffusione internazionale." In *L'italiano e la creatività: marchi e costumi, moda e design (La lingua italiana nel mondo)*, a cura di Paolo D'Achille e Giuseppe Patota, 29-48. Firenze: Accademia della Crusca.
- Casapullo, R. 2009. "Italiano fuori d'Italia: una panoramica sul lessico italiano della scienza nelle lingue europee." *Annali dell'Università Suor Orsola Benincasa*: 637-85.
- Cortelazzo, M. e P. Zolli. 2004. *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Coveri, L. e F. Fiori. 2016. "La moda parla (ancora) italiano?" In *L'italiano e la creatività: marchi e costumi, moda e design (La lingua italiana nel mondo)*, a cura di Paolo D'Achille e Giuseppe Patota, 69-74. Firenze: Accademia della Crusca.
- D'Achille, P. e G. Patota. 2016. *L'italiano e la creatività: marchi e costumi, moda e design (La lingua italiana nel mondo)*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Klajn, I. 1979. "Transkripcija i adaptacija imena iz romanskih jezika." In *Radovi* VI: 121-174.
- Klajn, I. 1996. "Vrste romanizama u savremenom srpskohrvatskom jeziku i putevi njihovog dolaska." *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* XXIX/2: 45-64.
- Klajn, I. e M. Šipka. 2008. *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
- Lipovac-Radulović, V. 1981. *Romanizmi u Crnoj Gori – Jugoistočni dio Boke Kotorske*. Cetinje: Obod.
- Lipovac-Radulović, V. 2009. *Romanismi lessicali in Montenegro: Budua e Pastrovici: la parte sud-orientale delle Bocche di Cattaro*. Roma: Il Calamo.
- Musić, S. 1972. *Romanizmi u severo-zapadnoj Boki Kotorskoj*. Beograd: Filološki fakultet.
- Rossi, L. e R. Wank. 2010. "La diffusione dell'italiano nel mondo attraverso la religione e la Chiesa cattolica: ricerche e nuove prospettive." In *L'italiano nella Chiesa fra passato e presente*, a cura di Massimo Arcangeli, 113-171. Torino-Londra-Venezia-New York: Allemandi.
- Sergio, G. 2016. "Italianismi di moda nelle lingue del mondo." In *L'italiano e la creatività: marchi e costumi, moda e design (La lingua italiana nel mondo)*, a cura di Paolo D'Achille e Giuseppe Patota, 55-68. Firenze: Accademia della Crusca.

- Serianni, L. 2017. "L'italiano nel mondo. Intenti e propositi di un progetto editoriale sugli italianismi". In *Osservatorio degli italianismi nel mondo. Punti di partenza e nuovi orizzonti*, a cura di Matthias Heinz, 39-54. Firenze: Accademia della Crusca.
- Stammerjohanm, H. 2010. "Italianismi." In Enciclopedia Treccani <http://www.treccani.it/enciclopedia/italianismi> (Enciclopedia-dell'Italiano)/
- Zolli, P. 1976. *Le parole straniere*. Bologna: Zanichelli.

hereditati

1.

L'italiano nei linguistic landscapes dell'Austria meridionale: alcune considerazioni¹

Luca Melchior
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
luca.melchior@aau.at

Italianščina v jezikovni krajini južne Avstrije: nekaj ugotovitev

Italianščina se pogosto uporablja v Celovcu in v Gradcu, čeprav Italijanov tukaj ni veliko. Italijanski jezik se uporablja ne le na področju mode in gastronomije, temveč tudi širše in celo v nekaterih subkulturah. Poleg številnih italijanskih leksikalnih enot lahko najdemo tudi morfološke in skladenjske vzorce. To bi lahko dokaz razširjenosti aktivnega in pasivnega znanja italijanskega jezika med lokalnim prebivalstvom. Vendar ima njegova uporaba pri komercialnih napisih v večini primerov le simbolično funkcijo, pomen pa je podan v nemščini.

Ključne besede: jezikovna Krajina, italijanščina v stiku, večjezičnost, znanje jezika, Avstrija

Italian language in the linguistic landscapes of Southern Austria: some remarks

Italian is widely used in the linguistic landscape of Klagenfurt am Wörthersee and Graz, though there isn't a significant presence of Italians. Italian is used not only in the domains of fashion and gastronomy, but also in a wider range of domains, including some subcultures. Besides a wide range of Italian lexical items, one can also find morphological and syntactical patterns. This can be seen as a proof of widespread active and passive Italian language skills in the local population. However, its use in commercial signing has in most cases only a symbolic function, while semantic information is given in German.

Keywords: Linguistic landscape, contact Italian, plurilingualism, language skills, Austria

Negli ultimi decenni, l'interesse nei confronti della strutturazione linguistica dello spazio tramite scrittura esposta, in particolare in regioni plurilingui, ha ottenuto sempre più attenzione. La presenza e la funzione di diverse lingue nel cosiddetto *linguistic landscape* è stata oggetto di numerosi studi,² che ha prodotto una copia di ricerche

su realtà diverse e da disparate prospettive disciplinari, teoriche e metodologiche (si vedano per esempio, in quanto pietre miliari della ricerca al riguardo, i volumi a cura di Gorter 2006, Gorter, Marten e Van Mensel 2012, Shohami, Ben-Rafael e Barni 2010, Hélot et al. 2012 o i più recenti Castillo Lluch, Kailuweit e Pusch 2019 e Pütz e Mundt 2019, solo per citarne alcuni). Diversamente da approcci più legati al valore della scrittura esposta quale dimostrazione di vitalità etnolinguistica o mezzo di affermazione linguistico-sociale in situazioni di conflitto linguistico, in cui gruppi linguistici

finizione di cosa sia o possa essere un *linguistic landscape* risale però allo studio di Landry e Bourhis (1997).

¹ Ringrazio Isabella Matticchio per l'attenta lettura e i suggerimenti stilistici e contenutistici e i miei studenti per gli stimoli di riflessione emersi nelle discussioni sui *linguistic landscapes* della Carinzia.

² Alcuni fanno risalire la tradizione di studi sul *linguistic landscape* già allo studio di Rosenbaum et al. (1977) sulla presenza e la percezione dell'inglese nella città di Gerusalemme, nel quale gli studiosi dedicano un breve capitolo anche alla scrittura esposta, rimarcando la discrepanza tra politiche linguistiche ufficiali a favore dell'ebraico e usi 'dal basso' in cui anche l'inglese svolge un ruolo importante; la prima de-

diversi – storicamente presenti sul territorio o giunti in tempi più recenti in seguito a fenomeni migratori³ – cercano di appropriarsi dello spazio pubblico per rivendicare il proprio riconoscimento sociale, per rimarcare la propria posizione di forza o per cementificare un senso di appartenenza linguistico-identitaria, il presente contributo si propone di inserirsi in un filone di ricerca che va invece a indagare la presenza di lingue non legate alle comunità presenti sul territorio, che vanno dunque ad assumere un valore simbolico altro. Accanto alle ricerche sull'inglese come lingua internazionale (una su tutti: Soukup 2016, che nasce dall'interessante progetto *English in the linguistic landscape of Vienna, Austria (ELLViA)*), particolare attenzione è stata riservata, in particolare da parte di studiosi afferenti a Massimo Vedovelli e alla sua scuola all'Università per Stranieri di Siena, alla presenza dell'italiano nel paesaggio linguistico di diverse città e regioni del mondo (si veda p.e. Vedovelli e Machetti 2006, Bagna e Barni 2007, Siebetchu 2015, Vedovelli e Casini 2013, Pizzoli 2019). Tali ricerche si intrecciano e positivamente fruttificano con altre ricerche legate in maniera più generale alla presenza dell'italiano nel mondo, spesso frutto della stessa scuola senese, tra le quali siano citate qui De Mauro et al. (2002), Vedovelli (2005, 2014), Barni e Bagna (2009), Bagna (2014; una prima sintesi in Vedovelli 2018). Pur andando a costituire un ulteriore tassello nell'analisi di tali tematiche, il presente contributo si propone di gettare luce su questo complesso da una prospettiva parzialmente diversa, quella cioè della comunicazione e del repertorio plurilingui che sono da presupporre negli emittenti e nei destinatari (immaginati o reali) dei messaggi in italiano. In questo senso, ci si avvale del quadro teorico delineato da una parte dal lavoro di Rita Franceschini nella sua ricerca sull'italiano di contatto (cf. p.e. 2001, 2004), dall'altra della ricerca sul plurilinguismo ispirata in particolare a Georges Lüdi (cf. p.e. 2013) e alla sua scuola.

³ Sul perché non si tratti di presenza di italiano di *migrazione* verrà chiarito più avanti, alla sez. 3.

Linguistic landscape

Lo studio del *linguistic landscape* come sottolineato Van Mensel, Vandenbroucke e Blackwood (2016, 423) “focuses on the representations of language(s) in public space. Its object of research can be any visible display of written language (a ‘sign’) as well as people’s interactions with these signs”. Approccio ormai ben consolidato nell’ambito della linguistica applicata e della sociolinguistica, esso parte dal presupposto che la presenza di una lingua o di più lingue nella scrittura esposta di un determinato territorio, regione o città sia un riflesso, seppur a volte distorto, quasi in uno specchio carnascialesco (cf. Gorter 2012, 11) del ruolo che tale lingua/tali lingue vanno ad assumere nella società o in parti della stessa (e che può essere diverso o addirittura contrastante in diversi singoli o gruppi di attori che operano nello spazio in questione). Nella definizione di due pionieri di questo genere di studi, Landry e Bourhis (1997, 25), l’attenzione degli stessi è volta verso il “language of public road signs, advertising billboards, street names, places names, commercial shop signs and public signs on government buildings combined to form the linguistic landscape of a territory, region or urban agglomeration”; lavori più recenti hanno incluso anche altre forme di scrittura esposta, a partire dai graffiti (cf. per es. Hanauer 2011) e dagli adesivi applicati nello spazio pubblico – forme di scritturalità decisamente bottom-up e di regola prive di qualunque forma di *autorizzazione* e *legittimazione* ufficiale – fino a considerare oggetto di ricerca anche scritte – l’indicazione delle mete, ma anche scritte pubblicitarie e d’altro tipo – che appaiono su mezzi di trasporto che, come graffiti e adesivi, vanno a formare paesaggi linguistici transitori, in questo caso conferendo alla transitorietà un carattere ancora più marcato (cf. tra gli altri Coupland 2010, che si occupa di scritte sulle magliette dei passanti o Janssens 2012, sulle indicazioni delle destinazioni sui pullman belgi che servono territori linguisticamente diversi). Nel presente studio ci si rifà alla definizione di Vedovelli e Machetti (2006) che chiamano “comunicazione pubbli-

ca”, la “rete di messaggi, di testi che si produce nei contesti pubblici di luoghi abitati: città, paesi e, al loro interno, vie, piazze, ecc. [...] insegne commerciali e manifesti pubblicitari, cartelloni, avvisi, messaggi personali, scritte murali, fino a giungere ai menù dei ristoranti, almeno quelli che sono esposti all'esterno” (Vedovelli e Machetti 2006, 182-183), escludendo quindi scritte *mobili*, ma includendo tutte le forme di scritturalità più o meno duratura o temporanea, siano esse *top-down* o *bottom-up*, autorizzate e ufficialmente legittimate o non. Al centro della mia ricerca non stanno però tanto, come per esempio nel già citato Pizzoli (2019), la quantità e la tipologia di prestiti italiani, né nella stessa è centrale, l'analisi di *tipi* lessicali italiani individuati, che pur non mancherà, quanto piuttosto il valore che questa presenza ha per delineare pratiche plurilingui e dunque una conoscenza diffusa, per quanto marginale, dell'italiano nella popolazione locale. Non saranno invece oggetto della presente analisi tutte le manifestazioni scritte di italiano rivolte in maniera più o meno esplicita, ma comunque evidente, a un pubblico di turisti italiani, quali per esempio cartelli turistici plurilingui di istituzioni pubbliche o di operatori privati, cioè di quelle “informazioni di carattere generale agli ospiti di lingua straniera del contesto monolingue, informazioni che sono tuttavia indirizzata a specifiche funzioni e quindi ad esse limitate” (Stabej 2013, 35).⁴

Italiano e italiani in Austria

Italiani in Austria

Lo spunto per la ricerca viene da una sensazione inizialmente impressionistica,⁵ che cioè nelle vie dell'Austria, in particolare di quella meridionale, la presenza di elementi italiani in scritte, manifesti, insegne, ma anche graffiti o adesivi. Una visibilità che non è in alcun modo correla-

bile alla presenza di italiani nella regione: a differenza infatti della situazione descritta da Costa (2017) per la città tedesca di Wolfsburg, dove la presenza italiana da migrazione è, storicamente e attualmente, assai forte, costituendo gli italiani, con oltre 5000 individui residenti, il primo gruppo straniero in città e oltre il 40% di tutti gli stranieri ivi residenti (Costa 2017, 236), o di quella analizzata da Ferrini (2016) per la città tedesca di Mannheim, in cui la presenza italiana, all'epoca dell'indagine, era di oltre l'11% (Ferrini 2016, 187), o ancora da quella delle *little Italy* di Toronto indagate dalla stessa autrice (Ferrini 2018), zone di alta concentrazione italiana, le statistiche demografiche austriache mostrano un moderato numero di italiani residenti nel Paese: sebbene, secondo i dati pubblicati dalla Statistik Austria, il loro numero sia in costante e continua crescita dal 2002 (cf. Statistik Austria 2019),⁶ essi rappresentano appena poco meno dello 0,35% della popolazione residente nel Paese alpino. Anche nelle due città oggetto della presente analisi – il capoluogo stiriano Graz⁷ e il capoluogo carinziano Klagenfurt am Wörthersee/Celovec ob Vrbskem jezeru⁸ – la presenza italiana, seppur leggermente più alta che nella media nazionale, non rappresenta che lo 0,72%⁹ della popolazione residente nella seconda (cf. Statistisches Jahrbuch Klagenfurt 2019, 37); nella prima, per la quale sono disponibili solo dati attualizzati al

4. Tale suddivisione, piuttosto evidente in chiave teorica, non è sempre semplice da effettuare così chiaramente in fase operativa. Si è comunque cercato di escludere dall'analisi i casi in cui la scritturalità pare rivolgersi più esplicitamente a un pubblico turistico italofono.

5. Kailuweit (2019, 137) giustifica simili stime („fuzzy quantifications”), indicando come “[r]ather than research results on their own, fuzzy quantifications are a starting point for interpretative considerations”.

6. Gli italiani registrati sono, in questo lasso di tempo, quasi triplicati, passando da 10.656 al 1° gennaio 2002 a 30.909 il 1° gennaio 2019 (oltre ai nuovi arrivi, vanno però considerati i trasferimenti di residenza di cittadini italiani eventualmente già presenti sul territorio, ma che avevano conservato la residenza in Italia). Gli italiani rappresentano dunque il tredicesimo gruppo nazionale dopo (in ordine decrescente di rilevanza numerica) tedeschi, serbi, turchi, romeni, bosniaco-erzegovini, ungheresi, croati, polacchi, siriani (la cui presenza, fino al 2014 quantificabile in poche centinaia di persone, è cresciuta a oltre 11.000 nel 2015, raggiungendo quasi i 50.000 nel 2019, in seguito ai tragici eventi bellici che coinvolgono il Paese), afgani, slovacchi e russi.

7. Con una popolazione residente, al 31.12.2016, di 286.686 persone (cf. Bevölkerungsstatistik Graz 2017, 8), seconda città più popolosa d'Austria.

8. Con una popolazione residente, al 31.12.2018, di 100.817 persone (cf. Statistisches Jahrbuch Klagenfurt 2019, 20), sesta città più popolosa d'Austria.

9. In numeri assoluti: 730 residenti, cui si aggiungono 149 domiciliati (cf. Statistisches Jahrbuch Klagenfurt 2019, 37).

1° gennaio 2017, poco meno dello 0,46%¹⁰ del totale dei residenti.¹¹ Sarebbe dunque azzardato e scorretto ipotizzare correlazioni tra presenza di *italiani* e presenza di *italiano*, come è invece possibile nei casi sopra menzionati. Il ricorso all'italiano nella scrittura esposta delle due città è dunque piuttosto testimonianza tangibile di quella "grandissima attrattività della lingua italiana nel mondo" (Pizzoli 2019, 152),¹² che fa sì che l'italiano, su scala mondiale, occupi "la seconda posizione dopo l'inglese nelle insegne commerciali"¹³ (Pizzoli 2019, 153) e che, nel caso in analisi, sia presente anche in altre forme di scritturalità pubblica rilevate nei *linguistic landscapes*. Si tratta di quelle che Ben-Rafael et al. (2006), sulla scorta di quelle che il sociologo francese Boudon (1984 e 2003) aveva chiamato "bonnes raisons", definiscono "good reasons", cioè "the interests of LL actors vis-à-vis the public – i.e. the attractiveness and expected influence of signs on eventual clients" (Ben-Rafael et al. 2006, 10) – in questo caso, l'italiano viene utilizzato quando esso è "closely related to [its] capacity to attract sense-building mechanisms associated with positive values" (Bagna e Machetti 2012, 222), per evocare immagini che rimandano da una parte a dimensioni "di gusto e di buon gusto, di piacevolezza, di bellezza, di stare insieme" (Vedovelli 2019, 187; cf. anche Vedovelli 2005, 600, Casini 2018), su cui si tornerà anche più avanti), ma anche altri richiami culturali, più legati ad ambiti specifici – sub- e controculture, per esempio, come si vedrà *infra* – in cui il modello italiano è comunque preso a riferimento.

10 In numeri assoluti si trattava di 1.396 residenti, cui vanno aggiunti 691 domiciliati (cf. Bevölkerungsstatistik Graz 2017, 28).

11 Franceschini (2004, 262-263) vede come condizione necessaria perché possa instaurarsi un processo di "adozione linguistica", cioè "quei processi nel corso dei quali elementi sentiti come allogegni vengono integrati e assimilati nel comportamento della popolazione indigena" (negli usi linguistici orali), la presenza di una "massa critica" che indica in circa il 15% della popolazione totale. Nel caso austriaco le percentuali sono ben lontane da tale massa.

12 Interessante, a questo riguardo, lo studio percettivo sulla presenza dell'italiano (e di altre lingue) nel *linguistic landscape* e gli atteggiamenti nei confronti di questo in quattro città del bacino della Ruhr in Germania (Ziegler, Schmitz e Uslucan 2018).

13 Il che è segno di una *commodification* della lingua italiana, utilizzata come una sorta di bene di consumo (cf., con ben altri risvolti, l'analisi dell'uso del cinese a Washington in Leeman e Modan 2009).

Una seconda forse troppo semplicistica considerazione sulla presenza dell'italiano nel paesaggio linguistico pubblico va, nei casi presi in considerazione, confutata: che vi sia cioè una chiara correlazione tra visibilità dell'italiano nella scrittura esposta e presenza di attività legate all'ambito dell'*ethnic business* italiano – in particolare nel settore della gastronomia –, come invece rilevato da Schmitz (2017) nella sua analisi della situazione in una città del bacino della Ruhr in Germania. Che laddove vi siano locali che offrono cucina italiana vi sia anche una forte presenza di italiano nel *linguistic landscape* è innegabile; tuttavia, da una parte l'italiano è presente anche nella gastronomia non prettamente italiana (cf. *infra*),¹⁴ dall'altra i settori in cui l'italiano è rappresentato sono, come già accennato, ben più ampi.

L'interesse per l'italiano in Austria

Un ultimo, importante aspetto, va considerato in queste considerazioni sull'italiano in Austria: il suo ruolo nel mondo dell'istruzione e dell'insegnamento. Il rapporto MAECI 2018 sull'italiano nel mondo, pur registrando un calo di circa 6.500 unità rispetto al 2016, indica in poco meno di 82.000 il numero di frequentanti corsi di italiano in Austria, di cui oltre 56.000 scolari, oltre 4.000 studenti universitari e oltre 17.000 persone che seguono altre tipologie di corsi, come quelli delle università popolari o della Società Dante Alighieri. L'italiano si posiziona così come una delle lingue straniere maggiormente studiate in Austria – e questo in tutte le tipologie e i gradi di scuole. In Stiria e Carinzia, le due regioni in cui si trovano le città indagate, l'italiano è una lingua scelta con frequenza anche maggiore a quella del resto dell'Austria, costituendo, dopo l'inglese, la lingua maggiormente studiata.¹⁵ Purtuttavia tali dati non sono sufficienti a

14 Non ci si riferisce qui a prestiti (più o meno) acclimatati atti a designare *realia* legati all'Italia, come sarebbero per esempio *mozzarella* o *ricotta*, *rigatoni* e simili, in testi altrimenti chiaramente tedeschi. Questi non sono oggetto della presente analisi (al riguardo si veda tra gli altri Casini e Siebetcheu 2014).

15 Anche se, in alcuni casi e in alcune tipologie scolastiche, essa segue lo spagnolo o il francese.

giustificare la presenza quantitativa e qualitativa dell'italiano come esso si trova nei panorami linguistici dell'Austria meridionale.

Italiano nei *linguistic landscapes* dell'Austria meridionale

Ambiti d'uso

Poco sorprendente è il fatto che l'italiano venga utilizzato in ambiti quali la gastronomia, incluso il commercio di specialità gastronomiche, cui si è fatto cenno prima e nel mondo della moda – ivi compresi settori contigui come la gioielleria – già precedenti inchieste sull'italiano nel mondo, tra questi De Mauro et al. (2002, 49-50) e Bagna e Machetti (2012, 222) avevano indicato questi settori come quelli in cui la presenza dell'italiano è maggiormente alta, essendo all'estero ben radicata – e volentieri coltivata da italiani all'estero e non – l'idea di un'eccellenza italiana in questi ambiti. È tuttavia importante sottolineare che diverse delle attività commerciali che hanno un nome – e dunque insegne visibili nel *linguistic landscape* – in italiano non sono gestite da italiani: un chiaro esempio è il panificio *Pane* di Graz (cf. figura 5), sorta di 'outlet' di una nota catena cittadina di panifici-pasticcerie, in cui, a prezzo ridotto, viene venduto pane del giorno precedente. Analogo discorso per la moda e la gioielleria, dove l'italiano non viene utilizzato solo per moda italiana (cf. figura 8), ma anche, come appare evidente nell'esempio *Ecco Arte* (cf. figura 7), negozio di gioielli storici asiatici a Graz, per oreficeria d'altra provenienza.

Tuttavia l'italiano è scelto anche in altri ambiti, ben lontani da questi settori più o meno stereotipicamente "italiani": lo troviamo per esempio quale nome di una farmacia a Graz (*Casa medica*), di un centro commerciale nella stessa città (*Ciao Italia*, in cui sono però presenti diversi negozi afferenti all'*ethnic business* italiano), di alcuni club per soli uomini (p.e. *Andiamo* a Klagenfurt, *Casa Bianca* e *Luna Bar*¹⁶ a Graz), di un negozio di strumenti musicali (*Bella Musica*, a

Klagenfurt), di un cinema erotico (*Lupo*, a Klagenfurt), di istituti di bellezza e benessere (*Miramare*, a Graz, *La casa re*, a Klagenfurt), solo per citarne alcuni. Ma l'italiano è presente anche nel mondo della contro- e subcultura:¹⁷ lo troviamo nello slogan (*Vota comunista!*, cf. figura 9) che compare sui manifesti e gli adesivi di una lista elettorale alle elezioni universitarie (nonché sugli adesivi del partito di riferimento, la *Kommunistische Partei Österreichs* (KPÖ)), in diversi graffiti afferenti alla lotta anticapitalista di ispirazione anarchica e comunista (cf. figura 10),¹⁸ ma anche nel mondo della tifoseria calcistica: si pensi ai *Tifosi neri*, la *Brigata Graz '94*, il *Collegio tempestoso*, probabilmente i *Gatti neri* (cf. figure 11-13), nomi di settori organizzati della tifoseria dello Sturm Graz, i cui adesivi e graffiti sono ben visibili nel perimetro cittadino. Ma l'italiano è utilizzato anche nel nome (e nei rispettivi adesivi) di una casa discografica locale (*Rosso tunes*) e di una radio (*Ultima radio*)¹⁹, entrambi rinvenuti a Graz. Troviamo elementi italiani (*grande*, cf. figura 14) anche in adesivi che manifestano il disagio causato da alcuni scandali politici nel Paese nel 2019.²⁰ Tali usi testimoniano infatti di una forte influenza di alcune sub- e controculture in declinazione italiana sulle corrispondenti austriache, che si manifesta appunto tra le altre nell'adottarne anche le forme linguistiche. Ma non va dimenticato che l'italiano è utilizzato anche da importanti attività imprenditoriali austriache, assai visibili nei paesaggi linguistici, come la catena di stazioni di servizio *Avanti* e quella di cartolerie *Libro*, o che il più importante festival di teatro di strada in Austria, a Graz, porti il nome *la Strada*, ben visibile, non solo tra fine luglio e inizio agosto, periodo in cui il festi-

16 In questo caso non è possibile stabilire se l'elemento sia italiano, spagnolo, o, come indicato nella homepage dello stesso "derivato dal latino", si può tuttavia presumere che esso venga interpretato come italiano.

17 Le (sub- e contro-)culture giovanili sono luogo privilegiato del plurilinguismo, dove trovano uso, accanto al tedesco e all'inglese, dominanti, e all'italiano, che mostra una forte presenza, anche lo spagnolo, il francese, dialetti locali ecc.

18 Dove talora italiano e spagnolo si alternano o è difficile attribuire con certezza alcuni graffiti all'una o all'altra lingua, cf. figura 10.

19 Per quest'ultima è però ipotizzabile anche un gioco di parole con la locuzione latina *ultima ratio*, ben conosciuta e in uso in tedesco.

20 Di difficile interpretazione è un adesivo, assai rovinato e leggibile solo in parte, rinvenuto a Klagenfurt, sul quale si leggeva "Klagenfurt uccide".



Figura 1: Insegna di trattoria a Klagenfurt



Figura 2: Insegna di gelateria a Graz



Figura 3: Insegna di bar a Klagenfurt



Figura 4: Insegna di negozio di frutta e verdura a Klagenfurt



Figura 5: Vetrina di panificio a Graz



Figura 6: Insegna di gioielleria a Graz



Figura 7: Insegna di gioielleria a Graz



Figura 8: Insegna di boutique a Klagenfurt



Figura 9: Manifesto elettorale alle elezioni universitarie, Klagenfurt



Figura 10: Graffito anticapitalista a Graz



Figura 11: Adesivo della Brigata Graz su un palo della luce a Graz



Figura 12: Adesivo del Collegio tempestoso su un palo della luce a Graz



Figura 14: Adesivo dal carattere politico a Graz



Figura 13: Adesivo dei Gatti neri su un palo della luce a Graz



Figura 15: Insegna sull'ingresso della sede della rivista Grazetta, Graz



Figura 16: Campagna di valorizzazione della città di Graz

val ha luogo, nelle vie cittadine – il logo della manifestazione è infatti presente tutto l'anno sulle vetrine di alcuni locali cittadini. Infine l'italiano viene utilizzato anche in giochi di parole interlinguistici, da *Burger al dente* e *Mülle grazie*,²¹ rispettivamente campagna pubblicitaria e azione di sensibilizzazione alla corretta eliminazione dei rifiuti di una nota catena di fast food internazionale, fino alla scelta del nome *Grazetta* per una rivista di lifestyle cittadino a Graz (cf. figura 15)²² e alla campagna di valorizzazione della città *Graz-ie* *Graz ist einmalig*²³ (cf. figura 16), riscontrata sulla vetrina di un negozio cittadino. O infine nel nome *Porta di ferro*, utilizzato per un locale sito presso la piazza *Am Eisernen Tor* (appunto 'presso la porta di ferro') di Graz.

Types e tokens

Come accennato sopra, la presente ricerca non si pone quale scopo un'esauriente analisi quantitativa e/o qualitativa dei diversi *types* (lessicali)²⁴ rinvenuti nel *linguistic landscape* indagato. Tuttavia è doveroso fornire anche alcune indicazioni al riguardo. Gli elementi registrati mostrano una notevole varietà di *types*, afferenti a diversi ambiti e domini extralinguistici. Si ritrovano soprattutto sostantivi, ma anche alcuni aggettivi e elementi afferenti ad altre parti del discorso (avverbi come per esempio *avanti* o forme verbali come *andiamo* o l'interiezione *ciao*), oltre che nomi propri. Sono presenti tipi lessicali ste-

reotipici, legati in parte a manifestazioni di cultura italiana più conosciuti all'estero – come per esempio i cinematografici *Don Camillo* e *Peppone*, usati come denominazione di due pizzerie a Graz, o il *Michelangelo* utilizzato per un ristorante a Klagenfurt –, o da città italiane (*Venezia*, *Miramare* – quest'ultimo per un centro di cosmesi), da epoche storiche (*Rinascimento*), ma anche denominazioni generiche per referenti extralinguistici tipici italiani, come, dal mondo della gastronomia, *pizzeria*, *trattoria*, *osteria*, *gelateria*. Altri elementi di forte diffusione e più stereotipici sono *famiglia*, *donna*, *musica*, *pronto*, *eleganza*, *vino*, *teatro*, *pane*, *luna* e l'aggettivo *bello*, *-a*. Altri elementi registrati paiono invece forse meno ovvi: dall'ambito della gastronomia si possono citare per esempio *caffetteria*, *pescheria*, *prosciutteria*, *ciabatteria*, *tavernetta*, *pizzaio*, *pastaio*, *enoteca* e *locale*; ma anche *supermercato*, oltre che diversi nomi di prodotti, come – accanto a *pasta*, *pizza*, *risotto*, *gelato*, *aperitivi*, *minestrone*, *capperi*²⁵ – *caramella* (nome di un negozio di moda) e *frico*.²⁶ Tra i termini generici si possono indicare *nostalgia*, *argento*, *macello*, *faro*, *delfino*, *proverbi*²⁷ e gli aggettivi *pazzo*, *brutale* e *unita*. Alcuni termini paiono essere tratti dall'ambito della suddivisione dello spazio cittadino (e sono forse per questo conosciuti a germanofoni con frequentazione d'Italia), come *centro*, *vicolo* e *strada*. Altri, come *pendolino* (nome di un bar in zona stazione centrale a Klagenfurt) o *brigata* e *tifosi* (utilizzati in *Brigata 94* e *Tifosi neri*, nomi di due gruppi del tifo organizzato dello Sturm Graz) essi richiedono una certa conoscenza degli usi linguistici in settori di stampo piuttosto specialistico. A eccezione dei termini più tipici della gastronomia e della moda, come *trattoria*, *moda*²⁸ ecc. o più comuni, come per esempio *casa*, utilizzata come primo elemento in diversi sintagmi (*casa re*, *casa medica*, *casa*

21 Gioco di parole con *Müll* 'immondizia'.

22 E di *Grazettina* per l'edizione dedicata a un pubblico esclusivamente femminile.

23 'Graz-ie* *Graz è unica'.

24 Tale tipo di analisi non è applicabile ad altri elementi.

25 Con un gioco che sfrutta l'uso del termine come esclamazione.

26 Specialità friulana a base di formaggio cotto.

27 Nome di un'agenzia di marketing. La scrittura con colore diverso per *pro* e *verbi* pare suggerire una segmentazione del termine in due costituenti, forse con richiami (pseudo-)latini.

28 Utilizzato, per esempio, in *Moda Lisa*, sorta di gioco di parole con riferimenti culturali.

bianca ecc.), o *ciao* (nel già citato nome del centro commerciale *Ciao Italia* a Graz e nel nome della pizzeria *Ciao Ciao* a Klagenfurt), la maggior parte degli *item* riscontrati, se utilizzati come parte della denominazione di un'attività commerciale, presentano un singolo *token* – inteso in questo senso come utilizzo in un'unità linguistica, sia essa nome di un'attività commerciale o di altro tipo; in alcuni casi, essi sono utilizzati per denominare attività diverse, come per esempio (*l'*) *Angolo*, bar e negozio di articoli vari e souvenir a Graz, o *amici*, che si ritrova p.e. nella pizzeria *Agli amici* di Klagenfurt e nel ristorante *I due amici* di Graz.

In un altro senso, il numero maggiore di *token*, inteso come frequenza di rinvenimento (e dunque di visibilità) di un elemento linguistico nel paesaggio linguistico della città, si trova per gli elementi legati al mondo del calcio e quelli legati all'attivismo politico (cf. figura 17): adesivi e graffiti di questi due ambiti trovano infatti una più ampia distribuzione nei perimetri cittadini, ripetendosi numerose volte, parzialmente in forme diverse. Essi sono dunque, nonostante le dimensioni di regola assai limitate, ben presenti nel *linguistic landscape* cittadino. Ciò non significa però che essi siano anche facilmente *percepiti*: spesso si trovano sul retro di segnali stradali o sono parzialmente coperti da altri adesivi, sbiaditi o strappati; la loro percezione – e una percezione cosciente, che sia anche *ricezione*, non è affatto garantita. Dato la loro pertinenza a sottoculture specifiche, è dunque probabile che essi siano recepiti solo da soggetti vicini a queste sottoculture. Questo riguarda anche i graffiti che, nonostante le loro dimensioni solitamente piuttosto ampie (cf. figura 18), sono sì più facilmente *percepiti*, ma probabilmente altrettanto limitatamente *ricepiti*.

Figura 17: Adesivo della lista elettorale universitaria *lili KSV* su un palo della luce (Graz)

Figura 18: Graffito dei tifosi della squadra dello *Sturm Graz*, Graz

La competenza dell'italiano

Come è emerso dalle righe precedenti, è evidente come l'italiano sia assai radicato nell'uso pubblico – e anche ben al di là dei settori in cui, riprendendo la citazione di Vedovelli, sia necessario evocare il buon gusto. L'italiano è assai visibile nel paesaggio linguistico austriaco – di cui le due città in analisi sono esemplificazione – e questo è a sua volta testimonianza di un forte radicamento, anche nella popolazione, perlomeno di alcune *competenze* di italiano. Quali considerazioni si possono trarre, a partire dalle testimonianze dell'uso di italiano nei *linguistic landscapes*, a questo riguardo?

Modelli di italiano

Una prima considerazione riguarda sicuramente i modelli di italiano che sono diffusi. Essi mostrano, come si è visto, una gamma di tipi lessicali piuttosto ampia, che, per essere decodificata, necessita anche di una certa competenza lessicale da parte dei destinatari.²⁹ Elementi come *brigata*, *collegio*, *pendolino*, *capperi*, *macello* o *nostalgia* non fanno certo parte di un 'lessico fondamentale' di italiano per stranieri, ma richiedono anzi una certa conoscenza sia linguistica sia delle realtà extralinguistiche e degli ambiti culturali di cui fanno parte. Più interessante è però il fatto che l'italiano non si limita alla funzione di lingua donatrice di elementi lessicali: se ne utilizzano, talora in maniera creativa, anche meccanismi morfologici e strutture sintattiche. Nel suo ben conosciuto intervento su *freddocino*, Massimo Vedovelli (2005) aveva già ben evidenziato come alcuni processi morfologici – in particolare di tipo derivativo e alterativo – conoscano un certo successo nell'italiano all'estero, portando a formazioni autonome, che lo stesso Vedovelli, in un intervento più recente (2019, 191), definisce "*xenoitalianismi*", ovvero sia "neoformazioni lessicali create da stranieri per sembrare italiane" (ibid.). Allargando la prospettiva, come Vedovelli stesso (2019, 181) auspica, allo "spazio linguistico"

²⁹ Non si ritiene infatti che questi segni abbiano (solo) un valore "atmosferico" (cf. Cook 2013), ma vogliono avere anche un, seppur limitato, valore informativo, per lo meno a livello evocativo.

stico italiano globale”, tenendo dunque in considerazione non solo la norma endogena italiana, per la quale tali elementi di ‘italiano all’estero’ possono talora risultare erronei o non adeguati al sistema,³⁰ ma anche quella ritenuta tale da “parlanti marginali” (cf. Franceschini 2001), essi risultano interessanti esempi di quanto viene ritenuto plausibilmente italiano. Si tratta infatti di creazioni di un italiano di contatto, nel quale gli emittenti fanno ricorso, in chiare manifestazioni di *polylinguaging*³¹ a quelle che Franceschini (2001, 111) ha chiamato – seppur in rapporto a usi orali – “competenze marginali”.³² Competenze linguistiche cioè “die durch unregelmäßigen Kontakt, durch nahezu passives Ausgesetztsein oder durch selbstverständliche soziale Anwesenheit einer Sprache zustande gekommen sind”, ovvero sia acquisite attraverso un contatto irregolare, un’esposizione per così dire passiva o attraverso la presenza socialmente ovvia di una lingua. Competenze che sono marginali, come specificato in un intervento posteriore della stessa autrice (Franceschini 2004, 261) sia a livello comunitario, non essendo l’italiano la lingua dominante nei territori in analisi, sia a livello di repertorio individuale, e non costituendo esso una lingua di cui emittenti e recipienti hanno, necessariamente, approfondite conoscenze né di cui fanno uso frequente e regolare. Gli xenoitalianismi non vanno dunque giudicati con l’occhio della norma italiana, ma, in un’ottica di apertura alla polifonia, essi vanno considerate come applicazione di schemi dell’italiano *plausibili* per emittenti e destinatari, come produzioni legit-

30 Da cui la definizione “pseudoitalianismi” per indicare tali elementi, utilizzata dallo stesso Vedovelli nel suo intervento del 2005, ma anche da Casini (2018) e Ferrini (2018) per simili manifestazioni di italiano nei *linguistic landscapes* canadesi da loro analizzati.

31 Ovverosia, come definite da Jørgensen et al. (2011, 33) “the use of features associated with different “languages” even when speakers know only few features associated with (some of) these ‘languages’”. Cf. anche Gorter e Cenoz (2015) per un’applicazione del concetto di *translinguaging* al *linguistic landscape*.

32 Non ci pare infatti qui di poter condividere, per i casi in analisi, la considerazione di Shohamy (2019, 27), secondo la quale “[t]hus, it is often the case that store owners may put up a sign in front of their shop in a language they do not know, in order to attract clients or to demonstrate identity”; certo non si vuole affermare che le conoscenze dell’italiano siano ampie o approfondite, ma esse, seppur (a volte assai) marginali, esistono.



Figura 19: Insegna di pizzeria a Graz



Figura 20: Insegna di ristorante a Graz



Figura 21: Menù esposto a Graz



Figura 22: Menù esposto a Graz



Figura 23: Menù esposto a Klagenfurt



Figura 24: Menù esposto a Klagenfurt



Figura 25: Menù esposto a Graz

time in aree periferiche. Essi sono anzi testimonianze di un certo plurilinguismo della popolazione locale: sia da parte degli emittenti, creatori di tali esempi di italiano, sia da parte dei destinatari che li devono decodificare, comprendendo dunque anche i modelli che vi stanno alla base. Ne sono esempi *Pizzata* (cf. figura 19) – costruito su un modello assai produttivo, per il quale si vedano *spaghetтата*, *fagiolata*, *vongolata* e perfino *kebabata*, tutti ben testimoniati in italiano – o *Pastini* (cf. figura 20), in cui viene applicato un suffisso diminutivo sull'esempio di *spaghetti* – *ni*, *maccheroncini*, *bucatini*, *tagliolini*³³ o, infine, *vegetarina* in figura 21.³⁴

Il caso della costruzione x a y

Accanto ai modelli derivativi e alterativi appena discussi, un caso interessante è la diffusione e l'uso creativo della struttura sintattica *x a y*, assai diffuso in italiano nella denominazione di ricette (si pensi per esempio *spaghetti alla carbonara*, *cotoletta alla milanese*, *risotto allo zafferano*, *lasagne al forno*), dove, come ben risaputo, *x* è il nome generico di una pietanza, mentre *a y* ne indica o un ingrediente caratteristico o lo strumento attraverso il quale la pietanza è cucinata o la provenienza geografica o una particolare preparazione (in quest'ultimo caso *y* è un aggettivo denominale etnico o comunque di carattere deonomastico al femminile singolare, il quale fa supporre un sottinteso 'maniera' o simile). Tale struttura sintattica pare godere di un notevole successo in Austria, dove è produttiva in creazioni xenoitaliane autonome. Queste sono talora devianti dalla norma vigente nel centro dello 'spazio linguistico italiano globale', in particolare perché la componente *y* non corrisponde alle caratteristiche semantiche dette, ma risultano plausibili alla sua periferia, costituendo forme di italiano 'autonome'. Si confrontino gli



Figura 26: Menù esposto a Klagenfurt

33 Ma si veda anche il *linguini* spesso incontrato su menù in Austria.

34 Del successo di modelli di italiano nel mondo è testimonianza anche l'utilizzo di morfemi italiani su basi non italiane. Un esempio è *FOYERtissimo*, nome di una rassegna musicale a Graz, in cui vi è una commistione tra il suffisso elativo *issimo* e il termine musicale *fortissimo* in un gioco di parole plurilingue (sul successo "globale" di *issimo* si veda anche Casini 2018, 243).

esempi alle figure 22-26³⁵, dove le formazioni risultano poco adeguate alla norma endocentrica italiana appunto perché l'elemento che va a realizzare *y* non è un ingrediente,³⁶ lo strumento di cottura o un aggettivo che indica 'alla maniera'. Si osservi tuttavia che nell'esempio in figura 24 il lessema *chef* è utilizzato in maniera corrispondente alla norma italiana, con il significato dunque di '(capo) cuoco' (e non con il significato di 'capo, principale, datore di lavoro' che tale parola ha in tedesco. L'esempio riprodotto in figura 25 può essere ricostruito presupponendo una forma **penne amatriciana*, priva di preposizione (si confrontino i sintagmi *tagliatelle bolognese* e *spaghetti carbonara*, assai diffusi in ambito germanofono al posto di *tagliatelle alla bolognese* e *spaghetti alla carbonara*), in cui la *a-* iniziale di *amatriciana* è stato poi rianalizzato sulla base del modello *x a y* ben presente all'autore del menù. Un modello sintattico dunque che dimostra una vitalità e una produttività elevate in contesto non primariamente italofono, portando a formazioni autonome, frutto e chiaro esempio di un italiano di contatto.

La funzione dell'italiano

Misurare le "competenze marginali" non è facile, gli elementi di scrittura esposta possono solo permettere di formulare alcune ipotesi. È però forse possibile formulare alcune ipotesi sulla 'competenza percepita', ovvero sulla quantità di italiano che si ritiene i destinatari siano in grado di poter recepire. Se escludiamo le manifestazioni di italiano di ambito calcistico, che sono denominazioni di gruppi di tifoseria locale e per le quali, in quanto nomi propri, si presuppone non la comprensione dell'elemento linguistico, quanto in-

vece la conoscenza del portatore di tale nome,³⁷ e lo slogan politico, che è facilmente decodificabile anche a chi non abbia competenze di italiano (tramite l'inglese o attraverso il tedesco stesso), più interessante risulta soffermarsi sul rapporto tra italiano e tedesco (o eventualmente altre lingue) nell'ambito delle insegne e avvisi commerciali e legati alla gastronomia, che permettono di capire quale sia la funzione dell'italiano. Si è già visto prima quanto i tipi lessicali siano diversi e diversificati e quanto dunque sviluppate devono essere le competenze (presunte) per riconoscerli come italiani – anche a prescindere dal fatto se ne venga compreso o non anche il significato – in modo tale che essi perlomeno possano avere un effetto evocativo-espressivo. In effetti però, l'analisi della scrittura esposta in ambito commerciale rivela come la funzione dell'italiano sia principalmente simbolico-evocativa ed espressiva. Rari sono i casi in cui l'italiano venga utilizzato in tali contesti come unica lingua; molto più spesso esso è usato in combinazione con il tedesco, cui sono riservate le funzioni semantico-informative: ne siano un esempio i cartelli delle due pizzerie a Graz in figura 27-28: nel primo caso, le uniche due informazioni rilevanti (il fatto che nel locale lavori un 'vero pizzaiolo' e che si offrano anche pizze vegane e prive di glutine) sono in tedesco, mentre l'italiano ha solo funzione evocativa (che in un ristorante-pizzeria si possano consumare anche dolci e caffè non pare infatti un'informazione necessaria); nel secondo caso l'italiano "Attenzione" ha solo funzione di *eye-catcher*, mentre il riferimento scherzoso a cartelli di "attento al cane" è in tedesco. Lo stesso dicasi di diversi menù esposti, dove le pietanze hanno nome italiano, le informazioni sugli ingredienti (ed eventuali spiegazioni sulla ricetta) sono però in tedesco (in rarissimi casi in entrambe le lingue).³⁸ Tali manifestazioni di

35 In quest'ultima la costruzione è utilizzata in maniera corrispondente alla norma italiana; 'xenoitaliano' è l'etnico, formato per generalizzazione della derivazione in *(i)ano/a* sulla base costituita dal nome della città.

36 Si ritiene infatti che "al friulano" in figura 22 non sia a indicare il vino *Friulano* (ex *Tocai friulano*) come ingrediente della pietanza, ma che vi sia piuttosto una contaminazione tra "frico friulano" e "frico alla friulana"; un discorso a parte meriterebbe, in questo menù, il *radiccio gratinado*, che testimonia di una conoscenza piuttosto approssimativa dell'italiano – con interferenze spagnoleggianti – e delle sue regole ortografiche.

37 E forse il rapporto con la cultura di tifo calcistico cui tali nomi si ispirano.

38 In questo, come in diversi altri casi qui indagati, si tratta di segni linguistici indessicali, che acquisiscono dunque il loro significato e sono interpretabili solo all'interno dello specifico contesto e dello specifico luogo in cui essi si trovano. Tuttavia è da segnalare che tipici segni indessicali, come per esempio le indicazioni degli orari di apertura (cf. Costa 2017, 237-238) sono pressoché esclusivamente in tedesco.

scrittura esposta multilingue potrebbero essere classificate come “complementary” secondo il modello di Reh (2004) e quindi corroborare anche la tesi di Gorter e Cenoz (2015) sul carattere di *translanguaging* nelle pratiche di scritturalità pubblica; tenendo in considerazione però non solo l’aspetto produttivo, ma anche quello ricettivo, che sembra in questo contesto più rilevante, c’è però da chiedersi quanto siano necessarie conoscenze semantiche dell’italiano che permettano di decodificare le informazioni in tale lingua, o quanto in realtà siano sufficienti, come accennato, conoscenze che permettono di riconoscere tali elementi come italiani.³⁹

In altri casi la determinazione delle funzioni e delle competenze attese non è però così semplice. Si veda per esempio il caso della tenda in figura 29, in cui domina l’italiano, ma appare anche un tedesco *Salate* ‘insalate’, la cui ragione d’essere non è chiara, considerato anche che la vicinanza formale tra le due parole è tale che non paiono esserci problemi alla comprensione.⁴⁰ Tuttavia, la funzione comunicativa principale è riservata, di regola e poco sorprendentemente, al tedesco.

In alcuni casi, tuttavia, l’analisi del rapporto tra le due lingue nella scritturalità pubblica permette di formulare alcune ipotesi riguardo alle competenze presupposte nei potenziali destinatari: chiari esempi sono in figura 30 e 31, dove solo elementi come *la famiglia* o *buon appetito* sono considerati di facile ricezione e quindi inseriti in italiano in un testo altrimenti completamente in tedesco, ma già un termine come *Entrata* viene invece affiancato dal corrispondente tedesco *Eingang*; allo stesso modo in figura 32,

39 Nei casi di nomi di ricette è presupponibile che, perlomeno per alcune delle più famose, i destinatari abbiano anche una certa qual immagine dei referenti extralinguistici cui questi si riferiscono; le informazioni però su ingredienti ecc. vengono fornite in tedesco.

40 Un altro caso di difficile interpretazione è offerto dai cartelli di un ristorante siciliano a Graz, sui quali elementi che paiono facilmente accessibili, come per esempio *specialità siciliane* sono tradotti in tedesco (e talora integrati da ulteriori informazioni in tale lingua), ma altri, lunghi e non semplici passaggi densi di informazioni, come per esempio *solo prodotti di alta qualità direttamente da Pachino e dal Val di Noto (ciliegino, bottarga, filetti salati di pesce, salamino e bresaola di tonno)* e *soprattutto vini di grande pregio* vengano al contrario proposti solo in italiano e paiono rivolgersi dunque piuttosto a un pubblico italofono (che pare anche più in grado di interpretare l’informazione non solo linguistica).



Figura 27: Cartello di pizzeria a Graz



Figura 28: Cartello di pizzeria a Graz



Figura 29: Tenda di un locale a Graz

SIZILIEN "DIE MYTHISCHE" INSEL

Sizilien, wo seit altersher die Zitronen blühen, wo der Ätna stetig raucht und der Winter eine unbekannte Jahreszeit ist. Wiege der großen Zivilisation und der Mythen, der Götter und der Helden unserer westlichen Kultur.

Sizilien, mit seinen Vulkanen, seiner über tausendjährigen Geschichte und grandiosen Baudenkmäler, seiner Gastfreundschaft, den großartigen Weinen und der multikulturellen Küche, das alles ist das Land aus dem wir kommen. Was wir Ihnen auf dieser Seite nicht vermitteln können, sind die Düfte der blühenden Orangenbäume und der Weizenfelder, die Musik des Meeres, welches von den Mythen bevölkert wird, das Zirpen der Grillen, die große innere Stille. All diese Empfindungen möchten wir Ihnen gerne ein wenig näher bringen, freuen uns, Ihnen die sprichwörtliche Gastfreundschaft der Sizilianer anbieten zu können.

Wir, la Famiglia Testa, Antonia (die Köchin), Mimmo (der Pizza-Koch) und Carmelo (der Sommelier)

wünschen Ihnen "Buon appetito".

Figura 30: Cartello informativo della Trattoria Siciliana a Klagenfurt



Figura 31: Indicazione dell'ingresso della Trattoria Siciliana a Klagenfurt



Figura 32: Menù esposto a Graz

dove il secondo menù, bilingue, prevede *insalata mista* in italiano, ma il più complesso *coscia di pollo alla griglia con verdura* è invece in tedesco.⁴¹ Vi è dunque da parte degli emittenti un'immagine relativamente chiara di quali e quante siano le competenze di italiano diffuse nella popolazione locale, destinataria di queste forme di scrittura esposta: in generale, tali competenze sono ritenute poco più che basilari, sufficienti sì a comprendere alcuni lessemi ed espressioni più comuni (o stereotipi) e a riconoscere come italiani, ma non necessariamente a comprendere, elementi meno comuni o espressioni più complesse. La trasmissione semantica dell'informazione avviene dunque, di regola, in tedesco.⁴²

Conclusioni

Bagna e Barni (2007, 532), riassumendo la loro analisi sulla presenza dell'italiano nella comunicazione pubblica all'estero, affermano che questa sia "segno importante della contemporanea vitalità, del destino internazionale della lingua italiana". I materiali analizzati e presentati nel presente intervento sono certamente, soprattutto da un punto di vista geografico, troppo limitati per poter corroborare con certezza tale tesi. Tuttavia, essi sono segno tangibile di una solida presenza di italiano nelle due città in analisi, che a sua volta è testimonianza concreta e palese della diffusione di competenze – più o meno ampie, più o meno marginali, a volte appena sufficienti, come si è visto nelle pagine precedenti, a riconoscere gli elementi linguistici come italiani, ma non a comprenderli, in altri casi invece tali da permettere un uso creativo della lingua e l'utilizzo autonomo e originale di strutture della stessa – di italiano nella popolazione locale, che vanno a formare una piccola tessera nel mosaico plurilingue della regione.

41 Anche qui meriterebbe un discorso a parte quell'*oglio*, contaminazione di *olio* con *aglio*, che non pare rara, soprattutto nell'indicazione della pasta all'aglio, olio e peperoncino, e che qui pare essersi autonomizzata.

42 Altro esempio potrebbe essere per esempio quello di un menù esposto, in cui *Minestrone* era affiancato da *Suppe* 'minestra', a formare una sorta di inedita polirematica bilingue, in cui l'elemento tedesco trasporta l'informazione semantica.

Povzetek

Tema prispevka je prisotnost italijanskega jezika v jezikovni krajini dveh večjih mest v južni Avstriji, in sicer Celovca in Gradca. Po nekaj uvodnih opombah k teoretičnemu okviru, tj. analizi jezikovnih krajin, proučevanju italijanščine v stiku in večjezičnosti, je podanih nekaj podatkov o prisotnosti italijanščine in zanimanju za italijanski jezik v obravnavanih mestih. Nato so prikazani sektorji, v katerih je mogoče najti italijanske elemente v avstrijski jezikovni krajini – poleg mode in gastronomije se italijanski jezik uporablja tudi širše, vključno z nekaterimi subkulturami, kot sta to svet nogometnega navijaštva in politike, pri čemer naj navedemo zlasti skupine, ki pripadajo komunistični in anarhistični levici. V jezikovni krajini Celovca in Gradca je mogoče najti širok spekter izvirnih italijanskih leksikalnih enot, pojavljajo pa se tudi nekatere avtonomne tvorbe ali »ksenoitalizmi«, ki kažejo, da lokalno prebivalstvo pozna značilne morfološke in skladenjske vzorce in jih produktivno uporablja. To je jasen znak prisotnosti splošno razširjene aktivnega in pasivnega znanja italijanskega jezika med lokalnim prebivalstvom. Vendar pa lahko uporaba italijanskega jezika skupaj z drugimi jeziki pri komercialnih napisih pripelje do zaključka, da ima italijanščina v večini primerov le simbolično funkcijo, semantične informacije pa so podane v nemščini.

Summary

Topic of the article is the presence of the Italian language in the linguistic landscape of two major towns in Southern Austria, Klagenfurt am Wörthersee and Graz. After some introducing remarks on the theoretical framework, i.e. the analysis of linguistic landscapes, the study of contact Italian and of plurilingualism, some data about the presence of Italian and about the interest for the Italian language in the considered cities are given. After that, the domains in which one can find Italian elements in the Austrian linguistic landscape are illustrated – beside fashion and gastronomy, the Italian language is used in a wider range of domains, including some subcultures, such as the world of football cheering and politics, in particular by groups belonging to the communist and anarchist left. In the linguistic landscape of Klagenfurt and Graz a wide range of original Italian lexical items can be encountered, but also some autonomous creations or Xenoitalianisms

appear, which show that morphological and syntactical patterns considered to be characteristic are known and used productively by the local population. This is a clear sign of the presence of widespread active and passive Italian language skills, albeit marginal, in the local population. However, the use of the Italian language together with other languages in commercial signing can help to suppose of what nature these competences may be: in most cases, Italian has only a symbolic function, while semantic information is given in German.

Bibliografia

- Bagna, C. 2014. "Italianismi ed economia italiana nel mondo." In *Essere italiani nel mondo globale oggi. Riscoprire l'appartenenza*, a cura di R. Bombi e V. Orioles, 53-63. Udine: Forum.
- Bagna, C., e M. Barni 2007. "La lingua italiana nella comunicazione pubblica/sociale planetaria." *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVI (3): 529-53.
- Bagna, C., e S. Machetti. 2012. "LL and (Italian) Menus and Brand Names: A Survey around the World." In *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, a cura di C. Hélot et al. 217-30. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Barni, M., e C. Bagna. 2009. "A mapping technique and the linguistic landscape." In *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*, a cura di E. Shohamy e D. Gorter, 126-40. New York, London: Routledge.
- Ben-Rafael, E., E. Shohamy, M. H. Amara, e N. Trumper-Hecht. 2006. "Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel." In *Linguistic Landscape. A New Approach to Multilingualism*, a cura di D. Gorter, 7-30. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Boudon, R. 1984. *La place du désordre. Critique des théories du changement social*. Paris: PUF.
- Boudon, R. 2003. *Raison, bonnes raisons*. Paris: PUF.
- Casini, S. 2018. "Italianismi e pseudoitalianismi a Toronto: tra valori simbolici e prospettive di apprendimento." In *Lo spazio linguistico italiano nel mondo globale: il caso dell'Ontario*, a cura di B. Turchetta e M. Vedovelli, 225-53. Pisa: Pacini.
- Casini, S., e R. Siebetscheu. 2014. "Italianismi, marchi, migrazioni nel mondo globale. Nutrire il Pianeta in una prospettiva linguistica." In *Rapporto italiani nel mondo 2014*, a cura di Delfina Licata, 446-57. Todi: Tau.
- Castillo Lluch, M., R. Kailuweit, e C.D. Pusch, a c. di. 2019. *Linguistic Landscape Studies. The French Connection*. Freiburger Romanistische Arbeiten 15. Freiburg i.Br./Berlin/Wien: rombach.
- Cook, V. 2013. "The language of the street." *Applied Linguistics Review* 4 (1): 43-81. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0003>.
- Costa, M. 2017. "Wolfsburg e la sua visibile italianità." In *(Un-)Sichtbarkeiten. Beiträge zum XXXI. Forum Junge Romanistik in Rostock (5.-7. März 2015)*, a cura di B. Kern, J. Roger, S. Serafin, e A.Ch. Thode, 233-50. München: AVM.
- Coupland, N. 2010. "Welsh linguistic landscapes 'from above' and 'from below'." In *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*, a cura di A. Jaworski e C. Thurlow, 77-101. London: Continuum.
- De Mauro, T., M. Vedovelli, M. Barni, e L. Miraglia. 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Ferrini, C. 2016. "Italianismi a Mannheim: la dialettica fra elementi etnici tradizionali e nuovi valori identitari." *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XLV (1): 183-202.
- Ferrini, C. 2018. "Italianismi e pseudoitalianismi nelle little Italy di Toronto: il linguistic landscape come termometro per misurare la "febbre da italiano"." In *Lo spazio linguistico italiano nel mondo globale: il caso dell'Ontario*, a

- cura di B. Turchetta e M. Vedovelli, 255-311. Pisa: Pacini.
- Franceschini, R. 2001. "Sprachbiographien randständiger Sprecher." In *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*, a cura di R. Franceschini, 111-25. Tübingen: Stauffenburg.
- Franceschini, R. 2004. "Come cogliere il plurilinguismo nel contesto urbano: questioni metodologiche." In *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane/Multilingual cities. Perspectives and insights on languages and cultures in urban areas*, a cura di R. Bombi e F. Fusco, 257-73. Udine: Forum.
- Gorter, D., a c. di. 2006. *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gorter, D. 2012. "Foreword. Signposts in the Linguistic Landscape." In *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, a cura di C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, e C. Bagna, 9-12. Frankfurt: Peter Lang.
- Gorter, D., e J. Cenoz. 2015. "Translanguaging and linguistic landscapes." *Linguistic Landscape: An International Journal* 1 (1/2): 54-74. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1.1-2.04gor>.
- Gorter, D., H. F. Marten, e L. Van Mensel, a c. di. 2012. *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hanauer, D. I. 2011. "The Discursive Construction of the Separation Wall at Abu Dis: Graffiti as Political Discourse." *Journal of Language and Politics* 10 (3): 301-21. <https://doi.org/10.1075/jlp.10.3.01han>.
- Hélot, C., M. Barni, Rudi Janssens, e C. Bagna, a c. di. 2012. *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt: Peter Lang.
- Janssens, R. 2012. "The linguistics landscape as a political arena: The case of the Brussels periphery in Belgium." In *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, a cura di C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, e C. Bagna, 39-51. Frankfurt: Peter Lang.
- Jørgensen, J.N., M.S. Karrebæk, L.M. Madsen, e J.S. Møller. 2011. "Polylinguaging in Superdiversity." *Diversities* 13 (2): 23-37.
- Kailuweit, R. 2019. "Linguistic landscapes and regional languages in Southern France – a neo-semiotic approach to placemaking conflicts." In *Linguistic Landscape Studies. The French Connection*, a cura di M. Castillo Lluch, R. Kailuweit, e C.D. Pusch, 131-61. Freiburger Romanistische Arbeiten 15. Freiburg i.Br./Berlin/Wien: rombach.
- Landry, R., e R. Y. Bourhis. 1997. "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study." *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1): 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>.
- Leeman, J., e G. Modan. 2009. "Commodified language in Chinatown: A contextualized approach to linguistic landscape." *Journal of Sociolinguistics* 13 (3): 332-362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2009.00409.x>.
- Lüdi, G. 2013. "Receptive multilingualism as a strategy for sharing mutual linguistic resources in the workplace in a Swiss context." *International Journal of Multilingualism* 10 (2): 140-58. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.789520>.
- Magistrat der Landeshauptstadt Klagenfurt am Wörthersee, Bevölkerungswesen, Statistik. 2019. Statistisches Jahrbuch 2019 der Landeshauptstadt Klagenfurt am Wörthersee. Klagenfurt am Wörthersee: Landeshauptstadt Klagenfurt am Wörthersee. https://www.klagenfurt.at/_Resources/Persistent/039edf0957e2dbc7dcc4a0-c313a32a5499e8d0ee/Jahrbuch2019.pdf.
- Magistrat Graz - Präsidialabteilung, Referat für Statistik. 2017. *Bevölkerungsstatistik der Landeshauptstadt Graz. Stand 1.1.2017*. Graz: Stadt Graz. <http://>

- www1.graz.at/Statistik/Bevoelkerung/Bevoelkerung_2016_final.pdf.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. 2016. "Stati generali della lingua italiana nel mondo. Italiano lingua viva." http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/10/libro_bianco_stati_generali_2016.pdf.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. 2018. "L'italiano nel mondo che cambia - 2018." <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/content/69/allegato.do>.
- Pizzoli, L. 2019. "Italiano e italianismi nel mondo: osservazioni sulla ricerca di neologismi." In *Italiano nel mondo. Per una nuova visione*, a cura di R. Bombi, 151-58. Valori identitari e imprenditorialità 5. Udine: Forum.
- Pütz, M., e N. Mundt, a c. di. 2019. *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol: Multilingual Matters.
- Reh, M. 2004. "Multilingual writing: A reader-oriented typology—with examples from Lira Municipality (Uganda)." *International Journal of the Sociology of Language* 2004 (170): 1-41. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.2004.170.1>.
- Rosenbaum, Y., E. Nadel, R.L. Cooper, e J.A. Fishman. 1977. "English on Keren Kayemet Street." In *The Spread of English: The Sociology of English as an Additional Language*, a cura di J.A. Fishman, R.L. Cooper, e A.W. Conrad, 179-96. Rowley, MA: Newbury House.
- Schmitz, U. 2017. "Linguistic Landscapes im Ruhrgebiet: Internationalismus und Lokalkolorit." In *Enregisterment. Zur sozialen Bedeutung sprachlicher Variation*, a cura di L. Anderwald e J. Hoekstra, 163-87. Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft 8. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Shohamy, E. 2019. "Linguistic Landscape after a Decade: Themes, Debates and Future Directions." In *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*, a cura di M. Pütz e N. Mundt, 25-37. Bristol: Multilingual Matters.
- Shohamy, E., E. Ben-Rafael, e M. Barni, a c. di. 2010. *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters.
- Siebetcheu, R. 2015. "La lingua italiana nei panorami linguistici urbani delle città camerunensi." A cura di G. Kuitche Talé e G. Pallante. *Italiano Linguadue 1995-2015 20 anni di insegnamento dell'italiano L2 in Camerun. Bilancio e prospettive* 7 (2): 59-70.
- Soukup, B. 2016. "English in the linguistic landscape of Vienna, Austria (ELLViA). Outline, rationale, and methodology of a large-scale empirical project on language choice on public signs from the perspective of sign-readers." *views - VIenna English Working Papers* 25: 1-24.
- Stabej, M. 2013. "Krči slovenske večjezičnosti/Le convulsioni del plurilinguismo sloveno." In *Večjezičnost in izobraževanje. Izkušnje, rezultati in izzivi v prostoru med Italijo in Slovenijo/Plurilinguismo e educazione. Esperienze, risultati e sfide nello spazio tra Italia e Slovenia. Zbornik Mednarodnega posveta – Videm 6.-7. september 2012/Atti del Convegno internazionale – Udine 6-7 settembre 2012*, a cura di R. Dapit e M. Bidovec, 31-61. Udine: Università degli Studi di Udine. Centro Internazionale sul Plurilinguismo. Univerza v Vidmu. Menarodni center za večjezičnost.
- Statistik Austria. 2019. "Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002-2019 nach detailliertem Geburtsland." http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_

nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/
index.html.

- Van Mensel, L., M. Vandenbroucke, e R. Blackwood. 2016. "Linguistic Landscapes." In *Oxford Handbook of Language and Society*, a cura di O. Garcia, N. Flores, e M. Sporti, 423-49. Oxford: Oxford University Press.
- Vedovelli, M. 2005. "L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria: il caso freddoccino." *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXIV (3): 585-609.
- Vedovelli, M. 2014. "L'italiano nel mercato globale delle lingue: prospettive, potenzialità, criticità." In *Rapporto italiani nel mondo 2014*, a cura di D. Licata, 289-97. Todi: Tau.
- Vedovelli, M. 2018. "La ricerca in Ontario nel panorama delle indagini linguistiche sull'italiano nel mondo." In *Lo spazio linguistico italiano nel mondo globale: il caso dell'Ontario*, a cura di B. Turchetta e M. Vedovelli, 39-72. Pisa: Pacini.
- Vedovelli, M. 2019. "Italiano e italianismi nel mondo: osservazioni sulla ricerca di neologismi." In *Italiano nel mondo. Per una nuova visione*, a cura di R. Bombi, 181-94. Valori identitari e imprenditorialità 5. Udine: Forum.
- Vedovelli, M., e S. Casini. 2013. "Italianismi e pseudo italianismi in Giappone: le radici profonde di una consonanza culturale in un mondo globale." In *La lingua italiana in Giappone 2*, a cura di M.K. Gesuato e P. Peruzzi, 34-106. Tokio: Istituto Italiano di Cultura.
- Vedovelli, M., e S. Machetti. 2006. "Italiano e lingue esotiche in contatto nella comunicazione sociale: il caso dei italianismi a Tokyo." In *Lo spazio linguistico italiano e le "lingue esotiche." Rapporti e reciproci influssi. Atti del XXXIX congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). Milano, 22-24 settembre 2005*, a cura di E. Banfi e G. Iannàccaro, 181-95. SLI 50. Roma: Bulzoni.
- Ziegler, E., U. Schmitz, e H.-H. Uslucan. 2018. "Attitudes towards Visual Multilingualism in the Linguistic Landscape of the Ruhr Area." In *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*, a cura di M. Pütz e N. Mundt, 264-99. Bristol: Multilingual Matters.

hereditati

1.

Korpusni pristop kot metoda raziskovanja in učenja tujega strokovnega jezika

Neva Čebren

Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem
neva.cebron@fhs.upr.si

Prispevek prikazuje postopke zbiranja in raziskovanja dveh primerljivih strokovnih korpusov. Njuna primerjava prikazuje poenostavljeno večdimenzionalno analizo jezikovnih sprememb s primerjavo list besed, ključnih besed in z opisom kolokacijskih in sintagmatskih vzorcev rabe besed. Za raziskavo uporabi brezplačne računalniške programe in utemelji rabo strokovnih korpusov kot ustrezno orodje za pomoč učiteljem tujega strokovnega jezika pri luščenju ključnega strokovnega in polstrokovnega besedišča.

Ključne besede: tuji strokovni jezik, pedagoškodidaktični pristopi, korpusno jezikoslovje

The present paper examines various methods of compiling and analysing two LSP corpora. By means of comparing frequency lists and keywords, a basic multidimensional analysis is carried out in order to illustrate language variation in different text types and genres from the two specialist domains in terms of collocational and colligational patterns of language use. A number of freely available corpus analysis tools are explored to support the claim that corpus-based research can be helpful in identifying key specialist and semi-specialist vocabulary and thus enhance LSP teaching courses.

Keywords: LSP, teaching approaches, corpus linguistics

Korpusno jezikoslovje je mlado in zelo živahno področje jezikovnih raziskav, saj se je v zadnjih desetletjih umestilo kot osrednji raziskovalni pristop v leksikografiji in leksikologiji (npr. Sinclair 1982 in 1991, Biber, Conrad in Reppen 1998, Carter 1998, McEnery in Wilson 2001, Gorjanc 2005), posledično pa tudi v uporabnem jezikoslovju, še posebej pri uvajanju novih pristopov poučevanja splošnega in strokovnega tujega jezika (npr. Burnard in McEnery 2000, Flowerdew 2002, Sinclair 2004, Gavioli 2005, Granger et al. 2009). Korpusna metoda jezikovnega raziskovanja opazuje in analizira jezikovno rabo ob podpori zbirke avtentičnih besedil v računalniško berljivi obliki. Omogoči nam, da pregledujemo večje, načrtno zbrano jezikovno gradivo, kar nam pomaga analizirati

in opredeliti pojavnost jezikovne rabe na osnovi večjega vzorca primerov resničnega ubesedovanja. Na osnovi empiričnega pristopa k preučevanju avtentičnih rab jezika je korpusna metoda preusmerila jezikovne raziskave od intuitivnega opredeljevanja slovničnih struktur k luščenju izrazja in analizam leksikogramatičnih paradig na osnovi podatkov v besedilnih korpusih (Sinclair 1991, McEnery, Xiao in Tono 2006, Hyland in Bondi 2006).

Korpusni raziskovalni pogled na novo opredeli tudi vlogo in mesto strokovnega jezika, saj v svojih raziskavah dokazuje, da se strokovni jezik ločijo od splošnega jezika na več ravneh (Biber 1995, Bhatia 2004, Halliday et al. 2004, Flowerdew 2005, Paltridge in Starfield 2013). Ugotavlja skladenjske, slogovne, besedilne, pragmatične

in semantičnoleksikalne posebnosti, ki označijo posamezni strokovni jezik, da v njem lažje upovedujemo specializirana področja vedenja in znanja. Hkrati opozori tudi na razlike pri upovedovanju v različnih besedilnih zvrsteh. V času, ko sporazumevanje v delovnem okolju pogosto poteka v tujem jeziku, posebno v angleščini, so ugotovitve korpusnega raziskovanja strokovnih jezikov pomembne usmeritve pedagoškega dela. Pouk tujega strokovnega jezika jih mora upoštevati, da smiselno nadgradi študentovo splošno jezikovno znanje in ga pripravi za razumevanje tujega strokovnega jezika, kakor tudi za razvijanje sporazumevalne zmožnosti in rabo tujega strokovnega jezika v delovnem okolju (npr. Lewis 1997 in 2000; Willis 1990, Hyland 2004 in 2006, Nesi 2013).

Postavlja se torej vprašanje, kako naj analiziramo in raziskujemo posamezni strokovni jezik, da bomo prepoznali vsaj pomembnejša odstopanja od splošne rabe in jih vgradili v pouk tujega strokovnega jezika na nadaljevalni izobraževalni ravni (natančneje, na ravni B1 do C1 po SEJO). Prispevek predlaga več pristopov in orodji za analizo korpusov strokovnih in polstrokovnih besedil, ko uvaja metodologijo iskanja in luščenja osrednjega izrazja in terminologije, ki naj pomaga študentu pri sporazumevanju v strokovnem okolju. Nadalje raziskava uvaja vpogled, ki jih daje primerjava strokovnih korpusov s področja humanistike (kulturologije – v nadaljevanju KK) in naravoslovno-tehničnih ved (prometnih ved – v nadaljevanju KP), kakor tudi medjezikovna primerjava podatkov iz specializiranih korpusov s podatki v splošnih korpusih (BNC, English Web 2015). Osredotoči se na rabo strokovnega in polstrokovnega jezika v različnih besedilnih žanrih vsakega strokovnega področja posebej. Na osnovi teh spoznanj skuša opredeliti pristope k poučevanju tujega strokovnega jezika na nadaljevalni stopnji.

V članku najprej predstavimo korpusni raziskovalni pristop in orodja korpusne analize. Teoretične vpogled, nato ponazorimo na primeru dveh strokovnih korpusov, ki smo jih zbrali za namen raziskave: korpus humanističnih besedil

(KK) in korpus besedil prometne stroke (KP). Izsledki, ki nam jih ponudi računalniška obdelava korpusov, tvorijo izhodišča za raziskavo strokovnega in polstrokovnega besedišča, prepoznavanje kolokacij in večbesednih enot, kot tudi za vpletanje ugotovitev korpusne analize v učna gradiva tujega strokovnega jezika. V zaključni razpravi opredeljujemo, utemeljujemo in ovrednotimo pedagoške pristope za uvajanje vpogledov korpusne metode v učenje angleščine kot strokovnega jezika.

Pregled literature

Jezikovni korpusi in vse bolj izpopolnjena računalniška orodja za manipulacijo z njimi omogočajo vrsto jezikovnih raziskav, zato se uveljavljajo v leksikografiji, leksikologiji, pri terminoloških in semantičnih raziskavah (npr. Hockey 2000, Meyer 2002, Reppen, Fitzmaurice in Biber 2002, Killgarrieff 2005), pri razčlenjevanju slovničnih vpogledov, pri raziskavah besedilnih zvrsti, raziskavah na področju pragmatike ter celo v sociolingvističnih in medkulturnih analizah (npr. Biber 2006, Bahtia 2004, Carter in McCarthy 2006). Novi vpogledi, ki jih daje korpusna metoda, vplivajo tudi na pedagoškodidaktično metodo poučevanja tujega jezika (npr. Granger 1998, Conrad 2000, Lewis 2000, Johns 2002, Flowerdew 2005, Gavioli 2005, Hyland 2006, Nation 2006).

Ko jezik raziskujemo s korpusnim pristopom, izhajamo iz dognanj posameznih vej jezikoslovja, računalniška obdelava podatkov pa nam pomaga hitreje in obširneje pregledovati dokumente, ki dajejo empirične podatke o jezikovni rabi. Marsikatera pretekla izpeljava se tako pokaže v novi luči, saj jo ta metoda dopolni in nadgradi. Pri raziskavah jezikovnih korpusov zaključke namreč izpeljujemo na osnovi podatkov o udejanjeni rabi velikega števila vzorcev (McEnery in Wilson 2001). Gre torej za zamik fokusa jezikovne analize od preučevanja struktur k preučevanju njihove rabe (Biber et al 1998). Ta perspektiva raziskuje, kako govorci in pisci uporabljajo jezikovna sredstva svojega jezika. Znotraj polja raziskav uporabnega jezikov-

slovja korpusna metoda obdelave jezika spodbuja preskok od normativne razlage jezika k funkcionalnemu opisu jezikovne rabe, k obravnavi jezika kot celovitega sistema (Dixon 2005). Svoje raziskave jezika tako jezikoslovci usmerijo k povezanosti oblike in pomena, v leksikogramatični opis jezika (Sinclair 1991, Carter in McCarthy 2006) ali k povezanosti leksikogramatične ravni jezika z vrsto upovedovanja, torej z govornimi položaji, besedilno zvrstjo ter govoreno ali zapisano besedo. Medsebojni vpliv različnih nivojev jezikovne analize pomeni tudi to, da od preučevanja posamezne besede oziroma termina, preidemo k opazovanju besednih zvez in besedilnega okolja, torej k določanju sintagmatskopomenonosnih jezikovnih enot (Halliday et al 2004, Hunston 2002) oziroma od skladenjskih raziskav stavkov k pomenskoskladenjski analizi njihove vloge v diskurzu (Biber 2006, Flowerdew 2002).

Statistični raziskovalni pogled na novo opredeli tudi vlogo in mesto strokovnega jezika, saj dokazuje, da se strokovni jeziki ločijo od splošnega jezika na več ravneh (Bhatia 1993, Biber 1995, Hyland 2004 in 2006, Flowerdew 2013). Ugotavlja skladenjske, slogovne, besedilne, pragmatične in semantičnoleksikalne posebnosti, ki označijo posamezni strokovni jezik, da v njem lažje upovedujemo specializirana področja vedenja in znanja. Strokovni jezik tako poimenuje za jezikovno podvrsto in opazuje funkcionalne razlike pri izbiri jezikovnega registra od poljudnoznanstvenega do strokovnega. Zato ga opredeljuje glede na nivo strokovnosti oziroma glede na nivo formalnosti upovedovanja ali v kontekstu besediloslovja.

Sorazmerno enostavno lahko torej raziščemo, ali je določena raba pogosta v jeziku nasploh ali le v nekaterih zvrsteh in podzvrsteh besedil. Korpusna analiza jezika nam omogoči dovolj zanesljivo opredelitev osrednjega besedišča, torej besedišča, ki ga v nekem jeziku ali zvrsti jezika najpogosteje uporabljamo. Nadalje nam izostri vpogled v pomen, ki so za izbrani termin najpogostejši v strokovnih podzvrsteh določenega jezika.

Korpusna analiza je opozorila tudi na razlike med pristopi pri učenju tujega jezika, ki jih predlagajo učbeniki za angleški jezik, in podatki o jezikovni rabi, ki jih dajejo korpusne analize. Pri strokovnem jeziku poudari nujno, da študente izpostavimo sodobnemu strokovnemu jeziku, kakršnega najdemo v resnični, naravni rabi, da preusmerimo poudarek od slovničnih struktur k leksikalnim oziroma k leksikogramatičnemu opisu jezika in strokovni terminologiji, pri tem pa upoštevamo tudi pogostost jezikovnih elementov in njihovo razpršenost v besedilnih zvrsteh (Tognini-Bonelli 2001, Nesi 2013).

Gre torej za radikalno prevrednotenje pristopov k poučevanju tujega jezika in Willis (1990) ugotavlja, da je najprej potrebno zastaviti korpusno raziskavo ter nanjo opreti naše odločitve o tem, kateri tipični elementi jezikovne rabe najboljše predstavijo ubesedovanje v posamezni stroki. V središče učnih pristopov moramo torej postaviti jezikovno rabo in ne teorijo o jezikovnih strukturah. V leksikalnem učnem načrtu, dopolnjuje Hunstonova (2002), je glavni poudarek na najpogostejših besedah, osrednjih vzorcih rabe in kolokativnih zvezah, ki jih najpogostejše besede tvorijo med sabo. Te zveze vključujejo tudi najpogostejše slovnične strukture.

Poglobljeno uzaveščanje jezikovnih možnosti in omejitev je še posebej pereč problem na nadaljevalnih stopnjah učenja jezika (Lewis 1993 in 2000, Granger 1998, Schmitt 2000). Vzrok, da mnogi študentje tujega jezika zastanejo na nekakšni srednji stopnji in ne napredujejo več, je preprosto ta, da niso navajeni opazovati, kako besede tvorijo »besedne vzorce« in katere besede se med seboj družijo. Čeprav poznajo slovnično in veliko posameznih besed, ne znajo teh besed in struktur povezati v kolokativne zveze, ki bi jim pomagale izraziti misli, ko pišejo ali govorijo. Če ne uporabijo kolokacijskih ali koligacijskih zvez, ki pomagajo pomen izraziti enostavno in natančno, se izražajo zapleteno in uporabljajo kompleksne slovnične strukture in nenavadne besede. Ravno takrat, ko poskuša študent prilagoditi tuji jezik učinkoviti sporazumevalni rabi, naredi največ napak, saj uporablja jezi-

kovne strategije, ki jih pozna iz maternega jezika (Widdowson 1979). V tem smislu je pomembno opozorilo korpusnih raziskav strokovnega jezika predvsem, da moramo biti pozorni na polstrokovno besedišče oziroma na kolokacijske zveze, ki jih vsaka stroka prilagodi svojim potrebam upovedovanja. Zgolj učenje strokovnih terminov namreč študentom ne omogoča natančno razumevanje in upovedovanja strokovnih vsebin.

Pionirsko delo pri določanju osrednjega besedišča različnih strok v angleščini sta opravila Nation (1990) in Coxhead (2000). Nation (2006) je razvil računalniški program Range, ki naj učitelju tujega strokovnega jezika pomaga analizirati in izbrati ključno strokovno terminologijo kot nadgradnjo splošnega jezika. Čeprav so liste besednih družin v znanstvenem jeziku (*Academic Word Lists* – v nadaljevanju AWL) (Coxhead 2000) nekoliko kontroverzne, pogosto usmerjajo opredeljevanje osrednjega strokovnega in polstrokovnega besedišča kasnejših raziskovalcev (npr. Schmitt 2000, Hyland 2006, Min Zhang 2013). Ti opozarjajo, da se strokovni jeziki namreč pomembno razlikujejo med seboj in tudi od splošne rabe, zato nam šele manjši, strokovno usmerjeni korpusi razkrijejo, katera raba in pomen termina je v posamezni stroki najpogostejša ali ustaljena.

Predlagajo torej kontrastivno analizo referenčnih korpusov (npr. BNC, English Web 2015) s strokovno usmerjenimi korpusi oziroma primerjavo korpusov za posamezne stroke ali celo segmentov posameznih korpusov med seboj (Biber 1995, Hyland 2006). Opozarjajo še, da je za tovrstne raziskave bistvena harmonizacija in reprezentativnost korpusa (McEnery et al. 2006), da mora torej raziskovalec pozorno izbrati besedila, ki jih sestavi v korpus, saj bo tako lažje razlagal nove uvide, izpeljeval zaključke ali pomagal študentom ozaveščati strokovno besedišče. Zato Flowerdew (2013), Conrad (2000), Biber in Finegan (1989), Bowker in Person (2002) ter Stubbs (2002) poročajo o rabi lastnih manjših korpusov, ki obsegajo le nekaj deset tisoč besed, vendar vsebujejo besedila ene same, ozko določene stroke ali celo besedilne zvrsti znotraj določene stro-

ke. Šele taki korpusi dajejo relevantne podatke o jezikovni rabi na nekem strokovnem področju. Če te podatke primerjamo s statistikami v referenčnih korpusih, ugotovimo, da so velike razlike tako pri pojavnosti in pomenskih niansah najpogostejšega besedišča, kakor tudi pri največkrat rabljenih slovničnih strukturah.

Učitelj strokovnega jezika lahko uvide, ki jih ponuja korpusna metoda, uvaja v učni proces z neposrednim ali posrednim pristopom (Johns 2002, Charles 2007, Römer 2011, Jablonkai in Čebren 2017): podatke iz korpusne analize uporabi za izdelavo novih učnih gradiv ali vodi študente pri samostojnemu raziskovanju strokovnih korpusov. Obe metodologiji ozaveščata opis strokovnega jezika, ki poleg tipičnih terminov posamezne stroke, izpostavi tudi splošno besedišče, ki ga stroka za svojo rabo opredeli s tipičnimi podpomeni ali sprejme kot značilno stilsko orodje pri svojih opisih (Oakey 2002). Novosti, ki jih je korpusna metoda izpostavila, sta: sopomenke se najpogosteje družijo z različnimi besedami, vendar različni podpomeni termina izberejo različne, a ustaljene fraze in kolokacijske zveze; raba terminov pa ni enako pogosta v vseh njihovih pomenih in podpomenih. Prav v tej smeri velja iskati posebnosti strokovnih jezikov.

Učitelji tujih strokovnih jezikov smo običajno jezikoslovci in ne strokovnjaki za posamezne stroke, zato smo zaznali pomen strokovnega izražanja in od nekdanj zbirali strokovno terminologijo. Korpusna metoda analize jezika nam torej omogoči, da postavimo poučevanje tujega jezika na raven, ki preplete učenje tujega jezika s stroki prilagojenim prevzemanjem ubesedovanja.

Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja

Izhajajoč iz predhodnih raziskav in ugotovitev avtorjev iz prejšnjega poglavja, želi pričujoča raziskava odgovoriti na vprašanje, kako lahko smiselno uporabljamo računalniško podprte analize besedilnih zbirk v KK in KP v angleščini za sledeče namene uporabnega jezikoslovja:

- pri luščenju ključne terminologije posameznih strok v angleškem jeziku,

- pri določanju strokovnega besedišča, ki naj bi ga uvajali pri poučevanju angleškega strokovnega jezika kulturologije in prometne stroke,
- pri primerjalnem opredeljevanju semantičnih polj ključnih terminov v teh dveh strokah,
- pri primerjavi shematičnih frazeoloških paradig v obeh strokovnih domenah,
- pri izbiri didaktične metode za poučevanje angleškega strokovnega jezika.

Zaradi ključne vloge strokovnih jezikov za natančno izražanje pomenov v sodobni znanosti je pomembno, da posamezno jezikovno področje tudi natančneje opredelimo in ga ustrezno uvedemo v učno prakso. Nujno pa je tudi razmisliti, kako statistični jezikoslovni podatki pomagajo učitelju, da opredeli besedišče, ki naj ga smiselno povzame v pedagoškodidaktične svrhe. Študentje morajo v prvi vrsti usvojiti ustrezno besedišče, da razumejo pisna besedila in zvočne zapise vsebin svoje stroke, saj se pri študiju srečujejo s številnimi viri v angleščini. Jezikovne vpogleda mora učitelj nato še prilagoditi jezikovnim zahtevam študentov posamezne stroke na nadaljevalni ravni znanja angleščine (raven B1 ali višja), da bi jim kar najbolj učinkovito pomagal premostiti težave pri strokovnem izražanju lastnih pomenov v tujem jeziku.

Raziskovalni pristopi

Raziskovanje jezikovne rabe ob podpori korpusne metode izpostavi niz možnosti obdelave korpusnih podatkov, ker pa zbirke besedil ponudijo veliko količino besedilnih podatkov, moramo iz njih izluščiti tiste, ki so relevantni za usmeritev naše raziskave. Spletne strani ponujajo veliko računalniških orodij za pomoč pri korpusni jezikovni obdelavi. Pričujoča raziskava se opira na naslednja orodja za raziskovanje in izpraševanje korpusnega gradiva: AntConc (Anthony 2019), Range Programme (Paul Nation 2006), Sketch Engine (Lexical Computing CZ s.r.o. 2020).

Za luščenje in primerjave ključnega strokovnega besedišča izkoriščamo tudi računalniške obdelave podatkov z računalniške platforme Sketch Engine, in sicer oddelek, ki vsebuje Britanski nacionalni korpus (BNC) in English Web 2015.

Utemeljitev izpeljujemo na osnovi analize jezikovnih podatkov, pridobljenih s primerjavami rab v dveh korpusih strokovnih besedil, natančneje v KK in KP, ki smo jih zbrali za namen te raziskave. Jezikovne podatke v obeh korpusih nadalje primerjamo z angleškimi referenčnimi korpusi BNC in Web 2015. Ob tem moramo opozoriti tudi na omejitve korpusnega pristopa: še tako velik korpus (najsodobnejši korpusi v angleščini obsegajo več sto milijonov besed) ne more predstaviti vseh možnosti rabe v živem jeziku, temveč daje le podatke o rabi v besedilih, ki jih korpus obsega. Kot poudarja Sinclair (1991: 38), je vsak korpus le droben vzorec rabe jezika, zato izsledki teh raziskav nikakor niso dokončni.

Sestava korpusa

Če naj nam korpus služi za pomenoslovno, leksikološko, terminološko analizo pa tudi skladenjsko, slogovno, besedilno in pragmatično raziskavo ter primerjavo osrednjega strokovnega upovedovanja na področju humanističnih in prometnih ved v angleščini, ima ključno vlogo sestava dveh usmerjenih korpusov besedil.

Osnovna struktura je pri obeh korpusih podobna. Razdeljena sta v oddelke in pododdelke glede na zvrst besedila in glede na strokovna področja in podpodročja. Vsak korpus te raziskave obsega približno milijon besed in vključuje besedila različnih avtorjev. Korpus sestavljajo večinoma pisna besedila, nekaj pa je tudi prepisov posnetkov govora. KK in KP vključujeta žanrsko raznovrstna besedila od poljudnoznanstvenih do znanstvenih člankov, kot prikazuje tabela 1.

Tabela 1: Sestava KK in KP po besedilnih zvrsteh

Stroka: kulturologija	Število dokumentov	Število besed	Stroka: prometne vede	Število dokumentov	Število besed
časopisni članki	85	275.543	časopisni članki	120	241.842
znanstveni članki	50	271.979	znanstveni članki	60	253.058
enciklopedični članki	55	286.813	enciklopedični članki	38	252.128
prepis zvočnega zapisa	30	165.735	uradni dokumenti	32	253.307
Korpus	220	1.000.070	Korpus	250	1.000.335

Tabela 2: Sestava KK in KP po strokovnih temah

Stroka: kulturologija	Število dokumentov	Število besed	Stroka: prometne vede	Število dokumentov	Število besed
Zgodovina	52	252.732	letalski promet	50	200.081
Antropologija	53	251.375	cestni promet	50	200.060
Mitologija	57	247.556	železniški prom.	50	200.158
Kulturologija	58	248.370	ladijski promet	50	200.019
			poštni promet /logistika	50	200.018
korpus	220	1.000.070	Korpus	250	1.000.335

Glede na zvrst besedil oba pisna korpusa sestavljajo po štirje približno enakovredni osnovni deli: znanstveni članki in deli strokovnih knjig, enciklopedični članki, članki iz poljudnih revij ali spletnih strani. KK vsebuje še oddelek prepisov zvočnih dokumentov, predvsem dokumentarnih filmov in radijskih oddaj, ki jih prištevamo v sklop govorjenih poljudnoznanstvenih besedil. KP pa kot četrto komponento obsega uradne dokumente, kot so prometni predpisi in določbe. Ta oddelek smo vključili, ker menimo, da nudi vpogled v pomemben segment besedišča, s katerim se bodo študentje srečevali pri svojem delu, pa tudi vsled pomanjkanja zvočnih zapisov, ki bi nam bili na razpolago za prometno stroko. Takšno sestavo korpusa utemeljujemo predvsem s pedagoškega vidika, saj prinaša študentom prilagojeno, postopno uvajanje polstrokovnega in strokovnega besedišča in struktur.

Korpusni dokumenti so označeni tako, da jih lahko pregledujemo po žanrih ali po strokovnih temah. Strokovne teme vsakega korpusa smo opredelili na osnovi lastnih izkušenj pri pouče-

vanju teh strokovnih jezikov in razdelav v učbenikih posameznih strok, kot prikazuje tabela 2.

Strokovna področja KK obsegajo besedila o zgodovini kultur in civilizacij, antropologiji, mitologiji (oziroma religiji), filozofiji (oz. estetiki) in o kulturologiji nasploh. Zadnja kategorija vsebuje predvsem besedila, ki združujejo tematske opise več področij, in jih je bilo zato težko razvrstiti v eno samo kategorijo.

KP obsega dokumente z naslednjimi temi: letalstvo, cestni promet, železniški promet, ladijski promet in poštni promet z logistiko. Kategorija »logistika« obsega besedila, v katerih se prepleta obravnava različnih področij prometa.

Gre torej za besedila, ki obsegajo razpon od popolnoma strokovnega/znanstvenega sloga do poljudnoznanstvenega. Oddelek s strokovnimi besedili tvorijo v obeh korpusih znanstveni in strokovni članki, objavljeni v revijah v tiskani ali elektronski obliki, in poglavja iz strokovnih knjig in učbenikov. V poljudnoznanstveni oddelek KK so uvrščeni enciklopedični članki o različnih humanističnih temah, medtem ko so

v oddelku s poljudnimi besedili zbrani članki iz različnih revij (npr. *National Geographic*, *Aviation Week*) in primerljivi članki s spletnih strani. Govorjena besedila so zapisi dokumentarnih oddaj, zabeleženih na programih *Discovery* in *National Geographic*, torej besedila, ki bi jih po zvrsti še najlažje uvrstili med poljudnoznanstvena, le da hkrati kažejo tudi značilnosti akademskih predstavitev.

Za potrebe raziskave sta oba korpusa uravnotežena kot celota in v posameznih pododdelkih. Dokumenti v besedilnih korpusih so označeni tako, da jih lahko primerjamo po temah in po besedilnih zvrsteh, ali pa besedilne korpuse kot celoto med seboj ali z referenčnimi korpusi.

Raziskovalna orodja korpusne analize: AntConc, Range, SketchEngine

Čeprav nekateri raziskovalci razvijejo svoja orodja za korpusno analizo (npr. Hyland in Tse 2007, Granger in Paquot 2015), se velika večina opira na številna brezplačna orodja, ki so dostopna na spletu. Ta raziskava pregleduje korpuse z brezplačnimi orodji AntConc (Anthony 2019), Range Programme (Paul Nation, 2006), Sketch Engine (Lexical Computing CZ s.r.o., 2020), saj vsako od teh orodji ponuja nekoliko drugačne vpogled, predvsem pa ne zahtevajo oblikoskladnega označevanja gradiva v korpusu.

AntConc omogoča enostavno gradnjo in pregledovanje neoznačenega korpusa v celoti ali po delih. Ponudi pregledovanje frekvenčne liste, konkordančnih nizov, večbesednih skupov, razpršenosti besedišča po dokumentih in list ključnih besed v primerjalnih korpusih. Range primerja besedila v korpusu s korpusom znanstvene angleščine, ki tvori osnovo za liste AWL (Coxhead, 2000). Izpostavi nam nabor ključnega znanstvenega besedišča v našem korpusu, saj ključne besede in besedne družine razporedi v frekvenčne liste po pogostosti in razpršenosti v korpusu. S tem računalniškim programom namreč razporedimo ves korpus v najmanj tri in največ osemnajst segmentov besedišča glede na pogostost pojavnosti v referenčnih korpusih, ki jih ta računalniški program vključuje in tvori

liste znanstvenega besedišča - AWL. Hkrati program izloči najpogostejših 2000 različnic v Korpusu znanstvene angleščine (Coxhead 2011), za katere pričakujemo, da jih študentje že poznajo, ker jih lahko opredelimo kot splošno besedišče. Posvetimo se torej bolj strokovnemu besedišču, specifičnemu za vsako stroko.

Sketch Engine dovoljuje enostavno gradnjo in izpraševanje lastnega korpusa, pri tem pa besedilno gradivo tudi samodejno lematizira (t. j. združi vse oblike pojavnosti v osnovno obliko besede) in besednovrstno označi. Podatke iz korpusa prikaže v kolokacijskih skicah posamezne besede z najpogostejšimi kolokatorji. Na osnovi primerjave korpusnega gradiva z referenčnimi korpusi sestavi tudi liste ključnega besedišča in večbesednih enot.

Orodja za analizo korpusov uporabljamo za luščenje osrednjega polstrokovnega in strokovnega besedišča, kar nam omogoči izdelavo usmerjenih učnih gradiv. Lahko pa korpuse vpeljemo v učni proces tudi z neposrednim pristopom, kot samostojno učenje in raziskovanje besedil z rabo gornjih orodij.

Primerjava korpusov

Čeprav je korpusna jezikovna analiza vse bolj uveljavljen pristop k raziskovanju jezikov, k preverjanju hipotez o jeziku in k snovanju novih hipotez, pa Kilgarrieff (2005) opozarja, da je sorazmerno malo primerjav korpusov. Korpusne raziskave namreč pokažejo, da podatki, ki jih dobimo v enem korpusu, niso zanesljivi za druge korpuse, saj je pomembno, kakšna besedila tvorijo korpus.

Pionirsko delo je na tem področju opravil Douglas Biber (1989, 1995, 1998) z razvojem metode večdimenzionalne analize jezikovnih sprememb v različnih zvrsteh besedil, različnih strokovnih jezikih oziroma za primerjanje različnih jezikov. V raziskavah Biber (1995) razvrsti opazovanje rabe jezika v več dimenzij, ki združujejo več jezikovnih značilnosti, s temi dimenzijami pa potem primerja korpuse v različnih jezikih ali korpuse različnih strok ali besedilnih zvrsti. Gre za poskus sistematizacije jezikovnih in be-

sedilnih značilnosti, kar privede do zelo kompleksnih statističnih primerjav. O primerjavi korpusov različnih strokovnih jezikov z namenom, da izluščijo ključno izrazje in strukture poročajo številni raziskovalci (npr. Crosthwaite in Cheung 2019, Granger in Paquot 2015, Nelson 2006). Ugotovijo, da tvorijo »ključno besedišče tiste besede, ki so nenavadno pogoste v določenem besedilu« (Scott in Tribble 2006: 36) v primerjavi z rabo v drugih besedilih ali referenčnih korpusih. Za namen te raziskave smo uporabili nekatere vpoglede iz gornjih analiz, saj prispevek poroča o vpogledih, ki jih da primerjava več dimenzij jezikovne rabe v KK in KP, kakor tudi v njunih podkorpusih. Strokovne korpusne primerjamo tudi z angleškimi referenčnimi korpusi na spletni platformi Sketch Engine.

Razmerje med pojavnicami in različnicami v obeh strokovnih korpusih

Tabela 3: Razmerje med različnicami in pojavnicami

Korpus	Število pojavnic	Število različnic	Razmerje
KK	1.000.000	38.187	1: 26,19
KP	1.000.000	25.511	1: 39,20

Osnovno orodje, ki ga uporabljajo korpusne raziskave, so liste besed, saj nam te izpostavijo temeljne statistične podatke o besednem gradivu vsakega korpusa posebej, torej nabor vseh pojavnic (angl. *token*) v korpusu podeljenih v različnice (angl. *type*). V naši raziskavi analiziramo lematizirane korpusne, ki so označeni besednovrstno, torej so vse oblike pojavnic združene in šteje kot osnovna oblika različnice. Seštevek pojavnic v korpusu nam pove, kako obsežno besedišče sestavlja posamezni korpus. Razmerje med različnicami in pojavnicami nam dovoljuje, da med seboj primerjamo različne korpusne in kaže leksikalno variabilnost besedišča oziroma leksikalno gostoto. Za večjo jasnost primerjave smo podatke v tabeli 3 normalizirali na povprečje v korpusu z 1.000.000 pojavnicami.

Primerjava izpostavi precejšnje razlike med korpusoma, zato lahko sklepamo, da je izrazje v KK bistveno bolj raznoliko od tistega v KP. Podatek je sicer le okvirjen, saj na število različnic močno vpliva sestava korpusa pa tudi njegova velikost. Hkrati nas velika razlika v razmerjih opozori, da se besede oziroma različnice v KP veliko pogosteje ponavljajo kot v KK. To bi lahko nakazovalo na večjo ustaljenost rabe terminologije in skladenjskih vzorcev. Nadalje nam razmerje kaže na višjo leksikalno gostoto v KK, kar bi pomenilo, da je pojavnost polnopomenskih besed v KK večja v primerjavi s slovničnopomenskimi besedami (Scott in Tribble 2006: 65). Ravno obraten pojav pa lahko predvidevamo v KP. Leksikalna gostota je pomembna, ko ocenjujemo berljivost besedil, saj z njo poskušamo ugotoviti delež polnopomenskega besedišča v besedilu ali korpusu. Lažje berljiva so namreč besedila z nižjo leksikalno gostoto, ker imajo manj polnopomenskih različnic. Ker sta KK in KP razvrščena v oddelke po besedilnih zvrsteh in bi žanrske razlike kaj lahko vplivale tudi na razmerje med različnicami in pojavnicami, si v tabelah 4 in 5 oglejmo še to primerjavo.

Tabela 4: Razmerje med različnicami in pojavnicami v oddelkih KK

KK	Število pojavnic	Število različnic	Razmerje
strokovna besedila	250.000	13.035	1: 19,18
poljudnoznanstvena besedila	250.000	13.550	1: 18,45
poljudna besedila	250.000	26.882	1: 9,30
govorjena besedila	250.000	18.939	1: 13,20

Čeprav se razmerja med različnicami in pojavnicami v oddelkih korpusov precej znižajo, kar lahko pripišemo predvsem manjšemu obsegu besedil, je očitno, da se besede najbolj ponavljajo v izrazito strokovnih besedilih, leksikalna gostota le-teh je torej najnižja. Če zadevo nekoliko poenostavimo, si lahko predstavljamo, da se vsa-

Tabela 5: Razmerje med različnicami in pojavnicami v oddelkih KP

KP	Število pojavnic	Število različnic	Razmerje
strokovna besedila	250.000	10.060	1: 24,85
pravna besedila	250.000	8.512	1: 29,37
poljudnoznanstvena besedila	250.000	13.463	1: 18,57
poljudna besedila	250.000	19.763	1: 12,65

ka različnica v uradovnih besedilih o prometu ponovi kar 30-krat, v znanstvenih člankih in strokovnih knjigah o prometu 25-krat, medtem ko je izrazje v strokovnih besedilih o kulturoloških temah bolj raznoliko, vsaka različnica naj bi se ponovila le 19-krat v celem podkorpusu. Poljudnoznanstvena besedila v obeh korpusih tvorijo v veliki meri besedila povzeta iz enciklopedij in očitno je, da sledijo žanrsko in stilistično podobnim vzorcem zapisa, saj je razmerje ponavljanja v obeh primerih 1: 18,5. Najbolj odprt nabor besednega gradiva opazimo v obeh korpusih pri publicističnih besedilih, torej v člankih iz revij in biltenov v elektronski obliki. Tako v KK kot v KP so vrednosti razmerja polovico nižje v publicističnih kot v strokovnih besedilih. Tudi govorena besedila, torej zapisi dokumentarnih oddaj o kulturoloških temah, se približujejo vrednostim razmerij v publicističnih besedilih. Primerjava s temi podatki nakazuje, da naša strokovna korpusa nikakor nista ozko usmerjena v strokovni jezik, ampak zajemata širok nabor izrazja okvirno usmerjenega v vsako stroko posebej. Zato se zdita ustrezna osrednjemu namenu raziskave, torej predvsem analizi rabe polstrokovnega besedišča navedenih strokovnih področjih.

Določanje ključnih besed s primerjavo korpusnih list besed

Izbor različnic, ki naj bi jih opredelili kot ključne besede posameznega strokovnega korpusa, se izkaže za zahtevno nalogo predvsem zato, ker nam vsa orodja za samodejno raziskavo korpusov dajejo zelo dolge spiske, nize tisoče besed, kar pa težko smiselno pregledujemo. Za luščenje ključ-

nega izrazja posameznega korpusa uporabimo torej različna računalniška orodja.

Računalniški program AntConc nam ponuja orodje KeyWords, ki izloči najpogostejše besede nekega korpusa tako, da primerja listi besed dveh korpusov. Podobno orodje ponuja tudi platforma Sketch Engine, ki ponudi tudi samodejno luščenje ključnih besed s primerjavo list besed pridobljenih iz korpusov BNC ali English Web 2015. Računalniški program Range lahko izdelava »profil leksikalne gostote«, saj razporedi ves korpus v najmanj tri in največ osemnajst segmentov besedišča glede na pogostost pojavnosti v referenčnih korpusih. Primerjava z listo besed AWL izloči najpogostejše različnice, ki jih lahko opredelimo kot splošno besedišče, da se posvetimo izrazju, specifičnemu za določeno stroko.

Tudi z gornjimi orodji pridobljene liste ključnih besed so obsežne, zato je tu prikazan le vzorec najpogostejših 100 različnic liste ključnih besed KK in KP. V obeh korpusih so v tem segmentu najpogostejše samostalniške različnice, kar gre pripisati visoki stopnji nominalizacije v strokovnih besedilih (Biber 1995). Kar nekaj je tudi pridevnikov, sorazmerno redki pa so glagoli, kot prikazuje tabela 6.

Tabela 6: Primerjava najpogostejših različnic nekaterih besednih vrst v obeh korpusih

korpus	samostalniške r.	pridevniške r.	glagolske r.	število različnic
KK	69	23	8	100
KP	80	11	9	100

Čeprav liste ključnih besed obeh korpusov tvorijo večinoma samostalniki, gre opozoriti tudi na pogosto dvoumnost teh različnic, saj najdemo v KK med njimi veliko besed, ki jih lahko rabimo kot samostalnik ali pridevnik ali kot glagol, na primer besede »evil«, »human«, »male«, »Roman«, »Christian«, »desire« ali »reign«. Pri razvrščanju v spodnje tabele smo upoštevali, kateri besedni vrsti različnica najpogostejše pripada v naših korpusih. Ključne samostalniške različnice v KK opisujejo življenje v

družbi, različne civilizacije in kulture preko preučevanja družbene ureditve, religije, obredov, zgodovine in tradicije:

Tabela 7: Ključne samostalniške različnice v KK

art, battle, being, behaviour, book, brother, century, church, civilization, clan, cult, culture, death, dynasty, earth, empire, ethos, faith, family, father, god, history, honor, house, human, king, knowledge, language, life, literature, man, male, marriage, mother, myth, mythology, people, philosophy, reign, reason, religion, ritual, sacrifice, scholars, society, son, story, sun, temple, theory, tomb, tradition, village, wife, woman, world

Številni so tudi samostalniki, ki poimenujejo zgodovinska ali geografska imena ali označujejo zgodovinska obdobja in različne vere: *Alexander, Buddhism, Buddhist, Christian, Christianity, Han, Islam, Jesus, Jews, Muslims, Ming, Rome, Romans*. Med pridevniškimi različnicami je na listi velik delež pridevnikov izpeljanih iz samostalnikov, ki poimenujejo krajevna imena, narodnosti ali označujejo različne vere: *ancient, Arabic, Aztec, Chinese, collective, cultural, divine, eastern, Egyptian, emotional, ethnic, evil, Greek, imperial, Islamic, Jewish, Macedonian, mimetic, native, orthodox, Persian, political, social*. Glagolov je v tem naboru le 8 in so pretežno v pretekli obliki: *believe, come, desire, find, know, live, reign, worship*. Med njimi so glagolske različnice, ki bi jih pravzaprav šteli v splošno besedišče, na primer: *come, find, know, live*. Hkrati pa lista ključnih glagolskih različnic naza take, ki potrjujejo osnovno usmeritev korpusa v opis družbenih dejavnosti, na primer: *believe, worship, reign*.

Povzamemo lahko, da segment najpogostejših ključnih različnic jasno kaže strokovne teme, ki jih KK vključuje, hkrati pa velik del tega besedišča ne moremo prištevati v strokovno terminologijo (npr. poimenovanje družinskih članov), temveč v splošno besedišče.

Tudi v naboru 100 ključnih besed KP tvori jo samostalniške različnice veliko večino, kar 80 % vseh različnic (Tabela 8).

Tabela 8: Ključne samostalniške različnice v KP

air, aircraft, airline, airport, article, automobile, aviation, bus, business, capacity, car, cargo, carriage, carrier, commission, company, congestion, container, contract, country, convention, damage, delivery, destination, directive, driver, distribution, engine, facility, flight, freight, fuel, goods, highway, industry, information, infrastructure, kilometre, liability, loss, luggage, mail, management, market, member, mode, navigation, network, operation, operator, passenger, population, port, price, project, rail, railroad, railway, rate, reason, requirement, road, route, rule, safety, sector, security, service, ship, shipping, speed, state, system, terminal, traffic, train, transport, transportation, user, vehicle

Naj opozorimo tudi na številne dvoumne različnice, saj najdemo med njimi veliko besed, ki jih lahko rabimo kot samostalni ali kot glagol, kar je značilno za angleščino kot analitični jezik. Skoraj vse najpogostejše glagolske različnice na naši listi lahko rabimo tudi kot samostalnike: *transit, cost, post, charge, use, travel, measure, reason*.

Izrazito malo najdemo različnic, ki jih lahko opredelimo le kot glagole: *access, cost, charge, measure, operate, post, transit, travel, use*. Malo je tudi pridevnikov: *European, federal, financial, intermodal, international, maritime, national, postal, public, regional, uniform*. Povzamemo torej lahko, da lista ključnih besed KP opisuje ožje strokovno področje, da je njeno izrazje bolj specifično, kot tisto, ki smo ga izluščili v najpogostejših ključnih različnicah KK. V segment splošnega besedišča bi sicer lahko šteli različnice, ki označujejo nekatera prevozna sredstva (npr. *bus, car, ship, train*), vendar lahko pričakujemo, da v besedilih tega korpusa vstopajo v strokovno označene kolokacije. Oba korpusa med najpogostejših 100 ključnih besed vključita le eno skupno različnico in sicer samostalni oziroma glagol *reason*. Zato bomo na straneh 58 in 59 podrobneje raziskali kolokacijsko umeščanje te besede z analizo konkordančnih nizov.

Razslojevanje besedišča od splošnega do polstrokovnega in specialističnega

Čeprav nam je analiza list ključnih besed posameznih korpusov dala zanimive in uporabne rezultate, opazimo, da nabor ključnih besed

Tabela 9: Statistika list besed KK

lista besed	Pojavnice	%	različnice	%	družine
1	766281	72,62	4190	11,15	999
2	103891	8,87	3809	9,25	983
3	40327	3,46	2437	6,65	938
4	30875	2,75	2161	5,73	887
5	17807	1,66	1742	4,72	826
6	12638	1,23	1351	3,77	749
7	9615	0,89	1102	3,16	701
8	6912	0,66	940	2,77	642
9	5988	0,59	730	2,50	619
10	3832	0,40	722	2,24	598
11	3956	0,41	670	2,12	584
12	2116	0,26	606	1,71	496
13	2983	0,33	608	1,72	514
14	1329	0,20	406	1,23	391
15	15050	1,63	2065	5,01	2065
16	123	0,01	21	0,05	4
ni na listi	45150	4,04	14636	36,22	????
skupaj	1000070		38187		9927

zajema velik del splošnega besedišča, oziroma besedišča, za katerega pričakujemo, da ga študentje na nadaljevalni stopnji tujega jezika že poznajo. Hkrati tudi opazimo, da je med visokopogostim besediščem le malo specialističnega strokovnega besedišča.

S programom Range porazdelimo besedišče celega korpusa avtomatsko po stopnjah od najpogostejšega, torej najsplošnejšega ali najbolj vsakdanjega, do različnih stopenj zahtevnosti ali strokovnosti. Vsaka od Rangevih list obsega po tisoč besednih družin, ki jih lahko opišemo kot termin z vsemi tvorjenkami. KK zajema kar 999 družin iz prve liste, kar pomeni, da vsebuje vsaj po eno obliko besede iz vsake od teh družin. To pomeni, da je delež splošnega ali najobičajnejšega besedišča v tem korpusu zelo obsežen, ker zajema 72,62 % vseh pojavnice, vendar le 11,15 % vseh različnic. Podobno velik delež različnic, 9,25 %, se uvršča v drugo listo besed, ki še vedno vsebuje

splošno besedišče, le manj običajno besede. Nato pa ujemanje besedišča v KK s tistim v posameznih listah postopno upada do šestnajste liste, ki vključuje osebna lastna imena. Veliko različnic, kar 36,22 %, pa se uvrsti še med besede, ki jih liste nimajo, torej v pretežno specialistično terminologijo kulturologije. Tabela 9 prikazuje statistično porazdelitev KK v vseh šestnajst besednih list in pa delež besedišča, ki ga nima nobena od list.

V KP ni tako popolnega ujemanja z besednimi družinami s prve liste, pač pa je delež ujemanja različnic še višji, kar 14 % vseh različnic v korpusu je s prve liste in kar 73,87 % vsega besednega gradiva. Višje kot v KK je tudi ujemanje z drugo, tretjo in četrto listo, potem pa so deleži ujemanja nižji. Sklepamo lahko, da je besedišče KP zgoščeno v bolj natančno definiranem segmentu izrazja, medtem ko je besedišče v KK razpršeno po celem spektru zahtevnosti izrazja. To dokazuje tudi visoko število besednih dru-

Tabela 10: Statistika list besed KP

Lista besed	Pojavnice	%	Različnice	%	Družine
1	741604	73,87	3909	14,00	990
2	110298	11,14	3015	11,30	956
3	34491	3,48	1812	7,16	865
4	30594	3,09	1571	6,34	797
5	16501	1,67	1255	4,76	660
6	8931	0,90	856	3,58	596
7	6467	0,65	619	2,61	481
8	3923	0,40	535	2,32	449
9	2573	0,26	381	1,80	361
10	2244	0,23	365	1,58	351
11	1552	0,16	258	1,35	312
12	1225	0,12	215	1,17	276
13	1276	0,13	150	0,92	225
14	636	0,06	92	0,68	172
15	10606	1,07	1333	5,81	1713
16	67	0,01	8	0,03	3
ni na listi	27347	2,76	9107	34,60	????
skupaj	1000335		25511		7491

žin, kar 9927, ki jih zajema KK, medtem ko jih v KP naštejemo le 7491.

Do podobnih zaključkov so raziskave privedle tudi druge raziskovalce (npr. Granger in Paquot, 2009 in Hylandin Tse, 2007), ki iz teh podatkov izpeljujejo, da AWL nikakor ne predstavlja spiska najprimernejših besed za pedagoško uvajanje strokovnih jezikov nasploh, temveč lahko služijo le kot priporočila in usmeritve. Pričakujemo namreč lahko, da študentje na nadaljevalni stopnji poznajo približno 25 % nabora različnic v naših strokovnih korpusih, nadaljnjih 30 % ali 40 % gradiva pa moramo pozorno preučiti, ker vsebuje ključno strokovno terminologijo.

Program Range služi tudi za pregledovanje, katere oblike določene besedne družine se pojavljajo pogosto v posameznem korpusu. Tabela 10 prikazuje razčlenitev v vse elemente besedne družine dveh različnic s prve liste in sicer *organisation* in *man*. Obe različnici se namreč uvrstita

med prvih sto različnic na listi ključnih besed. V navedenem primeru primerjamo umestitev različnic v KK (frekvenca pojavnice 1) z različnicami v KP (frekvenca pojavnice 2).

Primerjava pokaže, da sta različnici *organisation* in *man* pogosti v obeh korpusih, vendar vsak od korpusov izpostavi pogostejšo rabo drugih oblik. V KK so izrazito pogostejše oblike *organise*, *organised*, *organisers* in *organising*, torej predvsem glagolske oblike, v KP pa oblike *organisation*, *organisational*, *organisationally*, *organisations*, torej samostalniške, pridevniške in prislovne oblike. Ravno obratno pa je z različnico *man*, ki se v KK pojavlja predvsem v samostalniških oblikah *man*, *manhood*, *mankind*, v KP pa v glagolskih oblikah *manned*, *manning*.

Tabela 11: Primerjava besednih oblik različnic »organisation« in »man« v KK in KP

Družine liste 1	Frekv. različnice	KK	KP
		Frekv. pojavnic 1	Frekv. pojavnic 2
organisation	284	17	267
organisational	10	0	10
organisationally	1	0	1
organisations	81	0	81
organise	10	2	8
organised	34	16	18
organiser	2	0	2
organisers	1	0	1
organising	6	2	4
organization	300	137	163
organizational	39	9	30
organizations	148	80	68
organize	38	29	9
organized	203	133	70
organizer	8	4	4
organizers	10	8	2
organizes	2	2	0
organizing	51	43	8
man	2299	2195	104
manhood	31	31	0
mankind	90	90	0
manliness	3	3	0
manly	11	9	2
manned	18	5	13
manning	10	3	7

Konkordančni nizi in besedne skice

Besedišče vsakega jezika je vpeto v mrežo povezav, te tvorijo besedilne vzorce glede na vlogo, ki jo besede imajo v različnih besednih zvezah ali leksikalnih enotah. Korpusni pristop nam omogoči samodejno odkrivanje pojmovnih razmerij med besedami z rudarjenjem besedil (angl. *text mining*) (Gorjanc in Vintar, 2007). Za namen

rudarjenja po naših korpusih nam služi konkordančnik orodja AntConc, ki samodejno zbere konkordančne nize kolokacij, v katere vstopa ključna beseda, kot tudi platforma Sketch Engine, ki mrežo povezav ključne besede v določenem korpusu izoblikuje v besedno skico. Konkordančni nizi namreč zberejo vse primere rabe različnice kot konkordančnega jedra v korpusu, ki ga raziskujemo. Tako analiza nabora konkordančnih nizov omogoča, da prepoznamo tipične vzorce rabe, ki bi jih sicer lahko spregledali. Kot primer preučevanja rabe v konkordančnih nizih v tem oddelku preučujemo rabo različnice *reason*, ki jo najdemo v obeh korpusih tako pogosto, da se je uvrstila med prvi sto ključnih besed (glej tudi zgoraj str. 54). Hkrati je to beseda, ki jo računalniški program Range (glej tudi zgoraj str. 55) uvršča na prvo listo, torej v osnovno splošno besedišče.

Konkordančnik označi besede v neposredni okolici konkordančnega jedra in s tem pomaga raziskovati pomene, ki jih ima beseda v rabi. S pregledovanjem izpostavljenega besedišča lažje opazimo vzorce ponavljajočih se kolokacijskih zvez, torej sobesedja, v katerega beseda pogosto vstopa v rabi. Vsaka kolokacijska zveza ali kolokacijski sklop se običajno navezuje na poseben pomen besede v konkordančnem jedru, čeprav je isti pomen besede lahko izražen v različnih kolokacijskih zvezah.

Beseda *reason* je v naših korpusih skoraj dosledno rabljena kot samostalni, čeprav ima lahko tudi glagolski pomen. V besedilih KK namreč najdemo različnico *reason* rabljeno kot glagol petkrat, v KP dvakrat, kot prikazujejo avtentični primeri na tabelah 12 in 13.

Tabela 12: Primeri glagolske rabe glagola »to reason« v KK

Solomon is renowned for *his ability to reason with people*. Wise he was, but what is less, occur. This brings *the ability to reason by hypothesis*. The child's logic is now concerned language could have served as a means of communication, *he reasons*, its first function must
 From recognition of basic similarities *one might reason to* a sort of monotheism, by the light
 though you are angry with Philip, *you might reason that*, to restore your honour and gain favor
 the other deities and spirits. *They reasoned that* this concept of a creator came from metaph
 „School teaches children,“ *reasoned Kay*, „that is why we send children to school.“ What
 We can surmise how people *may have felt, reasoned or reacted*. But this requires a thorough „School teaches children,“ *reasoned Kay*, „that is why we send children to school.“ What
 We can surmise how people *may have felt, reasoned or reacted*. But this requires a thorough

Tabela 13: Primer glagolske rabe glagola »to reason« v KP

information flows. Derived from Greek logistikos (*to reason logically*), the word is polysemic
 At this point people are unforgiving and beyond *being reasoned with*; their thoughts revolve

V vseh gornjih primerih je zastopan pomen, ki ga dvojezični Veliki angleško-slovenski slovar (v nadaljevanju VASS) razlaga kot:

Reason²

1. *vi* razmišljati (*about, of, on* o), modrovati, rezonirati, umovati, razumno ali logično misliti; sklepati (*from* iz); soditi, razsojati (*on* o); diskutirati, debatirati (*with* z);
2. *vt* diskutirati, debatirati, razpravljati (o čem), pretresati, razlagati; utemeljiti, motivirati; (logično) premisliti (često *up*); razumno, logično izraziti ali formulirati; sklepati, priti do sklepa; z argumenti koga odvrniti (*out* od); z razlogi napeljati, pregovoriti koga (*into* k); (VASS)

Tudi besedna skica izpostavi predvsem besedne skupe. V KK so to predložni skupi: *to reason with, to reason to, to reason that*; v KP pa so: *to reason with, to reason logically*. Veliko pogostejša je samostalniška raba različnice *reason*. V KK jo

izsledimo 381 krat, v KP pa 215 krat. Pri tako obsežnem številu primerov je smiselno najprej preučiti besedno skico, ki jo izluščimo iz vsakega korpusa, in šele nato pregledovati konkordančne nize, torej vlogo besede v širšem kontekstu.

Platforma Sketch Engine z orodjem Besedna skica izoblikuje listo kolokatorjev za vrsto skladenjskih razmerij, v katere vstopa samostalniška različnica *reason* v posameznem korpusu. Našteje pridevniško rabljene besede, ki različnico *reason* določajo, glagole, katerih predmet ali osebik je, predvsem pa naniza veliko predložnih zvez oziroma večbesednih skupov.

Tabeli 14 in 15 povzemata podatke take besedne skice za KK in KP.

Tabela 14: Besedna skica za različnico »reason« v KK

pridevnik + reason
unknown, superstitious, good, uncertain, different, theoretical, practical, secondary, political, simple, deep, universal, fundamental, only, basic, various, important, historical
glagol + reason
suggest, relate, give, be, have, see
reason + glagol
be, have
večbesedni skupi z "reason"
For (just) this/that/the same reason
For these/two/three/several/many/a variety of reasons
For some (strange) reason
For the (simple/very good) reason that
For moral/political/practical/obscure etc. reasons
Part of the/The / principal most important reason/s for
There is /was no / a good reason for/why/ that
There are two/many reasons to/for
This / That /It is (perhaps/probably) / may be the reason why/ that
One of the reasons why/for
the/ a critique / standards/ arguments/ exercise/ power / limits/ virtue/ notion/ god/ age of reason

Tako pridevniške kot glagolske kolokacije različnice *reason* se razlikujejo v vsakem od korpusov in nanizajo drugačno pomensko mrežo tipičnih zvez za vsako strokovno ubesedovanje. Slovarska razlaga v VASS ustrezno opredeli samostalniško rabo različnice za večino naših primerov:

Tabela 15: Besedna skica za različnico »reason« v KP

pridevnik + reason
several, stated, likely, safety, structural, environmental, energy-saving, inane, prestige, confidentiality, compelling, trivial, evacuation, credible, legitimate, apparent, protection, practical, critical, economic, primary, administrative, principal, main, financial, political, personal, important, key, similar, security, technical, general, commercial, different, major, only,
glagol + reason
explain, state, advance, cite, overcome, explore, signal, list, specify, discuss, relate, set, say, determine, connect, provide, give, be, have, see
reason + glagol
hamper, invite, cite, be
večbesedni skupi z "reason"
For this/that/the same reason
For these/two/three/several/many/a variety of reasons
The main/ A/ One /Another reason for
Part of the reason for
There is no/a/good reason why/to/for
There are two/several reasons to/for
by reason of

Reason¹ n razlog, vzrok, povod, motiv; argument, utemeljitev; um, razum, razumnost, razsodnost, uvidevnost, razumevanje, logika; *jur* pravica (za kaj); glavni razlog; kar je prav in pošteno, upravičenost, usmerjenost; *log* premise nekega dokaza; sposobnost ustvarjanja zaključkov, sklepov na podlagi premis; (VASS)

Če pa upoštevamo vse kolokacijske zveze, ki se pojavijo v obeh korpusih več kot desetkrat, se izkaže, da samostalniška raba različnice *reason* najpogosteje tvori leve in desne kolokacijske zveze s slovničnopomenskimi besedami, torej večbesednimi skupi. Pomembno je tudi, da za različnico *reason* zelo pogosto najdemo ločilo, saj ima fraza kataforično vlogo, zato stoji na začetku povedi in ji sledi razlaga ali naštevanje »vzrokov, razlogov«.

V KK se ob množinskem konkordančnem jedru *reasons* nanizajo primeri podobne fraze, ki vključuje vrstne pridevnike, kot so *fundamental, important, moral, obscure, personal, political, practical, social, specific, superstitious, symbolic*. Te lahko tudi poudarimo s prislovi, kot so *rather, purely, very, some, no*. Za razliko od KK je

v besedilih o prometu beseda *reason* običajno rabljena v ozkem naboru fraz, te pa se najpogosteje ponavljajo v osnovni obliki in vključujejo predlog *for*. V primerjavi z rabami v KK se v fraze sorazmerno redko vrinejo dodatni pridevniki kot leve kolokacijske zveze ključne besede. Najpogosteje je na tem mestu rabljen pridevnik *several*, pa še pridevniki *economic, environmental, good, historical* in pridevniško rabljeni samostalniki, npr. *safety, security*.

Zanimivo je opazovati razlikovanje rabe v besedilnih zvrsteh. Ker taka raziskava presega namen tega prispevka, omenimo le, da v obeh korpusih največ primerov vseh teh rab v absolutnem in povprečnem seštevku najdemo v znanstvenih in upravnih besedilih, nato v govorjenih besedilih, sorazmerno manj v poljudnoznanstvenih in le redko v publicističnih besedilih. Zaključimo lahko, da gre za rabe, ki jih najpogosteje najdemo v znanstvenem jeziku, pisnem ali govorjenem. Presenetljivo je, da te najpogostejše rabe v obeh strokovnih korpusih ne zabeleži ne obsežni angleški slovar Collins Cobuild, ne VASS.

Edino v KK (Tabela 14) najdemo rabo samostalnika *reason*, ki je ustaljena zgolj v edninski obliki in jo ponazorijo fraze *the/ a critique/ standards/ arguments/ limits/ exercise/ power/ virtue/ notion of reason*, oziroma *the god/ age of reason*. Gre za fraze, kjer abstraktni samostalniki določajo lastnosti besede *reason*, fraze s samostalnikom *god* in *age* pa nakazujejo metaforični pomen. Ta pomen slovar VASS razlaga kot »um, razum«. Gre za pomen, ki je pogost le v strokovnih besedilih KK, saj ga tu najdemo kar triintridesetkrat v pisnih strokovnih besedilih in enkrat v govorjenih besedilih, medtem ko ga ne najdemo v KP. Tudi v KP (Tabela 15), oziroma v oddelku tega korpusa z uradovnimi obvestili in pravnimi dokumenti, se pojavi specifično ubesedovanje, fraza, ki se zdi značilna le za to besedilno zvrst. Gre za frazo *by reason of*, ki jo v naših korpusih najdem le v enem oddelku, čeprav jo slovar Collins Cobuild uvršča med fraze, ki so v rabi v formalnem jeziku.

Gornji primeri korpusne raziskave ponazarjajo, kako konkordančnik pomaga pri rudarjenju besednih pomenov. Opozorijo, da opazovanje kolokacij različnice, ki bi se na prvi pogled zdela nezanimiva, ker se uvršča v splošno besedišče, naniza spekter pomenov od zelo pogostih do ozko usmerjenih, specifičnih le za določeno strokovno področje ali besedilno zvrst. Potrjuje tudi domnevo številnih korpusnih jezikoslovcev (npr. Grange in Paquot 2009, Prinsloo 2009), da je bodočnost korpusne rabe odvisna od tega, v kakšni meri bo besedno rudarjenje pripomoglo k celoviti in strnjeni predstavitvi vzorcev obnašanja posamezne besede v različnih kontekstih.

Razprava in zaključek

Raziskava strokovnih jezikovnih korpusov utemeljuje rabo korpusne metode kot pristopa za pridobivanje novih vpogledov o leksikalnih, skladenjskih in besedilnih značilnostih iz strokovnega besednega gradiva. Ti naj bi nas vodili pri uresničevanju pedagoških ciljev pri pouku angleškega jezika posamezne stroke na nadaljevalni izobraževalni ravni. Prispevek prikazuje postopke zbiranja in raziskovanja dveh primerljivih strokovnih korpusov usmerjenih v humanistične (kulturologijo) in naravoslovne (promet) vede. Primerjava korpusov prikazuje poenostavljeno večdimenzionalno analizo jezikovnih sprememb v različnih zvrsteh besedil in različnih strokovnih jezikih, nato izpelje primerjavo list besed in ključnih besed in zaključí z opisom uporabe posameznih besed v obeh korpusih, pri čemer izpostavi razlike in podobnosti v kolokacijskih in sintagmatskih vzorcih rabe. Ob podpori računalniških programov AntConc, Range in Sketch Engine so se strokovni korpusi izkazali za ustrezno orodje za jezikovne analize, ki smo si jih zastavili. Omogočili so nam prepoznati pomembne razlike med rabo angleščine v različnih strokah in tudi opozorili na razlike pri upovedovanju med različnimi besedilnimi zvrstmi posamezne stroke. Prav ti vpogledi nakazujejo rešitev pogoste dileme učiteljev tujih strokovnih jezikov, ki se sprašujemo, koliko in kakšno strokovno terminologijo naj uvajamo

pri pouku. Pridobivanje jezikovnih podatkov s korpusno metodo nam namreč dovolj natančno izlušči ključne besede posameznih strok in sopojavnic. To nam pomaga osredotočiti pouk na segmente izrazja, ki so za študente različnih strok najbolj zanimivi, in hkrati potrdi nujnost analize konkordančnih nizov in besednih skic, če naj mrežo besednih pomenov natančno opredelimo in zaznamo razlike rabe v posamezni stroki. Raziskava izpostavi velike razlike v naboru ključnega strokovnega besedišča med KK in KP. Hkrati analiza besedišča opozori, da se pri obravnavi tujih strokovnih jezikov ne moremo zanašati na splošne liste znanstvenega jezika, kot jih za angleščino ponuja AWL, saj bi zanemari-li pretežni del strokovne terminologije v primeru kulturoloških in prometnih ved. Nadalje osvetli, kako različne stroke izrabljajo možnosti ubesedovanja, ki jih ponuja jezik. Ustaljena raba v avtentični komunikaciji namreč le delno izkoristi možnosti, ki jih ponuja jezikovni sistem, saj celo pri zelo pogostem splošnem besedišču (npr. različnica *reason*) izrabi ozek nabor leksikalnih ali skladenjskih možnosti, s tem pa utrdi tipične rabe in pomene posamezne stroke. Korpusna metoda analize jezika torej omogoči, da postavimo poučevanje tujega jezika na raven, ki preplete učenje tujega jezika s stroki prilagojenim prevzemanjem ubesedovanja v tujem jeziku. Učitelj strokovnega jezika lahko uvide, ki jih ponuja korpusna metoda, uvaja v učni proces z neposrednim ali posrednim pristopom. Podatke iz korpusne analize uporabi za izdelavo novih učnih gradiv na osnovi avtentične rabe jezika v določeni stroki (npr. učenje in opazovanje besedišča in sopojavnic prilagojenih za izbirni tip nalog, alternativni tip nalog, dopolnjevanje in povezovanje delov povedi, določitev pravilnega besednega reda v povedi) ali vodi študente pri samostojnemu rudarjenju po strokovnih korpusih in zbiranju kolokacijskih in sintagmatskih vzorcev rabe. Šele korpusni prikazi jezikovne rabe namreč jasno pokaže mrežo kolokativnih vezi besed ter tako študentu ozaveštuje razlike med ubesedovanjem v maternem in tujem jeziku.

Povzetek

Prispevek utemeljuje rabo korpusne metode kot pedagoškodidaktičnega pristopa k uvajanju besedilnih značilnosti strokovnih jezikov na več jezikovnih ravneh in sicer predvsem pri ugotavljanju semantičnoleksikalnih značilnosti, pa tudi za analizo skladenjskih, stilističnih, pragmatičnih in žanrskih posebnosti. Teoretske uvide in predloge korpusnih jezikoslovcev poskuša predstaviti s primerom večplastne analize in primerjave dveh strokovnih korpusov z avtentičnimi besedili v angleščini, natančneje korpusa humanističnih ved (kulturologije) in korpusa naravoslovno-tehničnih ved (prometnih ved). Članek predstavi uporabo različnih računalniških orodij, ki so dostopna na spletu brezplačno, zato lahko služijo učitelju tujega strokovnega jezika za uvajanje novih pedagoškodidaktičnih pristopov, torej za neposredno ali posredno vključevanje korpusnih podatkov o dejanski avtentični rabi tujega jezika znotraj posamezne stroke, s tem pa tudi za ozaveščanje razlik med materinim in tujim jezikom pri ubesedovanju strokovnih vsebin.

Summary

The paper presents a corpus-based approach to dealing with LSP at different levels of language analysis, namely, in introducing typical lexicosemantic features and grammatical structures, as well as in discussing style, genre and register variation. The theoretical insights advanced by a number of corpus linguists are described as a multi-dimensional analysis by means of a comparison of two specialist corpora of authentic texts in English, i.e., a corpus of humanities (cultural studies) and a corpus of natural sciences and technology (transport and logistics). The study suggests a number of corpus-research tools, which are freely available on the Internet, and can help LSP teachers introduce direct or indirect corpus-based learning methods by researching authentic language use of various scientific domains. Such a teaching approach can help raise awareness with regard to the differences in wording of specialist topics between mother tongue and a foreign language.

Viri in literatura

Anthony, L. 2017. "Corpus Linguistics and Vocabulary: A Commentary on Four Studies." *Vocabulary Learning and*

Instruction 6, no. 2: 79–87. doi: 10.7820/vli.v06.2.Anthony

Bhatia, V. 2004. *Worlds of Written Discourse: A Genre - Based View*. London: Continuum.

Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.

Biber, D. 2006. *University Language*. Amsterdam: John Benjamins.

Biber, D., S. Conrad in R. Reppen. 1998. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: CUP.

Biber, D. 1995. *Dimensions of Register Variation – A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge: CUP.

Biber, D. in E. Finnegan. 1989. "Style of Stance in English: Lexical and Grammatical Marking of Evidentiality and Affect." *Text* 9: 93–124.

Bowker, L. in J. Pearson. 2002. *Working with Specialised Language. A practical guide to using corpora*. London in New York: Routledge.

Burnard, L. in T. McEnery. 2000. *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Carter, R. in M. McCarthy. 2006. *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: CUP.

Carter, R. 1998. *Vocabulary*. London in New York: Routledge.

Charles, M. 2007. "Reconciling top-down and bottom-up approaches to graduate writing: Using a corpus to teach rhetorical functions." *Journal of English for Academic Purposes*, 6(4): 289–302.

Conrad, S. 2000. "Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in 21st century?" V S. Hunston in G. Thompson. (ur.), *2nd North American Symposium on Corpora and Language Teaching*, 43–57. North Carolina: North Carolina University Press.

Coxhead, A. 2011. "The Academic Word List Ten Years on: Research and Teaching." *Implications. TESOL Quarterly*, 45(2): 355–362.

- Coxhead, A. 2000. "A new Academic Word List." *TESOL Quarterly*, 34 (2): 213–38.
- Crosthwaite, P. in L. Cheung. 2019. *Learning the Language of Dentistry*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dixon, R. M. W. 2005. *A Sematic Approach to English Grammar*. Oxford, New York: OUP.
- Flowerdew, L. 2013. "Needs Analysis and Curriculum Development in ESP." V B. Paltridge in S. Starfield (ur.) *Handbook of English for specific purposes*, 325–346. Oxford: Blackwell.
- Flowerdew, L. 2005. "An Integration of Corpus-based and Genre-based Approaches to Text Analysis in EAP/ESP: Countering Criticisms against Corpus-based Methodologies." *English for Specific Purposes*, 24: 321–332.
- Flowerdew, L. 2002. "Corpus-Based Analyses in EAP". V J. Flowerdew (ur.) *Academic Discourse*, 95–114. Harlow: Longman.
- Flowerdew, J. 2002. *Academic Discourse*. Harlow: Longman.
- Gavioli, L. 2005. *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gorjanc, V. in Š. Vintar 2007. "Korpusna analiza vloge označevalcev medleksemskih razmerij v organizaciji besedila." *Jezik in slovnstvo*, 52(3–4): 117–129.
- Gojanc, V. 2005. *Uvod v korpusno jezikoslovje*. Domžale: Založba Izolit.
- Granger, S. in M. Paquot. 2015. "Electronic Lexicography Goes Local. Design and Structures of a Needs-driven Online Academic Writing Aid." *Lexicographica - International Annual for Lexicography / Internationales Jahrbuch für Lexikographie*, 31(1): 118–141.
- Granger, S., E. Dagneaux in F. Meunier. 2009. *International Corpus of Learner English. Version 2*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Granger, S., in M. Paquot. 2009. "In Search of a General Academic Vocabulary: A Corpus-driven Study." V K. Katsampoxaki-Hodgetts (ur.), *Options and Practices of LSP Practitioners*, 94–108. University of Crete Publications.
- Granger, S. 1998. *Learner English on Computer*. London in New York: Addison Wesley Longman.
- Halliday, M. A. K., W. Teubert, C. Yallop in A. Čermakova. 2004. *Lexicology and Corpus Linguistics*. London in New York: Continuum.
- Hockey, S. 2000. *Electronic Texts in the Humanities: Principles and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunston, B. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: CUP.
- Hyland, K. in P. Tse. 2007. "Is there an »Academic Vocabulary«?" *TESOL QUARTERLY*, 41(2): 235–253.
- Hyland, K. 2006. "Disciplinary differences: language variation in academic discourses." V K. Hyland in M. Bondi (ur.), *Academic Discourse across Disciplines*, 32–57. Frankfurt: Peter Lang.
- Hyland, K. in M. Bondi. 2006. *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hyland, K. 2004. *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Jablonkai, R. R. in N. Čebren. 2017. "Corpora as tools for self-driven learning." V N. A. Alias in J. E. Luaran (ur.). *Student-driven learning strategies for the 21st century classroom*, 274–298. Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1689-7.ch018>.
- Johns, T. 2002. "Data-driven learning: the perpetual challenge." V B. Kettemann in G. Marko (ur.). *Teaching and learning by doing corpus analysis*, 107–117. Amsterdam in Huston: Rodopi.
- Kilgarrieff, A. 2005. "Language is never, ever, random." V *Corpus Linguistics and Language Theory*, 1(2): 263–275. Herndon, VA: Walter de Gruyter.

- Lewis, M. 2000. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Hove: LTP.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Australia, Canada, Mexico, Singapore, Spain, UK: Thomson in Heinle.
- McEnery, T., R. Xiao in Y. Tono. 2006. *Corpus-based Language Studies: An Advanced Resource Book*. Abingdon: Routledge.
- McEnery, T. in A. Wilson. 1996/2001. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Meyer, C. F. 2002. *English Corpus Linguistic: An introduction*. Cambridge: CUP
- Min, Z. 2013. "The Application of Corpus Tools in the Teaching of Discipline Specific Academic Vocabulary: A Case Study for Information Engineering Undergraduates." V *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(4): 33-47.
- Nation, P. 2006. "Learning vocabulary in another language." *Canadian Journal of Linguistics*, 14: 477-485. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Nation, P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle in Heinle.
- Nelson, M. 2006. "Semantic associations in Business English: A corpus-based analysis." *English for Specific Purposes*, 25: 217-23.
- Nesi, H. 2013. "ESP and corpus studies." V B. Paltridge in S. Starfield (ur.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, 407-426. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Oakey, D. 2002. "Formulaic language in English academic writing: A corpus-based study of the formal and functional variation of a lexical phrase in different academic disciplines." V R. Reppen, S. M. Fitzmaurice in D. Biber (ur.), *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*, 111-130. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paltridge, B. in S. Starfield. 2013. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Prinsloo, D. J. 2009. "The role of corpora in future dictionaries." V S. Nielsen in S. Tarp (ur.), *Lexicography in the 21st Century*, 181-206. Amsterdam: Benjamins.
- Reppen, R., S. M. Fitzmaurice in D. Biber. 2002. *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Römer, U. 2011. Corpus research applications in second language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 205-225.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Scott, M. in C. Tribble. 2006. *Textual patterns: Keyword and corpus analysis in language education*. Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, J. 2004. *How to Use Corpora for Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. 1982. "Reflections on Computer Corpora in Linguistic Research." V S. Johansson (ur.) *Computer Corpora in English Language Research*, 1-6. Bergen: Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Stubbs, M. 2002. *Words and Phrases. Corpus Studies of Lexical Semantics*. Malden, Oxford: Blackwell Publishing.
- Tognini Bonelli, E. 2001. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Widdowson, H. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Willis, D. 1990. *The Lexical Syllabus: A new Approach to Language Teaching*. London in Glasgow: Collins E.L.T.

Internetni viri

- Anthony, L. 2019. *AntConc (Version 3.5.8)* [računalniški program]. Tokyo, Japan: Waseda University. Dostop: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc>.
- Nation, P. 2006. *Range and Frequency*. Dostop: http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/Paul_Nation.
- Sketch Engine*. 2003-2020. Lexical Computing Ltd. Brighton, UK. Dostop: <http://www.sketchengine.co.uk/>

Priročniki

- Grad, A., R. Škerlj in N. Vitorovič. 1997. *Veliki angleško-slovenski slovar*. (Elektronska izdaja). Ljubljana: DZS d.d.
- Sinclair, J. 1997. *English Language Dictionary*. (Elektronska izdaja). London in Glasgow: Collins.

Digital and Multimodal Literacies in Foreign Language Learning: theories and application

Elisa Da Lio
Università Ca' Foscari di Venezia
elisa.dalio@unive.it

Ta članek sledi razvoju pojma pismenosti v vsej njegovi razvejanosti in analizira njegove prednosti ter slabosti, ki jih razkrivajo raziskave, opravljene na področju učenja jezikov. Poudarek je na razmerju med raziskavami in poukom jezikov, kjer se zdi, da je spodbujanje pluralne, multimodalne in digitalne pismenosti še vedno težko dosegljivo. Ta članek opozarja na primerjavo med najnovejšimi študijami primerov na področju jezikovnega izobraževanja in specifičnimi učnimi cilji za poučevanje in učenje pismenosti. Zaključni se s predlogom novih smernic za nadaljnje raziskave.

Ključne besede: opismenjevanje, multimodalnost, digitalna pismenost, angleščina kot tuji jezik, poučevanje

This article traces the evolution of the term literacy in the plurality of its branches, analysing its strong points as much as the critical aspects highlighted by research in the field of language education. The emphasis is placed on the relationship between literacy and language classrooms, where the promotion of plural, multimodal and digital literacies still seems difficult to achieve. This article calls attention to the comparison between the most recent case studies in the language education field and the specific learning objectives for literacy teaching and learning. It concludes by suggesting new directions for further research.

Keywords: Literacy, Multimodality, Digital Literacy, EFL, Teaching

Over four decades of studies have witnessed literacy go from being synonymous with 'alphabetization' to being considered as "the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts" (UNESCO 2004). It has recently emerged as a pivotal term in language teaching and learning, as a plural set of skills and abilities that allow individuals to use specific languages for particular purposes and through a variety of media within socially complex multimodal contexts. The fact that literacy is an ever evolving, elastic concept implies that clear, universally accepted definitions are diffi-

cult to provide, and that research has been moving in several different directions to try and cover as many aspects as possible. It is a very vast field, which affects every educational subject as it is a prerequisite of sorts, and calls into question aspects of social background, first of all economically, as it requires for everyone to have access to the same tools and devices (Fairlie et al. 2012; Urbančíková et al. 2017), as well as culturally and identity wise, as it may involve the development of literacies in a language other than one's native one (Dooley 2008; Danzak 2011; Nteloglou 2012). Also, a branch mainly related to the wide setting of digital skills is being expanded: as a result, many studies in this area focus on ex-

ploring the difference between 'digital native' students and 'immigrant' teachers (Rajeswaran 2019), while others investigate the new role of learners as content creators (Lenhart and Madden 2005), or the different types of texts and discourses. Within the classroom, many have achieved positive results by experimenting with one or more tools and different approaches to see if and how different ways of making meaning could be helpful to the students, stimulating their motivation and different learning styles. All these different areas have long been the subject of research and observation. However, they remain sectoral, and it is difficult to obtain a complete picture of what the situation is today, in the light of the studies conducted in the field of language education, when it comes to literacy in foreign language teaching and learning within a formal educational context. The present research project stems from the observation of an open question: "what we do in schools under the rubric of literacy, and particularly what we measure in our literacy assessments, has not caught up with [the] profound changes" that have been affecting society and language education (Cope et al. 2011). Not only that, there seems to exist a significant gap between theoretical multiliteracies approaches and common assessment practices (Botelho et al. 2014). It is therefore necessary to explore if and how the school system is managing to keep up with the research conducted in this field, how aware teachers are of such any discrepancy, and how to attempt to reduce the distance between theory and practical application.

The concept of literacy

The first attempt to summarise systematically the growing corpus of research on literacy education dates back to Edmund Burke Huey's work in 1908. Deriving from the Latin word *littera*, it was traditionally defined as the ability to read and write, perhaps also referring to numeracy. Not much changed during the following decades, until 1958, when UNESCO provided one of the first and most quoted definitions of literacy, by stating that "a literate person is one who

can, with understanding, both read and write a short simple statement on his or her everyday life" (UNESCO Educational Sector 2004). The notion slowly started to widen a little, mostly because of a tendency which spread in the sixties and seventies that considered literacy as a useful way of developing professional skills as well as promoting social growth and political awareness. UNESCO offered a new definition of functional literacy in 1978, which said that "a person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development" (UNESCO 1978).

While most definitions still mainly acknowledge the basic skills which allow people to read, write and calculate, the new approaches to literacy began to focus on several different aspects: literacy was thus identified, depending on the circumstances, as the ability of each individual to properly use such skills in order to achieve their communicative goals; as a set of social and cultural practices which change according to different contexts; and as a tool for critical thinking. Setting four "pillars of education for the future" in his Report, Delors focuses on learning to know, do, be, and live profitably with others (Delors 1996).

The notion being this wide, it gradually became clear that the acquisition and development of literacy could not be limited to a specific learning environment or purpose, but rather it is a lifelong process which involves a continuum of learning, is not age-related, and takes place before, during, and after school, regardless of how formal the learning environment is. It is the foundation upon which any other learning occasion rests: according to the definition UNESCO provided in 2003, "Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in ena-

bling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society” (UNESCO 2004 and 2011). Above all, literacy is plural: not just because of its evolving definitions, but because it concerns the uses people make of it as a means of communication, practiced in different context for specific purposes and through specific languages, via a variety of different media.

Literacy is plural

The plurality of literacies is not a new concept per se: two years after coming together to re-examine the basics of language learning and teaching, the New London Group (NLG) published the manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (1996). Along with several theorists challenging the notion of a singular literacy before them, the group argued that a broader view of literacy was necessary, one which was not confined to the coding of oral or written language, but which was instead able to take into account the proliferation of different channels and methods of communication brought in by the new information and multimedia technologies, and the growing linguistic and cultural diversity due to the ever more frequent transnational migrations. The term “Multiliteracies” was coined to respond to these two emerging significant changes, and to address the inherently plural nature of literacy, in terms of discourses and texts as well as of languages and media. Cope and Kalantzis, as former members of the NLG, explain how such a term deals with the multiple forms of expression, linguistic representation, and communication channels and media, while reflecting the increasing diversity that contemporary multicultural societies offer (Cope & Kalantzis 2000).

While multiliteracies was initially formulated as a general principle for schools and teachers to follow, the NLG proposed a new literacy pedagogy, where literacy and literacy teaching no longer focused on “what texts mean in an absolute sense, [but] what people mean by texts,

and what texts mean to people who belong to different discourse communities” (New London Group 1996). Learners are therefore not just mere decoders of language, but creators of meaning influenced by the social and cultural context surrounding them, by the resources available to them, and by their own attitudes and life experiences, which is why language teaching, be it native, second, foreign, needs to support and promote different types of texts and modes of expression. The pedagogy of multiliteracies identified six elements as pivotal in the meaning-making process (linguistic, visual, audio, gestural, spatial and multimodal) and suggested the interaction of four components: situated practice, overt instruction, critical framing and transformative practice. This basically means re-framing the four knowledge processes of experiencing, conceptualising, analysing and applying, in order to create “learning environments in which the blackboard, textbook, exercise book and test are augmented and at times replaced by digital technologies” (Kalantzis & Cope 2005). According to Yi (2014), engaging English Language Learners (ELLs) in multiliteracies-based pedagogies could be beneficial, but such benefits are not widely acknowledged yet.

The element of plurality addresses several different issues, including the formality of the learning environment, the more or less traditional literacy practices, and so on, but, according to Cole and Pullen (2009), it also strongly relates them to the new technological modes of representation.

Literacy is multimodal

The notion of multiliteracies is exactly what puts the concept of multimodality in the foreground as a key construct within literacy research (Kress & van Leeuwen 2001). Multimodality is concerned with how individuals make meaning and how it is constructed through several different modes and resources which can be both combined and presented via multiple different media. Multimodality, Rowsell and Walsh explain, “comes first in that it informs how we

make meaning, and multiliteracies, as a possible pedagogy, gives us tools for doing so" (Rowse and Walsh 2011). In an era in which traditional printed texts can no longer be considered as the primary carriers of meaning (Kress 2009), it is necessary to re-examine previous assumptions about learners, text types and discourses, as well as language teaching and learning modalities.

Kress and van Leeuwen distinguish between 'mode' and 'medium': while the latter is the material selected to carry the message and make it available to others (like a printed book, a video, and so forth), a mode, in Kress' words, is "a socially shaped and culturally given resource for making *meaning*" (Kress 2009). Not every multimodality related study focuses as strongly on the social aspects of modes, but they are still widely considered as sets of resources for the interaction with the outside world and the construction of meaning, through sensory systems such as sight, hearing and touch and different media, like books, games or digital devices. Multimodality, therefore, refers to the interaction of three or more sensory systems in which different modes combine to work towards a single communicative intent. Visual meanings, for example, include images, page layouts and colours; audio modes focus on sounds, music, rhythm or tone; spatial modes refer mainly to the learning environment, while gestural designs concern gestures and behaviours, body language and proximity; tactile meanings require interacting with objects and props, and, finally, linguistic modes involve lexicon and grammatical structures, in both oral and written dimensions. What multimodality does, then, is combine different elements from different meaning-making modes and present them through different media (Bearne & Wolstencroft 2007).

Multimodality researchers have been exploring different perspectives related to multimodal literacy teaching and learning, from the influence of social aspects, to convergence, which analyses whether and to what extent different modalities can be considered interconnected and interdependent (Walsh 2008). In any case,

if we mainly concentrate on research in the field of (foreign) language education, the most relevant aspect lies in understanding how different representational and communicational resources allow for meaning to be constructed, and how such a multimodal approach can affect the learners' motivation and different learning styles. Castro and Peck (2005) claimed that learning styles (visual, auditory, tactile, kinesthetic, group and individual) have the power to either help or hinder language classroom achievements, and various studies (Abdulwahed & Nagy 2009; Gaur, Kohli & Khanna 2009; Pfeifer & Borožan 2011) report that learning environments oriented towards learning style awareness and matching are usually more valid and successful than others. Nevertheless, most lessons and teaching methods are still usually geared towards auditory and visual learners. Since the six modes mentioned above manage to bring into play several sensory inputs related to different learning styles, a multimodal approach is better suited to a heterogeneous class, allowing students to use their dominant modalities while reinforcing the others.

Literacy is digital

In such circumstances, technology proves to be an extremely valuable tool. The recent impact of digital technologies on text production has helped to highlight the multimodal character of texts and the fact that focusing on language alone cannot possibly be enough to explain meaning-making. Technology, Brown states, is a tool which provides language learners with multiple opportunities to have "genuine, meaningful communication" in the target language (Brown 2007), and this is where the concept of digital literacy fits. It was first introduced by Gilster (1997), who defined it as the "ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers" (Gilster 1997, 1), but he failed to provide a list of skills and competences related to it, as it was not associated with formal education, but rather seen as a useful life skill. The term had to find its place among several already existing

denominations, such as “network literacy” (McClure 1994, synonymous with internet literacy and focused on digital information), “informacy” (Neelameghan 1995, which combines information with traditional literacy), or “mediacy” (Inoue, Naito & Koshizuka 1997, implying the ability to work with a variety of different media). Not only that, it also needed to compete with an ever-growing list of new terms like computer literacy, ICT literacy, e-literacy, media literacy and so on. Finding a unique definition was, and still is, extremely complicated, as this field continues to evolve to keep up with technological advancements, such that many more definitions have been proposed over the years: Martin said that

digital literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process (Martin 2005, 135).

To be digitally literate, in Ferrari’s words, is the ability to understand media, to use them, as well as different tools and devices, to successfully communicate with others, and to be able to critically evaluate new information (Ferrari 2012).

In every definition, digital literacy is described as a highly plural set of skills, so that some researchers even call them digital literacies (Ng 2012; Dudeney, Hockly & Pegrum 2014). Also, no matter how many definitions we pick, they all address “the growing range of digital communication channels” (Dudeney et al. 2014) to which we apply our ability to process information in a multimodal environment (Gilster 1997, Rivoltella 2008, Meyers et al. 2013). It has become, according to UNESCO, an umbrella term of some sort, which includes a set of basic skills, such as searching, manipulating, synthesizing and evaluating digital content (information literacy), interacting with different types of

media (media literacy), communicating via both traditional and innovative means (communication literacy), and so on. Also, many different terms are still used somewhat interchangeably: some mention “skills”, other “competences”, or “understandings”, as well as “aptitudes”, “knowledge”, and, of course, “literacies”. Rather than a mere list of skills, however, it is increasingly described as those capabilities which enable individuals to live and work in a constantly changing digital society, thus becoming functional digital citizen. This perspective, where the practices and tools of digital literacies are seen as deeply embedded in a specific context, is strictly linked with the multiliteracies paradigm (see above). In the field of language education, digital literacy can prove beneficial for learning, not only because it provides access to a broad range of resources and tools, but also because it calls into question the idea according to which learners are referred to as ‘digital natives’ (Prensky 2001) or ‘net geners’ (Turner & Carriveau 2010), that is to say, native speakers of digital languages, but more will be said about this below.

Case studies and emerging issues

In its Ad Hoc Committee, the Modern Language Association called attention to the importance of producing students who are not only able to function as capable interlocutors in the target language, but are “trained to reflect on the world and themselves through the lens of another language and culture” (MLA 2007). Despite the fact that this field is still largely dominated by communicative language teaching, many studies have since started to venture into a literacy-oriented framework: several publications (e.g., Paesani 2006; Péron 2010; Troyan 2016), for example, have examined the relationship between reading and writing within a multiliteracies paradigm. Troyan’s work was one of the few attempts to bring a multiliteracies approach in line with the *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)’s Standards, which measure the skills that learners need to apply in order to bring a global competence

to their future careers and experiences, thus encouraging lifelong learning. Other studies have worked with filmic media in order to better develop translingual and transcultural competences while promoting critical literacy and enhancing multimodal competences (Goulah 2007; Kaiser 2011; Brown, Iwasaki & Lee 2016). Ganapathy (2014) has investigated whether a Multiliteracies Approach is able to transform conventional learning settings into a more relevant environment. This study confirmed the effectiveness of said approach, as did previous findings from related studies (Shuhaimi 2004; Grabill & Hicks 2005; Tan & Mc William 2009), and implied that it should be considered for future curriculum organization in the ESL classroom. Choi (2015), for example, found that the multiliteracies curriculum increased the students' motivation to read. However, the road towards multimodal literacies in the classroom is still a long one: while the multiliteracies pedagogy has been gaining attention when it comes to some of the more commonly taught languages, Brown et. al (2016) argue that more studies need to be conducted in the case of less commonly taught ones. Also, despite going through significant changes already, the fact that most of the current available textbooks are not structured in such a way as to meet the requisites of a multiliteracies context clearly increases the problem. The need to implement literacy-oriented foreign language programmes is highlighted by suggesting that instructors supplement existing textbooks with their own multiliteracies-oriented lessons (Barrette et al. 2010, Paesani et al. 2015) and target strategies to fit a multiliteracies framework. One of the first textbooks to introduce teachers and language educators to a multiliteracies frame of reference was published by Paesani, Allen, and Dupuy in 2015.

As for multimodality, the phenomenon is approached through different theoretical perspectives, but they all more or less hinge on four basic assumptions (Jewitt 2014), according to which all communication is multimodal; a merely linguistic analysis cannot adequately ac-

count for meaning; different modes use different resources to fulfil communicative needs; and modes (such as visual, audio, gestural) concur together, in different ways, to make meaning. In the specific context of language education, multimodal practices could promote content learning and help young learners develop academic literacy as well as multimodal communicative competence (Early and Marshall 2008; Pirbhai-Illich, Turner and Austin 2009). Smythe and Neufeld (2010), however, argue that different multimodal aspects are not yet easily integrated with the learning outcomes prescribed by the single national curricula frameworks. Godwin-Jones (2016), for example, calls attention to the increasing importance of digital literacy, pointing out that teachers should be "preparing students for a globalized, multilingual world", and the International Society for Technology in Education [ISTE] (2012), defining the standards of excellence with technology for various stakeholders in education, developed five ISTE Standards for teachers to follow in order to engage their students while promoting digital work and learning. Within a literacy education environment, Bogard & McMackin (2012) defined innovation with technology as those "practices for making meaning that transcend language and include photography, art, music, video, or audio representations", including student-produced products, such as digital stories (McAdams & Gentry 2014) and movies (Young & Rasinski 2013). Integrating digital gaming and social media can also increase the students' engagement with texts (Reinhardt, Warner and Lange 2014; Warner & Richardson 2017). Leung et al. (2012) and Lopez-Islas (2013), amongst others, analysed the relationship between Internet literacy and digital literacy, respectively, and academic performance: although other case studies ended up obtaining unclear results, they both found that better ICT access and knowledge can positively impact on academic performance.

The examination of recent existing studies has certainly provided us with a clearer picture of the direction research is moving in, but

has also highlighted some issues. First of all, the sectoral nature of said studies, which often focus on exploring an extremely specific aspect, like the effect of a particular device (such as smartphones in Bromley 2012, or tablets in Hutchison, Beschorner & Schmidt-Crawford 2012; or Northrop & Killeen 2013) or their application (Twitter, in Morgan 2014) on educational outcomes within the learning environment; the use of multilayered and multimodal texts in language teaching, which would allow learners to better interpret the social, ideological and cultural elements embedded in every specific text; literacy as a basis to further integration, while simultaneously encouraging the students' to strengthen their individual ethno-linguistic identity, and promoting heritage language maintenance (Parra, Otero, Flores & Lavallée 2017; Zapata 2017), and so on. This does not allow to easily obtain a complete overview of the situation, essential when trying to take into account so many different factors. Not only that, we must also bear in mind the fact that recent research has shown a tendency to focus on the digital or on the multimodal, overlooking how complex it actually is to introduce contemporary literacies in the classroom; furthermore, parts of these studies require constant updating and revaluation, given how quickly technologies tend to become obsolete.

Moreover, while most studies generally confirm the positive effect of multimodal and digital literacies in a learning environment, they have also brought to light a series of problems that require further analysis. For example, the fact that students seem to prefer to use technology mainly for personal and social reasons, despite being able to use it quite easily, and rarely turn to online tools for academic purposes (Ophus & Abbitt 2009; Ng 2012; Ivala & Gachago 2012; Mok 2012). Surveys focusing on the use of digital devices by foreign language students reveal that not everyone considers themselves to be digital natives (Williams, Abraham and Bostelmann 2014). Gui & Argentin (2011) and Gobel & Kano (2014) found that testing the students'

digital skills (in terms of theoretical knowledge, operational skills and assessment skills) showed that they achieve better results in operational skills but are limited in the use of certain types of technologies. Also, many learners rarely question the accuracy of information and have a tendency to equate the amount of information with its quality (Walraven, Brand-Gruwel & Boshuizen 2009; Goldman et al. 2012; Barzilai & Zohar 2012; Zhang 2013; Coiro, Coscarelli, Maykel and Forzani 2015). According to a recent report¹, digital competence levels in European children and adolescents remain inadequate, and another study² from 2014 indicates the existence of a wide discrepancy between young learners' self-assessment and their actual knowledge of computer skills. Son, Park and Park (2017), for example, report that their participants assessed their own abilities very positively, despite a low mean score of 5.4 out of 10 in the general digital literacy test they took. Another survey conducted among Italian university students revealed that most students have very low digital security skills when it comes to connection, authorizations, installations, access protections.³ In the context of language learning, some students still prefer the use of paper-based materials (Fratter & Altinier 2017; Fratter 2018 and 2019), while the multimedia materials are generally chosen for an in-depth analysis of the paper book. The reasons behind this preference concern different aspects: general order of materials, sequence of contents, practicality in carrying out each activity.

Classroom literacy and learning objectives

Demographic and technological changes are creating new "multicultural" societies and providing access to huge amount of information anywhere, at any time. As can be seen from the

1 NMC and the European Commission "Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition", 2014.

2 "An online study makes it possible – new ECDL – reframing the climate of public opinion", Austria, 2014.

3 Tech and Law Center, "Security of the Digital Natives", Italy, 2014.

studies conducted in recent years, all literacies are built on the four traditional literacy skills of reading, writing, speaking and listening (Meyers et al. 2013). However, when it comes to language education, a much broader definition of literacy is required nowadays, one that takes said changes into account to re-examine how learners, texts, culture and language learning are traditionally described. In response to the rapidly changing learning contexts, Leu, Kinzer, Coiro and Cammack (2004) suggested that the new literacies for the 21st century need to include the necessary skills and strategies to successfully adapt to the ever evolving information and communication technologies, which influence all areas of our lives. However, this is not the case yet, as classroom literacies are still extremely flat and usually reduced to print-based resources: Lotherington first describes two-dimensional literacies as “the static, linear, paper-based reading and writing agendas of school language and literacy curricula and assessment” (Lotherington 2010). They undermine the authenticity of the learning experience and do not stimulate the students’ motivation and different learning styles.

Oz, Demirezen and Pourfeiz’ study (2015), for example, explored the relationship between language learners’ attitudes toward foreign language learning and the use of technology in their learning environment. They confirmed the existence of a positive connection between the two and found that mobile phones and laptops, owned by a significant majority of the participants (roughly nine out of ten), are usually their preferred tools for foreign language learning. Similar results were obtained by Öz (2015). Also, learners guided by digitally fluent teachers seem to improve their conceptual skills, achieve better results in verbal and non-verbal communication, and increase their problem-solving abilities (Keengwe & Onchwari 2009). Teachers are often accused of not implementing ICT and thus failing to acknowledge and engage these new dimensions of literacy, either because of their age (Raman & Yamat 2014) or lack of training. Internalising previous research (Simjanoska 2017;

Palalas 2011; Gaudreau et al. 2013; Kurniawati et al. 2018), Rajeswaran (2019) investigated the use of mobile phones in academic English teaching, to find whether or not teachers are competent and comfortable enough to handle digital devices. The research revealed that many teachers are not able to deal with technological challenges without proper training. Even where technological devices are accessible, though, most schools are not yet structured in such a way as to make technology an integral part of the learning process, so that most of the teaching takes place through traditional supports, thus underutilizing or ignoring altogether the potential of such diverse means. Kress, who is an advocate for multimodality, argues that teaching literacy only as a stable set of linguistic conventions is no longer sufficient, in the face of the multiple modalities and communication platforms society offers.

Also, much research focuses on isolated case studies which experiment with different tools and devices and introduce different approaches, regardless of the fact that the school system faces a very different reality: the ultimate example of multimodal literacies in the language classroom still consists of the dual modalities of text and image (if the school resorts to the language laboratory, it might widen enough to include audio resources) thus excluding the multiple different modalities that construct meaning, learning and understanding in this globalized, digital age. In 2004, Valdés stated that

the view that there are multiple literacies rather than a single literacy, and that these literacies depend on the context of the situation, the activity itself, the interactions between participants, and the knowledge and experiences that these various participants bring to these interactions, is distant from the view held by most L2 educators who still embrace a technocratic notion of literacy and emphasize the development of decontextualized skills (Valdés 2004, 79).

In the specific learning objectives indicated by the Italian Ministry of Education (ministeri-

al decree number 211 of 7 October 2010) as regards foreign language teaching and learning in upper secondary schools, no reference is made to the concept of literacy, nor to the many possible different methods and approaches related to it, proving not much has changed in the last fifteen years. Technology also is not taken much into consideration: it is only highlighted how, over their last two school years, the students will be asked to use the new information and communication technologies to do research, deepen linguistic and non-linguistic topics, express themselves creatively and communicate with foreign interlocutors.

Conclusions and direction for future research

Analysing and selecting theories and research has brought to our attention how wide this field actually is and how many branches have already been developed, each taking specific subtopics into consideration. However, it has also highlighted some critical issues, as we have seen before, as well as some discrepancies between the research and studies that have been carried out within the framework of language education and the reality of foreign (second) language learning within the school system. In order not to create a wide fracture between theory and mainstream practice, it is necessary for future research to focus on the effective application of the results obtained from the many studies in the everyday school reality. It would certainly be important to analyse how a plural approach to literacies might affect groups of students with different cultural and linguistic backgrounds, or the management of mixed-ability classes and so forth, but above all it is necessary to understand what is actually being done in the language classroom and how to speed up the transition from a still relatively flat literacy approach to a more complex, modern and multimodal one. Being aware of the specific learning objectives that the school system could establish for foreign (second) language learning vis-à-vis literacy could prove useful for future research focussing on the gap between the evolu-

tion of recent studies within the language education field and the approaches introduced in the classroom to help students develop multilayered, digital and multimodal literacies. Moreover, in a situation like the present one, the spread of a global pandemic has forced schools and teachers everywhere to willingly or unwillingly put into practice different types of teaching, methods and approaches, and has demonstrated the importance (if not the essentiality) of different, wider and elastic skills, which deal with different tools and devices and which conceive both teaching and learning as the result of a multilayered set of modalities, sensory systems and semi-otic modes. Being more prepared in this regard would certainly have facilitated such transition, and would have made it a smoother, educationally valid experience, instead of a difficult palliative. The first step, therefore, is to try to compare what current research suggests and what schools are actually working on, to see what needs to be adjusted. Further research in this field could therefore move in the direction of trying and concretise, within the limits of the restrictions dictated by programs, curricula and so on, those theories that, for now, have largely remained abstract, thus allowing the school system to keep up with a rapidly changing society.

Summary

This article explores the concept of literacy in the context of foreign and second language learning in a formal educational context, reporting some of the best-known definitions and highlighting their evolution over time. Specifically, the aspects of plurality and multimodality vis-à-vis literacy are first taken into consideration, before moving on to the digital environment, and to the analysis of the role literacy holds within the school system. A comparison is made between the specific learning objectives for literacy teaching and learning in upper secondary schools and the cases taken into account by the most recent and significant studies in the field of language education. The author suggests the presence of a gap between these two different areas, drawing a few considerations on the direction that future research could take in order to verify the actual existence of said

gap and attempt to reduce it by introducing different, more varied approaches into the language classrooms and helping students develop multilayered, digital and multimodal literacies.

Povzetek

Članek preučuje koncept pismenosti v okviru učenja tujih in drugih jezikov v formalnem izobraževalnem kontekstu z navajanjem nekaterih najbolj znanih definicij in pregledom njihovega razvoja skozi čas. Natančneje, najprej preučimo pismenost na podlagi vidikov pluralnosti in multimodalnosti, šele nato se premaknemo v digitalno okolje in analiziramo vlogo pismenosti v šolskem sistemu. Naredimo primerjavo med specifičnimi učnimi cilji poučevanja in učenja pismenosti v srednjih šolah in primeri, ki so jih upoštevale najnovejše in najpomembnejše raziskave na področju jezikovnega izobraževanja. Avtorica predpostavlja obstoj velike vrzeli med tema dvema različnima področjema, pri čemer poda nekaj usmeritev o tem, v katero smer bi lahko vodile prihodnje raziskave. Vse to z namenom, da bi preverili dejanski obstoj omenjene vrzeli in jo poskušali zmanjšati z uvajanjem različnih, bolj raznolikih pristopov v jezikovne učilnice in pomagali dijakom pri razvoju večplastne, digitalne in multimodalne pismenosti.

References

- Abdulwahed, M.; Nagy, Z. K. 2009. "Applying Kolb's experiential learning cycle for laboratory education." *Journal of engineering education*, 98-3: 283-294.
- Barzilai, S. and Zohar, A. 2012. "Epistemic thinking in action: Evaluating and integrating online sources." *Cognition and Instruction*, 30(1): 39-85.
- Barrette, C. M., K. Paesani, and Kimberly Vinall. 2010. "Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature." *Foreign Language Annals*, 43.2: 216-230.
- Bearne, E.; Wolstencroft, H. 2007. *Visual approaches to teaching writing*. Paul Chapman Publishing.
- Bogard, J. M.; McMackin, M. C. 2012. "Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop." *Reading Teacher*, 65(5): 313-323.
- Botelho, M. J., J. Kerekes, E. Jang, and S. Staggs-Peterson. 2014. "Assessing multiliteracies: Mismatches and opportunities." *Language and Literacy*, 16(1): 1-20.
- Bromley, K. 2012. "Using smartphones to supplement classroom reading." *Reading Teacher*, 66(4): 340-344. doi:10.1002/TRTR.01130
- Brown, H. D. 2007. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, L., N. Iwasaki, and K. Lee. 2016. "Implementing multiliteracies in the Korean classroom through visual media." In *Multiliteracies in world language education*, edited by Y. Kumagai, A. López-Sánchez, and S. Wu., 158-181. Oxon, UK: Routledge.
- Castro, O., Peck, V. 2005. "Learning styles and foreign language learning difficulties." *Foreign Language Annals*, 38.3: 401-409.
- Choi, J. 2015. "A heritage language learner's literacy practices in a Korean language course in a US university: From a multiliteracies perspective." *Journal of Language and Literacy Education*, 11(2): 116-133. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2015/10/Article-6_Choi-FINAL.pdf
- Coiro, J., Coscarelli, C.; Maykel, C., Forzani, E. 2015. "Investigating Criteria That Seventh Graders Use to Evaluate the Quality of Online Information." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(3): 287-297. doi:10.1002/jaal.448
- Cole, D.; Pullen, D. 2009. *Multiliteracies in motion: current theory and practice*. New York: Routledge.
- Cope, B., Kalantzis, M. 2000. "Designs for social futures." In *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, edited by B. Cope and M. Kalantzis, 203-34. London: Routledge.

- Cope, B., Kalantzis, M., McCarthey, S., Vojak, V., and S. Kline. 2011. "Technology mediated writing assessments: Principles and processes." *Computers and Composition*, 28(2): 79–96.
- Danzak, R. L. 2011. "Defining identities through multiliteracies: EL teens narrate their immigration experiences as graphic stories." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(3): 187–196.
- Delors, J. 1996. "Learning: The Treasure Within." Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO.
- Dooley, K. 2008. "Multiliteracies and pedagogy of new learning for students of English as an additional language." In *Multiliteracies and expanding landscapes: New pedagogies for student diversity*, edited by A. Healey, 102–125. South Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Dudeney, G., Hockly, N., and Pegrum, M. 2014. *Digital Literacies*. Harlow: Pearson.
- Early, M., and Marshall, S. 2008. "Adolescent ESL students' interpretation and appreciation of literary texts: a case study of multimodality." *Canadian Modern Language Review*, 64: 377–397.
- Fairlie, R. W. and R. A. London. 2012. "The Effects of Home Computers on Educational Outcomes: Evidence from a Field Experiment with Community College Students." *The Economic Journal*, 122: 727–753.
- Ferrari, A. 2012. "Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks." Luxembourg: Publications Office of the European Union, OECD DeSeCo. 2005. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Fratte I., and M. Altinier. 2017. "Il pubblico degli studenti internazionali e le loro abitudini tecnologiche nei CLA: quale offerta formativa di italiano L2 per loro?" In *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*, edited by P. Guaragnella, R. Abbaticchio and C. Williams, 89–106. Atti del convegno AICLU, Bari 9–10 novembre 2015. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fratte, I. 2018. "Gli studenti universitari di italiano L2 sono digital learners?" In *Nella classe di italiano come lingua seconda/straniera. Metodologie e tecnologie didattiche*, edited by M. C. D'Angelo and P. Diadori, 17–31. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Fratte, I. 2019. "Preferenze per i materiali di studio in italiano L2: la carta o il digitale?" *Italiano LinguaDue*, 1: 89–97.
- Ganapathy, M. 2014. "Using Multiliteracies to Engage Learners to Produce Learning." *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4 (6): 410–422.
- Gaudreau, P., D., Miranda, and A. Gareau. 2013. "Canadian university students in wireless classrooms: What do they do on their laptops and does it really matter?" *Computers & Education*, 70: 245–255. Retrieved from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0360131513002546?>
- Gaur, S. P., G. Kohli, and K. Khanna. 2009. "Learning Centred Innovation in management education: Kolb's ELT." *The International Journal of Learning*, 15.
- Gilster, P. 1997. *Digital Literacy*. Wiley Computer Pub.
- Gobel, P., and M. Kano. 2014. "Mobile natives: Japanese university students' use of digital technology." In *Computer-assisted language learning: Learners, teachers and tools*, edited by J.-B. Son, 21–46. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Godwin-Jones, R. 2016. "Looking back and ahead: 20 years of technologies for language learning." *Language Learning & Technology*, 20(2): 5–12. Retrieved

- from <http://llt.msu.edu/issues/june2016/emerging.pdf>
- Goldman, S., J. Braasch, J. Wiley, A. Graesser, and K. Brodowska. 2012. "Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners." *Reading Research Quarterly*, 47(4): 356-381.
- Goulah, J. 2007. "Village voices, global visions: Digital video as a transformative foreign language learning tool." *Foreign Language Annals*, 40: 62-78.
- Grabill, J., and T. Hicks. 2005. "Multiliteracies meet methods: The case for digital writing in English education." *English Education*, 37(4): 301-311.
- Gui, M., and G. Argentin. 2011. "Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students." *New Media & Society*, 13(6): 963-980.
- Hutchison, A., B. Beschorner, and D. Schmidt-Crawford. 2012. "Exploring the use of the iPad for literacy learning." *Reading Teacher*, 66(1): 15-23. doi:10.1002/TRTR.01090
- Inoue, H., E. Naito, and M. Koshizuka. 1997. "Mediacy: what is it?" *International Information and Library Review*, 29(3/4): 403-413.
- International Society for Technology in Education [ISTE]. 2012. ISTE and the ISTE Standards. Retrieved from <https://www.iste.org/standards>
- Ivala, E., and D. Gachago. 2012. "Social media for enhancing student engagement: The use of Facebook and blogs at a university of technology." *South African Journal of Higher Education*, 26(1): 152-167. <http://hdl.handle.net/10520/EJC123970>
- Jewitt, C. 2014. "12 Multimodal approaches." *Interactions, images and texts: A reader in multimodality*, 11: 127.
- Kalantzis, M., and B. Cope. 2005. *Learning by design*. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.
- Kaiser, M. 2011. "New approaches to exploiting film in the foreign language classroom." *L2 Journal*, 3: 232-249.
- Keengwe, J., and G. Onchwari. 2009. "Technology and early childhood education: A technology integration professional development model for practicing teachers." *Early Childhood Education Journal*, 37(3): 209-218. doi: 10.1007/s10643-009-0341-0
- Kress, G. 2009. "What is a mode?" In *The Routledge handbook of multimodal analysis*, edited by C. Jewitt, 54-67. Abingdon, UK: Routledge.
- Kress, G.; van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kurniawati, N., E. H. Maolida and, and A. G. Anjaniputra. 2018. "The Praxis of Digital Literacy in the EFL Classroom: Digital Immigrant vs Digital-native Teacher." *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1): 28-37. Doi: 10.17509/ijal.v8i1.11459
- Lenhart, A., and M. Madden. 2005. "Teen content creators and consumers." *Pew Internet & American Life Project*. Retrieved from www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Content_Creation.pdf.
- Leu, D.J., C. K. Kinzer, J.L. Coiro, and D. W. Cammack. 2004. "Towards a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies." In *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.), edited by R.B. Ruddell and N.J. Unrau, 1570-1613. Newark, DE: International Reading Association.
- Leung, L., and P. Lee. 2012. "Impact of Internet Literacy, Internet Addiction Symptoms, and Internet Activities on Academic Performance." *Social Science Computer Review*, 30: 403.
- Lopez Islas, J.R. 2013. "Digital literacy and academic success in online education for underprivileged communities : the prep@

- net case." Ph.D. Diss., University of Texas, Austin.
- Lotherington, H. 2010. "Language and the "physics" of literacy: Reassessing 3D communication in 2D curricula." Invited presentation given at New Directions in Language Policy: Four conversations, Glendon College, York University, Toronto, Ontario, Canada.
- Martin, A. 2005. "DigEuLit – A European framework for digital literacy: A progress report." *Journal of eLiteracy*, 2: 130–136. Retrieved from http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf
- McAdams, L. and J. Gentry. 2014. "The use of digital story expressions with adolescents to promote content area literacy." In *Academic Knowledge Construction and Multimodal Curriculum Development*, edited by D. Loveless, B. Griffith, M. Bérci, E. Ortlieb, and P. Sullivan, 243–255. Hershey: PA: Information Science Reference.
- McClure, C.R. 1994. "Network literacy: a role for libraries." *Information Technology and Libraries*, 13(2): 115–125.
- Meyers, E., I. Erickson, and R. Small. 2013. "Digital literacy and informal learning environments: an introduction." *Learning, media and technology*, 38(4): 355–367.
- Modern Language Association. 2007. "Foreign languages and higher education: New structures for a changed world." Ad Hoc Committee on Foreign Languages. *Profession*, 234–245.
- Mok, J. C. H. 2012. "Facebook and learning: Students' perspective on a course." *Journal of the NUS Teaching Academy*, 2(3): 131–143. Retrieved from <http://www.nus.edu.sg/teachingacademy/article/lorem-ipsum-dolor-2/>
- Morgan, H. 2014. "Focus on technology: Enhancing instruction and communication with Twitter." *Childhood Education*, 90(1): 75–76. doi:10.1080/00094056.2014.872522
- Neelameghan, A. 1995. "Literacy, numeracy . . . informacy." *Information Studies*, 1(4): 239–249.
- New London Group. 1996. "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures." *Harvard Educational Review*, 66: 60–92.
- Ng, W. 2012. "Can we teach digital natives digital literacy?" *Computers & Education*, 59: 1065–1078.
- NMC and the European Commission. 2014. "Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition."
- Northrop, L., and E. Killeen. 2013. "A framework for using iPads to build early literacy skills." *Reading Teacher*, 66(7): 531–537. doi:10.1002/TRTR.1155
- Ntelioglou, M. B. Y. 2012. "Drama pedagogies, multiliteracies and embodied learning: Urban teachers and linguistically diverse students make meaning." PhD diss., Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- Ophus, J. D. and J. T. Abbitt. 2009. "Exploring the potential and perceptions of social networking systems in university courses." *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(4): 639–648. Retrieved from http://jolt.merlot.org/vol5no4/ophus_1209.pdf
- Öz, H. 2015. "Investigating the relationship between foreign language learning and call attitudes among EFL freshman students." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176: 1041–1049.
- Öz, H., M. Demirezen, and J. Pourfeiz. 2015. "Digital device ownership, computer literacy, and attitudes toward foreign and computer-assisted language learning." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186: 359–366.
- Paesani, K. 2006. "Exercices de style. Developing multiple competences through a writing portfolio." *Foreign Language Annals*, 38: 618–639.
- Paesani, K., H. W. Allen, and B. Dupuy. 2015. *A multiliteracies framework for collegiate*

- foreign language teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Palalas, A. 2011. "ESP for Busy College Students: Is the Blend of In-Class, Online & Mobile Learning the Answer?" *IALLT*, 41: 1. retrivied from <http://ialltjournal.org/index.php/ialltjournal/article/view/130>
- Parra, M. L., A. Otero, R. Flores, and M. Lavallée. 2017. "Designing a comprehensive curriculum for advanced Spanish heritage learners: Contributions from the multiliteracies framework." In *Multiliteracies pedagogy and language learning: Teaching Spanish to heritage speakers*, edited by G. Zapata and M. Lacorte, 27-66). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Péron, M. 2010. "Writing history in the voice of an other: Debyser's *Immeuble* at the advanced level." *Foreign Language Annals*, 43: 190-215.
- Pfeifer, S. and D. Borozan. 2011. "Fitting Kolb's learning style theory to entrepreneurship learning aims and content." *International Journal of Business Research*, 11(2): 216-223.
- Pirbhai-Illich, F., N.K.C. Turner, and T.Y. Austin. 2009. "Using digital technologies to address aboriginal adolescents' education: an alternative school intervention." *Multicultural Education and Technology Journal*, 3: 144-162.
- Prensky, M. 2001. "Digital natives, digital immigrants—part 1." *On the Horizon*, 9(5): 1-6.
- Rajeswaran, M. C. 2019. "Lack Of Digital Competence: The Hump In A University - English For Specific Purpose." *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8 (10): 948-956.
- Raman, K. and H. Yamat. 2014. "Barriers teachers face in integrating ICT during english lessons: A case study." *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(3): 11-19. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086402.pdf>
- Reinhardt, J., C. Warner, and K. Lange. 2014. "Digital games as practices and texts: New literacies and genres in an L2 German classroom." In *Digital literacies in foreign and second language education*, edited by J. Pettes-Guikema and L. Williams, 159-177. San Marcos, TX: CALICO.
- Rivoltella, P. C. 2008. *Digital literacy: Tools and methodologies for information society*. Hershey, PA: IGI Publishing.
- Rowell, J., and Walsh, M. 2011. "Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies, and new literacies." *Brock Education Journal*, 21(1): 53-62.
- Sector, UNESCO Education. 2004. "The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper." *Paris: United National educational, scientific and cultural organization*, 13.
- Simjanoska, D. K. 2017. "Mobile phones as learning and organizational tools in the ESP classroom." *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5(2): 321-332. DOI:10.22190/JTESAP1702321K
- Shuhaimi, A. S. 2004. "Multiliteracies: An exploratory study on the use of the multiliteracies approach in the teaching of English in selected perak schools." Master of Arts, Universiti Sains Malaysia.
- Smythe, S., and P. Neufeld. 2010. "Podcast time': negotiating digital literacies and communities of learning in a middle years ELL classroom." *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(6): 488-496.
- Son, J., S. Park, and M. Park. 2017. "Digital literacy of language learners in two different contexts." *JALT CALL journal*, 13 (2): 77-96.
- Tan, J. P., and E. Mc William. 2009. "From literacy to multiliteracies: diverse learners and pedagogical practice." *Pedagogies: An International Journal*, 4(3): 213-225.
- Tech and Law Center. 2014. "Security of the Digital Natives." Italy.

- Troyan, F. 2016. "Learning to mean in Spanish writing: A case study of a genre-based pedagogy for standards-based writing instruction." *Foreign Language Annals*, 49: 317–335.
- Turner, P.M., and R.S. Carriveau. 2010. *Next generation course redesign*. New York: Peter Lang Publishing.
- UNESCO. 1978. *Records of the General Conference, 20th Session*, Vol. 1. Paris: UNESCO.
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education. 2011. *Digital Literacy in Education*. Policy Brief, May 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf>
- UNESCO Institute for statistics. 2018. *Defining literacy* http://gamli.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf
- Urbančíková, N., N. Manakova, and G. Bielcheva. 2017. "Socio-Economic and Regional Factors of Digital Literacy Related to Prosperity." *Quality Innovation Prosperity*, 21(2): 124–141.
- Valdés, G. 2004. "The teaching of academic language to minority second language learners." In *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*, edited by A. F. Ball and S. W. Freedman, 66–98. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Walraven, A., S. Brand-Gruwel, and H.P.A. Boshuizen. 2009. "How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information." *Computers & Education*, 52: 234–246.
- Walsh, M. 2008. "Worlds have collided and modes have merged: classroom evidence of changed literacy practices." *Literacy*, 42(2): 101–108.
- Warner, C., and D. Richardson. 2017. "Beyond participation: Symbolic struggles with(in) digital social media in the L2 classroom." In *Engaging the world: Social pedagogies and language learning*, edited by S. Dubreil and S. Thorne, 199–226. Boston: Cengage.
- Williams, L., L. B. Abraham, and E. D. Bostelmann. 2014. "A survey-driven study of the use of digital tools for language learning and teaching." In *Digital literacies in foreign and second language education*, edited by J. P. Guikema and L. Williams, 17–67. San Marcos, TX: Calico
- Yi, Y. (2014). "Possibilities and challenges of multimodal literacy practices in teaching and learning English as an Additional Language." *Language and Linguistics Compass*, 8(4): 158–169.
- Young, C., and T. V. Rasinski. 2013. "Student-produced movies as a medium for literacy development." *Reading Teacher*, 66(8): 670–675. doi:10.1002/trtr.1175
- Zapata, G. 2017. "The role of digital Learning by Design instructional materials in the development of Spanish heritage learners' literacy skills." In *Multiliteracies pedagogy and language learning: Teaching Spanish to heritage speakers*, edited by G. Zapata and M. Lacorte, 67–106. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Zhang, M. 2013. "Supporting middle school students' online reading of scientific resources: moving beyond cursory, fragmented, and opportunistic reading." *Journal of Computer Assisted Learning*, 29: 138–152.

hereditati

1.

Il ruolo dei cartoni animati nell'acquisizione dell'italiano come L2: il caso degli studenti L1 sloveno dell'Università del Litorale

Susanna Pertot

Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem

susanna.pertot@fhs.upr.si

Vloga risank pri usvajanju italijanščine kot drugega jezika: primer študentov s slovenskim maternim jezikom Univerze na Primorskem

V prvem delu prispevka obravnavam risanke kot enega izmed potencialno avtentičnih jezikovnih vnosov in učinke, ki jih izpostavljenost risankam lahko ima pri spontanem usvajanju jezikov v otroštvu. V drugem delu predstavljam raziskavo o posledicah, ki naj bi jih gledanje italijanskih risank v otroštvu imelo pri skupini študentov, katerih prvi jezik je slovenščina in ki na Univerzi na Primorskem v Kopru študirajo italijanščino. Raziskava ni pokazala povezave med jezikovnim vnosom in jezikovno produkcijo študentov. Gledanje risank pa je spodbudilo študente, da so se začeli učiti italijanščine, in dolgoročno zagotovilo zvestobo gledalcev televizijskemu kanalu, ki je animirane filme predvajal.

Ključne besede: spontano usvajanje J2, otroštvo, risanke, italijanščina kot J2, študenti italijanščine kot J2

The first part of the article deals with cartoons as a possible source of authentic language input and the effect that exposure to them can have on incidental language learning in childhood. The second part presents a research work on the impact that watching cartoons in Italian can have in childhood on a group of Slovenian L1 students studying Italian at the Univerza na Primorskem / University of Primorska in Koper (Slovenia). The research work showed no correlation between the linguistic input of cartoons and the linguistic production of students. However, watching cartoons stimulated their motivation to learn Italian and produced a long-term loyalty to the network that broadcast the animated series.

Keywords: incidental L2 acquisition, childhood, cartoons, Italian language as L2, students of Italian as L2

I cartoni animati fanno parte dell'esperienza di ogni bambino. Diverse discipline si sono interessate al loro impatto, soprattutto dal punto di vista dello sviluppo e della socializzazione (ad es. favorire comportamenti aggressivi e violenti, iperattività, comportamenti alimentari scorretti, dipendenza ecc.). La linguistica e le discipline affini si occupano, invece, dell'effetto che i cartoni producono sull'acquisizione spontanea e sullo studio delle lingue. L'apprendimento delle lingue straniere (tale termine, abbreviato in LS, indica le lingue che il parlante apprende

tramite un processo di studio) a scuola o in contesti educativi formali è stato sempre finalizzato all'uso delle lingue nel quotidiano, in ambienti extrascolastici. In passato gli esperti si sono dedicati soprattutto all'insegnamento delle lingue a scuola, pur riconoscendo i limiti imposti dalla ristretta gamma delle varietà del repertorio linguistico che trovano posto in classe accanto alle pratiche di alfabetizzazione (Richards 2015, 5-6). Oggi la tecnologia, l'offerta audiovisiva e i social media offrono l'opportunità di entrare in contatto con le lingue studiate e di fruire concreta-

mente di esse. In altre parole, queste risorse rendono possibile l'utilizzo di *materiale linguistico autentico*, cioè permettono di sentire, ascoltare, ricordare, riprodurre ecc. un linguaggio *autentico*, che difficilmente trova uno spazio adeguato a scuola o nei corsi di lingua.

Per quanto concerne la definizione di cosa sia *linguisticamente autentico*, Morrow (1978, cit. in Ellis e Shintani 2014, 164) considera tale il materiale linguistico prodotto da un parlante per un uditorio realmente esistente e finalizzato alla trasmissione di un messaggio reale. In questo si differenzia ad es. dal materiale per le lezioni di lingua, costruito *ad hoc* con un intento didattico¹. Le nuove tecnologie e i tradizionali media audiovisivi fornirebbero dunque materiale linguisticamente autentico e utile all'apprendimento delle LS, poiché offrono esempi del parlato quotidiano in un'infinita varietà di situazioni (Bahrami e Sim 2012, 57). Social network, notiziari, film, canzoni e altri programmi, tra i quali anche i cartoni animati di cui tratta il presente articolo, sono considerati pedagogicamente funzionali a questo scopo. Benché in generale sia abbastanza diffusa la convinzione che la visione dei cartoni animati in lingua straniera possa dar luogo nei bambini all'acquisizione di una seconda lingua, cosa che avverrebbe spontaneamente e senza alcuno sforzo, a tutt'oggi non si è in possesso di evidenze scientifiche che lo confermino (Bahrami e Sim 2014, 139).

La prima parte di questo articolo si occupa dei *cartoon* come possibile fonte di *input* linguistico autentico e dell'effetto che l'esposizione a essi in ambiente extrascolastico avrebbe sull'apprendimento incidentale delle lingue nell'infanzia. La rassegna degli studi sugli effetti linguistici dei cartoni animati viene perciò preceduta da un'introduzione sul ruolo del fattore età nell'acquisizione di una seconda lingua. Nella seconda parte trova posto una ricerca aneddotica basata

su dieci interviste narrative semistrutturate sul processo di acquisizione della lingua italiana. Le interviste sono state rilasciate da altrettanti studenti L1 sloveno che sono parlanti L2 di italiano e che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper in Slovenia. In esse gli studenti hanno esposto il ruolo che, durante la loro infanzia, i cartoni animati avrebbero svolto sull'acquisizione della lingua italiana.

L'acquisizione di una seconda lingua e il fattore età

Il rapporto tra l'età in cui inizia l'acquisizione di una seconda lingua, cioè quella che il parlante ha acquisito dopo la/e prima/e lingua/e, e il livello di competenza che il parlante riesce poi a raggiungere in questa data lingua è uno dei temi di cui da tempo si occupa la ricerca sul bilinguismo. Generalmente i profani associano l'acquisizione di una seconda lingua nell'infanzia a un processo che si compie senza alcuno sforzo e che porta automaticamente al raggiungimento da parte del bambino di uno standard nell'accento, nella fluency e nella competenza grammaticale pari a quello di un parlante monolingue, o comunque non lontano da esso. Questa convinzione si basa sull'ipotesi di una limitazione temporale, detta *ipotesi del periodo critico*, che risale a metà del secolo scorso (Penfield e Roberts 1959, Lenneberg 1967), secondo cui esisterebbero dei periodi critici (*finestre temporali*) nell'acquisizione del linguaggio. Essi dipenderebbero dalla "maturazione e plasticità delle strutture del cervello che sottendono la rappresentazione cerebrale di alcune componenti del linguaggio" (Crescentini e Fabbro 2014, 29). Tali strutture determinerebbero anche il periodo critico per l'acquisizione delle lingue straniere. Secondo questa ipotesi, la possibilità di raggiungere una competenza e una fluency pari a quelle di un parlante monolingue è correlata all'età in cui inizia l'esposizione alla nuova lingua; una volta chiusa la finestra temporale, l'acquisizione non potrà più raggiungere gli stessi livelli performativi (VanPatten et al. 2020, 17). Dopo la pubertà, fattori biologici e neuro-

¹ Gli autori rilevano la vaghezza e l'indeterminatezza del termine *materiale linguistico autentico*, che sembra chiaramente riferirsi alla produzione linguistica del parlante nativo, termine che risulta peraltro altrettanto elusivo e incerto. Per una panoramica della questione, che esula dalla presente trattazione, si rimanda a Ellis e Shintani (2014, 163-193).

logici determinerebbero una certa perdita di flessibilità, rendendo così più lento e impreciso l'apprendimento delle lingue; al contrario, l'acquisizione precoce contribuirebbe a raggiungere un miglior livello nella pronuncia, nella fluenza e nell'efficacia comunicativa nonché a ottenere risultati scolastici migliori (a questo proposito si vedano ad es. i vari contributi in Rokita-Jaśkow ed Ellis 2019).

Il fattore età e l'ipotesi del periodo critico sono temi controversi tra i ricercatori, che non sono concordi neppure sull'utilità di iniziare precocemente lo studio delle lingue straniere. Secondo Nikolov (2016, 3), l'idea che l'infanzia sia il periodo migliore per imparare le lingue trova voce nello slogan *the younger the better*. Molti esperti tuttavia non concordano con questa affermazione, sostenendo che sia fuorviante concentrarsi sull'età come variabile chiave, poiché un inizio anticipato non garantisce automaticamente risultati migliori o più rapidi. Questi studiosi sostengono una tesi che riassume invece con *the younger the slower (ibid.)*, secondo la quale a determinare il successo dell'apprendimento precoce di una seconda lingua concorrerebbero più variabili, come l'interazione fra le lingue e altri fattori extralinguistici, individuali, socio-affettivi, cognitivi, contestuali e ambientali ecc. che influenzerebbero fortemente i processi e i risultati dell'apprendimento².

A conclusione di una recente rassegna critica della letteratura su questo tema, Pfenninger e Singleton (2019) propongono di superare la diatriba e accettare che "in circostanze di apprendimento ottimali (cioè alta qualità, quantità e intensità di *input* in un contesto naturalistico, ampie opportunità di interazione con una varietà di madrelingua, alta motivazione, ecc.) praticare una lingua straniera in tenera età può avere conseguenze positive" (*ibid.*).

Benché, come si è visto, la ricerca non sia in grado di isolare il ruolo del fattore età nell'acquisizione di una seconda lingua, l'ipotesi del

periodo critico ha da tempo travalicato i confini della letteratura del settore, indicando l'infanzia come il periodo più fruttuoso ed efficace per l'apprendimento delle lingue. Secondo Oda (2020, 15), si tratterebbe di una convinzione promossa dall'ideologia linguistica sulla necessità di studiare *in primis* l'inglese, che trova espressione nell'enunciato *The earlier, the better. Start now!* Questo discorso, creato e diffuso dai media, fa presa soprattutto sui genitori, che vengono persuasi a esporre i propri figli già in tenerissima età a una LS e a iscriverli quanto prima a corsi di lingua (l'autrice tratta dell'apprendimento precoce dell'inglese in Giappone, ma chi scrive è dell'opinione che ciò si possa estendere anche a contesti europei).

Effetti dei cartoni animati sull'acquisizione di L2

La generale convinzione che i bambini debbano essere esposti quanto prima a una seconda lingua tocca anche il vivere quotidiano in famiglia: ad esempio, i genitori possono scegliere di esporre i figli a programmi televisivi o multimediali in una lingua che non è quella parlata in casa. Tra i programmi preferiti dai bambini ci sono indubbiamente i cartoni animati; per questo, la ricerca si è occupata degli effetti che essi avrebbero su varie dimensioni della vita e dello sviluppo dei bambini (identificazione con i personaggi, costruzione dell'identità, bisogno di distrazione, possibilità di provare emozioni, violenza ecc.), tra cui anche l'acquisizione delle lingue.

Bahrami e Sim (2012, 57-58) raggruppano la letteratura concernente l'effetto dei materiali audiovisivi sull'apprendimento di una lingua straniera in studi aneddotici e quantitativi che prendono in esame sia l'apprendimento incidentale, cioè quello non pianificato, che avviene casualmente, ad esempio guardando la TV, sia quello intenzionale, che mettiamo volutamente in atto quando impariamo una nuova lingua usando ad esempio i cartoni come strumento didattico in classe (argomento che non è oggetto di questo articolo). Tutti questi studi partono comunque dal presupposto che l'*input* linguistico sia una com-

2. Per una rassegna degli studi inerenti la disputa sul fattore età e acquisizione delle lingue si vedano ad es. Nikolov e Djigunovic (2011), Muñoz e Singleton (2011), Birdsong (2018) e Pfenninger e Singleton (2019).

ponente importante dell'apprendimento delle lingue, ma che per risultare adeguato all'acquisizione debba essere autentico (Nunan 2002), comprensibile (Krashen 1985; Neuman e Koskinen 1992) e, nel caso del bambino, situarsi nella zona di sviluppo prossimale del discente.

I cartoni animati non sono stati creati per insegnare, bensì per divertire spettatori di ogni età. Alla pari di telegiornali, film, reality ecc., essi sono considerati come fonti autentiche del parlato spontaneo, e in quanto tali si crede possiedano il potenziale di produrre nello spettatore l'acquisizione incidentale della lingua in cui vengono visionati. Questo effetto si produrrebbe nell'adulto ma soprattutto nel bambino. Siccome i personaggi sullo schermo userebbero la lingua parlata comunemente, lo spettatore bambino avrebbe la possibilità di fare l'esperienza di come si realizza la funzione comunicativa in quella data lingua. Inoltre, ne percepirebbe l'intonazione, osserverebbe i gesti e le espressioni facciali dei personaggi, si identificherebbe con loro e imitandoli nel gioco parlerebbe come loro, scoprendo così le regole pragmatiche dell'uso della lingua (Alghonaim 2019, 29). Non tutti gli esperti, tuttavia, concordano con questa spiegazione. Ad esempio, Johnstone (2018, 23) è dell'idea che nei cartoni animati spesso non si incontri affatto la lingua comunemente usata dai parlanti, ma una lingua immaginata. Nella realtà nessuno parla esattamente come un cartone animato. Si tratta di un linguaggio che si potrebbe definire, per l'appunto, come la lingua dei cartoni animati, una variante che mescola gli elementi del parlato spontaneo con gerghi, onomatopее, neologismi e parole inventate.

Di fatto, la maggior parte degli studi che si sono occupati della questione non rileva un effetto causale della visione dei cartoni animati sull'acquisizione della lingua, ma piuttosto un effetto sulla motivazione ad apprendere quella data lingua (Bahrami e Sim 2012, 59). Clark (2000), ad esempio, rileva che i cartoni animati catturano l'attenzione dei discenti e creano un'atmosfera rilassata in cui i contenuti possono essere presentati in modo sereno, incoraggian-

do così i processi di pensiero e le abilità linguistiche. Secondo Doring (2002) ciò sarebbe dovuto al fatto che l'atmosfera rilassata produce un abbassamento del filtro affettivo, dando modo ai bambini e gli studenti di essere meno preoccupati e incerti sul proprio uso della lingua. Anche Rule e Auge (2005) sono dell'avviso che l'atmosfera creata dai cartoni abbassi il filtro affettivo e induca un aumento della motivazione, il che a sua volta inciderebbe positivamente sulla memoria, incrementando così le abilità linguistiche.

Oltre agli studi incentrati sugli aspetti motivazionali, esiste una serie di ricerche sul cartone animato di intrattenimento, soprattutto in lingua inglese, come strumento per l'accrescimento del vocabolario, l'apprendimento della sintassi, della grammatica e per l'acquisizione di una corretta pronuncia; di seguito se ne citano alcune a titolo di esempio³.

Bahrami e Sim (2012 e 2014) hanno condotto due ricerche quantitative. Nella prima (Bahrami e Sim 2012) sono stati presi in esame tre gruppi di studenti con scarsa competenza in lingua inglese, per un totale di sessanta soggetti, sottoponendo ciascun gruppo a un diverso materiale audiovisivo (notiziari, film o cartoni animati). Rispetto ai film e soprattutto ai notiziari, la comprensione dei cartoni animati è risultata più facile, producendo nei soggetti un maggiore impatto sull'incremento della competenza linguistica misurata con dei test. Gli autori hanno dunque concluso che, nei principianti, la facilità di comprensione dovuta all'assenza di vocaboli specialistici (rispetto, ad esempio, a quelli contenuti nei notiziari), renderebbe più probabile l'internalizzazione dell'*input* linguistico. Nel 2014, gli stessi autori hanno replicato la ricerca con altri due gruppi di studenti, non più principianti, ma di livello intermedio. Questa volta, il gruppo esposto ai cartoni animati ha però raggiunto un incremento della competenza linguistica minore rispetto al gruppo che

3 Un ulteriore ambito di ricerca è quello che studia l'impatto dei cartoni animati sottotitolati, ma in Italia – come è noto – le produzioni in altre lingue vengono doppiate, inclusi i cartoni animati. Riguardo l'impatto dei sottotitoli sull'apprendimento incidentale del vocabolario si vedano ad es. Ghorbani (2011), Karakas e Sariçoban (2012).

aveva seguito altri programmi audiovisivi. Gli autori hanno così dedotto che i cartoni animati non contribuirebbero al miglioramento della performance degli studenti intermedi, in quanto l'*input* linguistico dei cartoni facilita la comprensione, ma non l'elaborazione dell'*input* né la ritenzione dello stimolo. Poštič (2015) ha condotto una serie di interviste tra studenti universitari lituani che parlavano inglese con un perfetto accento americano, attribuito dagli stessi all'abitudine di guardare cartoni animati statunitensi. L'autore ha concluso che, grazie ai cartoni animati, un numero crescente di bambini non solo parla l'inglese, ma lo parla con accento americano. Ren e Ma (2017) hanno appurato come, tra i bambini in età prescolare, i cartoni animati promuovano l'acquisizione del vocabolario inglese e l'uso delle parole apprese nella vita reale. I bambini amano ripetere più e più volte alcune frasi divertenti tratte dai cartoni animati, che si imprime così nella loro memoria. Sarebbe proprio la ripetizione delle stesse parole, che si incontra sia nelle filastrocche sia nei cartoni, a determinarne l'acquisizione. Alexiou (2015) ha studiato l'impatto della visione dei cartoni animati sull'acquisizione del vocabolario da parte di bambini greci esposti al cartone animato *Peppa Pig* in inglese. Lo studio ha rilevato una maggiore facilità da parte dei bambini a ricordare nomi e aggettivi facilmente collegabili con un oggetto visivo. Prošić-Santovac (2017) ha invece seguito l'effetto dell'esposizione al cartone e ai giochi con il brand di *Peppa Pig* sulla figlia (L1 serbo, ma esposta all'inglese pressoché dalla nascita) dall'età di tre anni e quattro mesi ai quattro anni e dieci mesi. Lo studio ha rilevato un progresso da parte della bambina in tutte le aree: motivazione, vocabolario, grammatica, pronuncia e fluenza. Nella conclusione, l'autrice mette in luce l'importanza di un ambiente stimolante per l'apprendimento e il ruolo dell'adulto nel rispettare i bisogni e lo stadio di sviluppo del bambino. In precedenza, già altri autori, tra cui ad es. Wright et al. (2001) e Krcmar et al. (2007), avevano notato che spesso i cartoni animati di intrattenimento

usano un linguaggio o elementi linguistici incomprensibili ai bambini, che non riuscendo a seguire la storia si demotivano o diventano irritabili. I cartoni animati più adatti all'acquisizione di L2 sarebbero dunque quelli in cui il contenuto e il linguaggio sono appropriati agli interessi, all'età degli spettatori e al livello della loro conoscenza della lingua in oggetto. Anche Maranzana (2014) ha usato *Peppa Pig* in inglese per una ricerca condotta su un gruppo di studenti universitari italiani, concludendo che gli stimoli linguistici semplici presenti dei cartoni per bambini permettono agli studenti di comprendere il significato delle parole dal contesto. Ciò influisce positivamente sulla motivazione, ma non chiarisce il valore pedagogico dei cartoni come fonti del parlato autentico.

Van Horn e Kan (2016, 67) notano che i vari studi su *cartoon* e L2, pur occupandosi dello stesso argomento, non prendono in esame gli stessi aspetti: alcuni considerano il bambino seduto da solo davanti alla TV, altri pongono in primo piano l'interazione che avviene con il genitore o tra adulti durante la visione, altri ancora si basano sui racconti aneddotici degli studenti adulti sulla propria infanzia ecc. Le differenti scelte metodologiche rendono impossibile il confronto tra i risultati e secondo gli autori non chiariscono il valore pedagogico dei cartoni come fonti del parlato autentico. A questa constatazione si può aggiungere quella di Sayer e Ban (2018, 451) secondo i quali il risultato di attività come guardare film e cartoni animati o giocare ai *videogame*, che i bambini compiono a casa mentre imparano in modo informale una lingua, è difficilmente rilevabile e non è quantificabile quanto lo sono gli apprendimenti scolastici. "A casa, due o tre parole apprese a caso e incidentalmente mentre [i bambini] giocano ai *videogame* o guardano la TV per tre ore possono essere accettabili, ma non a scuola". L'apprendimento scolastico è infatti finalizzato al raggiungimento di obiettivi misurabili, mentre non è così per l'apprendimento informale che di conseguenza risulta essere difficilmente valutabile in modo oggettivo.

Metodologia della ricerca

La ricerca si basa sul materiale ottenuto da dieci interviste narrative semi-strutturate ad altrettanti studenti L1 sloveno che sono parlanti L2 di italiano e che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper in Slovenia. Si tratta dunque di una ricerca collocabile nel filone delle ricerche aneddotiche su cartoni animati e acquisizione di una seconda lingua di cui si è detto nel capitolo precedente.

Le interviste agli studenti sono state svolte per uno studio qualitativo (Pertot 2020) sul processo di acquisizione della lingua italiana e su alcuni aspetti sociali conseguenti l'acquisizione di questa lingua nel Litorale sloveno, luogo di insediamento della minoranza italiana in Slovenia. Benché le domande di ricerca dello studio originario non riguardassero affatto i cartoni animati, tutti gli intervistati li hanno indicati come fondamentali per il processo di acquisizione della lingua italiana nell'infanzia. Questo è stato lo spunto per approfondire questo tema. L'analisi narrativa dei *corpora* che è seguita alle interviste ha cercato di rispondere alla seguente domanda: l'esposizione nell'infanzia ai cartoni animati in lingua italiana ha avuto degli effetti immediati e/o a lungo termine sull'acquisizione della lingua italiana da parte di un gruppo di studenti universitari L1 sloveno e L2 italiano?

I soggetti di ricerca sono stati reclutati all'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper in Slovenia usando il metodo di campionamento a palla di neve. Si tratta di uno studente e di nove studentesse L1 sloveno (per garantire l'anonimato dell'unico studente, nel prosieguo viene usato il maschile), che, a differenza dei loro compagni appartenenti alla minoranza italiana in Slovenia, non hanno appreso l'italiano in famiglia, bensì a scuola. All'epoca delle interviste, sette intervistati erano iscritti al Corso di laurea in Italianistica, due studenti a quello in Mediazione linguistica interculturale, uno al Corso di laurea in Scienze della formazione primaria (in lingua italiana). Otto partecipanti alla ricerca sono residenti nella re-

gione della Primorska dalla nascita, uno vi si è trasferito in età di accesso alla scuola primaria, uno in adolescenza. Questi ha acquisito l'italiano seguendo sin dall'infanzia dei corsi di lingua italiana privati nella regione della Slovenia da cui proviene. Gli altri intervistati hanno studiato l'italiano dalle elementari alle medie superiori nelle scuole della Primorska. Tra questi, sette l'hanno appreso come L2 nella scuola con lingua d'insegnamento slovena, mentre due hanno seguito un percorso di studi in italiano nella locale scuola con lingua d'insegnamento italiana che i genitori L1 sloveno avevano scelto per loro. Otto intervistati sono nati a metà degli anni novanta, due sul finire del secolo. Per preservare l'anonimato dell'unico studente, nel testo viene usato il maschile (gli studenti), mentre gli estratti delle interviste rimangono conformi all'originale, ma nel caso dello studente sono stati usati esempi da cui non sia rilevabile il genere.

Per una descrizione dettagliata della metodologia seguita per la raccolta delle interviste si rimanda a Pertot (2020, 380-381) da cui di seguito si riportano letteralmente le norme di trascrizione.

Le singole interviste sono state trascritte e contrassegnate con un numero che corrisponde sia all'intervista che all'intervistato: da p1 a p10, dove p sta per parlante. Nella trascrizione sono stati lasciati tutti gli errori e gli elementi lessicali di esitazione presenti nel parlato, come anche elementi verbali non-lessicali quali le pause vuote, contrassegnate dal simbolo / se brevi (0-2 secondi) e da // se lunghe (2-5 secondi). Esclamazioni, segnalazioni di assenso, di incertezza e simili sono contenute tra parentesi uncinate < >, mentre i commenti e i chiarimenti da parte di chi scrive appaiono tra parentesi graffe { }. I nomi propri di persone, luoghi, attività commerciali ecc. sono stati sostituiti con tre asterischi ***, mentre i contenuti omessi sono segnalati da tre punti in parentesi quadrata [...]. È stato inoltre utilizzato un inventario minimo di punteggiatura, che comprende il punto di domanda per la frase interrogati-

va, il punto esclamativo per le esclamazioni e la virgola per i confini sintattico-semanticamente chiaramente percepiti (ibid., 381).

L'analisi narrativa dei *corpora* ha previsto la ricerca nei testi dei temi che rispondono alle domande di ricerca. Per la pubblicazione sono stati scelti gli esempi ritenuti più eloquenti e rilevanti.

Dai cartoni animati all'apprendimento dell'italiano

Gli intervistati sono parlanti L1 sloveno e la lingua d'uso nelle loro rispettive famiglie è lo sloveno. Essi hanno iniziato l'apprendimento formale della lingua italiana alle scuole elementari del Littorale, un'area bilingue in cui convivono la maggioranza slovena e la comunità nazionale autoctona italiana e in cui la lingua slovena e quella italiana godono di pari dignità nella vita pubblica e privata. In questa regione si può scegliere per i propri figli la scuola pubblica con lingua d'insegnamento slovena, in cui è obbligatorio l'insegnamento della lingua italiana come lingua del territorio, oppure la scuola con lingua d'insegnamento italiana, in cui è viceversa obbligatorio l'insegnamento dello sloveno.

Secondo gli intervistati, sono stati i genitori ad avviarli all'apprendimento dell'italiano come lingua del territorio, ritenendo ciò un buon investimento per il futuro. Sin dall'inizio, questa lingua è stata infatti considerata dalle famiglie come una forma di capitale simbolico, nel senso in cui lo intende Bourdieu (1995, 144), che i figli in età adulta avrebbero potuto convertire in capitale economico sul mercato del lavoro (Pertot 2020, 383, 389). Perseguendo questo fine, i genitori hanno incoraggiato i figli sin da piccoli alla visione di cartoni animati in italiano trasmessi dalle emittenti italiane. Si potrebbe pensare che i genitori percepissero i cartoni animati come una prima risorsa simbolica, un avvio dei figli verso un futuro posizionamento sociale all'interno dell'ambiente bilingue in cui vivono.

p3 l'hanno deciso i miei genitori / anche per mia sorella / già da piccole, perché dicono che è meglio sapere più lingue, ma anche

perché viviamo qua in un territorio bilingue / è utile anche per il lavoro

p9 i miei primi contatti con la lingua li ho avuti guardando [...] i cartoni animati su Italia 1 / poi mia madre mi ha iscritto in un corso all'asilo, perché offrivano un corso della lingua italiana per i bambini all'asilo e poi ho iniziato le elementari / mio padre aveva <hm> diciamo / una visione per me, per il mio futuro, pensava che fosse bene {che imparassi l'italiano}

Gli studenti esprimono la convinzione che per loro i cartoni animati in italiano abbiano svolto un ruolo importante nell'acquisizione della lingua italiana. Non dicono però quale tipo di linguaggio sia stato favorito dalla visione dei cartoni animati, se un comportamento verbale articolato oppure una produzione imitativa condizionata dalle espressioni ripetute nelle serie. Nelle famiglie con più figli, i bambini avevano l'opportunità di condividere con i fratelli i messaggi verbali sentiti in TV, ma nessuno degli intervistati ha avuto la possibilità di rielaborarne l'esperienza con i genitori in un dialogo in italiano, perché questi non lo parlavano.

P7 sin dalla tenera età ho guardato i cartoni animati che erano sulla TV / erano molto più divertenti di quelli sloveni quindi era un motivo abbastanza buono per imparare proprio l'italiano / <ehm> quindi il primo contatto era proprio sulla televisione vedendo i cartoni animati italiani [...] su Italia 1

P10 siccome non sapevamo usare molto bene l'italiano e parlarlo, i miei genitori hanno deciso di / non so / farci guardare i cartoni animati in italiano, poi [io e mia sorella] ci siamo veramente appassionati e così è anche migliorata la mia lingua

P2 non c'erano altre possibilità {di parlare italiano} / si poteva imparare, guardare la TV e divertirsi con i cartoni animati

Ripensando all'infanzia, gli intervistati pongono in primo piano non solo l'acquisizione dell'italiano bensì soprattutto il diver-

timento provato guardando i cartoni animati. Semrud-Clikeman e Glass (2010, 1250) riferiscono che già nel periodo tra i 18 mesi e i 3 anni d'età i bambini apprezzano l'umorismo dei cartoni animati e si divertono a vedere gli oggetti in ruoli inusuali, mentre iniziano a godere dell'umorismo verbale più complesso in seguito, con lo sviluppo delle capacità cognitive. Stando a questi dati, si potrebbe pensare che gli studenti, all'epoca bambini con scarsa o nulla comprensione dell'italiano, fossero attratti unicamente dal linguaggio universale delle immagini che permetteva loro di decodificare i cartoni e di fruirne soprattutto a livello iconico-visivo. Non a caso gli intervistati non riferiscono di aver seguito, ad esempio, i contenitori per l'infanzia creati e trasmessi dalla RAI nel decennio a cavallo del 2000, come *L'Albero Azzurro* o *La Melevisione*, che offrivano un *input* linguistico decisamente troppo complesso per dei bambini che allora avevano appena iniziato ad avvicinarsi alla lingua italiana⁴.

Le serie *cartoon* trasmesse dalla RAI che gli studenti dicono di aver seguito sono *Le Superchicche*, una serie statunitense trasmessa per la prima volta in Italia su RAI 2 nel 2000 e quindi, con nuovi episodi, nel 2004, e caratterizzata secondo Sardo (2018, 45) da un linguaggio ridotto, semplificato e ripetitivo, e la serie italiana *Winx Club*, messa in onda nel 2004 su RAI 2 e che, stando sempre a Sardo (*ibid.*), presenta un linguaggio aderente alla norma e lessicalmente non povero. Gli intervistati nati tra il 1994 e il 1996, all'epoca della messa in onda delle *Winx* frequentavano la scuola elementare ed erano già stati avviati all'apprendimento scolastico della lingua italiana, pertanto si può pensare che in quel periodo iniziassero ad attribuire maggiore importanza al registro verbale dei cartoni animati rispetto a quello iconico-visivo utilizzato in precedenza.

4 Sardo (2018, 21-22) definisce la lingua de *L'Albero azzurro* come vivace, non troppo semplificata, vicina al parlato e con una buona componente di tecnicismi, mentre nota come il linguaggio de *La Melevisione* si caratterizzi per ricchezza, fantasiosità, ironia, creatività e per l'utilizzo di registri dell'italiano contemporaneo (26).

Comunque, gli studenti preferivano decisamente l'offerta di Italia 1: gli *anime*, ovvero i cartoni animati giapponesi, a cui si aggiungono alcuni *cartoon* di produzione statunitense: *I Puffi*, *Il laboratorio di Dexter* e *I Simpson*. D'Amato (2006, XI) ci informa che "nel 2004 RAI 2 ha trasmesso 1.031 ore di programmazione per bambini (di cui di animazione l'80%) e RAI 3 560 (di cui il 50% di animazione). Italia 1 ne ha trasmesse 1.240 totalmente di animazione".

P5 anche se parliamo qua tra di noi {studenti} abbiamo guardato tutti i cartoni animati italiani / Italia 1 o RAI 2

P6 {da bambina} guardavo la TV italiana, i cartoni animati e adesso i film / sempre Italia 1

Le serie animate (citare nel prosieguo tra le parentesi che si riferiscono ai generi) che gli studenti ricordano di aver seguito sin dalla tenera età e da cui avrebbero imparato l'italiano, in realtà risalgono al periodo in cui la maggior parte di essi frequentava già la scuola elementare. Infatti, l'elenco comprende le prime TV del periodo 2000-2004 e le repliche degli *anime* più datati. Ciò è in linea con quanto sostiene Metastasio (2002, 94) secondo cui è solo in età scolare che i bambini cominciano a rievocare compiutamente ciò che vedono in TV, mentre prima ricordano gli spezzoni da cui sono stati maggiormente attratti. Infatti, secondo Bruner (1966, 11) fino ai 6-7 anni il sistema di decodifica della realtà più utilizzato dal bambino è quello che impiega le immagini. La rappresentazione iconica consente di evocare mentalmente una realtà assente, ma non di descriverla mentalmente, mentre la rappresentazione delle parole, che nello sviluppo segue quella iconica, è di natura simbolica.

Dal punto di vista delle caratteristiche dell'*input* linguistico, Cardamone (2015, 46) rileva che gli *anime* giapponesi "anche nei doppiaggi, rispettano le tonalità e il timbro della lingua nipponica ricca di esclamazioni, di sillabe secche, di espressioni come 'ooh?', 'eeh?', 'coosa?' pronunciate da personaggi stupiti o adirati, di tante urla in segno di rabbia o di vendetta, o dei 'dannazione!' e 'maledizione!'". Queste si incon-

trano soprattutto nelle serie di azione e avventura (*Dragon Ball*, *Pokémon*, *One Piece*, *Beyblade*). In tutte le serie che gli intervistati hanno guardato troviamo esclamazioni come ad es. *accidenti a me!*, *non ci posso credere! cosa? ooh! ehi! accipicchia!*: nelle *mahō shōjo* (commedie *fantasy* tipo *Tokyo Mew Mew – Amiche vincenti*, *Magica magica Emy*), nelle commedie sentimentali (*Hamtaro – Piccoli criceti grandi avventure*, *Doraemon*), in quelle romantiche (*Rossana e Kiss me Licia*) e storiche (*Lady Oscar*) e nella sempreverde *Heidi*. Ma ci sono anche i termini tecnici del linguaggio sportivo (i vecchi *Mila e Shiro*, *Holly e Benji*) e i neologismi del lessico tecnico-scientifico (*Yu-Gi-Oh*). I personaggi, tuttavia, non intrattengono lunghe conversazioni, poiché il principale canale di comunicazione è quello non verbale, che facilita la comprensione degli eventi. Gesti rapidi, movimenti esagerati, a volte acrobatici, e azioni mozzafiato coinvolgono anche i bambini più piccoli.

Tra le serie prodotte negli Stati Uniti d'America gli studenti citano *I Puffi*, *cartoon* puliti e sereni che rinviano alla tradizione fiabesca (Farné 1988, 163) anche nel linguaggio; *Il laboratorio di Dexter*, in cui il ritmo sostenuto cattura e sovrasta il parlato tanto da rendere difficile la comprensione a chi non padroneggi la lingua in cui viene trasmesso. Così è nell'originale (Kotrlóvá 2012, 43), ma si può supporre che anche nel doppiaggio italiano sortisca lo stesso effetto su chi sta avvicinando a questa lingua. Lo stesso si può supporre per la serie *I Simpson*, il cui doppiaggio mantiene l'espressività dell'originale usando molte varietà regionali (Fusari 2007, 31) che risultano sconosciute e difficili per i bambini che stanno iniziando a imparare l'italiano.

Analizzando le interviste è difficile dire quali competenze lessicali gli intervistati siano effettivamente riusciti a formarsi grazie alla visione dei cartoni animati in infanzia. Affinché l'*input* linguistico incida sull'acquisizione, infatti, esso deve essere autentico, e il livello di incomprendibilità deve essere ottimale (vale a dire che non ci deve essere un'eccessiva discrepanza tra ciò che si comprende e ciò che non si compren-

de). Benché i cartoni animati per la prima infanzia mostrino, secondo Sardo (2018, 53), un'attinenza alla norma linguistica, il parlato, come si è visto, appare corredato da esclamazioni, gerghi, onomatopее, neologismi, parole inventate. Esso non rappresenta propriamente un esempio della lingua parlata, ma si tratta comunque del linguaggio a cui nello stesso periodo sono stati esposti anche i bambini italo-foni in Italia. Questi ultimi lo riproducevano nel gioco con i propri amici e compagni, così come erano state disposte a farlo già le precedenti generazioni di piccoli spettatori (Borghi 1988, 132); altrettanto facevano gli intervistati con i fratelli a casa e possiamo presumere che lo facessero anche con gli amici a scuola, visto che riferiscono che in generale tutti da bambini guardavano le serie trasmesse dalle emittenti italiane. Non sappiamo tuttavia se e come l'*input* venisse utilizzato, se fosse limitato a una produzione imitativa, se abbia stimolato una produzione in italiano più articolata o se ancora non venisse piuttosto incluso nella produzione in sloveno, L1 degli intervistati. Pertanto, come avevano già rilevato altre ricerche, anche nel nostro caso non è possibile stabilire l'appropriatezza ai fini dell'apprendimento di L2 dell'*input* linguistico fornito della visione dei cartoni animati, in quanto su base aneddotica non è rilevabile se l'*input* sia stato utilizzato nella produzione e incluso nelle conoscenze dei bambini.

Come si evince dai primi esempi riportati, i cartoni animati hanno stimolato gli studenti nell'apprendimento dell'italiano e hanno agito sulla loro motivazione a proseguire lo studio di questa lingua anche all'università. Un effetto duraturo della visione dei cartoni animati, che però possiamo presumere si intrecci ad altre variabili (come ad es. l'atteggiamento dei genitori), potrebbe essere dunque proprio la motivazione ad apprendere l'italiano.

Stando alla letteratura, un altro tra gli effetti perduranti potrebbe riguardare l'acquisizione di un accento, una pronuncia senza coloriture regionali; Poštič (2015), ad esempio, ha rilevato un accento americano negli studenti lituani che seguivano i *cartoon* americani. Nel nostro caso tut-

tavia ciò non è avvenuto, poiché essendo la lingua italiana presente e parlata correntemente sul territorio, nonché insegnata a scuola, hanno prevalso la cadenza e l'accento istro-veneto.

- P8 quando ero al ginnasio l'ultimo anno sono venuti tre triestini e ci hanno detto che si sente la differenza però che parliamo bene
- P2 secondo me {gli italofofi} sentono un po' la differenza nella pronuncia nel parlato
- P9 a Roma {in gita scolastica} si sono accorti perché / si nota soprattutto / forse / non so / dall'accento // hanno capito che sappiamo parlare l'Italiano però hanno capito anche che non siamo dall'Italia

La visione dei cartoni animati ha però prodotto un altro inequivocabile effetto: la fidelizzazione all'emittente che li trasmetteva. Mentre alcuni studenti se ne stanno rendendo conto e sono capaci di assumere posizioni più critiche e di effettuare scelte autonome, altri rimangono ancorati a quell'emittente (fidelizzazione e merchandising non rientrano in questo articolo, pertanto si rimanda agli studi sul tema).

- P7 lì {su Italia 1} ci sono i cartoni animati, li conosco, li ho guardato, li guardo ancora / lì ci sono anche i film la sera che sono interessanti / quindi Italia 1 sarà una questione proprio di generazione
- P10 siamo passate poi dai cartoni animati alle serie TV, ai telegiornali / tutto / diciamo a quello che c'era su Italia 1 [...] RAI no [...] / io ho provato a guardare qualche volta la RAI ma non mi è piaciuto il contenuto dei programmi / non mi sono avvicinata alla RAI
- P3 guardavo soprattutto i cartoni animati che guardo ancora qualche volta tutt'ora su Italia 1 / [...] / poi ho guardato anche qualche reality / ma attraverso gli anni ho cominciato a guardare anche qualche documentario e [...] i programmi RAI / i programmi RAI prima proprio non mi piacevano perché / non sono / così < beh > / secondo me non

sono così commerciali e facili come Italia 1 e Canale 5

- P1 non più TV / leggo i giornali su internet in italiano / Repubblica ad esempio / mi piace tanto / poi anche seguo qualche youtuber / gli influencer

Sintesi e conclusioni

L'affermazione che sia l'infanzia il periodo migliore per l'acquisizione di una seconda lingua non è di per sé errata, se tiene conto che la sola esposizione a una nuova lingua non è sufficiente per impararla. Sul successo dell'apprendimento influisce infatti tutta una serie di altri fattori: differenze individuali, dominanza di una lingua rispetto all'altra, fattori cognitivi superiori, educazione, ruolo dei genitori, motivazione, fattori sociali, e altro ancora. La diffusa convinzione che la sola visione di cartoni animati nell'infanzia possa produrre nello spettatore bambino l'acquisizione incidentale di una seconda lingua non è scientificamente provata. Le variabili che interagiscono sono molteplici e fortemente intrecciate: i cartoni animati motivano e facilitano nel bambino l'apprendimento di una nuova lingua quando inducono un'atmosfera rilassata e divertente, se il contenuto e il linguaggio sono consoni ai suoi interessi e al suo livello di sviluppo, se gli schemi linguistici vengono spesso reiterati, se i personaggi dei cartoni entrano nel gioco del bambino, se i bambini li condividono con i genitori ecc. Nell'articolo, a una breve rassegna della letteratura che si occupa di questi temi segue la presentazione di una ricerca di tipo aneddótico svolta sulla base di 10 interviste rilasciate da altrettanti studenti L1 sloveno che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) a Capodistria-Koper, in Slovenia, dove studiano in lingua italiana o la lingua italiana. Nelle interviste, gli studenti esprimono la convinzione che durante l'infanzia la visione dei cartoni animati abbia influito sulla loro acquisizione della lingua italiana. L'analisi dei *corpora* ha evidenziato come questi programmi abbiano sollecitato la motivazione degli studenti ad apprendere l'italiano (motivazione che perdura a

tutt'oggi), mentre non ha rilevato alcuna evidenza circa un rapporto diretto tra l'*input* linguistico dei *cartoon* e l'*output* degli studenti. Dall'analisi, invece, si evince chiaramente come la visione delle serie animate abbia prodotto un'ininterrotta fidelizzazione alla rete che le trasmetteva.

Povzetek

Trditev, da je otroštvo najprimernejše obdobje za usvajanje drugega jezika, ni sama po sebi zgrešena; upoštevati pa moramo dejstvo, da izpostavljenost jeziku ni zadosten pogoj za uspeh. Na uspešno usvajanje jezika vplivajo namreč različni dejavniki, kot so npr. individualne razlike, dominantnost jezika, kognitivni faktorji, vzgoja, vloga staršev, motivacija, družbeni vidiki in marsikaj drugega. Splošno prepričanje, da lahko že samo gledanje risank v otroštvu pri gledalcu – otroku omogoči spontano usvajanje drugega jezika, nima znanstvene podlage. Na proces namreč vpliva več spremenljivk, ki se močno prepletajo: risanke motivirajo otroka in olajšajo usvajanje jezika, saj ustvarijo prijetno in zabavno vzdušje, če sta vsebina in izraz ustrezna glede na otrokova zanimanja in stopnjo razvoja, če se jezikovne strukture pogosto ponavljajo, če se jezik iz risank seli na področje igre, če otroci spremljajo risanke skupaj s starši itd. V članku je najprej podan pregled literature, ki obravnava te teme. V nadaljevanju je predstavljena raziskava na podlagi anekdotnih izkušenj, ki temelji na intervjujih z deseti študenti, katerih J1 je slovenščina in ki na Univerzi na Primorskem v Kopru študirajo italijanščino oz. druge predmete v italijanskem jeziku. V intervjujih študenti izražajo prepričanje, da je gledanje risank v otroštvu vplivalo na njihovo usvajanje italijanskega jezika. Analiza korpusa je pokazala, da so risanke spodbudile študente k učenju italijanščine – učinek motivacije je še vedno opazen –, neposredna korelacija med jezikovnim vnosom (inputom), ki so ga omogočile risanke, in jezikovno produkcijo (outputom) študentov pa ni potrjena. Raziskava je po drugi strani razkrila, da je gledanje risank zagotovilo zvestobo gledalcev televizijskemu kanalu, ki jih animirane filme predvajal.

Summary

The claim that childhood is the best time to acquire a second language is not inherently wrong if one takes into account that exposure to a new language alone is

not enough to learn it. The success in learning is influenced by a number of other factors such as: individual differences, dominance of one language over another, higher cognitive factors, education, role of parents, motivation, social factors, and more. The widespread belief that merely watching cartoons in childhood can produce the incidental acquisition of a second language in the child audience is not scientifically proven. There are multiple interacting variables that are strongly intertwined, in fact cartoons motivate and facilitate the child to learn a new language as much as they induce a relaxed and entertaining atmosphere, if the content and language are appropriate to their interests and level of development, if the language patterns are often repeated, if cartoon characters enter the child's game, if children share them with their parents, etc. In the article, a brief review of the literature dealing with those issues is followed by a presentation of an anecdotal research work carried out on the basis of 10 interviews given by 10 Slovenian L1 students who attend the Univerza na Primorskem / University of Primorska in Koper, Slovenia, where they study in Italian or the Italian language. In the interviews, students express the belief that watching cartoon during their childhood influenced their acquisition of the Italian language. The corpus analysis showed that cartoons stimulated students' motivation to learn Italian, which continues to this day, but found no evidence of a direct relationship between the linguistic input of cartoons and the students' output. On the contrary, the analysis clearly shows that watching cartoons produced an uninterrupted loyalty to the network that broadcast them.

Riferimenti bibliografici

- Alexiou, T. 2015. "Vocabulary uptake from Peppa pig: A case study of preschool EFL learners in Greece." In *Current Issues in Second/Foreign Language Learning and Teacher Development: Research and Practice*, a cura di Christina Gitsaki e Thomai Alexiou, 285-301. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Alghonaim, A. S. 2019. "Impact of Watching TV English Cartoons on EFL Language Acquisition: A Case Study of an Arabic

- Young Child." *Arab Journal for Scientific Publishing* (AJSP) ISSN 2663 5798: 23-54.
- Bahrami, T. e B. T. S. Sim. 2012. "Audiovisual News, Cartoons, and Films as Sources of Authentic Language Input and Language Proficiency Enhancement." *Turkish Online Journal of Educational Technology* 11(4): 56-64.
- Bahrami, T. e B. T. S. Sim. 2014. "The Effect of Exposure to Cartoons on Language Proficiency." *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities* 22(1): 137-146. <https://core.ac.uk/reader/153832252>
- Birdsong D. 2018. "Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism." *Frontiers in Psychology* 9: 81. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00081>
- Borghi, A.R. 1988. "Mezz'ora di TV a scuola." In *I figli della TV*, a cura di Piero Bertolini e Milena Manini, 129-140. Firenze: La Nuova Italia.
- Bourdieu, P. 1995. *Le ragioni pratiche*. Tradotto da Roberta Ferrara. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. S. 1966. *Toward a theory of instruction*. Harvard: Harvard University Press.
- Cardamone, D. 2015. "Cartoni animati tra oriente e occidente." *Quaderni di Intercultura* VII: 33-47. DOI 10.3271/M28
- Clark, C. 2000. "Innovative strategy: Concept cartoons." *Instructional and learning strategies* 12: 34-45.
- Crescentini C. e F. Fabbro. 2014. *Neuropsicologia del bilinguismo nei bambini*. Trieste: Associazione temporanea di scopo Jezik-Lingua.
- D'Amato, M. 2006. "Introduzione." In *Bambini multimediali. Per giocare, per conoscere, per crescere*, a cura di Marina D'Amato, V-XIX. Firenze: Istituto degli innocenti.
- Doring, A. 2002. "The Use of Cartoons as a Teaching and Learning Strategy with Adult Learners." *New Zealand Journal of adult learning* 30(1): 56-62.
- Ellis, R. e N. Shintani. 2014. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Abingdon-New York: Routledge.
- Farné, R. 1988. "Dieci anni dopo Goldrake." In *I figli della TV*, a cura di Piero Bertolini e Milena Manini. Firenze: La Nuova Italia.
- Fusari, S. 2007. "Idioletti e dialetti nel doppiaggio italiano de I Simpson." *Quaderni del CeSLiC*. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/2182>.
- Ghorbani, M. R. 2011. "Watching cartoons with subtitles improves children's foreign language acquisition." *US-China Foreign language* 9(4): 241-246.
- Johnstone, R. 2018. "Languages policy and English for young learners in early education." In *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*, a cura di Sue Garton e Fiona Copland, 13-29. Abingdon-New York: Routledge.
- Karakas, A. e A. Sariçoban. 2012. "The Impact of Watching Subtitled Animated Cartoons on Incidental Vocabulary Learning of ELT Students." *Teaching English with Technology* 12(4): 3-15.
- Kotrlová, V. 2012. "Comprehension in English: Television Shows and Comprehension Skills." PhD diss., Masarykova univerzita.
- Krcmar, M., B. Grela, e K. Lin. 2007. "Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental approach." *Media Psychology* 10(1): 41-63.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lenneberg, E. H. 1967. "The biological foundations of language." *Hospital Practice* 2(12): 59-67.
- Maranzana, S. 2014. *Using YouTube to enhance L2 listening skills: animated cartoons in the Italian classroom*. <http://hdl.handle.net/10150/604160>.
- Metastasio, R. 2002. *La scatola magica: TV, bambini e socializzazione*. Roma: Carocci.
- Muñoz, C. e D. Singleton. 2011. "A critical review of age-related research on L2

- ultimate attainment." *Language teaching* 44(1): 1-35.
- Neuman, S. B. e P. Koskinen. 1992. "Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students." *Reading Research Quarterly* 27(1): 95-106.
- Nikolov, M. 2016. "Trends, issues, and challenges in assessing young language learners." In *Assessing young learners of English: Global and local perspectives*, a cura di Marianne Nikolov, 1-18. New York: Springer.
- Nikolov, M. e J. M. Djigunovic. 2011. "All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages." *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 95-119.
- Nunan, D. 2002. "Listening in language learning." In *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, a cura di Jack C. Richards e Willy. A. Renandya, 238-241. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oda, M. 2020. "Groundless beliefs: Language learners and media discourse." In *English Linguistics, Literature, and Language Teaching in a Changing Era*, a cura di Madya Suwarsih, Willy. A. Renandya, Masaki Oda, Didi Sukiyadi, Ashadi, Erna Andriyanti, Nur Hidayanto P.S.P., 14-19. London: Taylor & Francis Group.
- Penfield, W. e L. Roberts. 1959. *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pertot, S. 2020. "Imparare l'italiano in Slovenia: il caso degli studenti dell'Università del Litorale di Capodistria." *Folia linguistica et litteraria*. (Online ed.) 30: 375-394. <https://doi.org/10.31902/fl.30.2020.21>.
- Pfenniger, S. E. e D. Singleton. 2019. "Making the most of an early start to L2 instruction." *Language Teaching for Young Learners* 1(2): 111-138. <https://doi.org/10.1075/ltyl.00009.pfe>.
- Poštič, S. 2015. "Influence of cartoon network on the acquisition of American English during childhood." *Verbum* 60: 188-195. <https://doi.org/10.15388/Verb.2015.6.8817>.
- Prošić-Santovac, D. 2017. "Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study." *Language teaching research*, 21(5), 568-588. <https://doi.org/10.1177/1362168816639758>.
- Ren, H. e C. Ma. 2016. "The strategies in fostering English enlightenment Education for pre-school children in kindergarten." *Advances in Computer Science Research* 59: 55-59.
- Richards, J. C. 2015. "The changing face of language learning: Learning beyond the classroom." *RELC Journal* 46(1): 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>.
- Rokita-Jaśkow, J. e M. Ellis. 2019. "Introduction." In *Early instructed second language acquisition: Pathways to competence*, a cura di Joanna Rokita-Jaśkow e Melanie Ellis, 1-8. Bristol and Blue Bridge Summit: Multilingual Matters.
- Rule, A. C. e J. Auge. 2005. "Using humorous cartoons to teach mineral and rock concepts in sixth grade science class." *Journal of geosciences education* 53(3), 548-558.
- Sardo, R. 2018. "C'era una volta la TV per ragazzi... contenuti narrativi e modelli linguistici web/televisivi per i digitali nativi." *Lingue e culture dei media* 2(1): 1-57.
- Sayer, P. e R. Ban. 2018. "Research on learning English outside the classroom." In *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*, a cura di Sue Garton e Fiona Copland, 441-458. Abingdon-New York: Routledge.
- Semrud-Clikeman, M. e K. Glass. 2010. "The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects." *Journal of Child Neurology* 25(10): 1248-1260.

- Van Horn, D. e P. F. Kan. 2016. "Fast mapping by bilingual children: Storybooks and cartoons." *Child Language Teaching and Therapy*, 32(1), 65-77. <https://doi.org/10.1177/0265659015584975>.
- VanPatten, B. e J. Williams. 2020. "Introduction: The nature of theories." In *Theories in second language acquisition: An introduction*, a cura di Bill VanPatten, Gregory D. Keating e Stefanie Wulff, 13-28. Abingdon-New York: Routledge.
- Wright, J. C. A. C. Huston, K. C. Murphy, M. St. Peters, M. Piñon, R. Scantlin, J. Kotler. 2001. "The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project." *Child development* 72(5): 1347-1366.

La posizione dell'italiano come lingua seconda nel sistema educativo sloveno e le proposte per la sua rivitalizzazione tra i giovani dell'area bilingue

Rok Kobal
Osnovna šola Koper
rok.kobal88@gmail.com

Položaj italijanščine kot drugega jezika v slovenskem šolskem sistemu in predlogi za njeno revitalizacijo med mladimi na dvojezičnem območju

Glavni namen prispevka je ponuditi bralcu predstavitev zaskrbljujočega stanja italijanščine kot drugega jezika vzdolž slovenske obale in predstaviti konkretne rešitve za revitalizacijo in izboljšanje italijanščine v šolah slovenske Istre. V ta namen sta v članku predstavljena dva primera dobre prakse: valižanski in baskovski model, katerih uspeh nas lahko navdaja z upanjem, da tudi za italijanski jezik v slovenski Istri še vedno obstajajo možnosti za učinkovit poseg.

Ključne besede: italijanski jezik, slovenska Istra, jezikovna revitalizacija, valižanski model, baskovski model

The Position of Italian as a Second Language in the Slovenian School System and the Proposals for Its Revitalization among Young People in the Bilingual Area

The objective of this article is to offer the reader a presentation of the alarming position of Italian as a second language along the Slovenian coast and to propose a variety of possible solutions for its revitalization and improvement in schools in Slovenian Istria. For this purpose are presented two examples of good practice: the Welsh and Basque model. The success of these two models can fill us with hope that in the current situation, there is still room for an effective intervention for the Italian language.

Keywords: Italian language, Slovenian Istria, linguistic revitalization, Welsh model, Basque model

Nella società odierna, caratterizzata da una densa rete di interconnessioni in ambito globale, la conoscenza delle lingue seconde e straniere si mostra come una competenza sempre più importante e necessaria. In un periodo in cui i contatti fra le nazioni appaiono ogni volta più intensi e si realizzano a diversi livelli, come quello economico, politico e culturale, padroneggiare una lingua seconda e/o straniera, tanto nella sfera professionale quanto in quella personale, rappresenta un punto di partenza non solo consigliabile, ma ormai sempre più necessario. La conoscenza delle lingue occupa un ruolo centrale nella comunicazione internazionale e

contribuisce ad abbattere i pregiudizi e le discriminazioni. In altre parole, la diversità linguistica è uno strumento per ottenere una migliore comprensione interculturale ed è un elemento chiave nel ricco patrimonio culturale del nostro continente. La politica europea promuove apertamente l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue seconde/straniere con l'obiettivo di assicurare e di sostenere il plurilinguismo dei cittadini comunitari. Per questo motivo, la padronanza delle diverse lingue rappresenta una base fondamentale nella costruzione dello spazio comune europeo, della cooperazione internazionale e della mobilità transfrontaliera (Jagodnic 2013, 40).

L'obiettivo principale del presente articolo è di offrire al lettore una presentazione breve della posizione dell'italiano come lingua seconda nel sistema educativo sloveno dell'area bilingue lungo la fascia costiera, di rilevare la situazione preoccupante di oggi e di proporre delle proposte concrete per la rivitalizzazione e il miglioramento della lingua italiana nelle scuole dell'Istria slovena che negli ultimi vent'anni si trova in crisi.

Metodologia

La seguente analisi sul tema della crisi dell'italiano L2 nel territorio bilingue e delle buone pratiche effettuate nell'ambito della rivitalizzazione delle lingue minoritarie è stata condotta usando sia l'approccio quantitativo sia quello qualitativo. L'obiettivo della parte quantitativa era soprattutto quello di precisare il periodo in cui il livello di conoscenza dell'italiano è cominciato a calare. A tale scopo è stata condotta una breve analisi sulla prestazione degli studenti sloveni nel territorio bilingue all'esame di maturità di lingua italiana tra gli anni 1995 e 2018 che offre una valutazione obiettiva della padronanza linguistica. Anche se i candidati che accedono all'esame di maturità possono scegliere tra il livello base oppure quello avanzato, sono stati utilizzati, ai fini della nostra analisi, solamente i risultati ottenuti al livello avanzato poiché questo dovrebbe riflettere una competenza più elevata nella lingua italiana. Abbiamo deciso di indagare sul numero di candidati che hanno sostenuto l'esame tra gli anni 1995 e 2018, sulla percentuale dei candidati che all'esame hanno conseguito 8 (il punteggio massimo) o 6 punti, sulla percentuale dei punti necessari per ottenere un voto positivo e sul voto medio ottenuto dagli studenti. Tutti i dati sono stati derivati dal sito Internet del Centro nazionale per gli esami (RIC).

Nella seconda parte della ricerca è stata presentata la grande differenza tra la posizione dell'italiano come lingua seconda e dell'inglese come lingua straniera nelle scuole dell'Istria slovena. A tale scopo sono stati presentati il numero delle lezioni destinate alla singola lingua e le principali differenze nel loro insegnamento. Le

informazioni sono state tratte dal *Libro bianco su istruzione e formazione / Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek e Metljak 2011) nonché dai curricula scolastici per l'italiano L2 e l'inglese LS.

Nella seguente parte dell'analisi sono stati esaminati attentamente due buoni esempi di rivitalizzazione linguistica in Europa. Con l'aiuto delle ricerche svolte in Galles e nei Paesi Baschi, si è potuto eseguire così un'analisi comparativa tra il sistema galles e quello basco, i due modelli che hanno ottenuto negli ultimi anni il maggiore successo nell'ambito della pianificazione e dello sviluppo delle lingue minoritarie. Sulla base delle constatazioni e dei risultati derivati dall'analisi, sono state offerte poi delle proposte concrete per una strategia d'intervento a favore della lingua italiana nell'Istria slovena.

Lingua seconda (L2)

Generalmente, la seconda lingua è definita una lingua che viene appresa dopo la lingua materna, nel paese in cui essa viene usata per la comunicazione. Si tratta di una lingua che può essere imparata dentro e/o fuori da un ambiente formale (scolastico), cioè una lingua che lo studente può trovare anche fuori dalla scuola, come nel caso di un italiano che studi il francese in Francia, un algerino che studi l'inglese in Inghilterra oppure uno sloveno che impari l'italiano frequentando le scuole del territorio bilingue dei comuni costieri in Slovenia dove l'italiano rappresenta la lingua dell'ambiente sociale (Luise 2006, 42). Secondo i glottodidatti, l'italiano è una lingua *seconda* quando viene insegnato a parlanti non italofoni sul territorio dove essa è utilizzata come lingua di comunicazione quotidiana - ad esempio, Italia, Canton Ticino, aree bilingui dell'Istria (Balboni 1994, 13). Come spiega Balboni (2008, 58), a differenza della lingua straniera, nel processo di acquisizione di una lingua seconda molto dell'*input* linguistico su cui si lavora deriva dall'esterno, cioè dal mondo extralinguistico, ed è spesso portato a scuola dagli stessi studenti.

In seguito, Balboni (2008, 200 e 2014, 19) rileva che dal punto di vista glottodidattico,

nell'insegnamento della seconda lingua il discente è continuamente in contatto con la L2 e il docente non ha un controllo completo dell'*input* che viene fornito allo studente. Per questo motivo, l'insegnante non è consapevole di quanto e cosa il discente abbia appreso spontaneamente dall'ambiente nella vita quotidiana in cui egli è esposto alla lingua viva, non strutturata e graduata, non spiegata e commentata. Nonostante gli sforzi fatti dagli insegnanti per creare in classe situazioni reali, l'ambiente scolastico in cui l'alunno apprende la lingua resta perlopiù artificiale.

Per gli appartenenti al gruppo nazionale maggioritario l'apprendimento della lingua seconda è di solito successivo all'acquisizione della lingua materna, mentre per gli appartenenti al gruppo minoritario l'acquisizione delle due lingue spesso avviene simultaneamente grazie agli stimoli dall'ambiente maggioritario (Pišot e Čok 1990, 158).

Italiano come L2

Con la legge del 1959 l'italiano diventa materia obbligatoria nelle scuole primarie e secondarie nel territorio nazionalmente misto e bilingue lungo la costa slovena (Čok 2009, 89). Questo modello di educazione bilingue permette agli alunni che frequentano la scuola dell'obbligo e quella superiore dell'area plurietnica di seguire per due ore settimanali la lingua italiana come materia d'obbligo. Come spiegano Limon e Novak-Lukanovič (2012, 30) si tratta di un modello che aspira al mantenimento della lingua d'origine, con il doppio obiettivo di acquisire una lingua di comunicazione più efficace, ma allo stesso tempo mantenere la propria lingua. Grazie a questo modello che ambisce all'arricchimento del repertorio linguistico, i bambini monolingui possono raggiungere un bilinguismo funzionale in maniera più efficiente.

Gli allievi che frequentano le scuole con lingua d'insegnamento slovena nel territorio bilingue lungo la costa slovena apprendono l'italiano come lingua seconda ovvero come lingua dell'ambiente sociale. In queste zone i ragazzi

appartenenti al gruppo maggioritario hanno la possibilità di stare continuamente in stretto contatto con gli italofoni della minoranza etnica e di usare la lingua italiana pure al di fuori degli istituti scolastici. Nelle scuole slovene gli alunni seguono le lezioni d'italiano come seconda lingua obbligatoria dal primo triennio della scuola dell'obbligo fino all'esame di maturità o di licenza alla fine della scuola media superiore (Zudič Antonič 2007, 16).

Secondo i parametri del Consiglio d'Europa alla fine della scuola elementare gli allievi dell'Istria slovena dovrebbero raggiungere il livello della conoscenza della lingua italiana A2 o B1, mentre il maturando alle superiori dovrebbe raggiungere almeno il livello B2 o C1. Sfortunatamente, la situazione reale - come vedremo di seguito analizzando la situazione attuale dell'italiano L2 tra gli allievi nelle scuole slovene del territorio bilingue - spesso non coincide con gli obiettivi attesi.

La crisi dell'italiano L2 nell'area bilingue

Gli obiettivi menzionati sopra erano sicuramente raggiungibili e realizzabili fino a venti anni fa, quando il livello della conoscenza della lingua italiana era ancora soddisfacente. In quel periodo gli alunni e gli studenti frequentavano le lezioni d'italiano con gioia e piacere non avendo bisogno di corsi linguistici e di lezioni aggiuntive per soddisfare gli obiettivi del curriculum scolastico e per ottenere un voto positivo. I bambini amavano l'italiano usandolo ogni giorno, guardando programmazioni televisive italiane e imparando canzoni dei loro cantanti italiani preferiti. In questo modo i ragazzi entravano a scuola con una conoscenza dell'italiano piuttosto elevata grazie alla quale potevano facilmente seguire le lezioni di L2. Gli abitanti dell'Istria slovena erano allora costantemente in contatto con la cultura italiana conoscendo gli attori, gli scrittori, i poeti e i cantanti italiani, seguivano e imitavano lo stile di vita degli italiani, conoscevano le loro abitudini, il loro modo di pensare, il loro cibo e la loro politica. Per questo motivo non sorprendono i risultati dell'indagine svol-

ta da Novak-Lukanovič (1998) che ha compreso 700 persone viventi nel territorio bilingue. Il 75,3% degli intervistati ha, indipendentemente dalla loro nazionalità, confermato che gli alunni sloveni dell'area bilingue avrebbero dovuto studiare l'italiano come lingua dell'ambiente sociale. Tra le ragioni di questo hanno accentuato soprattutto la vita nel territorio nazionalmente misto (il 23,5%), la convivenza delle due nazioni (il 21,3%), l'immediata vicinanza dell'Italia (il 20%) e l'importanza delle lingue (il 19,3%). Le affermazioni fatte in precedenza possono essere confermate pure dall'indagine svolta da Kompara nel 2014.¹ Secondo tale indagine l'81,5% degli intervistati sopra i 25 anni ha, infatti, dichiarato di aver studiato l'italiano a scuola con piacere, mentre tra le persone alle quali l'italiano non rappresentava una materia piacevole, erano soprattutto i giovani sotto i 25 anni.

Sfortunatamente, negli ultimi vent'anni la posizione della lingua italiana tra i giovani dell'Istria slovena è cambiata drasticamente. Come spiegano Miklič e Ožbot (2001, 117), intorno al 2000 si sono levate le prime voci d'insoddisfazione, quando le insegnanti d'italiano nelle elementari hanno cominciato a notare un declino, nei giovani sloveni, nella conoscenza del lessico italiano. Gli insegnanti dell'italiano L2 che lavorano nelle scuole slovene dell'area bilingue concordano sul fatto che gli studenti bilingui capaci di esprimersi in entrambe le lingue in modo equilibrato oggi rappresentino una vera rarità. Secondo la loro opinione, il livello di conoscenza della lingua italiana è gradualmente calato così in basso che i giovani nati dopo il 1990 non possono essere più identificati come individui bilingui.

Per precisare meglio il periodo in cui il livello di conoscenza dell'italiano è cominciato a calare, nel paragrafo seguente sono presentati i risultati di una breve analisi sulla prestazione degli studenti sloveni nel territorio bilingue all'esame di maturità di lingua italiana tra gli anni 1995 e 2018.

Esame di maturità di lingua italiana

In Slovenia, l'esame di maturità generale di lingua italiana è destinato ai candidati che hanno scelto l'italiano come materia d'esame facoltativa e offre una valutazione obiettiva della padronanza della lingua italiana in tutti i suoi usi rappresentando così un'indicazione precisa del periodo in cui si è cominciato ad assistere a un declino, nei giovani sloveni, nella conoscenza dell'italiano.

Ai fini della nostra analisi sono stati utilizzati i risultati ottenuti al livello avanzato poiché questo dovrebbe riflettere una competenza più elevata nella lingua italiana. Analizzando i dati nella tabella 1, si possono notare alcuni punti molto interessanti che hanno contrassegnato il periodo tra il 1995, quando è stato eseguito il primo esame di maturità in Slovenia, e il 2018.

Dalla quinta colonna si può notare che dopo il 2008 il numero degli studenti che si sono presentati all'esame di maturità di lingua italiana a livello avanzato è cominciato a calare rapidamente raggiungendo 19 nel 2018. In altre parole, tra gli anni 1995 e 2008 i candidati erano in media 104,21, mentre tra gli anni 2009 e 2018 il numero medio si è fermato su 46,40. Questi dati preoccupanti riflettono sicuramente una situazione allarmante della lingua italiana nell'Istria slovena che negli ultimi dieci anni ha subito un calo di popolarità tremendo. Analizzando i dati nella quarta colonna in cui è specificata la percentuale dei punti necessari per il voto positivo, si possono trarre conclusioni simili. Come si può notare, tra gli anni 1999 e 2006, la soglia media per il voto positivo era del 55,62% (nel 1999 ha raggiunto persino il 60%), mentre tra gli anni 2007 e 2018 è rimasta sempre la stessa raggiungendo il 50%. Poiché la soglia minima per il voto positivo viene stabilita in base alla prestazione degli studenti nel singolo anno (migliori sono i risultati, più alta è la soglia minima), si può affermare con certezza che negli ultimi dieci anni la conoscenza dell'italiano tra gli studenti sloveni è diminuita notevolmente. Affermazioni simili si possono fare analizzando anche la seconda e la terza colonna della tabella che indicano la percentuale dei candidati

¹ L'indagine intitolata *Je slovenska Istria še dvojezična?* (L'Istria slovena è ancora bilingue?) è stata svolta da Mojca Kompara nel 2014.

Tabella 1: Risultati dell'esame di maturità di lingua italiana a livello avanzato tra gli anni 1995 e 2018 (Fonte: RIC 2019).

Anno	8 punti (%)	6 punti (%)	Soglia voto positivo (%)	N. candidati	Voto medio
1995	22,61	40,87	Dati non disponibili	115	3,76
1996	15,23	25,14	Dati non disponibili	155	3,12
1997	9,64	30,12	Dati non disponibili	85	3,22
1998	13,00	37,00	Dati non disponibili	100	3,51
1999	13,98	35,48	60	93	3,52
2000	30,59	45,88	55	87	4,05
2001	20,45	42,05	55	88	3,75
2002	8,60	57,30	55	113	3,68
2003	14,4	54,20	55	122	3,75
2004	5,40	51,60	57	109	3,64
2005	14,10	58,60	54	66	3,82
2006	22,50	40,83	54	115	3,81
2007	9,00	53,63	50	104	3,69
2008	8,80	23,80	50	107	4,19
2009	6,25	23,75	50	71	3,92
2010	6,38	15,90	50	80	3,73
2011	4,50	24,00	50	66	3,77
2012	8,10	22,40	50	54	3,69
2013	6,98	25,58	50	43	4,02
2014	7,84	25,49	50	46	3,83
2015	5,26	21,05	50	35	3,62
2016	16,67	33,33	50	30	4,05
2017	25,00	35,00	50	20	4,28
2018	5,26	36,84	50	19	3,64

che all'esame hanno conseguito 8 o 6 punti. Nonostante la soglia minima per il voto positivo del 60%, nel 1999 i risultati della maturità erano ancora molto buoni. Il 35,48% dei candidati ha conseguito 6 punti, mentre il 13,98% ha ottenuto il punteggio massimo. Similmente, anche i risultati del 2000 erano eccezionali, anche se la percentuale dei punti necessari per il voto positivo è calata al 55. Il 45,88% dei candidati ha conseguito 6 punti, il 30,59% ha conseguito 8 punti e il voto medio ottenuto dagli studenti si è fermato a 4,05. Dalla tabella si può dedurre che fino al 2008 i risultati dell'esame di maturità di lingua italiana a livello avanzato erano ancora soddisfa-

centi, mentre in seguito la situazione è cambiata drasticamente. Tra gli anni 1995 e 2007, in media, il 15,35% dei candidati ha raggiunto il punteggio massimo (8 punti) e il 44,05% ha conseguito 6 punti, mentre tra gli anni 2008 e 2018 solamente 9,19% dei candidati ha ottenuto 8 punti e la percentuale degli studenti con 6 punti è calata al 26,10%. In più, dopo il 2006 la soglia minima per il raggiungimento del voto positivo è crollata del 4% fermandosi al 50%.

Statisticamente, i risultati hanno cominciato a migliorare nel 2016 quando il 16,67% dei candidati ha ottenuto 8 punti e il 33,33% ha conseguito 6 punti. La situazione è migliorata ancora di

più nell'anno seguente in cui il 25,00% degli studenti ha addirittura raggiunto il punteggio massimo e 35,00% ha ottenuto 6 punti. Il voto medio del 2017 si è così fermato a 4,28 rappresentando fino ad oggi il voto medio più alto sin dall'introduzione dell'esame di maturità nel sistema scolastico in Slovenia. Purtroppo, questi risultati ottimistici non rispecchiano la situazione reale e non rappresentano un segno di miglioramento nella conoscenza della lingua italiana tra i giovani sloveni. Analizzando i rapporti annuali sul rendimento degli studenti all'esame di maturità in lingua italiana a livello avanzato, disponibili sul sito Internet del RIC, si possono, infatti, trarre conclusioni molto diverse da quelle offerte dai dati statistici. Proprio nel rapporto del 2016 (ma anche del 2014 e del 2015) i valutatori esterni osservano che negli ultimi anni il grado di difficoltà dell'esame di maturità di lingua italiana è stato ridotto notevolmente rispecchiando la sempre più scarsa padronanza della lingua italiana tra i candidati. Per questo non sorprende che il voto medio ottenuto all'esame tra gli anni 1995 e 2007 era 3,64, mentre tra gli anni 2008 e 2018 è salito a 3,89. Questi dati ottimistici possono essere quindi attribuiti alla riduzione della difficoltà degli esami e al sempre più basso numero degli studenti che scelgono di sostenere l'esame di maturità di lingua italiana. A questo punto è necessario esporre anche le constatazioni dei valutatori esterni nel rapporto del 2012 in cui essi rilevano che il miglioramento nel rendimento dei candidati è causato pure dalla riduzione di criteri di valutazione. In più, negli ultimi anni i valutatori osservano tra i candidati la forte influenza di altre lingue straniere, in particolare inglese e spagnolo, e una pessima conoscenza delle regole ortografiche, sintattiche e morfologiche la quale può essere attribuita a un'enfasi eccessiva sull'approccio comunicativo-funzionale all'insegnamento di una lingua straniera.

Lo schiacciante predominio dell'inglese come prima lingua straniera

Il fenomeno linguistico più evidente a cui si assiste oggi è il fenomeno di "minoritarizzazione"

di tutte le lingue rispetto all'inglese. L'inglese è diventato la lingua veicolare internazionale che svolge il ruolo di lingua globale facilitando i contesti interculturali. Con la nascita dei computer, degli *smartphone*, dei *tablet* e della TV moderna, l'inglese è diventato anche la lingua della rivoluzione tecnologica e di Internet avvicinandosi così sempre di più ai giovani. La forte presenza, nella vita quotidiana, dell'inglese è sicuramente uno dei fattori principali che hanno causato un notevole declino nella conoscenza della lingua italiana. Fino a non molto tempo fa, i giovani dell'Istria slovena guardavano i cartoni animati, i film e altre trasmissioni di divertimento quasi esclusivamente in lingua italiana. Grazie a questo la maggior parte dei giovani sloveni entrava a scuola con una conoscenza dell'italiano piuttosto elevata o almeno con una base sufficientemente solida da permettere loro di sviluppare in seguito una vera padronanza della lingua. Con la nascita della TV moderna e l'introduzione dei canali specializzati in cartoni animati, film e serie TV in lingua inglese i bambini, invece, già dalla tenera età sono esposti prevalentemente all'inglese, mentre l'uso della lingua italiana è limitato quasi esclusivamente all'ambito scolastico. Un elemento importante per il predominio dell'inglese è rappresentato anche dai video giochi che oggi occupano la maggior parte delle giornate dei giovani e rappresentano sicuramente uno dei metodi più divertenti e interessanti per imparare questa lingua. In tal modo, i ragazzi sono esposti alla lingua quasi inconsapevolmente e sono immersi nel processo di apprendimento linguistico che si svolge in uno stato di tranquillità, divertimento e spensieratezza.

Come abbiamo già spiegato, nelle scuole slovene dell'area bilingue l'italiano viene insegnato come seconda lingua ovvero come lingua dell'ambiente sociale, perciò in teoria dovrebbe occupare un posto più importante nel curriculum scolastico rispetto all'inglese che è definito prima lingua straniera. Analizzando la tabella 2 si può dedurre velocemente che la situazione reale non coincide con le nostre aspettative.

Tabella 2: Numero di lezioni annuali di inglese LSI e di italiano L2 nelle scuole dell'obbligo nel territorio bilingue (Fonte: Libro bianco su istruzione e formazione 2011).

Classe	Inglese LSI (n. lezioni)	Italiano L2 (n. lezioni)
1	70 (materia opzionale facoltativa)	70
2	70	70
3	70	70
4	70	70
5	105	70
6	140	70
7	140	70
8	105	70
9	96	64
Totale	866	624

Gli alunni che frequentano le scuole elementari slovene dell'area bilingue seguono due volte alla settimana l'insegnamento dell'italiano come L2, il che corrisponde a 70 lezioni annuali. L'unica eccezione è rappresentata dalla nona classe in cui gli alunni hanno 6 lezioni di italiano in meno rispetto ad altre classi poiché per loro l'anno scolastico finisce prima. In totale, il curriculum prevede quindi 624 ore d'italiano L2 che sono distribuite uniformemente tra i nove anni scolastici. Dall'altra parte, i docenti d'inglese nelle scuole elementari slovene hanno a disposizione 866 ore per l'insegnamento d'inglese come LSI. Nella prima classe l'inglese è offerto come materia opzionale facoltativa, ma viene comunque scelto dalla maggioranza di alunni poiché l'insegnamento di questa lingua diventa obbligatorio nel secondo anno. Complessivamente, nel corso di nove anni scolastici gli alunni seguono 242 ore d'inglese LSI in più rispetto all'italiano L2. Non sorprende quindi che oggi l'attenzione da parte degli alunni e dai loro genitori è diretta quasi tutta all'inglese, dietro alla quale, ma a buona distanza, l'italiano e altre lingue.

Modelli di rivitalizzazione di una lingua minoritaria

Presentata la situazione preoccupante della lingua italiana nell'Istria slovena, in seguito vengono analizzati due modelli di rivitalizzazione che potrebbero offrire delle proposte per una strategia d'intervento a favore della lingua italiana nel territorio bilingue lungo la costa slovena. Si tratta del modello gallese e quello basco che hanno ottenuto negli ultimi anni il maggiore successo nell'ambito della pianificazione e dello sviluppo delle lingue minoritarie. A questo punto bisogna rilevare la consapevolezza che i risultati raggiunti con questa ricerca non si possono generalizzare completamente alle scuole slovene e che le strategie d'intervento usate in Galles e nei Paesi Baschi potrebbero non avere lo stesso successo nel sistema sloveno. Tuttavia, esse sicuramente offrono una panoramica di singoli esempi di buone pratiche nel campo del plurilinguismo, della multietnicità e della multiculturalità e potrebbero fungere come spunto per la rivitalizzazione della lingua italiana nell'Istria slovena.

Il modello gallese

Come osservano Baker e Prys Jones (2000, 123), per garantire la rivitalizzazione della lingua gallese, l'educazione della prima infanzia ha un ruolo vitale da svolgere. Il governo gallese assicura che tutti i bambini da 3 a 5 anni abbiano accesso gratuito all'educazione pre-scolastica potendo scegliere tra le scuole materne inglesi (il gallese viene insegnato come L2), gallesi o bilingui. Il governo dispone, inoltre, di un programma educativo rivolto a bambini tra i 3 e i 7 anni nel quale lo sviluppo linguistico del gallese occupa la parte centrale. A questo punto bisogna porre l'accento sull'Associazione nazionale delle scuole dell'infanzia in Galles (*Mudiad Ysgolion Meithrin*), il principale fornitore prescolastico gallese che svolge un ruolo distintivo e importante sia nel rafforzare le capacità linguistiche dei bambini che parlano il gallese a casa sia nell'introdurre questa lingua tra i bambini non gallesi consentendo loro di seguire senza problemi le lezioni di gallese nelle scuole primarie. Nell'età presco-

lare i bambini si trovano in un periodo linguisticamente delicato e flessibile in cui una lingua viene acquisita facilmente, naturalmente, spontaneamente e quasi inconsciamente. Per questo motivo, l'introduzione del gallese come L2 già nelle scuole materne è sicuramente un passo cruciale per la sua rivitalizzazione. I bambini, infatti, già dalla tenera età vengono così esposti al gallese acquisendolo giocando, cantando e guardando i cartoni animati. In questo modo, l'apprendimento della lingua non suscita sentimenti negativi e permette ai bambini di esprimersi senza paura di commettere errori. L'associazione *Mudiad Ysgolion Meithrin* è finanziata dal governo che partecipa attivamente allo sviluppo della lingua minoritaria offrendo persino corsi di formazione gratuiti per l'intero personale educativo. L'obiettivo di questi corsi è garantire al personale almeno un'istruzione di base in gallese, in modo che i bambini ricevano una buona introduzione della lingua già nell'età prescolare (Sterk, van der Meer e van Dongera 2017, 101 e Jones 2001, 14).

La promozione al bilinguismo e la consapevolezza dell'importanza della lingua gallese continua anche nelle scuole primarie. Nelle scuole con lingua d'insegnamento inglese il gallese viene insegnato come lingua seconda. A differenza delle scuole slovene del territorio bilingue in cui l'italiano non rappresenta altro che una materia obbligatoria prevista dal curriculum, in queste scuole il gallese occupa un posto molto più importante. L'apprendimento del gallese è, infatti, esteso su tutto il curriculum: i bambini, ad esempio, usano le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) per sviluppare o migliorare la loro padronanza del gallese che viene spesso introdotto anche in matematica e altre materie del curriculum. Sebbene l'inglese sia la prima lingua in queste scuole, il gallese è frequentemente usato con l'obiettivo di migliorare le abilità linguistiche nelle interazioni quotidiane tra gli alunni. Alcune scuole assumono persino insegnanti gallesi la cui presenza può essere vista come una buona pratica in quanto garantisce agli alunni di ricevere un insegnamento di

alta qualità. Con l'intenzione di promuovere la lingua gallese, negli ultimi trent'anni è stata sviluppata una vasta gamma di materiali didattici pubblicati in stampa, in digitale o in formati accessibili per gli alunni ciechi e ipovedenti. Nel 2012 è stata creata, inoltre, una piattaforma di apprendimento digitale nota come *Hwb* disponibile in tutto il Galles che offre un'ampia scelta di strumenti e risorse a livello nazionale, mentre nel 2014 il governo gallese ha avviato lo sviluppo di un'applicazione digitale per l'apprendimento della lingua gallese disegnata per i *tablet* e gli *smartphone*. A questo punto vale menzionare anche il *National Language College*, un'istituzione nazionale collegata con tutte le università del Galles che organizza corsi di lingua gallese, offre borse di studio, svolge delle ricerche scientifiche e garantisce dei materiali didattici tra i quali spicca una piattaforma di e-learning chiamata *Y-Porth*. Per quanto riguarda il materiale didattico per le scuole materne, la situazione è simile a quella delle scuole primarie. Esistono, infatti, molte varietà di materiali per l'insegnamento prescolare del gallese, inclusi i libri, i giocattoli, i DVD, i programmi televisivi e i video giochi. Le risorse didattiche di alta qualità sono comunque limitate (soprattutto rispetto a quelle inglesi) e il loro sviluppo rappresenta una sfida continua. Per questo motivo, molti insegnanti si assumono la responsabilità di produrre il proprio materiale in modi innovativi e attraenti (Van Dongera, Van der Meer e Sterk 2017, 102-104).

In seguito, gli stessi autori (2017, 104) rivelano un'altra particolarità del sistema educativo gallese riguardante gli alunni stranieri. Essi provengono da tutte le parti del mondo (dall'Europa, dall'Asia, dall'Africa, dal Nord e dal Sud America) integrandosi facilmente nell'ambiente gallese grazie a un sistema innovativo e accogliente. Il governo ha sviluppato, infatti, centri specializzati per gli alunni tra i 7 e gli 11 anni che si sono trasferiti in Galles tramite i quali vengono organizzati corsi intensivi a tempo pieno di immersione linguistica che durano quattro mesi. A fine corso gli alunni possono facilmente entrare sia nelle scuole con lingua d'insegnamen-

to inglese sia in quelle con lingua d'insegnamento gallese.

Il gallese alle famiglie

Il sistema educativo rappresenta uno dei due pilastri più importanti nel processo della pianificazione linguistica: l'altro è la famiglia. Sarebbe, infatti, improbabile che il gallese (o qualsiasi altra lingua) potesse prosperare se la sua rivitalizzazione dipendesse solamente dalle scuole e non fosse sostenuta anche dalle famiglie e dall'ambiente sociale. Per qualsiasi lingua minoritaria per avere un futuro, i genitori devono riprodurre la lingua nei propri figli ed essa deve essere parlata e usata anche fuori dall'ambito scolastico.

La crescita, la prosperità e l'attuale stabilità del bilinguismo gallese sono dovute a un complesso insieme di fattori interagenti. Attraverso le proteste non violente svolte dagli attivisti linguistici nell'arco degli ultimi sessant'anni le autorità educative locali sono state incoraggiate e persino costrette a instaurare e promuovere le scuole bilingui. Comunque, dietro queste campagne c'è sempre stato un sostegno crescente da parte dei genitori. Come affermano Baker e Jones (2000, 120), molti di essi considerano l'educazione bilingue ovvero la flessibilità di parlare due lingue e condividere due culture come una fonte di migliori prospettive occupazionali e maggiori possibilità di benessere. Comunque, questa motivazione economica tra i genitori non fiorisce automaticamente ma viene sollecitata dalla situazione sul mercato di lavoro.

Il comitato nazionale di lingua gallese ha recentemente lanciato due progetti di marketing linguistico innovativi a livello internazionale per affrontare questa sfida. Si tratta del programma *TWF*, che significa "crescita" in lingua gallese, ma le lettere della parola in inglese stanno anche per "*Taking Welsh to Families*" (portando il gallese alle famiglie). Come spiegano Evas, Morris e Whitmarsh (2017, 37-38), nel Galles, attraverso questo progetto, i genitori vengono informati sui vantaggi connessi all'uso precoce di due lingue in famiglia e ricevono consigli su come crescere i figli in modo bilingue. Gli operatori del

TWF lavorano a stretto contatto con le cliniche ostetriche e gli enti di assistenza sanitaria fornendo sessioni di supporto per i genitori ed i loro bambini in cui viene posta enfasi sul valore del bilinguismo e sui benefici dell'educazione bilingue. Le donne incinte o quelle che hanno appena partorito usufruiscono di consigli sulle risorse utili a disposizione, come libri e CD, e viene offerto loro materiale informativo (ad esempio, il volantino promozionale *Two Languages: Twice the Choice* - Due lingue: doppia possibilità) a titolo gratuito.² Il programma *TWF* prevede anche la formazione professionale di ostetriche e assistenti domiciliari sull'importanza del bilinguismo che all'interno dell'ambiente domestico promuovono i vantaggi della conoscenza precoce di entrambi le lingue.

Secondo Baker e Jones (2000, 120), per ottenere risultati positivi, oltre al sistema educativo e al sostegno delle famiglie e dell'ambiente sociale, anche la politica deve contribuire alla pianificazione e alla rivitalizzazione di una lingua minoritaria. Negli ultimi sessant'anni, infatti, le istituzioni governative in Galles hanno guidato e incoraggiato la promozione del gallese come lingua minoritaria proponendosi l'obiettivo di raggiungere un milione di parlanti di gallese nel 2050. Proprio per questo motivo, il successo del bilinguismo in Galles può essere in parte attribuito al governo che, tramite leggi adeguate, finanziamenti e una serie di sistemi di supporto istituzionale, rende possibile la diffusione del gallese tra un numero di persone sempre più alto. Riguardo a questo, bisogna menzionare soprattutto il crescente ruolo degli ispettori per l'istruzione, dei consulenti delle autorità locali e dei presidi, aperti alle novità nonché la sempre più grande influenza delle istituzioni come, ad esempio, il *Welsh Language Board*, il *Welsh Joint Education Committee* e lo *Schools Council of Wales*. Tali istituzioni, incoraggiate dal sostegno del governo, finanziano e producono materiali didattici in lingua gallese disponibili per ogni fascia di età. Da parte del governo gallese è sta-

² I cosiddetti *Bounty packs* ovvero scatole e borse regalo contenenti campioni gratuiti di prodotti e informazioni sulla trasmissione intergenerazionale di gallese per le future mamme.

to inoltre istituito un fondo di sviluppo (*Development Fund*) che assicura i finanziamenti per la realizzazione dei progetti rivolti allo sviluppo del bilinguismo.

Il modello basco

Il successo del modello gallese nel processo della pianificazione e della rivitalizzazione di una lingua minoritaria ha ispirato anche il movimento *Ikastolak* (Itziar 2008) nei Paesi Baschi che sarà analizzato di seguito.

Sistema educativo

Similarmente al sistema educativo gallese, nella comunità autonoma basca operano tre modelli di bilinguismo: il modello A, in cui lo spagnolo è la lingua d'insegnamento mentre il basco rappresenta una materia obbligatoria curricolare alla quale vengono concesse da 3 a 5 ore settimanali; il modello B, in cui entrambi le lingue sono usate come lingue d'insegnamento e vengono trattate parimenti dal curriculum scolastico; e il modello D dove il basco è la lingua d'insegnamento mentre lo spagnolo rappresenta una materia obbligatoria curricolare alla quale vengono destinate da 4 a 5 ore settimanali (alcune scuole offrono tutti e tre i modelli dando ai genitori la possibilità di scegliere il modello più appropriato per i loro figli).³ Questo sistema consente agli alunni di raggiungere una conoscenza della lingua basca piuttosto elevata indipendentemente dal modello scelto. I tre modelli sono disponibili a tutti i livelli dell'istruzione obbligatoria cominciando già a livello prescolare per i bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni. L'istruzione di secondo livello inizia all'età di 12 anni e il periodo obbligatorio termina all'età di 16 anni seguito poi da un ulteriore periodo non obbligatorio di 2 anni. All'inizio, il modello D è stato ideato primariamente per i madrilingue baschi, ma

la composizione degli alunni è cambiata notevolmente da allora dato che il numero di ragazzi con basco come L2 che scelgono questo modello sta aumentando rapidamente. Secondo i genitori che condividono il parere degli esperti, il modello D offre agli alunni migliori opportunità di padroneggiare entrambe le lingue (Ní Chuaig et al. 2015, 25-26).

Le ricerche sull'efficacia dei modelli svolte da Lasagabaster (2001) e Darquennes (et al. 2013) mostrano che il modello D è il più efficace per l'apprendimento del basco. Gli studenti del modello D sono, infatti, quelli che raggiungono punteggi più alti in lingua basca e sono quindi più vicini al bilinguismo equilibrato con alto livello di competenza in entrambe le lingue. L'ottima conoscenza del basco da parte di questi alunni non sorprende tanto dato che il modello D prevede il basco come lingua d'insegnamento. Sono però molto più interessanti le constatazioni fatte da Gardner (2000) secondo cui non esistono alcuni indizi mostranti che nel modello D lo sviluppo dello spagnolo sia ostacolato. Al contrario, non è stata osservata alcuna differenza tra le competenze linguistiche degli studenti in spagnolo nei tre diversi modelli.

Il modello dei tre partner

Come rileva Coyos (2008, 2-3) e come è già stato constatato dal modello gallese, il processo della pianificazione e della rivitalizzazione di una lingua minoritaria richiede un'interazione e una collaborazione incessante di tre protagonisti che tengono in mano le redini. In altre parole, il governo, insieme alle autorità regionali e locali, è responsabile di adottare le misure necessarie, di prendere delle decisioni giuste e di assicurare il sostegno finanziario, il sistema educativo è responsabile di realizzare le decisioni fatte dalle autorità, mentre i cittadini, cioè la società, rappresentano i destinatari ovvero i beneficiari del processo e sono sicuramente il partner più difficile da mobilitare. Per ottenere risultati positivi e soddisfacenti è necessario che questi protagonisti interagiscano tutti insieme.

3 Gli studiosi stranieri che si occupano del sistema educativo basco si chiedono spesso perché non esiste un modello C. La risposta più frequente è che l'alfabeto basco non contiene la lettera C. In realtà, all'inizio esisteva anche il modello C, ma è stato rapidamente abbandonato per motivi organizzativi. L'alfabeto basco contiene la lettera C, sebbene il suo uso sia limitato solamente alle parole straniere.

Il governo della comunità autonoma basca comprende diversi dipartimenti, ma per quanto riguarda la politica linguistica devono essere menzionati almeno due: il Segretariato generale per la politica linguistica e il Dipartimento dell'educazione. Il primo è responsabile della supervisione della pianificazione linguistica e del finanziamento e del monitoraggio delle attività della CAB,⁴ mentre il secondo si focalizza su diversi programmi per la rivitalizzazione della lingua basca, come ad esempio *IRALE*, *GARATU*, *EIMA*, *NOLEGA* e *ULIBARRI*.

Il programma *IRALE* è rivolto alla formazione professionale dei docenti in lingua basca, mentre il programma *GARATU* offre aiuto agli insegnanti sugli argomenti che devono essere affrontati in classe. Il programma *EIMA* è stato istituito dal governo nel 1982 per fornire assistenza finanziaria per promuovere la creazione di materiali didattici. Grazie ai finanziamenti sono stati sviluppati libri di testo, materiale audiovisivo e *software* e sono stati formati gruppi di lavoro composti da insegnanti e altri esperti che assicurano una vasta gamma di risorse didattiche per tutte le materie scolastiche. Per incoraggiare la partecipazione nei gruppi, i premi vengono assegnati a coloro che producono materiali di alta qualità. La qualità del lavoro svolto viene valutata dal governo prima del pagamento finale. Nel 2004, ad esempio, sono stati erogati finanziamenti per 269 libri (o altri supporti di stampa), 30 video, 10 audiocassette, 5 programmi *software* per computer, 18 CD-ROM multimediali e 15 premi per materiali sviluppati online. Essendo consapevoli del fatto che i materiali didattici per le lingue minoritarie come il basco hanno un mercato molto limitato rispetto alle lingue maggioritarie, i passi fatti dalle autorità basche risultano ancora più importanti. Il programma *NOLEGA* è stato istituito nel 1984 per assistere alla promozione del basco nelle scuole. Il programma offre sovvenzioni per sostenere attività legate alla cultura basca (teatro, canto, film, letteratura, tradizioni ecc.), stabilisce legami con organizzazioni private in modo che

gli studenti possano studiare film baschi, leggere testi baschi e incontrare autori famosi ed offrire agli alunni attività extracurricolari compresi gli scambi tra scuole di diverse aree sociolinguistiche. Il programma *ULIBARRI* (o *HNP*), che riunisce rappresentanti di ogni livello del sistema educativo, è iniziato nell'anno accademico 1996-1997 e mira alla rivitalizzazione della lingua basca nelle scuole attraverso lo sviluppo di attività specifiche. Ogni scuola deve disporre, infatti, del proprio progetto rivolto alla normalizzazione della lingua basca in cui partecipano anche i genitori e gli alunni, mentre il compito dell'*ULIBARRI* è di riunire i progetti di tutte le scuole in un unico piano linguistico sotto l'egida del sistema educativo. Il piano consiste di obiettivi realistici per un anno scolastico e di strategie su come raggiungerli. Alla fine dell'anno, tutte le scuole devono compilare dei questionari in relazione ad ogni obiettivo, mentre le autorità locali eseguono la valutazione del programma e forniscono alle scuole un feedback utile per l'anno scolastico successivo. Senza riguardo al modello (A, B o D) adottato dalla singola scuola, il programma *ULIBARRI*, che attualmente coinvolge 305 scuole con un totale di 128.763 alunni, invita, ad esempio, tutte le scuole a cambiare i *software* di tutti i computer in modo che essi siano nella lingua basca e di sistemare segni bilingui per i servizi igienici, per gli scuolabus, per le uscite ecc. Gli insegnanti sono invitati, inoltre, a introdurre nel loro curriculum l'insegnamento della cultura basca e di preferire il basco nelle attività extrascolastiche (sport, musica ecc.), mentre i genitori sono incoraggiati a prendere parte alle lezioni di lingua basca, a usare il basco a casa, a motivare i giovani a partecipare alle attività che promuovono la lingua minoritaria e a lasciare i propri figli guardare più spesso i programmi televisivi baschi (Aldekoa e Gardner 2002, 345-348).

Similmente al modello gallese, anche le scuole nei Paesi Baschi restano in stretto contatto con le famiglie e forniscono loro del materiale informativo su come crescere i propri figli in modo bilingue e promuovere la lingua e la cultura basca nella società. I responsabili sono consapevo-

li che l'*input* in lingua basca offerto nelle scuole è molto importante, ma sarebbe ingenuo pensare che esso sia sufficiente a creare un ambiente bilingue. La situazione basca assomiglia molto al contesto in cui si trovano i giovani dell'Istria slovena. Similmente ai loro coetanei sloveni, anche molti giovani nei Paesi Baschi oltre all'ambiente scolastico non hanno altri contatti con la lingua minoritaria. Per questo motivo, ogni anno le autorità lanciano dei progetti ufficiali o meno, rivolti alla moltiplicazione delle possibilità in cui gli alunni vengono in contatto con la lingua basca fuori dall'ambiente scolastico. Si tratta di progetti che spesso coinvolgono anche l'Associazione dei Genitori e vengono promossi dalle organizzazioni, come ad esempio *UEMA* (consorzio per il supporto reciproco e l'assistenza legale), *AEK* (istituto per la rivitalizzazione e l'insegnamento del basco agli adulti) e *HABE* (istituto per l'insegnamento del basco agli adulti). Tramite queste iniziative si rafforzano e migliorano i legami tra genitori, insegnanti e associazioni locali (Aldekoa e Gardner 2002, 349).

Proposte per una strategia d'intervento a favore della lingua italiana

Viste le premesse e le considerazioni esposte nei capitoli precedenti, in seguito vengono rilevate alcune proposte concrete per una strategia d'intervento a favore della lingua italiana nel territorio bilingue dell'Istria slovena.

Per risvegliare l'amore, l'interesse e l'atteggiamento positivo verso la lingua italiana tra la popolazione dell'Istria slovena è opportuno ricorrere al modello dei tre partner ovvero prendere dei provvedimenti nel settore governativo, scolastico e sociale. A livello educativo, legato alla formazione delle giovani generazioni, sarebbe necessario introdurre contenuti d'insegnamento dell'italiano già in età precoce in modo da favorire l'acquisizione successiva della lingua italiana. L'introduzione dell'italiano come L2 già nelle scuole dell'infanzia sarebbe sicuramente un passo cruciale per la sua rivitalizzazione. A questo scopo il governo dovrebbe offrire corsi di formazione gratuiti per l'intero personale edu-

cativo e fondare un'associazione simile al *Mudiad Ysgolion Meithrin* in Galles che avrebbe la possibilità di sviluppare iniziative e campagne di marketing per promuovere e mostrare i vantaggi dell'acquisizione dell'italiano in età prescolare. In questo modo, le scuole dell'infanzia avrebbero la possibilità di offrire un'immersione linguistica per accelerare l'apprendimento dell'italiano come L2 tra i bambini senza una conoscenza pregressa e di mantenere un elevato livello di padronanza linguistica tra i bambini che vengono in contatto con l'italiano a casa.

Nel settore dell'educazione primaria l'italiano non dovrebbe rappresentare solamente una materia obbligatoria prevista dal curriculum, ma dovrebbe, come lingua dell'ambiente sociale, occupare un posto molto più importante. Seguendo il modello gallese e basco sarebbe opportuno destinare più ore all'insegnamento della lingua italiana introducendola gradualmente anche in altre materie scolastiche e avvicinandola così all'inglese a cui vengono, al momento, destinate 242 ore in più. Comparando la situazione della lingua inglese nelle scuole dell'obbligo nel territorio bilingue con quella dell'italiano si può dedurre, inoltre, che anche gli insegnanti di lingua italiana dovrebbero avere la possibilità di organizzare le cosiddette classi a livello ovvero di formare gruppi omogenei meno numerosi. In questo modo, l'insegnamento diventerebbe sicuramente più facile ed efficace, permettendo agli insegnanti di seguire più attentamente le necessità individuali degli alunni. L'intero personale educativo potrebbe incoraggiare gli alunni a usare l'italiano anche durante gli intervalli e nel loro tempo libero offrendo degli adesivi o altri premi simbolici. Similmente ai Paesi Baschi, anche le scuole dell'Istria slovena potrebbero promuovere l'italiano nelle attività extrascolastiche (sport, musica ecc.) cambiando i *software* dei computer in modo che essi siano in lingua italiana e sistemando segni bilingui per i servizi igienici, per gli scuolabus, per le uscite ecc. Per offrire agli alunni un insegnamento di alta qualità le scuole potrebbero coinvolgere persone di madrelingua italiana che lavorassero accanto agli insegnanti come

mediatori linguistici e culturali. Essi valorizzerebbero ancora di più i contenuti che promuovono i valori della convivenza interetnica e rappresenterebbero sicuramente un valore aggiunto. Con l'intenzione di migliorare la posizione della lingua italiana nel sistema educativo le scuole dovrebbero promuovere, con l'aiuto finanziario del governo, la creazione di materiali didattici. Sarebbe necessario lanciare un programma simile all'*EIMA* nei Paesi Baschi per sviluppare libri di testo, giochi e materiale multimediale e creare delle applicazioni (simili al *Hwbin Galles*) e dei *software* per i computer, i *tablet* e gli *smartphone* destinati all'apprendimento digitale della lingua italiana. Gli insegnanti e altri esperti potrebbero formare gruppi di lavoro che assicurerebbero una vasta gamma di risorse didattiche. Per incoraggiare la partecipazione, le autorità potrebbero assegnare dei premi a coloro che produrrebbero materiali di alta qualità. Per quanto riguarda gli individui provenienti da paesi esteri o da altre parti della Slovenia che non appartengono al territorio bilingue, le scuole potrebbero seguire il modello gallese e organizzare corsi intensivi d'immersione linguistica, mentre gli alunni con scarsa o senza conoscenza pregressa della lingua italiana dovrebbero essere aiutati con interventi di sostegno aggiuntivi.

Come suggeriscono anche Burra e Debeljuh (2013, 167), le direzioni delle scuole elementari e medie dell'Istria slovena dovrebbero incentivare e promuovere ancora di più gli incontri tra italofoeni e slavofoni, l'accoglimento delle diversità e la reciproca conoscenza, in modo da eliminare le barriere che condizionano la libera manifestazione linguistica sul territorio. A questo scopo sarebbe sicuramente importante realizzare scambi tra scuole di diverse aree sociolinguistiche e organizzare colonie estive e soggiorni prolungati attraverso i quali gli alunni sperimentassero un'immersione linguistica in contesti sociali dove la lingua italiana è usata in modo naturale nella quotidianità. Per realizzare queste iniziative, già sperimentate nell'area anglosassone, sarebbe necessario senza dubbio il coinvolgimento attivo sia delle organizzazioni locali maggiori

tarie sia quelle minoritarie. Sarebbe importante incoraggiare, inoltre, la creazione di una cultura giovanile e di una rete d'uso informale della lingua italiana basato sul modello d'insegnamento extrascolastico del basco *ULIBARRI*. Le scuole dovrebbero sostenere anche attività legate alla cultura italiana (teatro, canto, film, letteratura, tradizioni ecc.), accrescere la consapevolezza del patrimonio linguistico degli italofoeni e stabilire legami con organizzazioni private e pubbliche. In seguito, soprattutto nelle scuole medie, bisognerebbe organizzare incontri tra studenti, genitori e datori di lavoro accentuando che le competenze bilingui sono sempre più cercate, gradite e desiderate sia nel settore pubblico sia in quello privato e che la flessibilità di parlare più lingue offre migliori prospettive occupazionali e maggiori possibilità di benessere.

Nell'ambito sociale bisognerebbe realizzare un intervento precoce mirato al mantenimento del ricco patrimonio linguistico dell'Istria slovena. A tal fine, dovrebbero essere promossi programmi e progetti di sensibilizzazione linguistica rivolti a tutta la popolazione. Similmente al modello gallese (*Taking Welsh to Families*), la maggior enfasi dovrebbe essere posta sulle famiglie del territorio bilingue che dovrebbero essere motivate a trasmettere ai figli la lingua e la cultura italiana. A questo scopo le autorità dovrebbero informare i genitori sui vantaggi connessi all'uso precoce di due lingue e fornire consigli su come crescere i figli in modo bilingue. Le associazioni linguistiche dovrebbero lavorare a stretto contatto con le cliniche ostetriche e gli enti di assistenza sanitaria distribuendo materiali informativi e servizi di consulenza a domicilio, sia nella fase prenatale sia nei primi anni di vita del bambino. Il programma dovrebbe coinvolgere anche i genitori che non sanno parlare l'italiano e incoraggiarli a spingere i propri figli a guardare i programmi televisivi italiani e a partecipare alle attività extrascolastiche collegate con la lingua minoritaria. Le scuole potrebbero consigliare a questi genitori, inoltre, come aiutare i propri figli nel processo dell'apprendimento della lin-

gua italiana ed invitarli a frequentare corsi di lingua italiana per adulti.

Siccome per ottenere risultati positivi e soddisfacenti nella rivitalizzazione e nella promozione di una lingua minoritaria è necessario coltivare un'interazione reciproca tra la sfera scolastica sociale e governativa, le proposte fatte sopra non possono essere realizzate senza l'aiuto del governo e delle autorità locali e regionali. Come suggeriscono anche Burra e Debeljuh (2013, 170), la legislazione connessa allo status della lingua italiana, intesa come lingua dell'ambiente, dovrebbe essere migliorata e implementata. Essa dovrebbe essere inquadrata all'interno della massima decentralizzazione del territorio nazionale, attribuendo alle autonomie locali competenze speciali nel settore amministrativo, educativo ed economico, attraverso la devoluzione dei poteri dal livello nazionale a quello regionale. A tale scopo sarebbe opportuno costituire una Regione a Statuto speciale, comprendente i comuni di Capodistria, Ancarano, Isola e Pirano, che assomiglierebbe al sistema basco e gallese. Per la sua realizzazione sarebbe sicuramente necessario anche il coinvolgimento attivo della comunità italiana residente sul territorio. A livello legislativo bisognerebbe, inoltre, emanare una legge sull'uso della lingua italiana, che prenderebbe spunto dal disegno di legge gallese *Welsh language act*. Questa legge conferirebbe ad un nuovo organismo, istituito come ente pubblico non ministeriale su modello del *Welsh language board*, le competenze esposte nei vari settori d'intervento.

La Regione a Statuto speciale menzionata sopra dovrebbe collaborare strettamente sia con il governo sloveno sia con quello italiano. Tutte e tre le parti dovrebbero contribuire alla pianificazione e alla rivitalizzazione della lingua italiana nell'Istria slovena fornendo fondi per sostenere le iniziative linguistiche e per produrre materiali didattici in lingua italiana di alta qualità. A tale fine sarebbe bene imitare la mossa del governo gallese e istituire un *Development Fund* che potrebbe assicurare i finanziamenti per la realiz-

zazione dei progetti rivolti allo sviluppo del bilinguismo.

Conclusione

L'analisi dei due esempi di buona pratica che hanno permesso di ottenere i migliori risultati nell'ambito della rivitalizzazione delle lingue minoritarie in Galles e nei Paesi Baschi suscita speranza che, allo stato attuale, esistano ancora dei margini per un intervento efficace anche per la lingua italiana nell'Istria slovena. A questo scopo è fondamentale agire partendo da una pianificazione programmata e relativa concretizzazione ben strutturata nei vari settori d'intervento. In tal senso è di grande importanza una presa di coscienza e responsabilizzazione sia della popolazione italoфона sia di quella maggioritaria. Benché i provvedimenti adottati nell'ambito scolastico, insieme allo sforzo, alle iniziative e alla premura degli insegnanti del territorio bilingue rappresentino sicuramente un pilastro molto importante nella rivitalizzazione della lingua italiana nell'Istria slovena, non possiamo aspettarci una soluzione che provenga solamente dal sistema educativo. Esistono, infatti, due assi: un asse dinamico comprendente gli studenti e i loro genitori che dopo un certo numero di anni lasciano la scuola e un asse stabile (l'amministrazione, gli insegnanti, i cittadini ecc.) che resta sul campo più a lungo. Tutti gli interventi effettuati sull'asse dinamico sono in un certo senso temporanei, mentre quelli effettuati sull'asse stabile sono sicuramente più efficaci e hanno una durata molto più lunga. I risultati della nostra ricerca hanno mostrato che le modalità e i contenuti di un intervento di successo dovrebbero sorgere dal modello dei tre partner secondo il quale è necessario prendere dei provvedimenti nel settore governativo, scolastico e sociale. Il sostegno istituzionale fornito dallo stato o dal governo locale è molto importante, se non di vitale importanza. Le autorità hanno almeno tre ruoli principali: prendere decisioni, finanziare progetti e adottare - o meno - leggi linguistiche a favore della lingua minoritaria dando legittimità al progetto di rivitalizzazione. Tuttavia, anche la politica

istituzionale non può ottenere risultati positivi senza la partecipazione attiva della comunità ovvero senza il coinvolgimento e l'impegno dei cittadini. Essi rendono viva la lingua usandola nella vita quotidiana stimolando così automaticamente il processo di rivitalizzazione. Per ottenere risultati soddisfacenti e migliorare la situazione dell'italiano come lingua seconda nell'Istria slovena è quindi necessario sviluppare e promuovere un'interazione e una collaborazione incessante tra questi tre protagonisti.

Povzetek

Glavni namen članka je bil predstaviti bralcu opis zaskrbljujočega položaja italijanščine kot drugega jezika vzdolž slovenske obale ter ponuditi konkretne rešitve za revitalizacijo in izboljšanje italijanščine med mladimi na dvojezičnem območju. Glede na število ur, ki so v šolah slovenske Istre namenjene učenju italijanščine, ter bivanje v dvojezičnem okolju, kjer se ljudje redno srečujejo z italijanskim jezikom, bi morali dijaki slovenske Istre po trinajstih letih šolanja doseči visoko stopnjo znanja jezika, v resnici pa je stanje zaradi različnih dejavnikov ravno obratno. Eden glavnih ciljev raziskave je bil poiskati rešitve in predstaviti konkretne predloge za revitalizacijo in izboljšanje položaja italijanščine, zaradi česar je bila opravljena natančna analiza baskovskega in valižanskega modela, ki sta na področju večjezičnosti in promoviranja manjšinskih jezikov na politični, šolski in družbeni ravni v zadnjih letih doživela največji uspeh. Rezultati analize so pokazali, da je mogoče ljubezen, zanimanje in pozitiven odnos do manjšinskega jezika prebuditi s pomočjo modela treh partnerjev oziroma z uvajanjem ustreznih ukrepov na področju politike, šolstva in družbe. Na področju izobraževanja bi tako bilo treba poskrbeti za zgodnje uvajanje italijanskega jezika v vrtec in prostočasne dejavnosti, spodbujati razvoj modernejših didaktičnih pripomočkov, organizirati intenzivne jezikovne tečaje, nuditi individualno pomoč ter spodbujati druženje slovenskih in italijanskih otrok. Na družbenem področju bi morala država spodbujati programe in projekte za ozaveščanje pomembnosti znanja jezikov, največ pozornosti pa bi bilo treba po baskovskem in valižanskem modelu nameniti mladim družinam. Jezikovne institucije bi morale tesno sodelovati s porodnišnicami, kjer bi bodočim staršem s pomočjo informativnih

letakov in osebnega svetovanja predstavili pomen dvojezičnosti v slovenski Istri ter jih tako spodbudili, da bi svoje otroke vzgajali v duhu jezikovne in kulturne raznolikosti. Uresničevanje večine zgoraj omenjenih predlogov je seveda v veliki meri odvisno od državne in lokalne politike, ki bi morali poskrbeti zlasti za zakonsko in finančno podporo. Država bi morala večjo pristojnost dodeliti regionalnim oziroma lokalnim institucijam vzdolž slovenske obale, ki bi bile združene v enotno regijo s posebnim statutom. V realizacijo nove zakonodajne podlage, ki bi ščitila status italijanskega jezika in zagotavljala njegovo praktično uporabo v tem prostoru, bi bilo treba aktivno vključiti koprsko, izolsko, piransko in ankaransko občino ter italijansko skupnost.

Summary

The main purpose of the article was to acquaint the reader with the alarming position of Italian as a second language along the Slovenian coast and to offer concrete solutions for the revitalization and improvement of Italian among young people in the bilingual area. Taking into account the number of lessons of Italian in the schools of Slovene Istria and the fact that this area is considered a bilingual environment where people regularly speak Italian, after thirteen years of schooling Slovenian students should achieve a high level of language skills. However, due to various reasons, the situation is completely opposite. Since one of the main purposes of the paper was to offer concrete solutions for the revitalization and improvement of Italian as a second language, two examples of good practice – the Welsh and Basque model – in the field of minority language revitalization were analyzed. The success of these two models can fill us with hope that in the current situation, there is still room for an effective intervention for the Italian language. The results of the analysis showed that love, interest and a positive attitude towards a minority language could be restored by the three partners model or by introducing appropriate measures in the field of politics, education and society. As far as the educational system is of our concern, the early introduction of the Italian language in kindergartens should be ensured, the development of modern didactic tools should be encouraged, individual pupil assistance should be provided and encounters between Slovene and Italian children should be promoted. In the social environment, the government

should promote programs and projects whose aim is to emphasize the importance of language skills focusing mainly on young families. Language institutions should cooperate closely with maternity hospitals offering prospective parents informative leaflets and personal counseling about the importance of bilingualism in Slovene Istria and encouraging them to raise their children in a spirit of linguistic and cultural diversity. The implementation of the abovementioned proposals is largely dependent on national and local policies which should provide legal and financial support. The government should distribute greater authority to regional and local institutions along the Slovenian coast and establish a single region with a special statute. The Koper, Izola, Piran and Anakran municipalities and the Italian community should be actively involved in the implementation of the new legislative basis, which would protect the status of the Italian language and ensure its practical use in this area.

Riferimenti bibliografici

- Aldekoa, J., e N. Gardner. 2002. "Turning Knowledge of Basque into use: Normalisation Plans for Schools." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (6): 339-354.
- Baker, C., e P. J., Meirion. 2000. "Welsh Language Education: A Strategy for Revitalization." In *Language Revitalization. Policy and Planning in Wales*, a cura di Collin H. Williams, 116-137. Cardiff: University of Wales Press.
- Balboni, P. E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore.
- Balboni, P. E. 2008. *Le sfide di babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. E. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher Editore.
- Burra, A., e A. Debeljuh. 2013. *L'italiano nelle aree di confine. Analisi e proposte per la sua rivitalizzazione*. Capodistria: Centro Italiano di Promozione, Cultura, Formazione e Sviluppo "Carlo Combi". Centro nazionale per gli esami RIC /
- Državni izpitni center RIC. <https://www.ric.si/>.
- Coyos, J. B. 2008. "Revitalization of the Basque language: the case of the Northern Basque Country. How to reinforce synergy between agents of the linguistics policy, authorities and society?" *Language Emancipation of Historical Minorities Nordic-French workshop - Maison des Sciences de l'Homme*, 2008 (10): 1-8.
- Čok, L. 2009. "Italijanščina kot drugi jezik in sredstvo sožitja ob angleščini kot prvem tujem jeziku." In *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov*, a cura di Lucija Čok, 89-102. Koper: Annales.
- Darquennes, J., I. Martinez de Luna, P. Suberbiola, e M. Zalvide. 2013. "The use of Basque in model D Schools in the Basque Autonomous Community." *European Journal of Applied Linguistics*, 0: 1-33.
- Gardner, N. 2000. *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*. Bilbao: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia - Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Governo basco. 2019. Governo basco, Dipartimento di Educazione. <https://www.euskadi.eus/hasiera/>.
- Governo gallese. 2019. Governo gallese, Dipartimento di Educazione. <https://www.theschoolrun.com/welsh-teaching-in-primary-schools>.
- Itziar, E. 2008. "Promoting the Minority Language Through Integrated Plurilingual Language Planning: The Case of the Ikastolas." *Language Culture and Curriculum*, August 2008: 85-101.
- Jagodic, D. 2013. "L'apprendimento dello sloveno come lingua seconda o straniera in età adulta nella fascia confinaria del Friuli Venezia Giulia: indagine fra i partecipanti al corso." In *Fra lingua seconda e lingua straniera. Insegnamento e apprendimento dello sloveno in età adulta nella fascia confinaria del Friuli Venezia Giulia*, a cura

- di Devan Jagodic e Štefan Čok, 40-76. Trieste: Associazione temporanea di scopo "jezik-lingua".
- Jones, M. P. 2001. *Welsh: The Welsh Language in Education in the UK*. Ljouwert/ Leeuwarden: Mercator Education.
- Kompara, M. 2014. "Je slovenska Istra še dvojezična?" *Jezikoslovni zapiski* 2014 (20/2): 89-106.
- Krek, J., e M. Metljak. a cura di 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Lubiana: Ministrstvo za šolstvo in šport. https://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.
- Lasagabaster, D. 2001. "Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (5): 401-425.
- Limon, D., e S. Novak-Lukanovič. 2012. "Language policy in Slovenia." *Language Culture and Curriculum*, 25(1): 27-39. London: Linguistics Institute of Ireland, Taylor & Francis (Routledge).
- Luise, M. C. 2006. *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: UTET Università.
- Miklič, T., e M. Ožbot. 2001. "L'insegnamento dell'italiano in Slovenia." *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistic in der Schweiz)*, 73: 113-121. Neuchâtel: Centre de linguistique appliqué Université de Neuchâtel.
- Ní Chuaig, N., L. Ní Thuairisg, C. Ó Brolcháin, e P. Ó Duibhir. 2015. *Education Provision through Minority Languages: Review of International Research*. Dublin: Department of Education and Skills.
- Novak-Lukanovič, S. 1998. "Stališča do večinskega in manjšinskega jezika v vzgoji in izobraževanju na narodnostno mešanem območju v Sloveniji." In *Jezik za danes in jutri: zbornik referatov na II. Kongresu, Ljubljana, 8.-10. 10. 1998*, a cura di Inka Štrukelj, 91-96. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije - Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Pišot - Čok, L. 1990. "Contributo alla didattica della lingua italiana come lingua Seconda." *Linguistica*, 30 (1): 151-167.
- Sterk, R., C. van der Meer, e R. van Dongera. 2017. *Research for CULT Committee – Minority languages and education: best practices and pitfalls*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Ufficio statistiche della Repubblica di Slovenia SURS / Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/statweb>.
- Zudič Antonič, N. 2007. "L'educazione letteraria in prospettiva interculturale: settore scientifico-disciplinare di afferenza: L-LIN/01 linguistico-glottodidattico." Tesi di dottorato. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.

hereditati

1.

Metode poučevanja italijanščine kot drugega jezika na dvojezičnem območju slovenske Istre med teorijo in prakso

Vesna Vojvoda Gorjan
Osnovna šola Elvire Vatovec Prade
vesna.vojvoda@os-ev-prade.si

Pričujoči članek predstavi diahroni pregled didaktičnih pristopov, ki so se uveljavljali pri poučevanju tujih in drugih jezikov v svetu do danes. Njegov namen je preveriti njihovo rabo pri glotodidaktiki italijanščine kot drugega jezika na narodno mešanem območju slovenske Istre. Po primerjavi z učnim načrtom avtorica umesti vidnejše pristope v sodobno pedagoško prakso in jih na konkretnih primerih lastne pedagoške prakse preuči ter poda smernice uporabe v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnih šol.

Ključne besede: glotodidaktika, italijanščina, dvojezičnost, osnovna šola, slovenska Istra

Italian-L2 Teaching Methods in the Bilingual Zone of Slovenian Istria

The present article presents a diachronic overview of the didactic approaches that have been used in teaching foreign and second languages in the world until present day. The objective is to check their use in the glottodidactics of Italian as a second language in the ethnically mixed area of Slovenian Istria. After having compared them with the curriculum, the author evaluates the most widespread approaches in modern pedagogical practice and, based on concrete examples, examines and gives guidelines for their possible application in the first three classes of primary school.

Keywords: glottodidactics, Italian, bilingualism, primary school, Slovenian Istria

V sodobnem času je enojezičnost prežive-ta, zato v zadnjem stoletju doživlja glotodidaktika velik razcvet. Predstava o svetu, kjer govorimo enoten jezik, ki ga vsi razumemo, je vsekakor del zgodovine, ki je ni več. Na osnovi hitrega gospodarskega napredka in razvoja tehnologij komunikacije, ki omogoča sporazumevanje med ljudmi širom po svetu, je znanje jezikov nujno. Odrasli in otroci smo v sodobnem času del večkulturnih in večjezičnih skupnosti, ki sobivajo na skupnih območjih, kar nam narekuje in obenem omogoča poznavanje drugih jezikov in kultur. Tudi dvojezično območje slovenske Istre pri tem ni izjema. Za ohranjanje statusa dvojezičnosti pa lahko ključno prispeva tudi šola, zato nas zanima, kateri pristopi so pri

usvajanju drugega/tujega jezika najbolj učinkoviti. To želimo raziskati na primeru poučevanja italijanščine pri petošolcih osnovne šole na narodno mešanem območju slovenske Istre.

Status italijanščine na dvojezičnem območju slovenske Istre postavlja osnovni šoli kot izobraževalni instituciji prav poseben izziv. Pouk italijanščine bi moral potekati pretežno v tem jeziku, kar bomo potrdili. Izbiro jezika kot sredstvo sporazumevanja pri tujejezikovnem pouku narekuje predvsem glotodidaktika, zato bomo najprej pregledali zgodovinski razvoj metodologije poučevanja, prednosti in slabosti posamezne metode oz. pristopa ter konkretne usmeritve za poučevanje italijanščine kot drugega jezika, ki jih določa Učni načrt. Cilj razi-

skave je ugotoviti, ali se vse metodologije lahko uporabljajo, in v katerih starostnih obdobjih in nivojih znanja so najprimernejše. Menimo, da izbira ciljnega jezika v procesu poučevanja italijanščine pozitivno vpliva na razvoj sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku.

Specifike dvojezičnega območja slovenske Istre včeraj in danes

Status vseh avtohtonih etničnih skupnosti v Slovenski Istri se je dokončno uredil šele s podpisom Londonskega memoranduma leta 1954 in z Osimskim sporazumom med Jugoslavijo in Italijo leta 1975. Tedaj sta obe manjšini pridobili uradne pravice, ki jih imata še danes (Mikolič, Pertot in Zudič Antonič 2006). Z osamosvojitvijo Slovenije leta 1991 ureja zakonodajno-pravno področje italijanske narodne skupnosti Republika Slovenja. Med porajajočimi se vprašanji v povezavi z jezikom okolja se v ospredje postavljajo vprašanja, kot na primer kako medkulturnost razvijamo v šoli, kateri dokumenti določajo učenje italijanščine kot jezik okolja na narodno mešanem območju Slovenske Istre ter vloga drugega jezika v šoli. Zato pričnemo z državnimi uradnimi listinami, ki urejajo to področje. Ustava Republike Slovenije v 11. členu navaja, da je uradni jezik v Sloveniji slovenščina. »Na območjih občin, v katerih živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina.« (Ustava RS 1991, 3). V namene raziskave bo pozornost usmerjena prav na območja Slovenije, v katerih živijo pripadniki italijanske narodne skupnosti. Ta območja imenujemo narodno mešana območja slovenske Istre, določajo pa jih statuti posameznih mestnih občin v slovenki Istri.¹ Narodno mešanim mestom in

krajem je namenjen 6. člen Zakona o osnovni šoli, ki navaja:

V osnovnih šolah na območjih, kjer prebivajo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodno mešana območja, se učenci v šolah s slovenskim učnim jezikom obvezno učijo italijanski jezik, učenci v šolah z italijanskim učnim jezikom pa obvezno slovenski jezik. (Zakon o OŠ 2006, 3).

Zakon v 6. členu za učence osnovnih šol na narodno mešanem območju slovenske Istre torej določa obvezno učenje italijanščine/slovenščine, v obsegu dveh ur pouka na teden. V enem šolskem letu je to 70 ur, v celotnem obdobju osnovnošolskega šolanja pa 624 ur. Iz evidence portala MIZŠ sodi v to območje sedemnajst osnovnih šol oziroma podružnic.² Te osnovne šole izvajajo prilagojen predmetnik, ker jim zakon določa pouk italijanščine kot J2.

Pregled razvoja didaktike tujih/drugih jezikov

Zgodovinski pregled razvoja didaktike tujih/drugih jezikov (TJ/J2) omogoča razumevanje različnih pristopov poučevanja novega jezika, ki so lahko vezani na učenje slovnice ali usmerjeni v rabo z namenom sporazumevanja. Razširjene didaktične metode izhajajo iz različnih šol psihologije: behaviorizma, nativizma, kognitivizma in socialnega interakcionalizma. Stališča o tem, kako usvajamo materinščino ter tuje/druge jezike, so se močno spreminjala, zato je razvoj glotodidaktike osnova za vse nadaljnje raziskave. Svetovne spremembe in drugačno geopolitično in ekonomsko-finančno dogajanje narekujejo vedno znova temeljit pregled vzgojnih smernic tako

¹ Ankaran-Ancarano, Barizoni-Barisoni, Bertoki-Bertocchi, Bošamarin-Bossamarino, Cerej-Cerei, Hrvatini-Crevatini, Kampel-Campel, Kolomban-Colombano, Koper-Capodistria, Prade, Premancan-Premanzano, del naselja Spodnje Škofije (Valmarin), Šalara-Salara in Škocjan-San Canziano (7. člen Statuta Mestne občine Koper, Uradne objave, št. 40/2000); Izola-Isola, Dobrava-Dobrava presso Isola in Jagodje-Jagodie (4. člen, 3. odstavek Statuta Mestne občine Izola, Uradne objave, št. 15/2000); Piran-Pirano, Portorož-Portorož, Lucija-Lucia, Strunjan-Strugnano, Seča-Sezza, Sečovlje-Sicciolo, Parecag-Parezago ter Dragonja-Dragogna (3. člen Statuta Mestne občine Piran, Uradne objave, št. 10/1999).

² Osnovna šola in vrtec Ankaran, Osnovna šola Antona Ukmarja Koper, Osnovna šola dr. Aleš Bebler – Primož Hrvatini, Osnovna šola Dušana Bordona Semedela – Koper, Osnovna šola Elvire Vatovec Prade – Koper, Osnovna šola Elvire Vatovec Prade – Koper, Podružnica Sv. Anton, Osnovna šola Koper, Osnovna šola Oskarja Kovačiča Škofije, Osnovna šola Livade – Izola, Osnovna šola Vojke Šmuc – Izola, Osnovna šola Vojke Šmuc – Izola, Podružnična šola Korte, Osnovna šola Cirila Kosmača Piran, Osnovna šola Cirila Kosmača Piran – Podružnična šola Portorož, Osnovna šola Lucija, Osnovna šola Lucija, Podružnična šola Strunjan, Osnovna šola Sečovlje

na individualni kot na družbeni ravni (Mezzadri 2015).

Od začetkov do 16. stoletja

Že v času prvih civilizacij obstajajo dokazi o poučevanju jezikov. Sumerci (3.000 pr. n. št.) so za učenje uporabljali glinene ploščice, na katere so učenci zapisovali in pomnili skupine besed, dokler niso bili pripravljeni za komunikacijo (Vučo 2012). Asirci (2.500 pr. n. št.) so se učili aramejščine z uporabo dvojezičnih besedil in slovarjev; v Egiptu so uporabljali učbenike pisarskih šol, ki so služili za pomoč pri branju, pisanju in sporočanju. Praktični pouk so opravljali v tujini in se tako privajali na jezik in kulturo. Z nastopom Rimskega cesarstva (753 pr. n.) smo dobili nov svetovni jezik – latinščino. Rimljani so se izobraževali dvojezično, kajti grške dolge so skrbele za otroke in jih z direktno metodo učile tudi grščine. Slednja se je prej omejila na specifična področja komunikacije, medtem ko je latinščina ostala jezik sporazumevanja še ves zgodnji in pozni srednji vek.

Od 16. do prve polovice 20. stoletja

V 16. stoletju so Francija, Italija in Anglija pridobile pomen zaradi političnega dogajanja v Evropi, ravno tako njihovi nacionalni jeziki, poznavanje le-teh pa je postalo ključno za uspešno trgovanje. Zaradi teh sprememb je latinščina postopoma izgubljala veljavo in govorce, vendar so metodologije učenja latinščine postale osnovni model poučevanja tujih evropskih jezikov od 17. do 19. stoletja. Najvplivnejši pedagog 17. stoletja, Jan Amos Komenský, je v delu *Didactica Magna* (1638) spodbudil k učenju tistih jezikov, ki so omogočali nova spoznanja. Posebno pozornost je posvetil čezmejnemu jeziku ter zagovarjal slovnično-prevajalno metodo, ki je veljala za edino pravo tradicijo na področju učenja tujega jezika. (Mezzadri 2015). Ta metoda se je uveljavila v Evropi okrog leta 1840 in je prevladovala v sledečem stoletju, ko je preplavila ves kontinent in narekovala načine poučevanja tujega jezika na podlagi pomnjenja dolgih seznamov slovničnih pravil in knjižnega besednjaka besedil klasičnih

avtorjev za prevajanje stilistične ali literarne proze (Crystal 2005). Njen namen je bil dokazati, da je učenje modernih evropskih jezikov ravno tako prestižno kot učenje klasičnih jezikov. (Richards in Rodgers 1986). Učbeniki so tedaj vsebovali le slovnična pravila, sezname glagolov in stavke za prevajanje. Učeči se je večino časa posvetil prebiranju klasičnih avtorjev v tujem jeziku, ki so bili prepredeni z arhaizmi in redko rabljenimi izrazi. Besedišče je služilo zgolj za prikaz slovničnih pravil, zato so bili primeri izven konteksta. Gre za metodo poučevanja jezika, ki ima številne pomanjkljivosti, saj je take vrste poučevanje, sploh za otroke in mladostnike - enolično in vsebinsko nepovezano z realno rabo jezika. Ta metoda je danes primerna za učenje mrtvih jezikov, če pa se aplicira na moderne jezike, je primerna za posameznike, ki ne bodo nikoli obiskali tuje države, kjer govorijo tuj jezik, ali ne bodo nikoli v stiku z naravnimi govorniki tega tujega jezika (Cook 1996).

Šele v poznem 19. stoletju so se nasprotovanja slovnično-prevajalni metodi širila v večino evropskih dežel in prispevala k razvoju novih načinov poučevanja, ki so se nadaljevali vse do današnjih dni (Richards in Rodgers 1986). Tako je eden večjih reformatorjev na področju učenja jezika, Vilhelm Viëtor (*Der Sprachunterricht muss umkehren* 1886), pričel »kulturni boj v podporo prenove didaktike modernih jezikov z namenom, da bi postavil kot osnovo govorni jezik«³. K razvoju metode so prispevali različni jezikoslovci (npr. Berlitz, Jespersen, Palmer). Maximilian D. Berlitz je direktno metodo preimenoval v Metodo Berlitz. Pod tem imenom se je ohranila do današnjih dni, saj poznamo številne šole, ki še danes poučujejo na osnovi opisane metodologije (Mezzadri 2015). Bistveno zanjo je, da temelji na naravnem usvajanju jezika in poudarku na govoru. Novo besedišče učenec gradi na osnovi poznanih besed v tujem/drugem jeziku, učiteljevi mimiki, prikazu ter slikovni podpori (Richards in Rodgers 1986). Direktna metoda zagovarja zgolj uporabo ciljnega jezika, kar pomeni, da bi

3 »inizia una battaglia culturale a sostegno di un rinnovamento della didattica delle lingue moderne tendente a porre alla base della formazione la lingua parlata« (Mezzadri 2015, 19, lastni prevod).

moral učitelj obvladovati tuj jezik podobno kot naravni govorec. Metoda je zmanjšala pomen bralnemu razumevanju in pisnemu sporočanju. Poudarjala je govorno sporočanje ter poučevanje z izključno rabo TJ/J₂ kot v vsakdanjem življenju. Poučevanje slovnice je potekalo induktivno. Na začetni stopnji učenja jezika so spodbujali rabo vseh čutov za razumevanje slovnice preko sličic in predmetov. Abstraktne pojme so usvajali z asociacijami in ne s prevodi v materinščini ali v drugih jezikih. Metodi so pripisali negativno plat v nenehni rabi TJ/J₂, ki je morala biti tekoča, podobna naravnemu govorcu. Kritični so bili tudi do šolskega okolja, kjer so učenci slabše motivirani kot v zasebnih šolah, na primer verige »Berlitz«. Metoda ni imela znanstvenih temeljev ter gradiva za podkrepitev individualnega dela. Veliko časa je učitelj porabil za tolmačenje pomena besed v ciljnem jeziku, ko bi besedo hitreje prevedel. Zmanjšanje pomena zmožnosti pisnega sporočanja in bralnega razumevanja je povzročilo močno reakcijo v izobraževalnih krogih. Pisavi in branju so ponovno vrnil pomen z metodo *Reading Method*.

Od druge polovice 20. stoletja do današnjih dni

Reading Method se je razvila v Združenih državah Amerike po Collemanovem poročilu (1929), kjer je za rešitev ameriških šol in univerz predlagan pristop, ki temelji na literaturi. Pristop je vidno zmanjšal pomen govornim zmožnostim, ki so bile ključnega pomena pri direktni metodi. Učitelj je učencem pomagal razumeti prebrana besedila in ponujal slovnična pravila. Vodil jih je skozi proces usvajanja novih besed ter slovničnih struktur. Učenec je bil avtonomen in odgovoren za lastno delo, medtem ko je učitelj pomagal pri razumevanju besedil ter predstavljal nekakšen »živi slovar in slovnico«. Medtem ko so se ZDA spopadale z bralno metodo, je v Evropi na področju šolstva in univerz prevladovala slovnično-prevajalna metoda. Zgodovinsko dogajanje po drugi svetovni vojni je Američane vodilo do spoznanja, da so bile dotedanje glotodidaktične metode povsem neustrezne v rabi. To je bilo očitno v

intervenciji ZDA v drugi svetovni vojni. Vojaki so potrebovali praktične sporazumevalne zmožnosti za sporočanje v modernih jezikih. V ta namen so razvili program ASTP (*American Specialized Training Program*), ki je s pomočjo direktne metode usposabljal prevajalce in tolmače za pomoč ameriški vojski. Na osnovi vpliva programa ASTP in usposabljanj za množice, ki so migrirale v ZDA po 2. svetovni vojni, je Robert Lado oblikoval študije za razvoj kontrastivnega jezikoslovja. V svojem delu *Linguistics across Cultures* je predlagal metodo za primerjavo jezikov in raziskoval fenomen interferenc (negativni transfer). Dogajanje med obema vojnama ter po 2. svetovni vojni je vplivalo na oblikovanje strukturalističnega pristopa (Mezzadri 2015).

Leta 1942 je Bloomfield zatrjeval, da mora učenec tujega jezika zavreči vsakršno jezikovno predznanje in pričeti z učenjem tujega jezika tako, kot če bi bil njegov spomin *tabula rasa*. V 30. letih 20. stoletja je B. F. Skinner oblikoval misel o tem, da mora biti učenec izpostavljen zunanjemu dražljaju in s tem oblikovati jezikovne navade (angl. *language habits*), tj. podzavestne in avtomatične reakcije na dražljaje. Na osnovi svojih dognanj je Skinner leta 1957 objavil delo *Verbal Behavior* (Mezzadri 2015). Behaviorizem je psihološka teorija, ki je učenje enačila z oblikovanjem navad. Te se oblikujejo, ko so odzivi učenca nagrajeni. Učenje jezika so behavioristi enačili z oblikovanjem navad, ki jih ponuja model (učitelj, mati, ...) in ki jih otrok usvoji s posnemanjem. Behavioristične ideje prepoznamo v avdiolingvalni oz. slušnojezikovni metodi, za katero je učenje jezika enako usvajanju nezavednih senzorično-motoričnih spretnosti kot posledica odgovorov na določen dražljaj iz okolice. Zagovorniki te teorije so verjeli, da sta posnemanje in utrjevanje ključna za jezikovni razvoj. Glavni poudarek je bil na učenju jezika in ne o jeziku, pri čemer je bila uporaba materinščine nezaželen. Behavioristična teorija je v procesu učenja izključila miselne procese, kar je sčasoma vodilo v njen zaton. Posnemanje in utrjevanje vzorcev sporazumevanja sta v procesu usvajanja jezika pomembna, vendar ne moreta povzeti vseh pro-

cesov, ki se v otroku dogajajo pri usvajanju materinščine ali tujega/drugega jezika (Skela in Dragarin Fojkar 2009).

Druga polovica 20. stoletja do današnjih dni

V drugi polovici 20. stoletja so se razvile nove znanstvene vede: psihologija, psiholingvistika in sociolingvistika, ki se ukvarjajo tudi s poučevanjem jezikov. Leta 1960 je Noam Chomsky predlagal stališča nativizma, ki se osredotoča na posameznika in njegove sposobnosti/zmožnosti. Prirojeno »napravo za usvajanje jezika« je imenoval LAD (angl. *Language Acquisition Device*). Slednjo danes imenujemo univerzalna slovnica, ki v otroštvu omogoča procesiranje jezika in tvorbo lastnih smiselnih sporočil. Teorija nativizma je v nasprotju s teorijo behavioristov ponudila razlago za jezikovno ustvarjalnost otrok pri usvajanju materinščine, zato je bila prenešena tudi na učenje tujega/drugega jezika. Tej teoriji je Dell Hymes dodal vlogo družbenega okolja ter aktivnosti, ki jih mora opraviti učeči in uvedel koncept sporazumevalne zmožnosti. Vse to je vplivalo na glotodidaktiko, ki je pričela opuščati jezikovno analizo in poudarjati rabo jezika. (Mezzadri 2015).

Komunikacijski pristop spodbuja poučevanje na podlagi komunikacije, ki se lahko v razredu odvija na številne načine (Richards in Rogers, 1986). Zmožnost uporabe jezika (v komunikacijskem pristopu) je bolj pomembna kot znanje slovničnih pravil (v slovnično-prevajalni metodi) ali ustvarjanje navad (v avdiolingvalni metodi) (Cook 1996). Glotodidaktika se je zato od leta 1960 do 1980 razvijala v smeri poudarjanja sporazumevalnih zmožnosti, čemur so veliko prispevale tudi svetovne politike z dokumentom SEJO.⁴

Kognitivna teorija je poudarjala miselne procese, ki so bili prisotni pri učenju, in se od-

mikala od behaviorističnih stališč. Krashen je v svojo teorijo nadzora (angl. monitor model) vnesel veliko sestavin kognitivne teorije učenja. Poleg tistega, kar učenec usvoji zavestno, je tudi veliko tistega, kar usvoji podzavestno. Kognitivna teorija je spodbujala k uporabi lastnih prirojenih zmožnosti. Učenec naj bi jezikovna pravila predvsem iskal, ne pa se jih učil na pamet. Jezikovno poučevanje naj bi tako vključevalo tudi »reševanje problemov«, kar je značilnost pristopa, ki temelji na lastni dejavnosti (angl. *task-based activities*). Načrtovane aktivnosti naj bi učencem omogočile, da sami odkrivajo jezikovna pravila, ki jih nato utrjujejo. Pouk je na podlagi te teorije osredinjen na otroka (angl. *learner-centred instruction*) (Skela in Dragarin Fojkar 2009).

Jerome Bruner je pri raziskovanju zgodnjega učenja jezika ugotovil, da se usvajanje jezika prične, ko vstopita odrasel in otrok v medsebojno interakcijo. Sodelovanje med odraslim in otrokom omogoči razvoj jezikovne zmožnosti in vpliva na stopnjo in hitrost učenja. Ta omogoča oblikovanje sistema, ki ga je Bruner imenoval LASS (*Language Acquisition Support System*). Bruner je menil, da je jezik najpomembnejše orodje za kognitivno rast. V svoji teoriji je poudarjal vlogo učitelja, ki podpira učenje in omogoča doseganje višjih ravni. Pouk tujih/drugih jezikov je želel povezati z otrokovim doživljajskim svetom (Diadori 2009).

Na poučevanje tujih jezikov so ključno vplivale hipoteze Stephena D. Krashena, ki je posebno težo pripisal komunikaciji, interakciji med učenci ter pristopu, ki temelji na dejavnostih. Krashen je predlagal pristope učenja tujega/drugega jezika, ki bi bili podobni naravnemu usvajanju materinščine, zato je ta pristop imenoval naravni pristop. Leta 1983 sta ameriška jezikoslovca Stephen Krashen in Tracy Terrel napisala delo *The Natural Approach*, ki sta ga označila »kot metodološki pristop s teoretično matrico, ki je podobna evropskemu sporazumevalnemu pristopu«⁵. Krashen in Terrel sta opisala svoj pristop, pri katerem je »poudarek prvenstveno na

4 Skupni evropski jezikovni okvir podrobno opisuje, česa vse se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bodo uporabljale jezik za sporazumevanje in katera znanja in spretnosti morajo razviti, da bodo lahko učinkovito delovale. Opis zajema tudi kulturni kontekst, v katerega je postavljen jezik. Okvir prav tako opredeljuje ravni jezikovnega znanja, ki omogočajo, da merimo napredek učečih na vsakem koraku učenja in na vseživljenjski osnovi (Barle Lakota 2011).

5 »un approccio metodologico a matrice teorica simile a quella dell'Approccio Comunicativo europeo« (Mezzadri 2015, 30, (lastni prevod).

usvajanju zmožnosti sporočanja z uporabo ciljnega jezika.« (Krashen in Terrell 1983, 58). Njun cilj je bil, da učenec zna govoriti o sebi in svoji družini v tujem jeziku. Jezik je sredstvo za sporočanje pomenov in sporočil, zato lahko le z razumevanjem pride do usvajanja jezika. Na osnovi naravnega pristopa sta Krashen in Terrell zasnovala SLAT (angl. *Second Language Acquisition Theory*). Ta si pri učenju J2 in TJ prizadeva upoštevati naravne ritme in principe, ki vodijo v spontano/naravno usvajanje jezika. Ključna je izpostavljenost jeziku, ki jo skrbno vodi učitelj. (Diadori 2009).

Relevantni dokumenti za področje vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji

Pregled zgodovinskega razvoja didaktike poučevanja TJ/J2 zelo nazorno dokumentira proces iskanja ustrezne didaktične metode, s katero bi bilo poučevanje jezikov najbolj učinkovito. S tem vprašanjem se torej tujejezikovni pouk ukvarja že od leta 1840. Slovnico-prevajalno metodo, ki je nekaj desetletij veljala kot ustrezna metoda učenja TJ/J2, je ob koncu 19. stoletja nadomestila direktna metoda, ki je nasprotno poudarjala govorjeni jezik. Dovolila je izključno rabo ciljnega jezika, pri kateri ni bilo prostora za materinščino. Poudarjanje zgolj govorjenega jezika je spodbudilo razvoj bralne metode. Tudi ta se je podobno kot slovnico-prevajalna metoda izkazala za neuspešno v konkretni situaciji – v rabi jezika. Sledil je poskus behavioristov, da bi se jezika učili s posnemanjem. Avdiolingvalna oz. slušnojezikovna metoda je tako kot prejšnja metoda vztrajala na rabi ciljnega jezika brez materinščine, vendar je iz teorije izključila otrokove miselne procese, kar je vodilo v njen zaton. Dolgotrajno iskanje najbolj ustrezne metode poučevanja TJ/J2 dokazuje, da so posamezne metode ustrezne za razvijanje posameznih zmožnosti, zato je nujen celostni pristop. Od leta 1972, ko jezikoslovje uvede termin sporazumevalne zmožnosti, se prične opuščati jezikovno analizo in se poudarja rabo jezika.

Učni načrt za italijanščino kot jezik okoli sledi »sodobnim usmeritvam, tako da teme-

li na pristopu, po katerem jezik opredeljujemo kot sredstvo za sporazumevanje (sporazumevalni vidik)« (Učni načrt 2011, 5). V Sloveniji trenutno nimamo opravljenih raziskav, ki bi povsem potrdile ali ovrgle rabo ciljnega jezika pri tujejezikovnem pouku. S tem vprašanjem so se ukvarjali številni avtorji tudi znotraj slovenskega prostora. Orešnik (1993) spodbuja rabo materinščine in meni, da bi tujejezikovni pouk časovno racionalizirali z uporabo materinščine, če bi slovnico tujega jezika poučevati v materinščini. Sešek (2009) je mnenja, da ni konkretnih pravil glede rabe materinščine in ciljnega jezika, zato je najbolj smiselno upoštevati učenčevo znanje jezika. Skela (2010) meni, da je materinščina teoretično sprejemljiv in upravičen postopek pri tujejezikovnem pouku. Jazbec in Dagarin Fojkar predstavita rezultate opazovanja pouka angleščine, nemščine, francoščine, španščine in italijanščine, pri čemer je v vzorec opazovanja zajet le en učitelj italijanščine. Kategorija, ki opisuje, kako se je učitelj pri pouku navezoval na prvi jezik (slovenščino), je bila pri opazovanih urah statistično gledano slabše zastopana. V nadaljevanju avtorici utemeljujeta, da »to lahko razložimo s temeljnim načelom pri pouku tujega jezika, ki naj bi se ga držal vsak učitelj, in sicer, da je medij sporazumevanja tuji jezik, in to ne samo takrat, ko se obravnava nova snov, temveč vedno.« (Jazbec in Dagarin Fojkar 2010, 38). Leta 2001 je bila opravljena Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah ESLC 2011.⁶ Povzetki rezultatov potrjujejo hipotezo, da »več kot učenci in učitelji uporabljajo testirani jezik med poukom, boljše rezultate učenci dosegajo na jezikovnem testu« (ESLC 2011, 46). Hall in Cook (2012) sta rabo jezika pri tujejezikovnem pouku raziskovala na primeru poučevanja angleščine v številnih državah, med katerimi je bila tudi Slovenija. Na vprašanje, kako pogosto pri poučevanju angleščine uporabljajo skupni jezik, je 30,1 % učiteljev odgovorilo, da ga uporabijo včasih, 25,7 % pogosto in

⁶ ESLC (angl. *European Survey on Language Competences*). Glavni cilj Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah je ugotoviti, kakšno stopnjo znanja tujih jezikov imajo učenci ob koncu osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 16 držav in približno 53.000 učencev.

16,2 % vedno, ko je pomen v angleščini nejasen ali pri razlagi besedišča.

Izhajajoč iz zgodovinskega pregleda, in omenjenih raziskav, ki dokazujejo, da je bila metoda neuspešna, če ni služila rabi, menimo, da so bolj učinkovite metode, ki posnemajo naravno usvajanje materinščine. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji med težavami v procesu poučevanja italijanščine kot J2 na narodno mešanem območju slovenske Istre navaja tudi »metode poučevanja (po navadi tradicionalno frontalno učenje), premalo uporabljane informacijske tehnologije, premalo sredstev za promocijo jezika v Sloveniji s strani Italije.« (Novak Lukanovič, Zudič Antonič in Varga 2011, 358). S pomočjo zgodovinskega pregleda in dokumentov, ki opredeljujejo pouk italijanščine kot J2, lahko sklepamo, da je vsaka izmed metod dobra za razvijanje nekaterih zmožnosti v določenem starostnem obdobju. Zato je namen pričujočega članka predstaviti prednosti in slabosti posameznih metod ter ugotoviti, katere so najbolj primerne za uresničevanje ciljev posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobj, kakor to določa Učni načrt.

Metode in pristopi v sodobni pedagoški praksi

V nadaljevanju bom rabo posamezne metode/pristopa opredelila skladno s tem, kar narekuje Učni načrt za italijanščino na narodno mešanem območju slovenske Istre. Teorijo bom povezovala z lastnimi izkušnjami iz poučevanja italijanščine, ki sem jih pridobila v dvojezičnem prostoru slovenske Istre v dvajsetih letih poučevanja. Opisane pristope sem uporabljala pri učencih od 1. do 5. razreda devetletne osnovne šole (od 6 do 11 leta starosti). Izhajajoč iz lastne prakse bom navedla primere implementacije posamezne metode z namenom poiskati prednosti in slabosti vsakega ter razumeti priporočila Učnega načrta. Analiza bo usmerjena predvsem v učni pristop in v učiteljevo komunikacijo pri pouku italijanščine v 5. razredu osnovne šole na narodno mešanem območju slovenske Istre.

Slovnično-prevajalna metoda

Gre za metodo poučevanja jezika, ki ima številne pomanjkljivosti, saj je take vrste poučevanje enolično in vsebinsko nepovezano z realno rabo jezika. Kljub vsem naštetim pomanjkljivostim je pri pouku jezikov še vedno delno prisotna v nekaterih segmentih, predvsem zato, ker majhno število ur J2 (dve uri pouka/teden po 45 minut) omejuje čas na voljo za naravno razumevanje posameznih pomenov. To je namreč včasih težavno in dolgotrajno, zato se učitelj v takih primerih zateka k prevajanju. Glede na obstoječe Učne načrte je vsebina pri tujejezikovnem pouku povezana z učenčevim vsakdanjim življenjem in iz tega razloga uporabna ter privlačnejša kot v slovnično-prevajalni metodi. Sporazumevalni vzorci in dialogi niso namenjeni zgolj pomnjenju, temveč učencu ponujajo podporo pri rabi v avtentični situaciji. Učenci poiščejo informacijo v slovarju, slikovnem slovarju, termin učitelji zapišejo na tablo in ponudijo prevod v materinščini. V vseh treh primerih gre za uporabo učnega gradiva. Učenec je dejaven in sam konstruira svoje znanje ali pa ga pridobiva tako, da poišče informacijo sam. Slovnično-prevajalna metoda ponuja učencu stavek, ustrezen prevod ter razlago slovnice. Učenje slovničnih pravil poteka v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole z razumevanjem delovanja slovničnih struktur v rabi, torej naravno in spontano. Šele v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju namenja Učni načrt prostor slovničnim strukturam, vendar s »funkcionalnega vidika – slovnične strukture naj bodo vedno namenjene izvajanju sporočilnih namer.« (Učni načrt 2011, 40). Učenci preko primerov na induktivni način prepoznajo slovnična pravila in jih skušajo urediti v sistem. Delo moderira in usmerja učitelj, ki na osnovi primera ponudi ustrezno razlago in shemo. Gre predvsem za učno pomoč, ki jo potrebujejo učenci z vizualnim učnim stilom.⁷ Slovnične strukture se pri pouku obravnava postopno, vzporedno z izvajanjem komunikacijskih nalog.

⁷ Učenci se razlikujemo po tem, katerim čutnim kanalom dajejo prednost pri zaznavanju, učenju, sporočanju in predstavljanju. Največkrat gre za delitev na vidni (vizualni), slušni (avditivni) ter čutno-očustveni (kinestetični) stil (Marentič Požarnik, 2000).

Pomembno je razumevanje, da učenec v procesu razvijanja sporazumevalne zmožnosti v J2/TJ dela napake. Te sodijo v proces učenja in dokazujejo, kako učenec napreduje v učnem procesu (individualni učni napredek). Tako učenec kot učitelj vesta, da so napake iztočnica za individualno pomoč učencu ter osnova za načrtovanje nadaljnjih korakov. Učni načrt usmerja učitelja k temu, da napak ne popravlja, temveč svetuje, kako bi jih učenec lahko odpravil. Slovnico-prevajalna metoda je z vidika razlage slovnicih pravil v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih skorajda nemogoča, saj učenci spoznajo termin besedne vrste pri materinščini, t.j. slovenskem jeziku, šele v šestem razredu. Zaznavanje besednih vrst je kljub temu zelo smiselno tudi pri tujejezikovnem pouku, saj učenci hitro prepoznajo predvsem glagol – besedo, ki opisuje dejanje, stanje, dogajanje. Prav tako hitro zaznajo spremembe osebne glagolske oblike v povezavi z zaimkom. Pri tujejezikovnem pouku je zato od 5. razreda dalje smiselno prikazati shemo spreganja glagola, vendar šele zatem, ko smo ga uporabili v različnih naravnih govornih situacijah. Shematski prikaz spreganja glagola lahko sledi igri pantomime, ko učencem zastavimo vprašalnice v 3. osebi ednine ali množine, dajemo navodila v 2. osebi ednine in množine ali preprosto opišemo svoj dan in nato sledi opis skupnega šolskega dne. Po rabi v konkretni situaciji učenci sodelujejo pri nastajanju prikaza in razumejo njeno rabo v konkretni situaciji.

Direktna metoda

Direktna metoda ali metoda Berlitz je podobna usvajanju materinščine in temelji na principu induktivne teorije, torej da se jezika učimo s posnemanjem in ne z analizo, z rabo in ne s slovnico. Učitelj pri poučevanju uporablja zgolj ciljni jezik in se ne zateka k materinščini. Na tak način skuša ustvariti avtentično situacijo vključenosti v novo jezikovno okolje pri pouku. Metodo še danes uporabljajo v dvojezičnih šolah v Prekmurju, kjer »oba jezika imata tako status učnega jezika kot učnega predmeta in sta enakovredna pri sporazumevanju med poukom in izven nje-

ga ter pri delovanju šole na ustni in pisni ravni.« (Novak Lukanovič, Zudič Antonič in Varga 2011, 353). Podobne primere dobrih praks srečamo v ostalih narodno mešanih območjih v Sloveniji in zamejstvu: slovenščina v dvojezičnem šolstvu v Prekmurju, v šolah italijanske manjšine v Slovenski Istri, v Tržaški, Goriški in Videmski pokrajini v Italiji, na avstrijskem Koroškem in v Porabju (Morato Vatovec 1995). V vseh naštetih primerih gre za željo po ustvarjanju pogojev, v katerih je učenec nenehno izpostavljen jeziku in ga posledično verjetno tako dobro usvoji kot materinščino.

Metoda, pri kateri je učenec ves čas izpostavljen rabi TJ/J2, najlažje ponazorimo z izrazom jezikovna potopitev ali jezikovna kopel (angl. *full immersion*). Metoda pravzaprav obstaja že od nekdaj, od začetkov govora. Način je bil prisoten ob osvajanjih novega ozemlja in čezoceanskem trgovanju. Pri pouku italijanščine na narodno mešanem območju slovenske Istre srečamo mehkejšo obliko rabe direktne metode, saj so učitelji povečini pripadniki slovenske narodne skupnosti s pridobljeno ustrezno izobrazbo za poučevanje J2. Naravne govorce, ki poučujejo italijanščino, srečamo pretežno v italijanskih šolah slovenske Istre, kjer povečini poznajo oba jezika. Učitelj v slovenski osnovni šoli slovenske Istre, ki vstopi v učilnico, in spregovori v drugem jeziku, t.j. italijanščini, predstavlja za učence popestritev rednega pouka, sploh če temu doda še petje, gibanje in mimiko z dobro slikovno in video podporo.

Avdiolingvalna oz. slušnojezikovna metoda

Avdiolingvalna metoda, izpeljana iz vojaške metode ASTP, je slonela na učenju jezika preko dialogov in drilov. Učenci so poslušali dialoge, jih ponovili ter sodelovali v igri vlog, da bi po behavioristični teoriji oblikovali navade, ustaljene sporazumevalne vzorce. Metoda je enolična, nekretna in močno zaznamovana z rutino, ki pa je za mnoge učence dolgočasna in zato neprivlačna. Pozitivna plat metode je predvidljivost sporazumevalnih vzorcev, ki omogoča učencem s šib-

kim besediščem nekoliko več predvidljivosti in varnosti.

Pri poučevanju TJ/J₂ je bistveno vprašanje, v kolikšni meri so procesi usvajanja materinščine podobni procesom usvajanja TJ/J₂. Na ta proces vpliva mnogo dejavnikov. Behavioristi (med njimi Skinner) menijo, da sta si oba procesa zelo podobna, ker oba vključujeta utrjevanje in posnemanje. Posamezne elemente avdiolingvalne metode še vedno najdemo tudi pri tujezikovnem pouku. Gre za metode poučevanja kot so igre vlog, dialogi, dramatizacija. Ponujajo možnost rabe ustaljenih, vnaprej pripravljenih sporazumevalnih vzorcev, ki jih učenec z večkratno rabo v podobni situaciji z lahkoto pomni. Učni načrt umešča med operativne cilji tudi govorno sporočanje. »Govorno zmožnost razvijamo pri dejavnostih, kot so: glasno branje, spontano govorjenje, petje, igra vlog, opisovanje, pripovedovanje, poročanje na podlagi zapiskov, povzemanje, razlaganje, izražanje lastnih vtisov in stališč (višja raven).« (Učni načrt 2011, 11). Mnoge izmed naštetih dejavnosti potekajo po predlogi ali osnutku. Med njimi bi izpostavili intervju in izvedbo razredne raziskave. Učenec sodeluje v dialogu tako, da zastavlja enako vprašanje večkrat in izvede intervju z različnimi sogovorniki. Ker uporabi predlogo, ki vsebuje več možnih odgovorov, se mora odločati, katero izbrati za nadaljevanje pogovora, ki bo privedlo do iskane informacije. Pridobljeno informacijo mora pravilno zabeležiti ter ob koncu poročati o rezultatih svoje raziskave. Tudi poročanje sestavljajo preprosti, ustaljeni vzorci sporočanja. Tak pristop razredne raziskave je seveda bistveno drugačen od klasične avdiolingvalne metode, ki je bila zaradi ponavljanja ustaljenih dialogov in drila toga ter dolgočasna. Deduktivni pristop je učencu ponudil pravilo, s pomočjo katerega je sklepal o njegovi rabi v konkretni situaciji. Današnja razredna raziskava pa je nasprotno pristop, ki učencem omogoči socializacijo ter izmenjavo informacij o aktualni vsebini z vrstniki. Pristop upošteva sodobne smernice za razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri učencih. Sodobni jezikoslovec in didaktik Balboni (2017) poudarja didaktiko

sporazumevanja, ki je razumljena širše, in uvaja induktivni pristop. Ta je podoben usvajanju materinščine in je osredinjen na učenčeve potrebe v komunikaciji. V ospredju so nameni sporočanja, konkretna raba, šele nato sledi razlaga slovnih pravil, o katerih pravzaprav sklepa učenec sam, na osnovi lastne izkušnje.

Komunikacijski pristop

Ta pristop poudarja komunikacijo, njegov osnovni cilj je razvijanje učenčevih sporazumevalnih zmožnosti. Komunikacijski pristop na področju glotodidaktike ni bila novost, saj je obnovila težnje, ki so se pojavile že v predhodnih zgodovinskih obdobjih. Na razvoj komunikacijskega pristopa je vplivala povezava z mnogimi področji: od jezikoslovne znanosti (jezikoslovje usvajanja, sociolingvistika, pragmatično jezikoslovje, psiho in nevro lingvistika) do znanosti usposabljanja, tako sociološke in psihološke kot tudi nevroznanost, idr. V takem ozirju »ni nesmiselna odločitev, da komuniciranja ne imenujemo metoda, temveč komunikacijski pristop« (Mezzadri 2015, 27). Komunikacijski pristop prisili učitelja k smiselni izbiri tehnike, materiala ter vloge, ki jo imata učitelj in učenec. Učitelj, ki uporablja komunikacijski pristop kot teoretični okvir, bo v razredu nedvomno uporabil komunikacijske tehnike, drugič morda tehnike, ki spominjajo na tiste iz preteklosti, pa še vendar aktualne; kot na primer prevajanje ali mehanične in ponavljajoče vaje iz obdobja strukturalizma. Učitelj izbira zavestno, brez zanikanja nobene tehnike ali metodološke opcije (Mezzadri 2015).

Komunikacijski pristop predstavlja optimalen način usvajanja/učenja jezika, ki omogoča razvijanje sporazumevalne zmožnosti, pri čemer je ta sestavljena iz: jezikovne zmožnosti (npr. slovnica, fonologija, leksika), pragmatične zmožnosti (npr. kohezija in koherenca), sociolingvistične zmožnosti (npr. formalni/neformalni registri) in strateške zmožnosti (npr. kompenzacijske strategije). Taka definicija sporazumevalne zmožnosti predstavlja temelj oblikovanja priporočil za tujejezikovno pedagogiko. Poudarek učnih načrtov tujejezikovnega pouka ni več na je-

zikovnih oblikah, temveč usmerjen v pomene in funkcije.

Učni načrti, ki temeljijo na komunikacijskem pristopu, ali pojmovno-funkcijski učni načrti, predpisujejo uresničevanje ciljev zgolj s komunikacijskimi sredstvi (Skela in Dagarin Fojkar 2009). Sodobne usmeritve upošteva tudi Učni načrt za italijanščino kot J2, »tako da temelji na pristopu, po katerem jezik opredeljujemo kot sredstvo za sporazumevanje (sporazumevalni vidik)« (Učni načrt 2011, 5). Dokument je podlaga za ustvarjanje pouka, ki spodbuja medosebno komunikacijo tako, da lahko posameznik samostojno izbira vsebine in jezikovna sredstva. Za te dejavnosti je (notranje) motiviran, saj so izbrane teme aktualne, zanimive in primerne za starostno stopnjo. Pouk je osmišljen, ker lahko učenec usvojene vsebine uporabi v svojem vsakdanjem življenju. Tako na primer obravnavana vsebina o televizijskih programih v petem razredu učencu omogoča, da sošolca povpraša po njegovih interesih ter obenem sam govorno in pisno sporoča, kaj rad gleda in česa ne. V nadaljevanju lahko predstavi svojo najljubšo televizijsko nanižanko in glavnega junaka. Poleg jezikovnih dosegamo tudi predmetne oziroma vsebinske cilje (angl. *Content-Based Language Learning*).

V komunikacijskem pristopu trenutno prevladuje mehka verzija – poučevanje jezika kot in za komunikacijo (angl. *teaching languages as and for communication*). Trda različica komunikacijskega pristopa pa je imenovana poučevanje jezika prek komunikacije (angl. *teaching language through communication*). V didaktičnih priporočilih Učnega načrta za italijanščino kot drugega jezika »sodobni pouk drugega jezika temelji na načelih komunikacijskega pristopa in humanistično-afektivnih pristopov k učenju in poučevanju jezikov.« (Učni načrt 2011, 30). Temeljni dokument, ki narekuje pouk drugega jezika, skuša postavljati pogoje »naravnega« učenja, ki bi bilo karseda podobno usvajanju materinščine. Prav na tem mestu je pomembno razlikovati med učenjem (zaveden proces) in usvajanjem (nezaveden proces). Cilj komunikacijskega pouka, ki temelji na komunikaciji, je zato bolj usmerjen na intu-

itivno zaznavo sporočil. Na tak način usvajamo jezik z lahkoto, brez velikega napora, saj ni potrebno posebno tolmačenje jezikovnih struktur. Te usvajamo spontano, naravno, podobno kot usvajamo materinščino. Tak način je tudi iz vidika humanistično-afektivnega pristopa zagotovo ustrežnejši za starostno stopnjo otrok v 1. in 2. VIO osnovne šole.

Komunikacijski pristop je način dela z otroki, ki se pojavlja tudi v vrtcih narodno mešanega območja slovenske Istre. Otroci slovenske narodne skupnosti obiskujejo vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom. V vrtcu se z italijanščino seznanjajo, v osnovni in srednji šoli spoznavajo italijanski jezik in kulturo sistematično, saj je italijanščina del obveznega programa predmetnika. Predvsem v vrtcu lahko prepoznamo željo po uporabi komunikacijskega pristopa v kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih. Strokovne delavke, ki seznanjajo otroke bodisi z italijanskim ali slovenskim jezikom, naj bi na dvojezičnem področju slovenske Istre obvladale oba jezika (Zorman in Zudič Antonič 2006). Poznavanje obeh jezikov omogoča komunikacijo tako v maternem kot manjšinskem jeziku. Komunikacijski pristop je torej primeren za zgodnje usvajanje jezika. Jezik je v vrtcu ali pri pouku sredstvo sporazumevanja in učencu omogoča razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Frekventen stik s TJ/J2 mu omogoča razvijanje vseh zmožnosti skladno s starostno stopnjo; najprej razumevanje, kasneje sporočanje, sporazumevanje, bralno razumevanje ter pisno sporočanje. Pristop je podobno kot direktna metoda najbolj racionalen glede izrabe časa poučevanja pri tujejezikovnem pouku.

Učni načrt za italijanščino na narodno mešanem območju slovenske Istre

Opredelitev predmeta v Učnem načrtu daje poseben poudarek zgodnjemu učenju italijanščine, ki »[s]e zato začne že v prvem razredu osnovne šole in se nadaljuje do splošne oziroma poklicne mature« (Učni načrt 2011, 4) in obenem »[s]ledi sodobnim usmeritvam, tako da temelji na pristopu, po katerem jezik opredeljujemo

kot sredstvo za sporazumevanje (sporazumevalni vidik) (Prav tam.) Obe navedbi torej učitelja spodbujajo in usmerjajo v naravno učenje jezika, ki je podobno usvajanju materinščine. Opredelitev predmeta v nobenem delu ne govori o tem, da mora potekati poučevanje drugega jezika v materinščini. Prav nasprotno dokument učitelja usmerja k pristopom, kjer je jezik v funkciji in torej sredstvo sporazumevanja.

Med operativnimi cilji dokument opredeljuje sprejemanje (govorjenih in pisnih) besedil v italijanskem jeziku, ki je lahko nebesedno, s posameznimi besedami, z besednimi zvezami ali s kratkimi povedmi, s kratkimi odgovori na vprašanja in vprašnji, s povzemanjem, z interpretacijo besedila. V vseh možnostih učenčevega odzivanja, razen pri nebesednem in v materinščini (ob koncu 1. VIO), se pričakuje odziv v italijanskem jeziku. Tudi iz operativnih ciljev je torej mogoče razbrati spodbujanje k razvijanju sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku, zato lahko sklepamo, da mora tudi učitelj pri pouku drugega jezika večinoma uporabljati italijanski jezik. Sporazumevalno zmožnost učencev tako razvija preko vsebin, dejavnosti in medpredmetnih povezav. Z navedenimi dejavnostmi in medpredmetno povezavo učitelj uresničuje zastavljene učne cilje. Ti se v devetletnem osnovnošolskem izobraževanju nenehno nadgrajujejo ter prepletajo.

Priporočila v Učnem načrtu, ki se nanašajo na didaktiko, ostajajo podobna v 1. in 2. VIO: "V pouk vključujemo načelo naravnega usvajanja drugega jezika v življenjskih okoliščinah. Slovnicih znanj posebej ne razlagamo, ampak jih urimo in utrjujemo v različnih govornih položajih." (Učni načrt 2011, 24).

Od leta 2011 dalje se je pričelo nadgrajevati komunikacijski pristop »v dejavnostno in zmožnostno naravnano zasnovo poučevanja« (Učni načrt 2011, 5). Dokument je tudi v didaktičnih priporočilih za izvajanje pouka zelo aktualiziran in močno odraža smernice Evropske unije in njene jezikovne politike. Izhajajoč iz temeljnega dokumenta, ki narekuje pouk italijanščine na narodno mešanem območju slovenske Istre in temelji

na evropski jezikovni politiki, imamo veliko argumentov, ki v sodobnem času govorijo v prid rabe komunikacijskega pristopa, s katerim učenec karseda naravno usvaja J2.

Zaključek

Izhajajoč iz lastne prakse poučevanja italijanščine od 1. do 5. razreda ter teoretske osnove želimo ugotoviti, kako metodologija poučevanja J2 vpliva na razvoj sporazumevalne zmožnosti pri učencih. Zgodovinski pregled glotodidaktike poučevanja TJ/J2 ponuja vpogled v posamezne metode poučevanja ter omogoča razumevanje posameznih trendov (od deduktivnih do induktivnih pristopov). Pregled Učnega načrta, ki določa poučevanje italijanščine na narodno mešanem območju slovenske Istre, omogoča uvid v možnosti uporabe posameznih pristopov. Sledi analiza posamezne metode/pristopa v konkretni situaciji poučevanja italijanščine, kjer smo izpostavili prednosti in slabosti. Vsi relevantni dokumenti kažejo na to, da je stik z drugim jezikom med poukom zaželen in priporočljiv, vendar pa so vse metode primerne v določenih segmentih in če so zavestno uporabljene s točno določenimi cilji. Ta zaključek lahko posplošimo tudi na osnovne šole na narodno mešanem območju slovenske Istre.

Povzetek

Pričujoči članek ponuja zgodovinski pregled glotodidaktike poučevanja J2/TJ ter implementacijo posamezne metode pri pouku skladno s tem, kar določa Učni načrt za italijanščino na narodno mešanem območju slovenske Istre. Slovnico-prevajalna metoda je kljub pomanjkljivostim pri pouku jezikov še vedno delno prisotna v nekaterih segmentih, predvsem zato, ker majhno število ur J2 omejuje čas na voljo za naravno razumevanje posameznih pomenov. Direktna metoda je podobna usvajanju materinščine in temelji na principu induktivne teorije, torej da se jezika učimo s posnemanjem in ne z analizo, z rabo in ne s slovnico. Avdio-lingvalna metoda je enolična, nekreativna in močno zaznamovana z rutino, ki pa je za mnoge učence dolgočasna in zato neprivlačna. Pozitivna plat metode je predvidljivost sporazumevalnih vzorcev, ki omogoča učencem s šib-

kim besediščem nekoliko več predvidljivosti in varnosti. Komunikacijski pristop predstavlja optimalen način usvajanja jezika, ki omogoča razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Cilj pouka, ki temelji na komunikaciji je bolj usmerjen na intuitivno zaznavo sporočil. Tudi iz vidika humanistično-afektivnega pristopa je zagotovo ustrežnejši za starostno stopnjo otrok v 1. in 2. VIO osnovne šole. Učni načrt spodbuja k razvijanju sporazumevalne zmožnosti v J2, zato lahko sklepamo, da mora učitelj pri pouku drugega jezika večinoma uporabljati italijanski jezik. Sporazumevalno zmožnost učencev tako razvija preko vsebin, dejavnosti in medpredmetnih povezav. Izhajajoč iz temeljnega dokumenta, ki narekuje pouk italijanščine na narodno mešanem obočju slovenske Istre in je usklajen z evropsko jezikovno politiko, imamo veliko argumentov, ki govorijo v prid rabe komunikacijskega pristopa, istočasno pa ne izključujejo ostalih pristopov, kadar so za njihovo rabo primerne okoliščine.

Summary

The present article offers a historical overview of glotto-didactics of teaching L2 / FL and the implementation of an individual method/approach in teaching in accordance with what is determined by the Curriculum for Italian in the ethnically mixed area of Slovenian Istria. The grammar-translation method, despite the shortcomings in language teaching, is still partially present in some segments, mainly because the small number of J2 hours limits the time available for a natural understanding of individual meanings. The direct method is similar to the acquisition of the mother tongue and is based on the principle of inductive theory, when we learn a language by imitation and not by analysis, by use and not by grammar. The audio-lingual method is monotonous, uncreative, and heavily marked by routine, which, however, is boring and therefore unattractive to many students. The positive side of the method is the predictability of communicative patterns, which allows students with poor vocabulary a little more predictability and security. The communication approach is an optimal way of learning a language, which enables the development of communication skills. The goal of lessons based on communication is more focused on intuitive message perception. Also from the point of view of the humanistic-affective approach, it is certainly more appropriate for the age level of children in the 1st and 2nd education-

al period of primary school. The curriculum encourages the development of communication skills in the second language, so it can be concluded that the teacher must use mostly Italian when teaching the L2. He thus develops students' communication skills through content, activities and interdisciplinary connections. Based on the document that regulates the teaching of Italian in the ethnically mixed area of Slovenian Istria and in accordance with European language policy, we can produce many arguments in favour of using a communication approach not excluding however other approaches when suitable.

Viri in literatura

- Balboni, P., L. d'Alessandro, B. Di Sabato in A. Perri. 2017. *Lingue, linguaggi, testi e contesti. Riflessioni e proposte operative per una didattica delle competenze*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Barle Lakota, A. 2011. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport (slovenska izdaja). <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>.
- Brewster, J., G. Ellis in D. Girard. 2002. *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- Cook, V. 1996. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Crystal, D. 2005. *How language works*. London: Penguin.
- Diadori, P. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Milano: Guerra Edizioni.
- Hall, G., in G. Cook. 2013. *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. London: British Council.
- Jazbec, S. in M. Dagarin Fojkar. 2010. »Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev.« V *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, ur. Alja Lipavc Oštir in Saša Jazbec, 31–56. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Krashen, D. S., in T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. California: Alemany Press.
- Krek, J., in M. Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mezzadri, M. 2015. *I nuovi ferri del mestiere*. Roma: Bonacci editore.
- Mikolič, V., S. Pertot, in N. Zudič Antonič. 2006. *Med kulturami in jeziki*. Koper: Založba Annales.
- Morato Vatovec, J. 1995. »Slovenski jezik in književnost na narodno mešanih območjih.« *Jezik in slovstvo*, letnik 41 (št. 1–2): 105–108.
- Novak-Lukanovič, S., N. Zudič Antonič, in Š. Varga. 2011. »Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji.« *V Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, ur. Janez Krek in Mira Metljak, 347–367. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Orešnik, J. 1993. »Dosledno: Materinščina pri pouku.« *Sodobnost*, 41(3–4): 250–253.
- Richards, J. C., in T. S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sešek, U. 2009. »Naša učiteljica pa ves čas govori angleško! Pomen učiteljeve rabe jezika pri tujejezikovnem pouku.« *Vestnik za tuje jezike*, 1(1/2): 113–119.
- Skela, J., in M. Dagarin Fojkar. 2009. »Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu.« *V Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, ur. Karmen Pižorn, 26–62. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skela, J. 2010. »Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci?« *V Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*, ur. Milena Ivšek, 136–164. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Šečerov, N., A. Zorman, T. Race, Z. Mihalič in T. Grbas. 2011. *Učni načrt. Osnovna šola s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre. Italijanščina kot drugi jezik*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Ustava Republike Slovenije*. 1991. *Uradni list RS* (1991) Št. 33. Ljubljana.
- Vučo, J. 2012. *O učenju jezikov. Pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Zakon o osnovni šoli 2006*. *Uradni list RS* (2006) Št. 81. Ljubljana.
- Zorman, A. in N. Zudič Antonič. 2006. »Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji.« *Sodobna pedagogika*, letnik 57=123: 232–245.



Založba Univerze na Primorskem
www.hippocampus.si
ISSN 2350-5443



