



Università per Stranieri di Perugia

Dottorato di Ricerca in Scienze linguistiche, filologico-letterarie e
politico-sociali Indirizzo: Linguistica e Didattica delle lingue
Ciclo: XXXVII

**Il trattamento dell'errore nel corpus di apprendenti
dell'archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia.
Un contributo alla storia della glottodidattica**

Dottoranda

Alice Migliorelli

Docente tutor

Prof.ssa Borbála Samu

Docente co-tutor

Prof. Roberto Vetrugno

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

Abstract in italiano

La presente ricerca, dal titolo *Il trattamento dell'errore nel corpus di apprendenti dell'Archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia. Un contributo alla storia della glottodidattica* indaga l'evoluzione del concetto di errore linguistico e le pratiche di correzione nell'insegnamento dell'italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Perugia, dalla sua fondazione (1926) fino alla seconda metà del Novecento. Il lavoro si colloca all'incrocio fra storia della glottodidattica, linguistica acquisizionale, sociolinguistica e storia delle istituzioni educative, con l'obiettivo di reinterpretare l'errore non come semplice deviazione dalla norma, ma come fenomeno cognitivo, storico e sociale che rivela i processi di costruzione dell'interlingua e le ideologie linguistiche sottese all'insegnamento.

L'analisi prende avvio da una disamina interdisciplinare del concetto di errore, dalla sua definizione lessicografica e filosofica fino alle teorie linguistiche contemporanee. L'errore viene ricondotto alla tensione fra sistema, norma e uso, e collocato nel quadro del diasistema dell'interlingua, in cui le varietà degli apprendenti sono interpretate come sistemi linguistici autonomi e coerenti. La ricerca ricostruisce quindi l'evoluzione delle concezioni didattiche dell'errore — dal paradigma comportamentista e contrastivo, che lo intendeva come abitudine negativa da eliminare, al modello generativista e cognitivista, che lo riconosce come manifestazione delle ipotesi dell'apprendente — fino agli approcci comunicativi e socioculturali che ne valorizzano la funzione metalinguistica e dialogica.

Sul piano empirico, la tesi presenta e analizza un corpus inedito di testi scritti di apprendenti conservati nella serie *Esami* dell'Archivio storico dell'Ateneo perugino, insieme ai registri dei docenti e alle carte della Segreteria Studenti. Le prove, datate tra gli anni Venti e Cinquanta, documentano le produzioni di studenti di diverse nazionalità e permettono di ricostruire tanto le varietà di apprendimento quanto le strategie correttive adottate dai docenti. L'esame delle correzioni — realizzate con sistemi di segni, colori e annotazioni — rivela la persistenza di un modello normativo e prescrittivo, ma anche l'emergere di pratiche più flessibili e riflessive, che anticipano la moderna attenzione al feedback personalizzato e alla consapevolezza metalinguistica.

L'interpretazione dei dati si inserisce nel quadro storico dell'Università per Stranieri di Perugia, istituzione che ha rappresentato un laboratorio privilegiato per la diffusione dell'italiano nel mondo e per la sperimentazione di modelli didattici in continua evoluzione. La ricerca dimostra che il trattamento dell'errore riflette non solo i mutamenti metodologici della glottodidattica, ma anche i cambiamenti politici e culturali che hanno attraversato il Novecento: dal controllo ideologico della lingua durante il fascismo, all'apertura comunicativa e interculturale del dopoguerra.

In conclusione, il lavoro propone una lettura dell'errore come documento storico e linguistico: esso non è mera devianza, ma testimonianza di interazioni cognitive, sociali e pedagogiche che plasmano il processo di apprendimento. L'errore, lungi dall'essere cancellato, diviene così chiave di accesso alla storia della didattica dell'italiano e alla costruzione del sapere linguistico in un contesto interculturale.

English abstract

The doctoral dissertation *The Treatment of Error in the Learner Corpus of the Historical Archive of the University for Foreigners of Perugia: A Contribution to the History of Language Teaching* explores the evolution of the concept of linguistic error and the corresponding correction practices in the teaching of Italian as a second language (L2) at the University for Foreigners of Perugia, from its foundation in 1926 to the late twentieth century. Combining approaches from applied linguistics, language acquisition theory, sociolinguistics, and the history of education, the study redefines error as a complex linguistic, cognitive, and social phenomenon—an indicator of interlanguage development and of the ideological assumptions that underlie pedagogical practice.

The first part of the thesis offers an interdisciplinary analysis of the notion of error, from its etymological and philosophical foundations to its role in modern linguistic theory. Error is examined within the triadic relationship among system, norm, and use, and is situated within the diasystem of interlanguage, where learners' productions are viewed as coherent linguistic systems in their own right. The historical overview traces the transition from behaviorist and contrastive paradigms, which regarded errors as habits to be eradicated, to the generative and cognitive frameworks that interpret them as evidence of the learner's internal hypotheses, up to communicative and sociocultural approaches that emphasize their metalinguistic and interactive value.

Empirical analysis is based on an original corpus of archival materials preserved in the *Exams* series of the Historical Archive of the University for Foreigners, complemented by teachers' registers and student files. These documents, dating from the 1920s to the 1950s, contain written examinations produced by learners of diverse linguistic backgrounds. Through the examination of these texts and of teachers' corrections—identified through color codes, symbols, and marginal notes—the research reconstructs both the typology of learner errors and the evolution of correction methods. The data reveal a gradual shift from prescriptive and punitive correction models toward more reflective and communicative

feedback practices, anticipating principles of contemporary second language pedagogy.

The University for Foreigners of Perugia emerges as a unique historical observatory for the study of Italian L2 learning and for the interplay between linguistic norms and sociopolitical contexts. The treatment of error mirrors broader ideological transformations: from the nationalist and purist policies of the Fascist period to the democratic and intercultural ideals of the post-war decades.

Ultimately, this thesis argues that linguistic errors are not mere deviations from correctness but invaluable traces of cognitive and social negotiation within the process of language learning. By analyzing the history of error correction in the Perugia archive, the study contributes to reconstructing a significant chapter in the history of Italian language education and to rethinking the epistemological role of error as a creative and generative force in linguistic and pedagogical development.

Sommario

| | |
|--|-----|
| <i>Premessa al testo</i> | 3 |
| <i>La questione dell'errore: una disamina interdisciplinare</i> | 3 |
| INTRODUZIONE E SCOPO DELLA TESI | 24 |
| | |
| CAPITOLO 1 | 33 |
| L'ERRORE NELLA LINGUA DELL'APPRENDENTE | 33 |
| 1.1 L'errore nell'interlingua | 33 |
| 1.1.1 Il concetto di interlingua tra variabilità e sistematicità | 37 |
| 1.1.2 La concezione dell'errore nel diasistema dell'interlingua: l'errore tra norma, regole ed eccezioni..... | 46 |
| 1.1.3 Tipologia di errori e modi di <i>errare</i> : sistematicità e possibili principi di classificazione | 55 |
| 1.2 La concezione dell'errore nella didattica delle lingue | 65 |
| 1.2.1 Una prospettiva storica..... | 65 |
| 1.2.2 L'approccio (o la reazione) all'errore nell'educazione linguistica | 73 |
| 1.3 La correzione dell'errore nel corpus esaminato | 76 |
| 1.3.1 Chi corregge, quando e perché..... | 77 |
| 1.3.2 Quali errori vengono corretti..... | 80 |
| 1.3.3 Come vengono corretti gli errori..... | 81 |
| | |
| CAPITOLO 2 | 85 |
| PRESENTAZIONE DEL CORPUS ESAMINATO | 85 |
| 2.1 L'Archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia..... | 85 |
| 2.1.1 Il valore culturale dell'Archivio: un quadro storico di riferimento..... | 86 |
| 2.1.2 La Regia Università per Stranieri di Perugia e la promozione dell'italiano nel mondo | 93 |
| 2.2 Le serie archivistiche utili alla ricerca | 101 |
| 2.2.1 La serie "Carte della Segreteria Studenti": il profilo storico delle e degli apprendenti..... | 102 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.2 La serie “Esami”: una panoramica delle varietà di apprendimento ... | 117 |
| 2.2.3 La serie “Registri dei docenti”: una lettura del comportamento dei docenti correttori | 130 |
| CAPITOLO 3 | 138 |
| L’ESPLORAZIONE DELL’ARCHIVIO: DESCRIZIONE DEL LAVORO E METODOLOGIA DELLA RICERCA | 138 |
| 3.1 La selezione dei testi e il metodo di trascrizione | 138 |
| 3.1.1 Il quadro iniziale della ricerca e i successivi sviluppi..... | 140 |
| 3.1.2 La selezione dei fascicoli e la scelta dei testi | 155 |
| 3.2 La raccolta e la sistematizzazione dei testi | 162 |
| 3.2.1 Tipologie testuali: un focus sul testo narrativo | 176 |
| 3.2.2 La catalogazione delle prove d’esame | 182 |
| 3.2.3 Il modello di trascrizione | 200 |
| CAPITOLO 4 | 217 |
| LA STORIA DELL’INSEGNAMENTO DELL’ITA L2 A PERUGIA DAL 1930 AL 1960 | 217 |
| 4.1 I Registri dei docenti | 217 |
| 4.1.1 Argomenti delle lezioni e strutture dei Registri fino al secondo dopoguerra..... | 218 |
| 4.1.2 Argomenti delle lezioni e strutture dei Registri dal secondo dopoguerra | 228 |
| 4.2 Il sistema di correzione del corpo docente della Stranieri | 238 |
| 4.2.1 La correzione dell'errore negli anni Trenta e Quaranta..... | 243 |
| 4.2.2 La correzione dell'errore negli anni Cinquanta e Sessanta | 259 |
| CONCLUSIONE | 275 |
| BIBLIOGRAFIA | 280 |

Premessa al testo

La questione dell'errore: una disamina interdisciplinare

Se di frequente si ricorre alla metafora delle radici per restituire anche visivamente la funzione scientifico-metodologica dell'inchiesta sull'etimologia di una parola data, è ragionevole assecondare questo metaforico verticalismo arboreo, considerando la lessematica e la lessicografia come una sorta di “fusto della questione”. Come in un albero il tronco contiene dei sottili canali che trasportano le sostanze nutritive dalle radici alle foglie, così i dizionari sostengono e nutrono l'enciclopedia mentale della comunità di parlanti (o comunità linguistica), costituendo i principali vettori di linfa vitale per la foresta sempreverde di simboli del repertorio lessicale disponibile in una lingua.

La disamina di alcune voci lessicografiche relative al sostantivo “errore” vuole essere un modo per ripercorrere l'evoluzione semantica della parola, la quale sin dal principio assume diverse declinazioni semasiologiche a seconda del contesto d'uso, muovendosi lungo uno spettro di significati che dagli *items* nozionali più ampi e astratti di ‘deviazione’ e ‘peregrinazione’ procede verso una specializzazione semantica più nitida, concreta di ‘sbaglio’, ‘vizio’, finanche tecnico-specialistica, in ambito filosofico e religioso, di ‘allontanamento della mente dal vero’, ‘falsa dottrina’.

Il lessico inteso come «rappresentazione più immediata del patrimonio di conoscenze, memorie e contatti che caratterizzano la storia di una società e della sua cultura, attraverso l'espressione linguistica» (Adamo & Della Valle, 2006) non restituisce l'ampiezza e la vitalità intrinseca di uno spazio o entità della lingua che la «diffusione di teorie costruttiviste o interazioniste di stampo epigenetico [...] concepiscono come il possesso di rappresentazioni astratte delle parole e di tutte le conoscenze a esse associate» (Cavagnoli & Dragotto, 2021).

Negli ultimi anni le neuroscienze hanno postulato e in buona parte dimostrato il legame inscindibile tra informazioni linguistiche e non (o extra) linguistiche nella mente della/del parlante, dunque, in altre parole, l'imprescindibilità del dizionario

mentale (oggetto di studio privilegiato della semantica cognitiva) dalla nostra esperienza di parlanti, individuale e al contempo sociale. Pertanto, i coefficienti non denotativi che costituiscono la fitta trama in cui si estrinseca la complessa e articolata configurazione e organizzazione del lessico mentale sono costantemente e incessantemente soggetti a riscrittura, modellando e rinforzando così la foggia plastica del dizionario mentale.

Nell'ambito della semantica lessicale e della lessicografia in particolare, i dizionari rappresentano il terreno più fecondo di indagine, essendo i luoghi prediletti per l'inventariazione e la sistematizzazione tassonomica del materiale lessicale a disposizione di una comunità linguistica.

I dizionari semasiologici nello specifico tentano di de-finire il macrocosmo di connotazioni, inferenze e presupposizioni che le parole sprigionano da sé, in funzione dell'insolubile connessione con il mondo extralinguistico, all'interno di un microcosmo esplicativo che ne riassume i significati in ordine di frequenza e rilevanza e le principali occorrenze d'uso nella prassi comunicativa mediata dal linguaggio verbale.

La lessicografia si avvale dunque di strategie di contenimento del potenziale esplosivo delle parole, attraverso operazioni di selezione e filtraggio dei contenuti nonché di gerarchizzazione degli stessi all'interno delle singole voci illustrative. Per tale ragione un dizionario semasiologico, per quanto ampio e dettagliato, non potrà mai esaurire la complessità semantico-nozionale, dunque concettuale, della parola.

Secondo la configurazione teorica di Appel (1996) infatti, i concetti (o unità concettuali o culturali) risiedono nell'enciclopedia mentale dell'individuo, mentre le parole (i significanti con cui i concetti si sono lessicalizzati nella lingua), intese come aggregato di forma e significato, nel suo lessico mentale. Entrambe le residenze sono da considerarsi allocate nel territorio della cognizione, pertanto costitutivamente refrattarie ai principi di demarcazione propri della lessicografia, la quale si troverà ineluttabilmente costretta a fotografare la lingua realizzando una precisa scelta di soggetti da immortalare.

L'immagine che ne verrà restituita è destinata alla parzialità.

Tuttavia, tra i dizionari semasiologici, i dizionari dell'uso sono quelli più utili per comprendere il legame tra i significati a cui corrisponde un significante (classificato come entità lessicale discreta) e la comunità linguistica nella quale esso è diffuso. Tra i dizionari dell'uso della lingua italiana, si è scelto di interrogare *Il grande dizionario della lingua italiana* (GDLI), fondato e curato in prima battuta da Salvatore Battaglia e poi da Giorgio Barberi Squarotti, allo scopo di ripercorrere, se non altro per sommi capi, lo sviluppo dell'unità lessicale "errore", al fine di enucleare eventuali trasformazioni, manipolazioni e ampliamenti sopraggiunti nel corso del tempo nelle glosse esplicative facenti capo al suddetto lemma.

L'intenzione è quella di comprendere come la lingua fotografata, o per meglio dire, incarnata da uno dei principali dizionari dell'italiano rifletta e a propria volta contribuisca a delineare un preciso campo semantico e concettuale dell'errore, che è in buona parte responsabile della percezione che la comunità italoфона ha maturato nei secoli nei confronti dell'errore stesso.

Errore, sm. Ant. e letter. L'andar vagando, deviazione dalla strada giusta; peregrinazione, movimento di chi va vagando qua e là, vagabondaggio – Anche: via tortuosa, meandro, labirinto.

[...]

2. Figur. Allontanamento della volontà dal bene, dal giusto, dall'onesto; deviazione morale; atto non conforme ai dettami della coscienza; disordine morale; fallo, peccato, delitto, vizio; negligenza colpevole.

- Con riferimento al peccato originale

3. Azione sconsiderata, inopportuna, dannosa; eccesso, abuso.

4. Ant. e letter. Vicissitudine dolorosa; disgrazia, sventura; angoscia, smarrimento.

5. Allontanamento della mente dal vero; falso giudizio causato da imperfetta conoscenza della verità, da difetto di ragionamento, da non esatta informazione dei fatti.

6. Falsa dottrina; opinione contraria al vero.

- Dottrina contraria al dogma della Chiesa; eresia.

- Contenuto dottrinale di una religione considerata non vera.

7. Inganno della mente, dell'immaginazione, dei sensi abbagliati da false apparenze; vaneggiamento [...]; malinteso, equivoco.

8. Sbaglio. – In partic.: violazione delle regole che governano un modo di parlare o di agire; trasgressione dei precetti a cui deve ispirarsi un'arte o una disciplina; mancanza di correttezza, di precisione, di convenienza.

- *Errori di pronuncia, di scrittura, di ortografia, di grammatica, di metrica*: quelli con i quali si contravviene alle rispettive regole.

- Mancanza di esattezza (in conti, calcoli, misure, meccanismi ecc.) – Metrol. *Errore di misura*: scarto tra i valori ottenuti in ripetute misure di una stessa grandezza. – *Errore assoluto*: scarto tra il valore misurato e la media; *errore relativo*: il rapporto tra l'errore assoluto commesso nella misurazione di una grandezza e la grandezza medesima. – *Errore sistematico o costante*: quello che si ripete sempre nello stesso senso o in misura eguale; *errore accidentale o casuale*: quello che dipende dall'influsso di cause contingenti.

9. Difetto materiale, imperfezione; inconveniente.

10. Dir. Falsa o incompleta rappresentazione di una situazione di fatto (*errore di fatto*) o di diritto (*errore di diritto*) [...].

12. Locuz. – *Cadere, incorrere, cascare in errore*: allontanarsi dalla via della verità o della virtù; giudicare falsamente, ingannarsi; nutrire speranze fallaci; traviarsi, prevaricare.

- *Cogliere in errore*: sorprendere in fallo.

- *Fare, commettere errore*: trasgredire le regole di una lingua, di un'arte, di una disciplina.

– Anche: pensare, parlare o scrivere in modo non conforme alla verità.

- *Mettere, indurre, trarre in errore*: trarre in inganno; istigare al male.

- *Salvo errore*: purché non si sbagli.

- *Senza errore*: con certezza; con esattezza, con precisione; infallibilmente, immancabilmente.

- *Trarre, togliere, cavare, levare d'errore*: rivelare, manifestare la verità.

Il Nuovo De Mauro tra i significati fondamentali di “errore” registra:

1. il deviare da una regola o norma di comportamento; azione, decisione inopportuna: *invitarlo è stato un errore, fare, commettere errori, errore volontario*

2. violazione della legge divina, peccato

3. violazione di una norma giuridica o morale: *pagare per i propri errori* | svista, sbaglio: *l'ho colpito per errore, è stato un errore di distrazione*

4. il risultato della mancata applicazione di una regola: *la sua relazione è piena di errori, attento agli errori d'ortografia* | in un'operazione di calcolo, risultato o procedimento sbagliato: *deve esserci un errore in questa somma*

In ambito tecnico-specialistico, nel gergo scientifico l'errore corrisponde alla "differenza fra il valore vero e quello osservato", mentre in quello giuridico configura la "conoscenza errata della realtà, che costituisce vizio della volontà".

Nel repertorio lessicale delle scienze matematiche, e in generale delle cosiddette scienze dure (o *hard science*), si registrano le seguenti locuzioni polirematiche di "errore": *curva degli errori* (ossia la curva gaussiana che rappresenta l'andamento statistico degli errori di osservazione o di misurazione); *errore accidentale o errore statistico*; *errore assoluto* (la differenza numerica tra un numero approssimato e un numero considerato esatto); *errore sistematico*, dovuto ad una causa permanente, come l'imprecisione degli strumenti di misura; il *marginale di errore* che in campo statistico individua il "valore approssimativo entro od oltre il quale può verificarsi un errore nella misurazione di una grandezza" e la *propagazione degli errori*, vale a dire "le modalità in base alle quali gli errori di misurazione di una data grandezza si ripercuotono sulle grandezze da essa derivate".

Altre polirematiche contraddistinte da maggiore frequenza d'uso in ambito comune sono: *errore di fatto*, *errore di gioventù*, *di battitura*, *di stampa*.

Nel TLIO, *Tesoro della lingua italiana delle origini*, in corrispondenza della voce "errore" si ritrova la seguente lista di definizioni, aggiornata nel 2006:

Lo spostarsi continuamente senza una direzione e una meta det.; tragitto di direzione estremamente variabile [...] 1.1 Estens. [Con rif. ai pianeti:] moto incessante (lungo una traiettoria det.). 1.2 Deviazione (da un tragitto det., che costituisce il percorso corretto o usuale). 1.3 Fig. Esitazione nel compiere un'azione det., indugio. 2 [Con rif. al vagare della mente:] stato di confusione emotiva; affanno, tormento. 3 Cattiva valutazione della realtà o di una sua manifestazione det. (specif. il considerare vero ciò che è falso o viceversa). 3.1 Cattiva valutazione sensoriale [...] che porta il soggetto a percezioni deformate della realtà o alla percezione di oggetti privi di consistenza fisica. 3.2 Opinione o comportamento non conforme al suo oggetto o alla sua intenzione (segnatamente secondo una norma condivisa); stato di chi non valuta correttamente la realtà (per ignoranza, fraintendimento o inganno). [...] 3.4 Difficoltà di valutazione o di interpretazione della realtà o portata di un oggetto o un'opinione, possibilità di dubbio o fraintendimento. 4 Stato di cose turbato,

confuso, non conforme a giustizia. [...] 4.2 Non conformità di un oggetto (prodotto da un'azione) alla sua intenzione o alla sua funzione, imperfezione, difetto. 5 Divergenza di opinioni circa la valutazione di un det. evento o oggetto (passibile di scatenare ostilità), malinteso, discordia.

Nei dizionari storici presi in esame non compare un riferimento puntuale agli errori linguistici, mentre *Il Nuovo De Mauro* presenta l'errore come effetto della mancata applicazione di una regola.

Da *Il Sabatini Coletti - Dizionario della lingua italiana* in corrispondenza di "errore" leggiamo invece:

1 Allontanamento dai principi logici, dalle cognizioni o dalle regole comunemente accettate SIN sbaglio: e. di calcolo, di grammatica; essere, cadere in e.

2 Allontanamento dal vero e dal giusto in ambito religioso e morale SIN peccato: e. di gioventù

3 Allontanamento da ciò che nella sfera pratica risulta più proficuo SIN sbaglio: e. tattico

Anche in questo caso l'errore viene presentato come risultato di un processo di allontanamento dal vero (inteso in senso logico-matematico, filosofico, religioso o pratico), pertanto viene valorizzato l'elemento della distanza, lo scarto, lo iato, la deviazione da una fonte normativa foriera di veridicità e giustizia.

A proposito della sinonimia con il termine "sbaglio", piuttosto recente è la risposta fornita dalla linguista Manuela Manfredini nel portale online dell'Accademia della Crusca dedicato alla consulenza linguistica, riguardo al quesito posto da "alcuni lettori [che] ci chiedono se sia corretta l'espressione *errore di sbaglio*".

Errore proviene dal latino *error, erroris*, derivato di *errāre* nel significato di 'sviarsi, errare', ed è attestato in italiano fin dal XIII secolo. Nel suo significato oggi più comune errore indica un 'allontanamento dai principi logici e dalle cognizioni universalmente accettate' (Sabatini-Coletti). *Sbaglio*, invece, è parola di attestazione più recente – il XVII secolo – che deriva dal verbo sbagliare 'avere una svista', a sua volta derivato dalla base di bagliore, dal latino volgare **baliu(m)*, tramite il greco *baliós*, variante di *phaliós* 'bianco lucente' (l'Etimologico). Il suo significato è 'errore dovuto a momentanea disattenzione, imperizia o errata applicazione di una regola' (Sabatini-Coletti).

[...]

Se la sinonimia tra le due parole è evidente – basti pensare che il *Vocabolario della Crusca*, nella terza impressione settecentesca, pone accanto a *sbaglio*, lì registrato per la prima volta, il traduce latino *error* –, tuttavia la diversa trafila etimologica, la presenza di un’accezione morale e religiosa di errore, la vicinanza semantica ed etimologica tra sbaglio e abbaglio ‘svista’ precisano il rapporto di sinonimia in un rapporto un poco più sbilanciato, cioè di iperonimia. Scriveva infatti Niccolò Tommaseo, nel suo Dizionario della lingua italiana: “Sbaglio è Errore in cui si travede o fraintende. Ogni Sbaglio è Errore, non ogni Errore è Sbaglio. [...] Ma Sbaglio è per lo più Errore, non de’ più gravi” (Tommaseo-Bellini s.v. *errore*). Insomma, se è vero che la sinonimia di *errore* e *sbaglio* è confermata dalla perfetta interscambiabilità delle locuzioni *per errore* / *per sbaglio*, *errore* però può anche funzionare da iperonimo di *sbaglio*, giacché *sbaglio* può contenere, nel suo significato, una marca di attenuazione, che lo colloca un gradino più sotto, nella scala della “gravità”, rispetto a *errore*.

Anche nel *Vocabolario Treccani* online, aggiornato nel 2022, alla voce “errore” riscontriamo le seguenti definizioni:

1. letter. L’andar vagando, peregrinazione, vagabondaggio [...] 2. Lo sviarsi, l’uscire dalla via retta, spec. in senso fig., l’atto e l’effetto di allontanarsi, col pensiero o con l’azione o altrimenti, dal bene, dal vero, dal conveniente In partic.: a. Deviazione morale [...]. b. Fallo, colpa, peccato [...]. c. Credenza errata in materia di fede religiosa [...]. d. Opinione, affermazione erronea, giudizio contrario al vero [...]. f. Quanto contrasta con le regole di una tecnica o scienza, o manca di correttezza, di esattezza: e. di grammatica, di ortografia, di pronuncia [...]. Con sign. più concreto: una pagina piena di errori di stampa; segnare, correggere gli e. di un compito; versione con parecchi e.; e. gravi, leggeri, madornali; è stato un e. di distrazione. g. Azione inopportuna, svantaggiosa [...].

Da quanto fino a ora riportato, sebbene in modo sommario e senza alcuna pretesa di esaustività, emerge una visione piuttosto chiara dell’errore anche sotto il profilo della lingua: si rimanda al contrasto con le regole, alla mancanza di correttezza e di esattezza e si citano in chiave esemplificativa gli errori di grammatica, ortografia, pronuncia.

Risulta plausibile ricondurre una simile concezione dell'errore a una visione prescrittiva della grammatica, da intendersi esclusivamente come dispositivo normativo che regola e regolamenta, in modo più o meno stringente (ma pur sempre prescrittivo), la distribuzione e le relazioni funzionali delle strutture e dei singoli elementi che costituiscono una lingua.

Raffaele Simone nel volume *La grammatica presa sul serio* individua almeno quattro concetti che fanno da sfondo alla diversa e più ampia rappresentazione della grammatica.

Quest'ultima si configura come un fenomeno evolutivo «deposito di una millenaria serie di tentativi che Homo sapiens ha compiuto per dare forma ai suoi pensieri e riuscire a comunicarli, via via che questi si articolavano e raffinavano», dunque l'arricchimento della grammatica va di pari passo «con lo sviluppo del cervello e delle funzioni cognitive» (Simone, 2022: 20).

Se la grammatica costituisce «il risultato evolutivo della ricerca, che gli esseri umani compiono senza averne coscienza, di modi per esprimere il contenuto della mente» significa che, al di là della nozione di “grammatica universale” per delineare un set di regole di formazione e funzionamento del dispositivo linguistico comune alla discendenza dei Sapiens, «la grammatica va vista come una [...] conquista della specie».

Se da un lato bisogna riconoscere che la tenuta e la solidità della complessa struttura dei sistemi linguistici è conferita dalle regole grammaticali a cui è indispensabile attenersi per generare sequenze di elementi riconoscibili come appartenenti a una determinata lingua d'uso, dall'altro queste stesse regole sono soggette a cambiamento: «viviamo immersi in un continuo cambiamento linguistico (e quindi anche grammaticale), ma non siamo in grado di percepirlo in tempo reale. [...] non è affatto improbabile che, nella lunga durata, la grammatica delle lingue esprimerà ancora nuovi meccanismi, categorie e risorse» (ivi, 22).

Di fatto Nicola Grandi, già nell'introduzione del volume dedicato alle *Lingue naturali tra regole, eccezioni ed errori*, puntualizza che la grammatica «si colloca nel quadro della variazione previsto dalla lingua» (Grandi, 2015: 22-23). In quest'ottica l'errore è compreso a tutti gli effetti «nel novero delle possibilità offerte dal sistema linguistico»; la sua collocazione periferica all'interno del sistema è

dovuta al fatto di non essere «tollerato dalla maggior parte dei parlanti», dunque a un «mancato riconoscimento sociale» sul piano della sincronia spaziotemporale, non certo a ragioni di ordine strutturale.

La relatività dell'errore e la corrispondente parzialità dei giudizi di grammaticalità, che sfuggono spesso alla rigorosa (talvolta trasmessa come coattiva) logica binaria condensata nelle dicotomie corretto/scorretto e/o grammaticale/agrammaticale, restituisce «uno spazio della lingua [...] molto più ampio di quello racchiuso nel perimetro della grammatica 'ufficiale'».

Simone, proseguendo nella rassegna delle principali categorie alla base della nozione di grammatica, ritrae quest'ultima, sulla scorta di Grandi, come «un continente dai confini indefiniti». Subito dopo il linguista specifica che «la grammatica non vive nel vuoto» e potremmo in tal modo dare continuità alla metafora del continente senza frontiere immaginando quest'ultimo all'interno di un ecosistema – un ambiente biologico e culturale diffuso e immanente – dal quale è costantemente influenzato.

In ultima analisi, la grammatica contiene e dà forma a una visione del mondo, perciò può essere definita, secondo l'ipotesi Boas-Jakobson, come «l'insieme dei tratti che ogni lingua impone obbligatoriamente sia nella raffigurazione degli eventi sia nella forma delle parole» allo scopo di conferire alla lingua una precisa e coerente fisionomia interna.

L'uomo ha un pensiero da esprimere, cerca un modo di manifestarlo e a questo scopo inventa meccanismi e strutture. La grammatica è l'insieme di questi meccanismi e strutture, [...] il motore che fa funzionare le lingue [...].

[...] la grammatica presa sul serio non detta norme, ma osserva e cerca di spiegare. [...] osserva come sono fatte le frasi delle lingue, come potrebbero esser fatte e come non possono esser fatte e [...] cerca di estrarre regolarità e principi generali, che gettino luce sulla natura delle lingue e, indirettamente, sul modo di funzionare della mente.

[...]

Essendo basata sull'osservazione, la grammatica non ha interesse solo per i comportamenti "normali" e "corretti" dei parlanti.

La questione della rivalutazione e rifunzionalizzazione dell'errore in virtù di questa nuova concezione dei principi di regolarità della lingua sarà approfondita nei prossimi paragrafi. Tuttavia, è opportuno ricordare che già nel Medioevo, epoca nella quale l'errore configurava una deviazione, la non conformità di un oggetto al principio di realtà, di verità o di oggettività, compresa quella decodificata dalla Grammatica, Dante nel *De vulgari eloquentia* assume una posizione chiara rispetto al postulato rapporto di forza tra il latino sinonimo di grammatica e il volgare, per il quale nel Due e Trecento non disponiamo di alcuna grammatica (Motolese, 2019).

[...] chiamiamo lingua volgare quella lingua che i bambini imparano ad usare da chi li circonda quando incominciano ad articolare i suoni; o, come si può dire più in breve, definiamo lingua volgare quella che riceviamo imitando la nutrice, senza bisogno di alcuna regola.

Abbiamo poi un'altra lingua di secondo grado, che i Romani chiamarono "grammatica". Questa lingua seconda la possiedono pure i Greci e altri popoli, non tutti però: in realtà anzi sono pochi quelli che pervengono al suo pieno possesso, poiché non si riesce a farne nostre le regole e la sapienza se non in tempi lunghi e con uno studio assiduo.

Di queste due lingue la più nobile è la volgare: intanto perché è stata adoperata per prima dal genere umano [...].

Matteo Motolese, allo scopo di ripercorrere la storia dell'errore tra Medioevo ed età moderna, considera il volgare «il tramite attraverso il quale si arrivava [solitamente] al latino» e proprio il confronto con quest'ultimo «faceva emergere in modo netto lo scarto tra la dimensione mutevole (oggi diremmo liquida) dei vari volgari e quella più stabile e omogenea di una lingua che si studiava a scuola».

Lo studioso coglie nell'Alighieri «il tentativo più alto di una sintesi di questa dicotomia», osservando che «gran parte del disegno dantesco può essere letta come il tentativo di dotare il volgare di una stabilità interna per mezzo di un'aggiunta di *ars*, strutturante e modellizzante sul modello del latino, lingua artificiale». In questo modo, secondo il Poeta, una soluzione fisiologica, un dosaggio minimo di artificio avrebbe contribuito a ridimensionare la variabilità del volgare nello spazio e nel tempo.

Del resto, anche Grandi ritiene che grammatica e vocabolario costituiscano un caposaldo per la stabilità del sistema linguistico: «abbiamo un insieme di ingredienti (le parole) e le ricette per ‘mescolarli’ (le regole, spesso raccolte in una sorta di ricettario, il libro di grammatica), allo scopo di ottenere qualcosa di commestibile (frasi [...] grammaticali di una lingua)».

A proposito di “errore” Motolese individua e parafrasa in chiave filosofico-moralistica la sola e unica attestazione della parola *error* nel trattato dantesco, mentre il ricorso a varianti sinonimiche (*vitium*, *barbarismus*) intercetta fenomeni di natura linguistica, per quanto attinenti quasi squisitamente a valutazioni di ordine estetico.

Nel *De vulgari*, Dante usa una sola volta *error*: non a proposito di una delle tante deviazioni linguistiche che raccoglie e stigmatizza, ma a proposito di chi tra i veneziani – *errore confossus* (‘trafitto dall’errore’) – crede di possedere il volgare illustre (I 14, 5-6). Poche righe prima, per qualificare, negativamente, le pronunce apocopate e sincopate di trevigiani e bresciani, usa *barbarissimum* (I 14, 5). In entrambi questi casi, e così nel resto del ragionamento, non sono le regole del latino ma in primo luogo elementi estetici a determinare il giudizio. Ogni volta, ciò che Dante misura è la distanza dall’armonia impendibile che lui assegna al volgare illustre, non la scorrettezza rispetto a un modello condiviso.

Motolese intravede nella diffusione della stampa a caratteri mobili (dunque nella nascita del libro moderno) in Italia a partire dagli anni Sessanta del Quattrocento un momento di svolta nella percezione e progressiva concettualizzazione dell’errore linguistico.

Nella fattispecie, l’introduzione dell’*errata corrige* «rese particolarmente evidente la necessità di un sistema preciso di individuazione dei luoghi del testo soggetti a correzione» dal momento che gli editori, consapevoli di non poter competere con il mondo manoscritto in quanto a unicità, bellezza e peculiarità artigianale del prodotto, investono per lo più sulla qualità del testo stampato, dunque sulla correttezza linguistica.

Nasce così l’idea (quanto meno progettuale) di un’ortografia del volgare che condurrà all’edizione a stampa della prima grammatica del volgare, *Regole*

grammaticali della volgar lingua di Giovan Francesco Fortunio, pubblicato ad Ancona nel 1516.

Nel suo sforzo di codificare le regole sulla base di Dante Petrarca e Boccaccio, Fortunio sceglie – in modo esplicito – di ridurre a omogeneità l'abbondanza della lingua antica. Un'operazione di selezione entro la lingua d'autore, che tenta di valorizzare e mettere a sistema ciò che è più frequente e condiviso, marginalizzando usi singoli o eccentrici.

È un assunto metodologico che viene ribadito in più luoghi delle Regole: «lo uso e non lo abuso degli auttori dovemo seguitare» [I 91].

Nella ricostruzione della lingua modello, l'errore diventa una soluzione per far tornare i conti quando non tornano. La stessa parola errore ricorre, nelle *Regole*, trentotto volte. Ma il concetto è evocato molto più frequentemente.

Il principio dell'*auctoritas*, che gode di grande fortuna per tutto il Seicento grazie anche al contributo degli accademici della Crusca, viene messo profondamente in crisi solo nell'Ottocento da Alessandro Manzoni nella genesi de *I promessi sposi*. Si riporta a seguire uno degli appunti inediti dell'autore conservato nel ms. Manz.B.IX.4 *Modi di dire irregolari* nel quale, in vista del completamento della *Ventisettana*, si riflette sulle trasgressioni linguistiche intenzionali (dunque sugli errori propriamente detti) nell'ambito di una più ampia riflessione in merito alla fenomenologia delle irregolarità che si riscontrano nell'itinerario di progressivo allontanamento dal canone prescrittivo in direzione degli usi linguistico-comunicativi.

In tutte le lingue colte c'è esempi di trasgressioni commesse volontariamente da qualche scrittore distinto, e non dico scusate, lodate da tutti, perché vi ravvisano una riuscita di espressione felice, sincera, piena, alla quale le regole non davano mezzo di arrivare.

[...]

Abbiamo dunque già una ragione che giustifica le violazioni: l'Uso. Non solo giustifica, ma converte in regole, prescrive, violazioni che non hanno nessun'altra buona ragione che le raccomandandi.

Manzoni intuisce dunque il potenziale creativo di simili trasgressioni, vale a dire la loro facoltà generativa di altre regole o principi di regolarità. La deviazione dalla

norma, intesa prevalentemente in base a un ordine di frequenza di alcuni costrutti piuttosto che altri, non è necessariamente e *a priori* qualcosa da correggere, estirpare e benché meno da biasimare o censurare.

Ciononostante, e malgrado il celebre adagio per cui “sbagliando si impara”, spesso a scuola studentesse e studenti interpretano i propri errori come veri e propri fallimenti (poiché impediscono il raggiungimento del buon voto che sugella di volta in volta il successo formativo), gaffe e abbagli di cui addirittura vergognarsi. Tuttora non di rado la classe docente concepisce gli errori come spie di lacune, deficit e mancanze, spesso dovuti a distrazione o scarso impegno.

D'altronde dal campo semantico-nozionale proprio delle scienze filosofiche (Dizionario di Filosofia Treccani, 2009) è possibile mutuare alcune parole-chiave anche per definire l'errore in ottica linguistica: gli errori sono percepiti e riconosciuti come tali perché contravvengono al criterio ammesso come valido nel campo cui il giudizio si riferisce. Nello specifico, è errore ciò che contraddice il criterio della norma di una comunità di parlanti madrelingua, cioè quell'insieme di regole formali che descrivono (e consentono) il funzionamento della lingua stessa. Serianni per “norma”, in senso formale, intende «l'insieme delle possibilità astratte garantite dai meccanismi formativi della lingua» (2006), mentre Cardona (1988) parlava di “norma sociale” come quella che racchiude la media delle realizzazioni accettate in una determinata comunità linguistica, ossia tutte le attualizzazioni del sistema (numero di possibilità astratte) di volta in volta realizzate.

Sempre in filosofia l'errore viene considerato “fallimento inconsapevole del pensiero nel raggiungimento della verità”.

L'idea di fallimento è però fuorviante per la linguistica e i processi di apprendimento/acquisizione, mentre l'elemento di inconsapevolezza, dunque l'assenza di intenzionalità, individuano un determinato tipo di errore (*lapsus*, *mistake*, sbaglio), distinguendolo chiaramente dall'applicazione di condotte linguistiche che identificano «l'errore di apprendimento e acquisizione [...] sì inconsapevole, ma del tutto intenzionale [...] perché chi lo commette applica intenzionalmente una regola del proprio sistema linguistico, non percependo [...] la divergenza tra essa e quella degli altri parlanti» (Grandi, 2015).

L'errore, costitutivo del flusso dell'*intelligere*, è un fenomeno intrinseco alla natura umana e alle attività cognitive e in quanto tale oggetto di grande interesse epistemologico che ha costantemente stimolato riflessioni sulla natura della conoscenza, sull'attendibilità delle teorie e sulla validità dei metodi di apprendimento.

Nel dominio gnoseologico, gli studi propriamente epistemologici o in una certa misura attinenti alla filosofia della scienza hanno indagato la fenomenologia dell'errore al fine di comprenderne la natura e la matrice eziologica.

Fin dall'antichità l'errore è stato interpretato come una discrepanza tra la realtà e la rappresentazione della realtà, una deroga ai principi e alle leggi che governano le oggettive possibilità di relazione tra elementi dell'esistente. Una simile incongruenza può derivare da una molteplicità di fattori, tra cui limitazioni cognitive, incompletezza delle informazioni o interpretazioni soggettive che danno luogo a quello che Platone nel *Teeteto* definisce «l'opinare il falso».

La scuola razionalista riconduce l'errore alle limitate risorse cognitive e alla fallibilità dell'intelletto umano, esposto a inferenze sbagliate e condizionato da presupposti ingannevoli o da fallacie nella successione logica del ragionamento – appunto - razionale.

Le teorie di impianto razionalistico fanno coincidere la conoscenza con l'assenza di errore, a partire dalla premessa (congetturata già in epoca medievale) secondo cui la verità corrisponde alla perfetta aderenza tra pensiero e oggetto del pensiero stesso.

Il termine razionalismo qualifica difatti tutte le filosofie che postulano una realtà guidata da un principio intelligibile (che può coincidere a seconda delle dottrine con il vero, il bene, l'armonia ec.) accessibile al pensiero e omogeneo con l'evidenza logico-razionale.

Il complesso e variegato movimento storico e intellettuale che prende il nome di “razionalismo moderno” e si sviluppa pienamente nell'Europa del Seicento trova il suo punto di convergenza sul piano ideologico e teorico-metodologico in quello che potremmo definire il suo manifesto: il *Discorso sul metodo* (1637) di Descartes. L'opera nutrive l'intento di ricostruire l'intero sapere sulla base della sola ragione

grazie all'applicazione dei principi alla base delle concatenazioni logiche chiare e distinte di una scienza universale (*mathesis universalis*).

Il paradosso risiede nel fatto che è proprio il padre del razionalismo a determinare anche la crisi di quest'ultimo: le *Regulae* cartesiane, che orientano lo schema procedurale di analisi, sintesi, enumerazione, scomposizione e ricomposizione allo scopo di rinvenire l'ordine razionale radicato nell'apparente disordine fenomenico, crea *ex novo* una sorta di "seconda natura" delle cose, godibile per la ragione umana. Il pensiero opera, dunque, di volta in volta delle "finzioni", riconducibili per via etimologica alla capacità di foggiare, plasmare (dare forma), rappresentare la realtà. Le rappresentazioni fungono da guida per la conoscenza, fornendo modelli teorici e immaginativi, che si presumono certi secondo un criterio di probabilità, ma dei quali è necessario verificare la corrispondenza ai dati di realtà in funzione dell'esperienza.

Il progressivo avvicinarsi nell'epistemologia del principio di probabilità a quello, decisamente più assiomatico e dogmatico, di certezza è compendiato con eccezionale efficacia da Brunella Antomarini nella formula che fornisce il sottotitolo del saggio *Pensare con l'errore: "il bersaglio mobile della conoscenza"*. Antomarini nell'introduzione al volume chiarisce il sottotitolo ed espone al tempo stesso l'intento programmatico della disamina filosofica svolta nel libro.

[questo libro] cerca di descrivere quegli eventi e quegli atti che sono paradossalmente sbagliati e veri, gli errori necessari, quelli senza i quali non ci sarebbe decisione, né scelta giusta né verità, e investe di valore positivo questi eventi, queste forme comuni alla mente e alle cose. C'è una naturalezza con cui li includiamo nei pensieri e nei comportamenti individuali [...]. E c'è una velocità nel procedimento mentale che pensa e decide, che rischia e indovina o sbaglia, che deve ancora essere del tutto riconosciuta. Spesso pensiamo e agiamo come tirando a un bersaglio, dopo aver preso la mira: velocemente ci formiamo un'immagine di quello che va colpito (o indovinato), ma sappiamo che l'immagine è mobile, perché non dipende da noi e tutto quello che possiamo fare è immettere le nostre forme in movimento in quel flusso caotico e regolare che è il mondo e lasciare che si formino coincidenze tra il bersaglio nel mirino e le dinamiche esterne alla mira. E allora tiriamo.

Anche quando sbagliamo, sappiamo che in un altro momento avremmo colto nel segno. Così come sappiamo che quando cogliamo nel segno, sbagliamo in un altro punto. [...] chiamiamo verità o giustizia quella che si coglie per un attimo e in un punto, che è solo una questione di transitoria coincidenza. Il gesto è [...] relativo, ma non si tratta di affermare la relatività del punto di vista, perché le coincidenze sono reali. Isoliamo stocasticamente una parte e ne facciamo una totalità, che chiamiamo forma e che funziona quando ci dà una percezione ordinata del mondo, quando lo sistema per noi e possiamo dire che è bello (Antomarini, 2007: 5-6)

La conoscenza è mobile perché riflette l'intrinseca mobilità del reale; pertanto, la consapevolezza «di avere a che fare con un giudizio mobile e sfuggente» fa sì che «ci limitiamo a gradi successivi di chiarezza».

L'incertezza costituisce l'atto fondativo della conoscenza: «colti dalla sorpresa del dubbio o dal suo disagio, cominciamo le catene di inferenze, infinite, indefinite, caotiche, per recuperare la certezza o raggiungerne un'altra più potente». L'esplorazione attraverso la quale avanziamo nella conoscenza è dunque una forma di *erranza* nel continuo fluire del mondo, «un fluire naturale in cui siamo sempre presi e che le forme spazializzano continuamente per noi. Piccoli pezzi di “ora” che ci bastano per vivere».

Karl Raimund Popper ne *La logica della scoperta scientifica* (1934) propone un modello interpretativo della scienza basato sul riconoscimento del valore euristico dell'errore, individuando nel principio di fallibilità un processo di graduale precisazione della conoscenza.

Fallibilità e progressione sono pertanto due facce della stessa medaglia. In contrasto con il metodo induttivo e a favore di quello che lui stesso designa come “ipotetico-deduttivo”, per il filosofo austriaco non si muove dai fatti alla costruzione delle teorie, ma dalle teorie al loro controllo e verifica mediante i fatti. Dunque, alla formulazione di ipotesi di verità segue, per deduzione, il riscontro empirico. Qualora le asserzioni logiche non fossero in accordo con l'esperienza empiricamente accertata, la teoria viene falsificata. D'altro canto, in presenza di tale accordo la teoria circoscrive, solo provvisoriamente, un orizzonte di verità, conservando pur sempre il proprio carattere ipotetico e congetturale, suscettibile di confutazione (e falsificazione) sulla base di controlli e riscontri futuri.

Il progresso, secondo Popper, non consiste nella giustapposizione lineare e cumulativa di certezze, ma piuttosto nella continua possibilità di modificare, contraddire e ripensare queste ultime: errore ed evoluzione sono dunque in un rapporto sistemico di interdipendenza.

Secondo la filosofia empirista, l'errore è strettamente legato alla percezione e all'esperienza sensoriale. Le teorie empiriche sostengono che l'errore può essere ridotto attraverso l'accumulo di prove empiriche e l'aggiornamento delle nostre conoscenze in base a nuove evidenze.

Il filosofo statunitense Charles Sanders Peirce compie un ulteriore passo in avanti riguardo alla valenza conoscitiva dell'errore, superando il rapporto di forza tra razionalisti da un lato ed empiristi dall'altro. Per questi ultimi l'errore sarebbe strettamente legato alla percezione e all'esperienza sensoriale, perciò riducibile attraverso l'assortimento di prove empiriche e il conseguente aggiornamento delle nostre conoscenze in virtù di nuove evidenze. Eppure, anche all'interno del paradigma empirico, l'errore può persistere a causa di pregiudizi cognitivi o di limitazioni e condizionamenti connessi alla raccolta e all'interpretazione dei dati.

Peirce delinea un modello alternativo di funzionamento della conoscenza, basato sulla concezione fallibilista della medesima, derivata dalle scienze sperimentali. Si tratta della metafisica ipotetica (da cui l'omonima opera), che, oltrepassando i limiti insiti del sillogismo logico-deduttivo e del metodo squisitamente induttivo, si serve del ragionamento abducente (e retroduttivo), secondo «il quale partendo da alcuni fatti che si vogliono spiegare (premesse), si cerca di individuare una possibile ipotesi che li spieghi (conclusione)» (Frixione, 2007). Per farlo è necessario applicare, in modo pragmatico, vale a dire funzionale all'agire quotidiano, delle inferenze, spesso inconsce, generate da un calcolo probabilistico e determinate per analogia di proporzionalità: dall'osservazione di somiglianze si astraggono generalizzazioni che saranno valide fino a prova contraria.

Il passaggio dal dubbio alla convinzione passa per questo allontanarsi dall'errore, ma solo per quanto è necessario, solo per la misura che ci serve; più oltre non abbiamo motivo di procedere, perché la verità che cerchiamo è quella che ci dà una risposta, la soluzione del dubbio e del suo malessere, una forma che ci rappresenta. [...]

Questo non ci dà certezza, ma ci orienta nel giudizio, sappiamo che la somiglianza può essere un errore parziale, ma che comunque ci apre la via alla sintonizzazione del nostro sistema cognitivo con la nuova circostanza, alla comprensione di quell'individuo su cui altrimenti non potremmo dire niente (Ivi, 47-48).

Ora da queste premesse si può spiegare la fiducia nella corrispondenza tra misura matematica e realtà, come riduzione della realtà a una forma, isolata dal resto, eppure presa come costitutiva rispetto alla parte di reale che vuole conoscere; è analogica, parziale ma trattata come totalità. Il fenomeno osservato è il risultato della sovrapposizione di molti fenomeni analoghi, tutti simili tra di loro, anche se nessuno di loro è il fatto, cioè l'effetto di un'unica causa. Abbiamo sempre e solo forme dei fenomeni.

Nelle scienze fisiche e matematiche l'errore è un concetto centrale, soprattutto nel campo della probabilità e della statistica, in cui l'errore è spesso quantificato in termini di deviazione standard, parametri di variabilità, media aritmetica e criteri di distribuzione. Questi strumenti consentono di valutare la precisione delle stime e delle previsioni matematiche, rivelando la natura probabilistica delle conoscenze umane.

L'errore, casuale o sistematico, in matematica può anche essere interpretato come una discrepanza o un'incongruenza tra il risultato atteso e quello effettivo di un calcolo, tra il valore misurato e quello reale, ma non è sempre letto in chiave negativa, poiché può portare a nuove scoperte e a nuove intuizioni attraverso un'analisi critica e successivi aggiustamenti.

In presenza di soli errori di misura casuali (o accidentali) in eccesso e in difetto con la stessa probabilità, al crescere del numero delle misure tutte le distribuzioni sperimentali tendono ad assumere la stessa forma, rappresentata da una curva particolare chiamata curva normale di Gauss, che rappresenta la frequenza relativa con cui i diversi risultati della misura si presentano. Il valore medio rappresenta la massima probabilità, dunque più un valore è vicino alla media e più sarà probabile (probabilmente vero).

Quanto appena illustrato mostra che la verità (o la certezza) non coincide con l'assenza di errore, ma dipende piuttosto dal margine di errore: in altri termini, la conoscenza della verità è mutuata dalla teoria degli errori.

La scienza probabilistica e la relativa logica fallibilista comportano un cambio di paradigma radicale per cui, nell'orizzonte opaco della probabilità – che subentra a quello solo illusoriamente nitido della verità risolutiva e immutabile – non sono le teorie, ma gli errori a guidare la conoscenza, innescata, a sua volta, dall'ignoto e dal dubbio, che fungono di fatto da conduttori dell'apprendimento.

Giorgio Bolondi, docente di Didattica della matematica, denuncia la «consuetudine scolastica» per cui studenti ed ex studenti tendono a considerare la matematica «il regno delle regole in cui non sono ammesse eccezioni; regole che permettono di sanzionare gli errori».

Al contrario Bolondi puntualizza che «la “regola” non è una categoria dell'organizzazione del sapere matematico, e men che meno del pensiero matematico». Piuttosto, è opportuno dedicarsi alla «ricerca di regolarità negli oggetti e nelle situazioni [...] fin dai primi passi nel mondo della scuola [essendo] alla base di una delle procedure più caratteristiche del pensiero matematico, la generalizzazione».

Bolondi conclude così il contributo al volume *La grammatica e l'errore*:

La matematica, oggi, non parla di regole, e vede l'insegnamento di regole come un qualcosa che limita la potenza, l'applicabilità e il senso stesso della disciplina. Parla piuttosto di strutture, ognuna [...] regolata da assiomi o proprietà, e parla di modelli che descrivono attraverso regole semplificate di funzionamento i fenomeni della realtà (Grandi, 2015: 42).

A tal proposito, a partire dalla seconda metà del Novecento l'approccio connessionista supera la soglia del sistema classico del cognitivismo di stampo cibernetico che promuoveva un modello di informazione in termini di riduzione di possibilità, di ignoranza e di incertezza (Morabito, 2018) mediante l'applicazione di un'unità binaria standard – *bit (binary digit)* - di misurazione del processo informazionale. Nel 1960 lo psicolinguista Miller, il matematico e psicologo Galanter e il neuropsicologo Pribram pubblicano *Plans and Structures of Behavior*, opera fondativa della psicologia cognitiva, nella quale impartiscono alla “mente-computer” un archetipo di comportamento intelligente (unità T.O.T.E) basato sulla logica partitica congruo/incongruo, dunque giusto/sbagliato. Esso si articola infatti in una prima fase di esplorazione della situazione di partenza (*text*), alla quale segue

un'operazione finalizzata al raggiungimento di un obiettivo (*operate*): una volta verificata l'efficacia dell'operazione eseguita in base alla congruità tra stato di fatto e obiettivo prefissato (*verifica* retroattiva, *feedback*), il soggetto agente può uscire dal programma (*exit*) o correggere l'azione in funzione della corrispondenza all'obiettivo.

Il circuito di retroazione è dunque in grado di individuare e correggere (rimuovere) l'errore, inteso come incongruenza, al fine di portare a compimento un'attività di *problem solving* o *decision making* e, auspicabilmente, generalizzare l'unità T.O.T.E a beneficio della maggioranza dei soggetti che si trova a gestire simili progetti comportamentali.

Secondo l'ipotesi connessionista invece la mente si trova perennemente in bilico tra certezza e finzione, lungo una parabola che individua un margine di approssimazione tra verità ed errore. Le funzioni cognitive si avvalgono delle attivazioni, tutt'altro che lineari, del sostrato biologico che prende il nome di reti neurali, composte da elementi interconnessi. Come spiegano i fisici Parisi e Del Giudice, la comunicazione tra le unità costitutive della rete viene mediata da 'pesi sinaptici', cioè variabili associate a ciascun collegamento tra le unità della rete. L'acquisizione di una certa funzione cognitiva, a partire da uno schema di connessioni sinaptiche arbitrario, si ottiene attraverso una procedura di apprendimento che, secondo diversi schemi possibili, modifica interattivamente i pesi sinaptici in modo da realizzare la corrispondenza input-output voluta. In particolare, si usa distinguere modalità supervisionate e non supervisionate di apprendimento: per le prime, una volta selezionato un insieme di esempi della regola da imparare (cioè della corrispondenza input-output voluta), un agente esterno alla rete (un insegnante) fornisce per ogni input di esempio un feedback che, in funzione dell'errore commesso dalla rete, modifica i pesi sinaptici in modo da minimizzare l'errore. Nel caso di apprendimento non supervisionato, la rete evolve senza alcuna valutazione esterna, secondo leggi tali da incorporare nella struttura dei pesi sinaptici alcune regolarità statistiche degli input alla rete.

L'errore è pertanto l'esito manifesto di un processo di elaborazione attiva dell'input, una manipolazione che investe la zona differenziale di sviluppo prossimale nella quale si sprigiona la conoscenza sottoforma di creazione di nuovi

legami informativi o trasformazione e riconfigurazione plastica di legami preesistenti.

INTRODUZIONE E SCOPO DELLA TESI

L'errore linguistico è un tema che attraversa le epoche e le discipline con la tenacia di un filo rosso che collega la riflessione filosofica, la grammatica normativa, la psicologia e la didattica delle lingue. La sua storia è un dialogo continuo tra modelli di conoscenza e visioni del mondo, tra ideologie e prassi pedagogiche, tra poteri che definiscono la norma e soggetti che la attraversano. Parlare di errore significa interrogarsi sulla natura stessa del linguaggio, sulla relazione tra regole e uso, sulle dinamiche cognitive che governano l'acquisizione e sulla funzione sociale delle norme. Per lungo tempo, nell'insegnamento delle lingue, l'errore è stato percepito come una devianza, un peccato da estirpare e per tale ragione i manuali legati alla metodologia audiolinguale degli anni Sessanta raccomandavano ai docenti di correggere immediatamente qualsiasi errore senza dare allo studente il tempo di rendersene conto e di correggerlo da sé, e figure autorevoli come Nelson Brooks, nel 1960, definirono l'errore un "peccato" che contaminava la lingua e andava evitato con rigore. In questo scenario, la correzione assumeva un carattere punitivo: l'obiettivo era impedire che lo studente consolidasse abitudini sbagliate, riprodurre la forma corretta e scoraggiare ogni manifestazione di creatività. Tali concezioni erano alimentate dalle *contrastive analysis*, che interpretava gli errori come interferenze della lingua madre e li combatteva con esercizi di ripetizione, dai quali emerge quanto il comportamento linguistico fosse visto come un insieme di abitudini da automatizzare e la metodologia d'insegnamento privilegiasse la memorizzazione senza scarti.

Il panorama iniziò a mutare quando la linguistica generativa e gli studi psicologici della seconda metà del Novecento resero evidente che l'acquisizione linguistica non è un semplice processo meccanico, per cui l'attenzione si spostò dalle strutture alla competenza comunicativa, e con essa cambiò la percezione dell'errore.

Il fermento dell'approccio umanistico alla didattica delle lingue e le teorie dell'apprendimento centrato sul discente promossero un'impostazione meno rigida,

in cui l'errore non era più un peccato ma un passaggio inevitabile e necessario, un indicatore prezioso del percorso dell'apprendente.

Si affermò dunque l'idea che durante l'acquisizione una lingua seconda attraversa stadi simili a quelli dell'acquisizione della lingua madre, in cui gli errori sono manifestazioni di una interlingua in evoluzione e quindi testimonianze della creatività e dell'operatività della mente dello studente. Questo nuovo atteggiamento riconosceva che la correzione dovesse essere calibrata, che esistevano errori da segnalare e altri da tollerare; si comprese che gli errori fornivano riscontri utili non solo agli studenti ma anche ai docenti, permettendo di capire se fosse necessario dedicare più tempo a determinati argomenti e se l'insegnamento stesso si potesse ritenere efficace. Si aprì allora un dibattito sulla correzione, nel quale affiorano diverse posizioni, tra le quali si distingue quella di chi propugnava la necessità di intervenire direttamente e puntualmente sull'errore riscontrato, e quella di chi invece temeva che un feedback eccessivamente correttivo potesse inibire la comunicazione e, più in generale, disincentivare il progresso di apprendimento.

La letteratura glottodidattica contemporanea non ha ancora risolto del tutto questa annosa tensione: alcuni studiosi, come Krashen, hanno ridimensionato il ruolo della correzione, sostenendo che l'acquisizione avviene attraverso input comprensibili e che la correzione può innalzare il filtro affettivo e ostacolare la fluidità; altri riconoscono al *corrective feedback* un valore fondamentale come forma di input metalinguistico, che orienta l'apprendente nella scoperta dei limiti e delle possibilità del sistema linguistico in via di costruzione.

La *contrastive analysis*, infatti, benché utile a prevedere alcuni tipi di errore, non esaurisce la varietà dei fenomeni osservabili, e l'*error analysis* ha dimostrato come gli errori rivelino la progressiva costruzione di un sistema linguistico interno. L'assenza di un consenso definitivo si riflette nella prassi didattica: studi come quello di Ellis hanno mostrato che gli insegnanti applicano la correzione in modo spesso incoerente, senza un modello univoco, alternando segnali impliciti e espliciti, correzioni immediate e differite, e dimostrando come le scelte siano influenzate da variabili situazionali, dal contesto e dalla personalità di chi apprende. Sarà Hendrickson nel 1978 a porre cinque domande fondamentali che ancora oggi in buona parte guidano il dibattito: se sia opportuno correggere gli errori, quando

farlo, quali errori scegliere, come procedere e chi debba intervenire. Le sue risposte a tali quesiti invitano alla prudenza e a considerare a monte, in via preliminare e propedeutica, contesto, tipo di errore e relazione pedagogica.

È a partire da questa cornice che il lavoro si colloca in un contesto storico specifico, quello dell'Università per Stranieri di Perugia nel Novecento, per indagare come l'errore e la sua correzione siano stati praticati, documentati e significati da un'istituzione che aveva come missione la diffusione della lingua e della cultura italiane presso un pubblico internazionale.

In questa prospettiva, la tesi assume l'errore come punto di condensazione in cui si incontrano processi acquisizionali, scelte valutative e rappresentazioni ideologiche della lingua. L'obiettivo è duplice e intrecciato: da un lato ricostruire, in chiave storico-glottodidattica, come l'errore sia stato riconosciuto e trattato nell'insegnamento dell'italiano L2 in una sede istituzionale strategica quale l'Università per Stranieri di Perugia; dall'altro mostrare che cosa tale trattamento riveli circa la costruzione dell'interlingua degli apprendenti e circa le gerarchie implicite di ciò che, in epoche diverse, viene considerato "corretto", "accettabile" o "tollerabile".

A sostenere l'argomentazione è un insieme di fonti primarie raramente valorizzate in modo sistematico nella storia della glottodidattica italiana, vale a dire le prove d'esame conservate nella serie *Esami* dell'Archivio storico dell'ateneo perugino, lette insieme ai *Registri dei docenti* (che restituiscono contenuti, priorità e routine didattiche) e alle *Carte della Segreteria Studenti* (che consentono di situare i testi entro profili biografici e socioculturali). Su questo materiale si innesta una metodologia integrata: la trascrizione e la catalogazione del corpus rendono osservabili, con un'attenzione quasi "filologica", sia la scrittura dell'apprendente sia la materialità della correzione (segni, colori, sostituzioni, annotazioni), mentre l'analisi combina una lettura qualitativa delle strategie correttive con una descrizione quantitativa delle ricorrenze e dei trend diacronici, utile a cogliere continuità, scarti e riconfigurazioni del regime di norma.

In tal senso, l'originalità del lavoro non consiste solo nell'uso di un corpus storico inedito, ma soprattutto nello spostamento di prospettiva che esso rende possibile: dalla storia "dichiarata" dei metodi e dei manuali a una storia documentaria delle

pratiche, in cui l'errore e la sua correzione diventano un osservatorio privilegiato per comprendere la formazione di modelli didattici, la loro evoluzione nel Novecento e il modo in cui l'italiano L2 viene insegnato, valutato e istituzionalizzato in un contesto interculturale.

L'Università per Stranieri, infatti, fondata nel 1925-1926, nasceva come risposta a un progetto politico e culturale ampio: lo statuto dell'istituto dichiarava l'intenzione di diffondere la "migliore e maggiore conoscenza dell'Italia in tutte le sue manifestazioni" e di organizzare corsi di cultura e esercitazioni pratiche di lingua italiana per studenti stranieri. Fin dagli anni Venti furono istituiti corsi estivi e annuali di lingua e cultura, frequentati da discenti provenienti da contesti diversi, che trovavano a Perugia non solo una scuola ma un punto di contatto con l'italianità. All'epoca l'Italia viveva il Ventennio fascista, e la promozione della lingua si intrecciava con la propaganda patriottica, ma la Stranieri ha saputo, nel tempo, evolversi e sopravvivere a regimi e trasformazioni politiche, mantenendo la sua vocazione internazionale. Il patrimonio documentario conservato nel suo Archivio Storico è straordinario: dalle carte della Segreteria ai protocolli, dal carteggio amministrativo ai registri degli insegnanti, dalla serie Segreteria Studenti a quella dei Corsi di Alta Cultura, fino alla serie Esami. Quest'ultima, in particolare, raccoglie le prove d'esame degli studenti suddivise per anni, sessioni e livelli; si tratta di un corpus di scritti non letterari, prodotti da apprendenti plurilingui in un italiano spesso formale, che costituisce un serbatoio inestimabile per lo studio dell'interlingua e degli errori. Anche la serie dei registri o diari delle lezioni è preziosa perché documenta i programmi, le metodologie e gli approcci utilizzati dai docenti, permettendo di osservare, ad esempio, come negli anni Trenta convivessero il metodo grammaticale-traduttivo e approcci più innovativi. Le prove scritte diventano, così, non solo tracce delle competenze linguistiche degli studenti ma anche testimoni della politica correttiva dei docenti, che correggevano, cancellavano, riscrivevano, lasciando sul foglio segni rossi e blu che oggi possiamo leggere come narrazione di una negoziazione linguistica.

L'obiettivo di questa tesi è interpretare l'errore non come semplice scarto ma come documento storico e linguistico, e la correzione non come atto neutrale ma come pratica sociale e pedagogica che riflette ideologie linguistiche, modelli didattici e

rapporti di potere. L'analisi delle prove d'esame e delle correzioni operate dai docenti permette di ricostruire l'interlingua degli apprendenti e di capire quali errori venissero considerati gravi o trascurabili, quali strategie correttive fossero privilegiate, come esse cambiassero nel tempo e come fossero legate ai modelli teorici dominanti.

La serie dedicata ai documenti della Segreteria Studenti, inoltre, offre dati sull'identità e la provenienza degli iscritti dal 1926 al 1987, consentendo di incrociare le informazioni linguistiche con il profilo socioculturale degli apprendenti.

Per analizzare gli errori bisogna abbandonare una prospettiva meramente deficitale e riconoscere che l'apprendente conferisce un ordine provvisorio all'interlingua, creando un sistema che ha una sua coerenza interna, rispetto al quale e in funzione del quale gli errori vanno dunque letti come indicatori di strategie, ipotesi e generalizzazioni operate dallo studente stesso. Questa prospettiva rende la correzione un atto delicato: non si tratta di reprimere la creatività dell'apprendente, ma di guidarla verso la norma, di negoziare un equilibrio tra accuratezza e espressività.

La ricerca qui proposta si muove su due piani intrecciati: da una parte offre una ricostruzione storica delle pratiche di correzione nell'Università per Stranieri, seguendone l'evoluzione dal periodo interbellico alla seconda metà del Novecento; dall'altra propone un'analisi linguistica delle produzioni scritte, identificando tipologie di errori, frequenze, permanenze e variazioni, e interrogando le correzioni in rapporto alle teorie linguistiche.

Per comprendere appieno il significato dell'errore e della correzione nel caso di Perugia, occorre inserirli in una cornice teorica ampia che tenga conto di diversi paradigmi. Nel modello behaviorista e contrastivo, l'errore è l'esito di interferenze da eliminare; nel generativismo e nell'*error analysis*, esso diventa traccia di un processo interno da descrivere e spiegare; nel *monitor model* di Krashen, la correzione perde centralità perché la competenza comunicativa nasce dall'esposizione a input comprensibile e la correzione rischia di inibire l'espressione; negli approcci socioculturali, la correzione viene rivista alla luce dell'interazione e della co-costruzione del senso. Il tema resta controverso perché

mette in discussione la funzione stessa della didattica: fino a che punto il docente deve intervenire per orientare l'apprendente verso la norma? Quali errori sono più rilevanti: quelli che ostacolano la comunicazione o quelli che violano regole prestigiose ma poco funzionali? L'interesse per la risposta correttiva, come ricorda Ellis, è cresciuto solo a partire dagli anni Sessanta e Settanta, quando si è cominciato a discutere non più se gli errori dovessero essere corretti, ma come, quando e da chi. Le ricerche condotte su insegnanti e studenti hanno evidenziato la mancanza di uniformità, la difficoltà di adottare criteri chiari e la necessità di considerare contesto, livello e tipo di attività. Tali riflessioni sono particolarmente pertinenti per il nostro caso di studio, perché i materiali perugini coprono decenni di attività e permettono di vedere come i docenti abbiano affrontato la questione della correzione in tempi diversi, con strumenti diversi e con obiettivi diversi.

L'Archivio della Stranieri è, in questo senso, un osservatorio eccezionale: i fogli d'esame conservano non solo le risposte degli studenti ma anche i segni delle correzioni, i commenti, le riscritture. Attraverso l'analisi di questi documenti è possibile ricostruire le strategie adottate dagli insegnanti: correzioni dirette, con cancellazioni e sostituzioni; correzioni indirette, con segni marginali o sottolineature che invitano lo studente a riflettere; riformulazioni di frasi; annotazioni metalinguistiche. La frequenza e la tipologia di questi interventi possono essere messe in relazione con il periodo storico e con le correnti metodologiche: nei primi decenni l'attenzione era rivolta alla conformità alla norma e la correzione era spesso esplicita e rigida; con l'avvento di approcci più comunicativi si osserva una maggiore tolleranza degli errori e una correzione più selettiva, centrata sui nodi che ostacolavano la comprensione; negli anni più recenti si intravedono tentativi di incoraggiare l'autocorrezione, con strategie che mirano a sviluppare la consapevolezza dell'apprendente. Al tempo stesso, analizzare gli errori permette di individuare tendenze interlinguistiche, errori ricorrenti e legati a specifiche strutture, e di studiare come tali errori si modifichino col passare del tempo; si potrà constatare, ad esempio, se la difficoltà di un passato remoto o di alcune preposizioni si attenui nelle generazioni successive di studenti, e come eventuali cambiamenti nel repertorio linguistico (lessico, sintassi, ortografia) influenzino la didattica.

Un aspetto cruciale della ricerca è il rapporto tra correzione e ideologia linguistica. Ogni correzione implica un giudizio su ciò che è corretto e ciò che non lo è, e questo giudizio riflette una visione della lingua e della società. Nel periodo fascista la lingua italiana era strumento di nazionalizzazione e la correzione poteva assumere connotazioni ideologiche: eliminare regionalismi, evitare forestierismi, promuovere un modello letterario e allo stesso tempo popolare. Nel secondo dopoguerra la diffusione dell'italiano si intrecciò con la democratizzazione della scuola e con l'affermazione dei media; l'italiano standard si consolidò e le correzioni si orientarono verso una norma più condivisa. Negli anni Sessanta e Settanta l'irruzione dei movimenti studenteschi e l'apertura culturale favorirono un approccio più liberale, in cui la competenza comunicativa contava più della perfezione formale. Osservare come i docenti della Stranieri abbiano interpretato l'errore in questi contesti permette di comprendere in che modo la correzione sia un atto politicamente e culturalmente situato. L'analisi non riguarda solo la grammatica, ma anche le competenze testuali: la capacità di organizzare un discorso, di adeguarsi al registro, di utilizzare con efficacia le strutture argomentative. Nelle prove d'esame perugine si trovano saggi, lettere, racconti, descrizioni, e in ciascuno di essi l'errore assume valenze diverse: un errore di concordanza può essere percepito diversamente da una costruzione sintattica inusuale ma efficace; un lessico povero può essere più grave di un errore di ortografia; un errore semantico può rivelare la ricchezza di un retroterra culturale. La metodologia adottata in questa tesi integra in modo intenzionale strumenti qualitativi e quantitativi, concepiti non come piani separati ma come due modalità complementari di interrogazione dello stesso dato storico. Da un lato, l'analisi qualitativa si fonda su una lettura ravvicinata di un corpus selezionato di prove scritte, scelto privilegiando i documenti in cui l'intervento correttivo risulta materialmente leggibile e sistematico (segni, colori, sostituzioni, annotazioni), e individuando una copertura temporale sufficientemente ampia da consentire confronti diacronici tra decenni. Questa fase consente di ricostruire la "logica" dell'azione correttiva, individuando le tipologie di errore monitorate con più attenzione e assiduità dal docente, le strategie di correzione adottate (correzione diretta, segnalazione indiretta, omissione selettiva) e i commenti metalinguistici o

valutativi eventualmente associati, collocando tali scelte entro microcontesti didattici e istituzionali specifici.

Dall'altro lato, l'analisi quantitativa, condotta in prospettiva corpus-based, mira a rendere osservabili le regolarità emerse, traducendole in misure comparabili: si quantificano la frequenza relativa delle diverse categorie di errore e delle diverse modalità correttive, nonché la loro distribuzione per periodi, tipologie di prova e profili degli apprendenti. In questa fase, le domande operative guidano la lettura dei dati: con quale frequenza un determinato fenomeno viene effettivamente corretto; in quali anni o macroperiodi la correzione risulta più intensa e diffusa o, al contrario, più selettiva e circostanziata; se la provenienza linguistica degli studenti è associata a specifiche aree di vulnerabilità (morfosintassi, lessico, coesione testuale) e se la densità correttiva varia in funzione di variabili testuali come estensione dell'elaborato e complessità sintattico-discorsiva.

L'intento non è soltanto descrittivo, ma interpretativo: l'eventuale variazione della "copertura correttiva" nel tempo viene letta come indizio di trasformazioni nella cultura didattica e valutativa (e, più in generale, nel regime di norma), anche in rapporto a snodi storici e a mutamenti istituzionali che possono aver influenzato le pratiche di insegnamento e di valutazione.

Nel quadro metodologico delineato, l'interdisciplinarietà si è rivelata una scelta necessaria: la glottodidattica offre strumenti per l'analisi dell'interlingua; la sociolinguistica permette di interpretare la norma nel suo contesto; la storia dell'educazione aiuta a collocare la pratica correttiva in una cornice più ampia; la linguistica testuale fornisce criteri per valutare la coerenza e la coesione dei testi degli apprendenti.

Non va dimenticato che gli studenti della Stranieri provenivano e provengono da culture e sistemi alfabetici diversi: analizzare i loro errori significa anche riflettere sulla distanza tra lingue, sull'influenza delle lingue madri, sulla transizione da alfabeti non latini all'italiano, sulla presenza di studenti bilingui o plurilingui. La scuola di Perugia, con la sua tradizione e la sua vocazione interculturale, ha rappresentato un laboratorio in cui la norma italiana si incontrava con tradizioni linguistiche eterogenee; la correzione degli errori, in questo contesto, era anche una forma di mediazione culturale. Lo spazio asimmetrico tra docente e discente si

riempiva di scambi impliciti: i segni di correzione testimoniavano non solo l'intento di indirizzare l'apprendente verso la norma ma anche la percezione dell'insegnante delle potenzialità e dei limiti del proprio studente.

Questa introduzione, pur nella sua estensione, non può approfondire tutti gli aspetti che saranno analizzati nei capitoli; tuttavia, ha inteso delineare i tratti essenziali di un itinerario che congiunge teoria e pratica. Il primo filo conduttore è la trasformazione della percezione dell'errore: da peccato da eliminare a risorsa da valorizzare. Il secondo filo è la centralità della correzione: da atto meccanico e severo a intervento selettivo e calibrato, variabile secondo il contesto. Il terzo filo è l'attenzione alla storia: l'Università per Stranieri come specchio delle trasformazioni politiche, sociali e pedagogiche del Novecento, un luogo in cui si può osservare l'evoluzione dei metodi, la convivenza di approcci diversi e la costruzione di un'identità linguistica nazionale aperta all'internazionalità. Il quarto filo è l'importanza del corpus: le prove d'esame e i registri come fonti che permettono di ricostruire non solo gli errori ma anche le strategie correttive, le ideologie linguistiche, le biografie di docenti e studenti. Il quinto filo è la dimensione socioculturale: l'errore e la sua correzione come luoghi in cui si incrociano lingue, culture, norme, poteri.

In ultima analisi, il lavoro qui presentato si fonda sulla convinzione che la correzione dell'errore sia un fenomeno complesso e multiforme che merita un'analisi approfondita e che offre una finestra privilegiata per comprendere come una lingua viene appresa, insegnata e istituzionalizzata. Esaminare la correzione degli errori di apprendimento dell'italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Perugia significa interrogare non solo la grammatica ma la storia, la cultura e l'ideologia; significa restituire voce agli studenti che hanno percorso i corridoi di Palazzo Gallenga, ai docenti che hanno corretto i loro testi, ai momenti di incomprensione e di illuminazione che hanno punteggiato il loro cammino. Significa, infine, riconoscere che l'errore, lungi dall'essere un semplice scarto, è la traccia tangibile di un incontro tra sistemi linguistici e tra soggetti in apprendimento, e che la sua correzione è un atto di dialogo che può rendere visibile la complessità e la bellezza del processo di acquisizione.

CAPITOLO 1

L'ERRORE NELLA LINGUA DELL'APPRENDENTE

1.1 L'errore nell'interlingua

La riflessione sull'errore all'interno della teoria dell'interlingua costituisce uno dei tornanti più rilevanti nella storia della linguistica acquisizionale, un vero e proprio snodo epistemologico con cui si confronta la glottodidattica contemporanea da più di mezzo secolo.

Lungi dall'essere considerato un semplice scarto dalla norma, l'errore si configura nel paradigma contemporaneo come il prodotto visibile di un sistema linguistico in costruzione, dinamico e regolato da principi interni. Tale prospettiva si afferma progressivamente a partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento, ma affonda le sue radici in un passaggio teorico cruciale, rappresentato dalla critica chomskiana al comportamentismo skinneriano, che sovverte il modo stesso di concepire l'apprendimento linguistico e, di conseguenza, lo statuto epistemologico dell'errore.

Nella sua dettagliata recensione del 1959 al volume *Verbal Behavior di B. F. Skinner*, Noam Chomsky mette in discussione l'idea che il linguaggio possa essere descritto come un comportamento appreso attraverso meccanismi di stimolo-risposta, rinforzo e abituazione¹. Secondo l'impostazione skinneriana, infatti, l'apprendente riproduce strutture linguistiche a partire da una serie di condizionamenti esterni, e l'errore è interpretato come un fallimento del processo di rinforzo: un comportamento linguistico non adeguatamente modellato, oppure un'abitudine deviante da estinguere.

Chomsky contesta radicalmente questo modello, sostenendo che nessun insieme finito di stimoli o rinforzi può spiegare la creatività illimitata delle produzioni linguistiche umane, né tantomeno l'acquisizione spontanea di strutture grammaticali complesse da parte del bambino. L'errore, nella prospettiva generativa, non è dunque un "fallimento comportamentale", ma una manifestazione

¹ N. Chomsky, A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*, «Language», 35(1), 1959, pp. 26-58.

del funzionamento interno del sistema grammaticale, un indizio del modo in cui la mente elabora regole, costruisce ipotesi e ristrutturazione le proprie conoscenze.

La portata di questa critica è straordinaria per la ridefinizione dell'entità ontologica e gnoseologica del linguaggio, concepito infine come capacità cognitiva autonoma, governata da principi astratti e, in parte, universali.

L'infante – e, per estensione, l'apprendente di L2 – non replica ciò che sente, ma costruisce attivamente una sua grammatica interna. La conseguenza è un vero e proprio capovolgimento epistemologico, in funzione del quale l'errore cessa di essere un residuo indesiderato per diventare una finestra privilegiata sull'attività mentale di chi cimenta con un nuovo codice linguistico.

Questo rovesciamento prepara il terreno per l'elaborazione del concetto di interlingua formulato da Selinker nel 1972². L'interlingua, ben lontano dall'essere un "sottoprodotto imperfetto" della lingua target, rappresenta un sistema linguistico dotato di regolarità proprie, un sistema intermedio ma non transitorio, caratterizzato da una grammatica provvisoria che si evolve attraverso processi cognitivi complessi. Il contributo chomskyano, in questo senso, si è rivelato decisivo: restituendo all'apprendente il ruolo di soggetto cognitivo, permette di interpretare gli errori come parte integrante della costruzione della competenza linguistica, e non come deviazioni da estinguere tramite rinforzi correttivi.

La linguistica acquisizionale successiva ha ulteriormente sviluppato questa linea interpretativa, sottolineando la natura sistematica e al tempo stesso variabile dell'interlingua. Studi come quelli Manfred Pienemann e Rod Ellis hanno accuratamente compendiato e sistematizzato le tappe salienti dell'evoluzione epistemologica dell'interlingua nell'ambito della ricerca linguistica moderna che osservato scrupolosamente e mostrato con chiarezza come l'apprendente attraversi, nel suo percorso di sperimentazione, fasi di stabilizzazione temporanea, ristrutturazioni improvvise, regressioni e avanzamenti non lineari³. La variabilità, tutt'altro che indice di incoerenza, costituisce la modalità stessa con cui si manifesta

² L. Selinker, *Interlanguage*, «International Review of Applied Linguistics», 10 (1972), pp. 209-231.

³ M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 1998; R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, OUP, 1994.

lo sviluppo linguistico. Gli errori, in questo quadro, sono espressioni coerenti di ipotesi grammaticali temporanee: ipergeneralizzazioni, analogie, applicazioni parziali di regole, scelte lessicali che riflettono un equilibrio instabile tra input, esperienza e processi cognitivi.

L'interlingua non rappresenta dunque una semplice tappa intermedia tra L1 e L2, né un insieme di residui imperfetti della lingua di primaria acquisizione: essa è piuttosto un sistema complesso, caratterizzato da una connaturata mutabilità e da una struttura normativa interna, che si definisce nella interazione tra input, processi cognitivi, fattori sociolinguistici e contesto didattico. Di conseguenza, gli errori prodotti dall'apprendente non possono essere interpretati come deviazioni casuali rispetto alla lingua standard, bensì come manifestazioni coerenti di una competenza in via di costruzione. È questa prospettiva che ha permesso all'errore di acquisire dignità scientifica, trasformandosi da "mancanza" a fenomeno euristico di primaria importanza.

La ricerca contemporanea ha mostrato che l'interlingua presenta una doppia natura: da un lato è un sistema instabile e variabile, soggetto a oscillazioni, regressioni, avanzamenti inattesi; dall'altro è un insieme sistematico, governato da regolarità sottostanti che possono essere ricostruite attraverso l'analisi qualitativa e quantitativa delle produzioni degli apprendenti⁴.

Il paradigma cognitivista, consolidatosi tra gli anni Ottanta e Duemila, ha ulteriormente approfondito il ruolo dell'errore come strumento epistemico.

La *noticing hypothesis* di Richard Schmidt e la teoria dell'output di Merrill Swain⁵ insistono sulla natura riflessiva del processo acquisizionale, durante il quale è spesso proprio l'errore – attraverso il feedback, la negoziazione del significato, il confronto tra forme linguistiche – a innescare il processo di consapevolezza metalinguistica che conduce alla ristrutturazione delle regole⁶. L'errore, pertanto, non è un impedimento al progresso, ma uno dei suoi principali motori.

⁴ C. Andorno, Grammatica e acquisizione dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 1, 2009.

⁵ M. Swain, *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in S. Gass & C. Madden (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 1985.

⁶ R. Schmidt, *The Role of Consciousness in Second Language Learning*, in R. Schmidt (a cura di), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, Honolulu, University of Hawaii, 1995; M. Swain, *The Output Hypothesis*, 1985.

A questa dimensione cognitiva si affianca una dimensione sociolinguistica. L'apprendente non si confronta solamente con un sistema grammaticale astratto, ma con norme culturali, pragmatiche e ideologiche che definiscono ciò che in un determinato contesto è ritenuto corretto o appropriato.

Gli errori osservabili all'interno di un corpus storico⁷ di varietà di apprendimento di italiano L2 non riflettono soltanto gli stadi acquisizionali degli apprendenti, ma anche il regime normativo dell'epoca, segnato da un modello di italianità colto, formale, spesso permeato di istanze ideologiche (si pensi agli anni Trenta e Quaranta). In questo senso, l'errore è anche un documento storico: un indicatore del rapporto tra lingua, cultura, istituzioni e potere.

L'errore si fa così "traccia del tempo", una testimonianza viva dei rapporti tra apprendenti, docenti, istituzioni e modelli linguistici.

In questa prospettiva, lo studio dell'errore non può essere ridotto a un'operazione classificatoria o prescrittiva: esso deve essere concepito come strumento interpretativo, capace di mettere in relazione il sistema linguistico dell'apprendente, il contesto storico, la cultura pedagogica e le dinamiche comunicative che caratterizzano ogni atto di apprendimento linguistico.

L'interlingua stessa, dunque, non è che una forma di negoziazione permanente tra sistemi linguistici e sistemi culturali. E l'errore, in quanto manifestazione tangibile di tale negoziazione, diviene oggetto privilegiato di un'indagine che è al tempo stesso linguistica, cognitiva e storica.

In conclusione, la concezione moderna dell'errore trova il suo fondamento nella rivoluzione cognitiva avviata anche grazie alla critica chomskyana al

⁷ Come sarà opportunamente discusso nei capitoli a seguire, è bene chiarire in premessa che quello costituito a partire dall'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia configura un corpus storico di italiano L2 in forma scritta, poiché rivela produzioni linguistiche del passato, storicamente e geograficamente circostanziate nel capoluogo umbro tra la fine degli anni Venti e l'inizio degli anni Sessanta del XX secolo. Ciononostante, la lettura diacronica del campione testuale consentirà, da un lato, di apprezzare – almeno in parte – i cambiamenti intervenuti nelle modalità di correzione delle prove da parte dei docenti, ma, d'altro canto, impedirà di identificare lo sviluppo diacronico dei percorsi che portano all'affermazione o al consolidamento di determinati pattern linguistici più produttivi e di verificarne i possibili cambiamenti intervenuti nel tempo (Tamburini, 2022: 193). Le caratteristiche di discontinuità e disomogeneità sia dei testi d'archivio che dei rispettivi autori pregiudicano la possibilità di parlare nella fattispecie della ricerca di "corpus diacronico" *stricto sensu*. Si intende dunque da ora in avanti privilegiare la locuzione tecnica di "corpus storico" costituito dall'insieme ordinato, strutturato e sistematizzato di testimonianze di una varietà storica della lingua italiana, appresa come L2 in ambito accademico, dunque in un sistema di apprendimento altamente formalizzato.

comportamentismo. Da quella svolta prende forma una nuova epistemologia dell'apprendimento linguistico: l'apprendente non è più un ricevitore passivo di stimoli, ma un soggetto che costruisce, verifica e modifica ipotesi. L'interlingua, in quanto sistema dinamico e complesso, è lo spazio di questa costruzione; l'errore è la sua manifestazione più visibile, il segnale palpabile di una competenza in atto, costantemente *in fieri*.

Studiare l'errore significa dunque osservare la mente linguistica in attività, operosa e iridescente, e insieme comprendere il modo in cui la storia, la cultura e le norme sociali intervengono a modellare il suo stesso sviluppo.

1.1.1. Il concetto di interlingua tra variabilità e sistematicità

Nella ricerca acquisizionale, soprattutto negli ampi spazi di confluenza tra le discipline linguistiche e quelle più spiccatamente glottodidattiche, la complessità dell'interlingua è stata spesso resa attraverso metafore visive, che hanno la funzione di tradurre in immagini accessibili l'idea di un sistema dinamico, instabile e non lineare. L'uso consapevole di tali metafore non è un semplice espediente divulgativo, ma un vero e proprio strumento euristico: consente di far percepire, anche a un primo sguardo, che l'interlingua non è una "versione difettosa" della lingua target, bensì un organismo in movimento, attraversato da fasi di consolidamento e di crisi, di avanzamento e di ripensamento.

Una tradizione, soprattutto di taglio didattico, ha a lungo immaginato l'apprendimento di una seconda lingua come una corsa in campo aperto: lo studente parte da un punto iniziale, corrispondente alla sua competenza iniziale, e si dirige verso un traguardo rappresentato dalla padronanza della lingua target. Il percorso è concepito come più o meno rettilineo: possono esserci accelerazioni, rallentamenti, ostacoli imprevisti, ma la direzione è sostanzialmente unica, e ogni passo in avanti è pensato come un avvicinamento progressivo e cumulativo alla meta. In questa rappresentazione lineare, l'errore appare come un inciampo momentaneo: una breve caduta o una deviazione dalla traiettoria, prontamente corretta per poter riprendere la corsa.

Già negli anni Ottanta, tuttavia, questa immagine troppo semplice e “unidirezionale” comincia a essere messa in discussione. Thom Huebner propone una metafora di segno opposto, destinata a diventare classica: l’acquisizione della L2 non è paragonabile a una corsa in uno spazio aperto, ma piuttosto a un cammino all’interno di un labirinto⁸. Nel celebre passaggio in cui illustra questa idea, Huebner insiste sul fatto che, nel labirinto, il soggetto non vede dall’alto la struttura complessiva dei percorsi; vede soltanto il corridoio immediatamente davanti a sé e, a ogni svolta, è costretto a scegliere una direzione sulla base di indizi parziali. L’apprendente prende quella che, sulla base delle sue ipotesi correnti, gli sembra la strada più promettente; quando “va a sbattere contro un muro”, è obbligato a fare marcia indietro, a retrocedere di qualche passo, a tornare al bivio precedente per imboccare un percorso alternativo.

Questa metafora permette di visualizzare in modo efficace diversi tratti tipici dello sviluppo interlinguistico. In primo luogo, mette in luce la natura sperimentale del processo: l’apprendente non percorre una traiettoria prestabilita, ma procede per tentativi, verifica ipotesi, accumula indizi locali sulla base dei quali riorganizza le proprie scelte. In secondo luogo, il labirinto rende evidente che il percorso è fatto di svolte improvvise, vicoli ciechi, regressioni apparenti: l’apprendente può avanzare rapidamente lungo una direzione che sembra corretta, salvo poi accorgersi — talvolta grazie al feedback correttivo, talvolta per confronto con l’input — che quella configurazione formale non è adeguata, e dunque deve “tornare indietro”, abbandonare una regola provvisoria e cercarne un’altra più stabile. Ciò che, in una prospettiva meramente comportamentista, sarebbe interpretato come regressione o fallimento, viene invece riletto come momento strutturale del processo: il “muro” contro cui si urta non è un ostacolo esterno, ma il limite interno di una regola che si rivela insostenibile e che richiede una ristrutturazione.

In terzo luogo, il labirinto suggerisce un altro elemento importante: non esiste una sola uscita obbligata, un unico cammino legittimo verso la lingua target. A seconda delle esperienze, dell’input, dei contesti d’uso e delle lingue di partenza, gli apprendenti possono imboccare percorsi differenti, giungere a configurazioni

⁸ T. Huebner, Linguistic system and linguistic change in interlanguage, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 33-53, 1983.

interlinguistiche diverse, stabilizzare alcune forme invece di altre. Il labirinto non è un tracciato che conduce tutti, nello stesso modo, alla medesima meta, ma un insieme di possibili vie di sviluppo, alcune più brevi, altre più tortuose, altre ancora destinate a fermarsi in corrispondenza di una “uscita laterale”, quella che in letteratura viene descritta come fossilizzazione di una varietà intermedia.

Se il labirinto mette l’accento sulla dimensione processuale e diacronica dell’interlingua — il cammino, le svolte, i ritorni sui propri passi, le possibili uscite — una proposta diversa, avanzata da Massimo Vedovelli, sposta lo sguardo sulla struttura interna del sistema. In un lavoro del 1994, Vedovelli suggerisce di concepire l’interlingua come una rete a maglie più o meno elastiche⁹. L’immagine è potente perché consente di cogliere, in un solo colpo d’occhio, sia la natura intrecciata e multidimensionale del sistema, sia il fatto che non tutte le sue parti hanno lo stesso grado di flessibilità.

Secondo Vedovelli, le maglie più rigide della rete rappresentano i punti dell’interlingua in cui è in atto — o si è già consolidato — un processo di fossilizzazione. In questi nodi il sistema tende a stabilizzarsi: l’apprendente ha interiorizzato una certa forma (morfologica, sintattica, lessicale, pragmatica) e continua a riprodurla anche quando l’input o il feedback didattico proporrebbero alternative più adeguate. La rigidità della maglia indica che, in quella zona del sistema, la regola provvisoria è divenuta resistente al cambiamento: persiste nel tempo, riaffiora in contesti diversi, sopravvive a eventuali correzioni esplicite. Non si tratta, in altri termini, di errori occasionali, ma di tratti strutturali dell’interlingua, che si presentano con una certa coerenza e stabilità.

Le maglie più elastiche, al contrario, rappresentano le zone dell’interlingua che sono ancora in fase di ristrutturazione: porzioni del sistema in cui le scelte dell’apprendente oscillano, si modificano, vengono sottoposte a verifica e riadattamento. In queste aree la produzione linguistica mostra una maggiore variabilità: forme diverse competono tra loro, alcune emergono, altre regrediscono, altre ancora sopravvivono come tracce residuali. L’elasticità della maglia suggerisce visivamente la possibilità del cambiamento: tirando uno dei fili — per

⁹ M. Vedovelli, “Fossilizzazione, cristallizzazione, competenza di apprendimento spontaneo” in Giacalone Ramat, A., Vedovelli, M., *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Bulzoni, Roma, 1994.

esempio intervenendo didatticamente su un dato fenomeno grammaticale — si può generare una redistribuzione delle tensioni in più punti della rete, con effetti che non restano confinati in un'unica zona, ma si propagano, più o meno visibilmente, ad altri elementi del sistema.

Vedovelli sottolinea inoltre che è raro poter parlare di fossilizzazione per l'interlingua nel suo complesso: più frequentemente si osservano microzone fossilizzate all'interno di un sistema che, in altre parti, continua a evolversi¹⁰. In altri termini, la rete non è mai interamente rigida o interamente elastica: presenta sempre una combinazione di nodi più solidi, segmenti semi-rigidi e tratti estremamente mobili. Questa visione consente di superare l'idea di un apprendente "arrivato" o "bloccato" una volta per tutte: anche in presenza di fossilizzazioni localizzate, l'interlingua può proseguire il proprio sviluppo in altri settori, e nuove esperienze comunicative o didattiche possono, nel tempo, rimettere in moto regioni che sembravano ormai stabilizzate.

Un aspetto decisivo dell'immagine della rete riguarda la sua organizzazione gerarchica. Ogni nodo, ogni "maglia", non ha lo stesso peso funzionale: alcuni elementi occupano posizioni centrali, altri sono più periferici. Vedovelli collega questa gerarchia a diversi fattori: da un lato la "naturalità" delle strutture, intesa nel senso di minore complessità cognitiva o di maggiore trasparenza formale; dall'altro il carico cognitivo necessario per il loro uso e la frequenza nell'input¹¹. Strutture molto frequenti, cognitivamente poco onerose e percepite come centrali nel sistema della lingua target tenderanno a essere acquisite e stabilizzate prima; strutture più complesse, meno frequenti, o meno evidenti nell'input potranno rimanere a lungo in uno stato elastico, soggette a oscillazioni.

L'immagine della rete, pertanto, non si limita a evocare genericamente la flessibilità e l'interconnessione tra le varie componenti del sistema, ma suggerisce che non tutte le zone dell'interlingua sono ugualmente esposte al cambiamento. Le maglie rigide alludono a isole di stabilità — talvolta di stabilità "deviata" rispetto alla

¹⁰ M. Vedovelli, *Italiano L2: varietà, interlingua, processi di apprendimento*, in AA.VV., studi di glottodidattica, 1994.

¹¹ Per una discussione sui rapporti tra frequenza, complessità e acquisizione, cfr. N. C. Ellis, *Frequency Effects in Language Processing and Acquisition*, in *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 2002, pp. 143-188.

norma target —, mentre le maglie elastiche rimandano a spazi di negoziazione ancora aperta, nei quali l'apprendente sta lavorando attivamente alla redistribuzione delle regole. La rete, in questa prospettiva, diventa la rappresentazione sincronica di ciò che il labirinto descrive in diacronia: se il labirinto mette in scena il percorso, la rete mette in scena la configurazione momentanea del sistema, con le sue tensioni, i suoi punti di resistenza, le sue zone di trasformazione possibile.

Una riflessione ulteriore è stata proposta da Gabriele Pallotti, il quale ha osservato che le metafore del labirinto e della rete, anziché escludersi a vicenda, richiederebbero una lettura integrata, in quanto immagini complementari capaci di restituire da prospettive diverse la complessità dell'interlingua¹². Pallotti sottolinea che le rappresentazioni lineari dell'acquisizione — come le sequenze rettilinee, i percorsi ascensionali o le traiettorie cumulative — non sono di per sé erranee, purché se ne riconosca la natura di astrazioni semplificate: in realtà, l'interlingua è composta da una molteplicità di micro-percorsi che, a seconda dei fenomeni considerati, possono assumere forme a U, spiraliformi o oscillanti (Ellis, 1994). L'apprendente avanza in alcune strutture e regredisce in altre, e le trasformazioni in un'area del sistema possono generare effetti diretti o indiretti su altre componenti. Tra le metafore discusse, quella della rete si rivela particolarmente efficace per rappresentare l'interlingua contemporanea.

La metafora del labirinto, introdotta da Thom Huebner, mette giustamente in luce la non linearità del processo acquisizionale e la necessità di ristrutturare progressivamente il proprio percorso ogni volta che si incontra un ostacolo¹³; tuttavia mantiene una prospettiva centrata su un unico soggetto che si muove lungo un insieme di corridoi.

La rete proposta da Massimo Vedovelli, invece, enfatizza la pluralità dei percorsi possibili, la coesistenza di zone stabili e zone in mutazione, l'interconnessione tra diversi sottosistemi dell'interlingua. In questa prospettiva, il sistema non è più un semplice insieme di passi successivi, ma una struttura complessa composta da nodi più rigidi (aree fossilizzate o stabilizzate) e maglie più elastiche (zone in

¹² G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.

¹³ T. Huebner, *Second Language Acquisition as a Process*, Rowley (MA), Newbury House, 1983.

riorganizzazione), in cui il cambiamento di un elemento può diffondersi lungo la trama, modificando equilibri e configurazioni.

Questa visione è coerente con quanto mostrano gli studi acquisizionali: l'apprendente sviluppa simultaneamente diversi sottosistemi — fonologico, morfologico, sintattico, lessicale e pragmatico —, ciascuno dei quali segue tempi e modalità di crescita differenti e presenta una diversa sensibilità all'input. Le “maglie rigide” possono allentarsi grazie all'esposizione all'input o all'interazione; le maglie elastiche possono irrigidirsi quando una regola provvisoria trova conferme ripetute. L'interlingua si presenta dunque come un sistema dinamico e stratificato, nel quale convivono strutture emergenti, regole provvisorie e tratti consolidati.

La ricerca glottodidattica descrive l'interlingua come un sistema autonomo, dotato di coerenza interna e capace di evolvere sulla base delle ipotesi cognitive formulate dall'apprendente¹⁴. In questa prospettiva, l'errore non è un semplice scarto dalla norma, ma una finestra aperta sulla logica interna del sistema: esso testimonia il lavoro di elaborazione, verifica e ristrutturazione compiuto dal discente. L'interlingua si sviluppa attraverso un processo di complicazione graduale: nuove regole si aggiungono alle strutture esistenti e ne modificano il funzionamento; altre vengono abbandonate o rianalizzate; altre ancora permangono come residui di stadi precedenti.

La lingua dell'apprendente manifesta così una duplice natura: da un lato è variabile e instabile, poiché le regole in formazione coesistono con norme alternative o concorrenti; dall'altro è sistematica, poiché gli errori si raggruppano in forme ricorrenti — individuali, collettive o trasversali — che rivelano strategie cognitive comuni. La frequenza e la regolarità degli errori sono indizi preziosi delle strategie di acquisizione e degli stadi di sviluppo del discente.

Numerosi studi hanno confermato che l'interlingua evolve attraverso una successione di varietà di apprendimento — prebasica, basica e postbasica¹⁵ — che tendono, pur con differenze individuali, a riapparire in modo sistematico negli apprendenti di diverse L1. Le nuove strutture vengono integrate solo quando il

¹⁴ L. Selinker, *Interlanguage*, «IRAL», 10, 1972, pp. 209-231.

¹⁵ K. Wolfgang – C. Perdue, *The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, in «Second language research»13.4, pp. 301-47.

sistema è pronto a riceverle, secondo un ordine naturale guidato da un *inbuilt syllabus*, un “sillabo interno” che regola la processabilità delle categorie grammaticali (Pienemann, 1998).

Alcuni autori hanno collocato l’interlingua all’interno di un diasistema, concependola come una varietà tra le varietà che compongono il repertorio linguistico complessivo del discente¹⁶. Il concetto di diasistema individua un sistema superiore che raggruppa varietà diverse; in tale prospettiva la lingua dell’apprendente sarebbe vista come una delle tante varietà che compongono il repertorio complessivo, un’“inter-varietà” che condivide tratti con la lingua madre e con la lingua target.

Tuttavia, la maggior parte della letteratura contemporanea considera l’interlingua un sistema a sé stante, dotato di un proprio equilibrio dinamico: non è un miscuglio o un’interferenza fra idiomi, ma un insieme di varietà che si susseguono e si riorganizzano nel tempo. La dialettica tra variabilità e sistematicità può essere interpretata come il risultato della tensione fra le ipotesi del discente e le proprietà del sistema da acquisire: la variabilità deriva dall’instabilità delle regole ancora in formazione e dalla coesistenza di norme concorrenti, mentre la sistematicità rispecchia la costruzione progressiva di principi organizzativi interni. Questa doppia natura suggerisce che l’interlingua non sia semplicemente una “via di mezzo” ma un sistema autonomo che evolve secondo un ordine interno e che, pur collocandosi fra due poli, mantiene una propria identità; riconoscere tale autonomia permette di valorizzare gli errori come testimonianze dello sviluppo e di progettare interventi didattici che rispettino il ritmo naturale dell’acquisizione e la creatività dell’apprendente.

Per apprezzare la portata di tale concetto, occorre risalire alle premesse teoriche degli anni Cinquanta e Sessanta, dato che fino a quel momento l’acquisizione di una seconda lingua veniva interpretata quasi esclusivamente attraverso la lente del comportamentismo linguistico, che concepiva l’apprendimento come un processo di formazione di abitudini indotte dall’imitazione di modelli e dalla ripetizione meccanica di schemi prefissati. In questo quadro teorico, l’errore era inteso come il prodotto di un condizionamento inadeguato: una risposta “scorretta” a uno stimolo

¹⁶ E. Coseriu, *Sistema, norma y habla*, in *Lecciones de lingüística general*, Gredos, 1975.

linguistico, il segno di un'abitudine negativa trasferita, con ogni probabilità, dalla lingua materna.

L'analisi contrastiva, sviluppatasi nello stesso contesto epistemologico, si fondava sull'idea che il confronto sistematico tra lingua di partenza e lingua d'arrivo potesse prevedere in anticipo le interferenze e dunque gli errori degli apprendenti: tali errori erano interpretati come residui maladattivi derivanti dal sistema della L1 e considerati fenomeni da prevenire o da eliminare attraverso esercizi strutturali e correzioni immediate.

La svolta epistemologica avviata da Noam Chomsky alla fine degli anni Cinquanta ribaltò radicalmente questa visione. Nel suo lavoro critico sul comportamentismo skinneriano, Chomsky mostrò che la stessa acquisizione della L1 non può essere spiegata come una semplice accumulazione di abitudini, bensì come l'attività di un dispositivo mentale innato in grado di costruire, a partire da un input limitato e spesso imperfetto, un sistema grammaticale complesso e creativo. Tale prospettiva assegnava alla mente dell'apprendente non il ruolo passivo di ricettore di stimoli, ma quello di elaboratore cognitivo attivo, capace di formulare ipotesi, verificarle e ristrutturare le proprie rappresentazioni linguistiche.

Questo mutamento di paradigma aprì la strada a una reinterpretazione dell'errore: esso non appariva più come una stortura da raddrizzare o una malerba da estirpare, bensì come la manifestazione di regole provvisorie in fase di allestimento, l'indizio empirico del lavoro inferenziale svolto dall'apprendente. Il focus teorico si spostò pertanto dalle interferenze esterne ai processi interni, dalle abitudini acquisite alle strategie cognitive che guidano l'organizzazione del sistema linguistico emergente. In questo clima di rinnovato interesse per i processi cognitivi dell'apprendente si colloca la nascita della *Error Analysis*, un filone che assume una funzione centrale nella linguistica acquisizionale.

Con il saggio *The significance of learners' errors* (1967), S. Pit Corder inaugura una fase nuova nella concezione dell'errore: egli sostiene che gli errori degli apprendenti meritano la stessa considerazione scientifica che si riconosce alle produzioni dei bambini che acquisiscono la loro prima lingua.

Lungimirante nella sua intuizione, Corder afferma che gli errori non devono essere esclusi né evitati, bensì analizzati, perché rivelano le ipotesi che l'apprendente sta

formulando sul funzionamento della lingua (Corder: 1967). L'errore apre dunque un varco, un affaccio sul sistema interlinguistico: permette di osservare in tempo reale la costruzione di regole, la loro stabilizzazione, le loro estemporanee riconfigurazioni.

Corder introduce inoltre una distinzione destinata ad avere grande fortuna: quella tra *errors* e *mistakes*. I primi riflettono una regola sistematica dell'interlingua e sono quindi indizi diagnostici dello stadio acquisizionale; i secondi dipendono da fattori contingenti, come stanchezza o mancanza di attenzione. Questa distinzione mette in luce la natura strutturale dell'interlingua, la sua autonomia rispetto alla L1 e alla L2, e fornisce ai ricercatori uno strumento essenziale per interpretare la coerenza interna delle produzioni degli apprendenti.

La svolta teorica operata da Corder fornisce un ottimo *assist* al contributo fondamentale di Larry Selinker, che nel 1972 conia il termine *interlanguage* per definire il sistema linguistico provvisorio costruito dall'apprendente nel corso dell'acquisizione della L2.

Selinker descrive l'interlingua come un complesso dotato di principi regolatori propri e peculiari, in virtù dei quali è capace di evolvere progressivamente secondo logiche interne, mai sovrapponibili a quelle di altre lingue possedute dal parlante. A differenza del modello comportamentista, Selinker identifica l'apprendente come agente cognitivo che, nell'interazione con l'input, attiva una serie di meccanismi specifici alla base dell'elaborazione interlinguistica¹⁷.

Il modello di Selinker individua cinque processi principali responsabili della formazione dell'interlingua:

- transfer dalla L1, che non è più inteso come interferenza negativa, ma come una strategia di economia cognitiva attraverso la quale l'apprendente sfrutta risorse già acquisite;
- ipergeneralizzazione di regole della L2, che rivela la tendenza naturale dell'apprendente a costruire regolarità;
- riduzione del sistema, fenomeno per cui l'apprendente semplifica la complessità della lingua target concentrandosi su strutture più frequenti o più facilmente processabili;

¹⁷ L. Selinker, *Interlanguage*, «International Review of Applied Linguistics», 10, 1972, pp. 209-231.

- transfer da lingue terze, che mostra come l'interlingua sia influenzata non solo dalla L1 ma da tutto il repertorio linguistico dell'individuo;
- strategie di comunicazione, attraverso cui l'apprendente compensa lacune strutturali con mezzi pragmatici, interazionali o lessicali.

In questa prospettiva, l'errore non è più un fallimento ma un atto creativo, il riflesso del tentativo dell'apprendente di costruire un sistema linguistico coerente e funzionale, l'esito visibile dello sforzo di *riprodurre* la norma della L2, ma anche della creazione di una norma propria che caratterizza la varietà interlinguistica in una determinata fase del suo sviluppo.

Il contributo teorico di Corder e Selinker ha dunque un effetto dirimpente: essi spostano l'attenzione dalla correzione immediata alla descrizione del sistema interno dell'apprendente; dall'eliminazione dell'errore alla sua analisi come segno diagnostico; dall'apprendimento come imitazione alla concezione dell'acquisizione come processo di ristrutturazione progressiva.

Da questo cambiamento discende l'intera impostazione contemporanea della linguistica acquisizionale, per la quale l'errore è da ritenersi la chiave interpretativa che schiude le porte dell'interlingua. Da questo spiraglio possiamo allora apprezzare come quest'ultima si evolve, si stabilizza, regredisce, riorganizza le proprie relazioni interne e, soprattutto, manifesta la creatività del discente nella costruzione della propria competenza.

1.1.2 La concezione dell'errore nel diasistema dell'interlingua: l'errore tra norma, regole ed eccezioni

La riflessione sull'errore all'interno della linguistica e della glottodidattica si colloca in un punto di intersezione tra modelli linguistici, norme sociali e pratiche educative. Per lunga parte della storia dell'insegnamento delle lingue, l'errore è stato considerato una deviazione dalla norma linguistica, intesa come insieme di forme ritenute corrette e socialmente legittimate. Tale concezione — erede della grammatica normativa e rafforzata dalle metodologie comportamentiste — presupponeva l'esistenza di un modello monolitico di lingua e identificava la

competenza con la capacità di riprodurre fedelmente le strutture. La deviazione da questo modello veniva interpretata come un segnale di mancata padronanza.

La distinzione elaborata da Eugenio Coseriu tra sistema, norma e uso ha introdotto un cambiamento fondamentale: essa ha mostrato che non è possibile identificare l'errore in modo univoco senza specificare su quale dei tre livelli si colloca. Il sistema è la grammatica virtuale della lingua, l'insieme delle opposizioni funzionali che permettono di distinguere forme ben "formate" da forme impossibili. La norma, invece, riguarda le convenzioni condivise da una comunità linguistica e determina ciò che viene percepito come "corretto" in un determinato contesto storico-sociale. L'uso, infine, è l'atto concreto dell'individuo, soggetto a variazioni diafasiche, diastratiche e diatopiche.

Questa articolazione comporta conseguenze decisive per la glottodidattica. Un errore può costituire: una violazione del sistema, dunque un errore strutturale che compromette la grammaticalità della produzione; una violazione della norma, che comporta uno spostamento dalle convenzioni sociali di una comunità linguistica; un'inesattezza nell'esecuzione, legata alle contingenze della performance individuale (come esitazioni, lapsus, autocorrezioni).

L'apprendente non interagisce mai con una norma unica e stabile, ma con un diasistema complesso, composto da varietà coesistenti — standard, regionali, diastratiche — tra loro non gerarchiche dal punto di vista linguistico, ma spesso gerarchizzate sul piano sociale¹⁸. L'interlingua nasce e si sviluppa all'interno di questo sistema plurale: non si confronta con un'unica fonte di input, bensì con molteplici modelli linguistici che divergono tra loro e che generano tensioni interpretative. Ciò che è percepito come errore non dipende unicamente dalla struttura grammaticale, ma anche dalle aspettative normative del contesto.

In questo scenario, l'istruzione formale ha svolto storicamente un ruolo centrale nel definire ciò che conta come "errore". La scuola italiana, come molte scuole europee, ha agito come uno dei principali vettori di promozione della norma standard, rinforzando forme linguistiche ritenute prestigiose e marginalizzando varietà percepite come periferiche o non conformi¹⁹. L'attività di correzione dell'errore, in

¹⁸ U. Weinreich, *Languages in Contact*, New York, Mouton, 1953; G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma-Bari, Laterza, 1987.

¹⁹ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

questo senso, è stata a lungo uno strumento di omogeneizzazione linguistica. L'apprendente di L2 che si confronta con un ambiente scolastico interiorizza non solo le regole formali della lingua, ma anche le gerarchie valoriali che regolano la distinzione tra usi accettabili e usi stigmatizzati.

Da questa prospettiva emerge chiaramente che la nozione di errore è, come minimo, da leggersi in una duplice ottica: da un lato è una nozione rigorosamente linguistica, perché riguarda la grammaticalità della lingua; dall'altro è sociale, perché ciò che si considera accettabile dipende dalla comunità che valuta il grado di accettabilità di una produzione in un determinato contesto discorsivo.

Di conseguenza, l'errore dell'apprendente va interpretato non solo alla luce della grammatica della L2, ma anche degli standard scolastici, degli obiettivi comunicativi e delle situazioni d'uso.

Sul piano didattico, la valutazione dell'errore richiede almeno tre criteri fondamentali.

1. La correttezza formale, che riguarda la conformità dell'enunciato alle regole del sistema grammaticale della lingua target. Un errore formale viene per lo più individuato come sintomo di una mancata acquisizione di strutture o opposizioni essenziali e costituisce l'oggetto privilegiato di attenzione nei contesti scolastici tradizionali.
2. L'appropriatezza indica invece l'adeguatezza dell'espressione rispetto al contesto comunicativo, al registro, all'interlocutore. Un enunciato può essere formalmente corretto, ma improprio per un contesto formale (ad es. uso di *mica* in un compito accademico).

Questa dimensione richiama la pluralità delle norme linguistiche in atto in un diasistema, in funzione delle quali gli usi linguistici dei parlanti risultano più o meno convenienti a seconda della relativa collocazione lungo lo spettro dell'asse diafasico.

3. La comprensibilità riguarda infine la capacità dell'enunciato di veicolare il significato desiderato in modo efficace. Un errore può rendere l'enunciato ambiguo, incompleto o inefficace sul piano pragmatico e comunicativo. In molte situazioni d'uso reali la comprensibilità ha la priorità assoluta rispetto alla correttezza formale e non di rado gli apprendenti di una L2,

soprattutto nelle fasi iniziali del percorso di apprendimento, avvertono una forte urgenza comunicativa in particolare nell'interazione orale, in virtù della quale la necessità di farsi capire è sovraordinata rispetto alla ricerca di correttezza formale.

La glottodidattica contemporanea considera questi tre criteri come complementari, non gerarchici. L'apprendente deve essere guidato a gestire la forma, ma anche l'adeguatezza e l'efficacia comunicativa: ciò implica riconoscere la complessità della norma, la variabilità dell'uso e la flessibilità delle eccezioni.

Tra i contributi più autorevoli in questa direzione si colloca il lavoro di Cecilia Andorno (2009; 2015; 2018), che propone una distinzione tipologica capace di connettere la descrizione dell'interlingua alle esigenze comunicative reali dell'apprendente.

La classificazione funzionale degli errori parte dal presupposto che la valutazione dell'errore non possa essere condotta esclusivamente sulla base della conformità al sistema linguistico della L2, ma debba integrarsi con criteri di appropriatezza pragmatica e di efficacia comunicativa. Andorno distingue quindi tra errori che possono essere tollerati senza compromettere lo scopo comunicativo ed errori che, al contrario, ostacolano in modo significativo la comprensione o l'interazione.

Una prima categoria è quella degli errori non critici, che non comprometterebbero la trasparenza dell'enunciato. Rientrano in questa tipologia le deviazioni formali che non interferiscono con la decodifica del significato: omissioni morfologiche in contesti ridondanti, semplificazioni sintattiche o scelte lessicali approssimative ma comunque interpretabili. Questi errori rivelano spesso una strategia economica dell'apprendente, che seleziona forme a basso costo cognitivo per garantire la continuità dell'interazione.

Accanto a essi, Andorno individua gli errori critici, cioè errori che ostacolano la comprensibilità o generano ambiguità semantiche. Tali errori compromettono la riuscita comunicativa dell'enunciato, come l'uso scorretto di tempi verbali che altera la sequenza temporale degli eventi o la produzione di forme lessicali ambigue. Dal punto di vista didattico, gli errori critici richiedono un intervento prioritario poiché incidono direttamente sulla capacità dell'apprendente di farsi comprendere e di negoziare significati.

Una terza categoria è costituita dalle trasgressioni strutturali, forme che violano i principi fondamentali del sistema linguistico della L2. Questi errori riguardano regole grammaticali di base — accordo, ordine delle parole, morfologia flessionale — e rivelano la presenza di regole interlinguistiche ancora immature o non allineate con il funzionamento del sistema target. Le anomalie strutturali, pur non necessariamente bloccanti, mostrano che l'apprendente si trova in una fase di acquisizione in cui la sua rappresentazione della L2 è ancora in formazione.

Infine, Andorno include tra le categorie funzionali dell'errore le infrazioni alle norme di natura sociolinguistica, cioè gli errori che non intaccano il sistema linguistico in senso stretto, ma la norma d'uso associata a un determinato contesto comunicativo. Si tratta di scelte inappropriate rispetto al registro, al ruolo dell'interlocutore, alla situazione o al genere testuale. Ad esempio, l'utilizzo di marcatori colloquiali in un compito formale o l'impiego di allocuzioni non adeguate in interazioni istituzionali. Questi errori mostrano che l'apprendente non ha ancora interiorizzato la dimensione pragmatica e normativa della lingua target.

La classificazione proposta da Andorno consente di integrare l'analisi formale dell'errore con un approccio pluridimensionale, che considera la lingua come pratica sociale oltre che come sistema strutturale. Essa riconduce l'errore all'interno della dialettica tra sistema, norma e uso: le devianze strutturali sono legate al sistema; le devianze sociolinguistiche alla norma; gli errori critici e non critici rispetto all'uso comunicativo.

Questa prospettiva ha implicazioni didattiche rilevanti. In particolare, permette all'insegnante di stabilire priorità di intervento non sulla base della gravità formale dell'errore, ma in relazione al peso che esso esercita sugli scopi comunicativi. La rilevazione degli errori critici richiede interventi tempestivi, mentre gli errori non critici possono essere affrontati in modo graduale.

La forza della classificazione di Andorno risiede nella sua capacità di collegare la descrizione dei fenomeni linguistici alle esigenze reali dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'errore diventa così uno strumento interpretativo della performance comunicativa e un indicatore preciso delle aree di sviluppo in cui l'apprendente necessita di supporto. Questa prospettiva contribuisce a superare una

visione meramente normativa dell'errore e a valorizzarne le funzioni euristiche e diagnostiche.

Del resto, un ruolo importante nella transizione verso questa concezione olistica e, al tempo stesso, stratificata dell'errore è stato svolto già dalla *Error Analysis*. Pur essendo già stata discussa, è utile qui ricordare che il contributo essenziale di questo approccio consiste nel riconoscere che molti errori non derivano da interferenze della L1, ma da ipotesi creative formulate dall'apprendente sulla base dell'input ricevuto²⁰. La funzione diagnostica dell'errore diventa così prioritaria, poiché permette di identificare le regole interlinguistiche in fase di stabilizzazione.

| Categoria | Sottocategoria | Descrizione | Esempio |
|------------------------------|----------------------------------|---|--|
| 1. Distinzione fondamentale | Errors | Errori sistematici che riflettono regole provvisorie dell'interlingua. Hanno valore diagnostico. | <i>She go to school</i> (violazione stabile dell'accordo). |
| | Mistakes | Deviazioni occasionali dovute a disattenzione, stanchezza, ansia. Non rivelano la competenza interlinguistica. | <i>He go to school</i> (errore isolato in un discente che normalmente usa <i>goes</i>). |
| 2. Errori per origine | a) Transfer errors | Errori dovuti all'influenza della L1: trasferimento di strutture, ordini delle parole o significati dalla lingua madre. | <i>I have 20 years</i> (calco da lingue romanze). |
| | b) Intralingual errors | Errori generati dal processo stesso di apprendimento della L2. Rivestono un ruolo cruciale nello sviluppo dell'interlingua. | |
| | Ipergeneralizzazione | Applicazione impropria e sistematica di una regola della L2 a contesti non appropriati. | <i>goed</i> come passato di <i>go</i> . |
| | Semplificazione | Eliminazione di elementi percepiti come non essenziali o ridondanti. | <i>She go home</i> (assenza di flessione). |
| | Analogie improprie | Creazione di forme morfologiche "logiche" ma non attestate nella L2. | <i>falled, mangito</i> . |
| | Regole incomplete / false regole | Formazione di ipotesi errate sull'input ricevuto. | Uso di <i>the</i> davanti ai nomi propri: <i>the Maria</i> . |
| | Developmental errors | Errori simili a quelli che compiono i bambini nella L1; indicano una fase naturale dello sviluppo. | Omissione di copula: <i>He happy</i> . |
| 3. Errori per manifestazione | Overt errors | Errori manifesti: violano chiaramente la struttura grammaticale dell'enunciato. | <i>She are here</i> . |
| | Covert errors | Errori latenti: formalmente corretti, ma inadeguati rispetto al significato da esprimere. | <i>I know him very good</i> (struttura corretta ma inappropriata semanticamente o stilistica). |

Tab. 1 Principali livelli di classificazione degli errori secondo il modello della Error Analysis.

²⁰ S. P. Corder, *The significance of learners' errors*, «IRAL», 5, 1967, pp. 161-170.

All'interno della categoria degli errori sistematici, la ricerca ha elaborato ulteriori sottoclassificazioni.

Nella categoria degli errori sistematici, la linguistica acquisizionale ha elaborato nel tempo una serie di sottoclassificazioni che mirano a cogliere la logica interna delle produzioni giudicate anomale o in contrasto con la norma attesa. Una prima distinzione, tuttora utile sul piano descrittivo, oppone gli errori superficiali agli errori profondi. I primi riguardano la forma esterna dell'enunciato e si manifestano attraverso omissioni, aggiunte, sostituzioni o permutazioni; i secondi coinvolgono il livello strutturale e derivano da ipotesi divergenti rispetto alle regole della lingua target. Mentre gli errori superficiali possono talvolta essere attribuiti a fattori contingenti, gli errori profondi rivelano l'esistenza di regole interlinguistiche attive, cioè principi organizzativi che l'apprendente utilizza per costruire coerenza all'interno del proprio sistema linguistico provvisorio.

Una seconda distinzione, ampiamente consolidata nella tradizione italiana, è quella tra errori interlinguistici ed errori intralinguistici. I primi derivano dal trasferimento di proprietà formali o funzionali da lingue già note; i secondi emergono invece dall'evoluzione autonoma dell'interlingua e risultano collegati a strategie come la semplificazione, l'ipergeneralizzazione, l'analogia e la formazione autonoma di regole.

In questo quadro si inserisce la riflessione di Cecilia Andorno, secondo la quale l'interpretazione dell'errore richiede uno sguardo interno all'interlingua e non può limitarsi al confronto con la norma esterna. Andorno sottolinea che l'interlingua è guidata da regolarità proprie, spesso non coincidenti con la varietà target, e che l'errore è significativo perché «indice di un comportamento dettato da regole» e, in quanto tale, rivelatore della struttura effettiva del sistema linguistico dell'apprendente (Andorno, 2018: 21). L'analisi dell'errore permette quindi di ricostruire la coerenza interna delle ipotesi formulate dal discente e di distinguere tra fenomeni emergenti e fenomeni in fase di stabilizzazione.

Un aspetto cruciale della prospettiva andorniana riguarda la difficoltà di identificare con precisione il target a cui rapportare l'errore. L'autrice osserva che l'interpretazione delle forme deviate presenta spesso un margine di indeterminatezza, poiché «non sempre, pur in presenza di una forma chiaramente

errata, l'identificazione del bersaglio è possibile con lo stesso livello di precisione» (ivi: 19). Tale osservazione invita a collocare l'errore entro un continuum di ipotesi plausibili, evitando interpretazioni univoche che rischierebbero di semplificare eccessivamente la complessità dei processi acquisizionali.

Per comprendere le cause degli errori intralinguistici è necessario soffermarsi sulle strategie evolutive che li generano. La semplificazione costituisce la strategia più frequente: l'apprendente riduce la complessità della lingua target scegliendo forme meno marcate sul piano fonologico, morfologico o sintattico. L'analogia, invece, porta alla regolarizzazione di forme irregolari attraverso l'estensione impropria di schemi produttivi; fenomeni come *finisciuto* o *andàno* non riflettono un deficit, ma il tentativo di riguadagnare coerenza all'interno del proprio habitat linguistico.

La formazione autonoma di regole rivela a sua volta la natura ipotetico-deduttiva dell'apprendimento: l'apprendente elabora strutture non previste dalla lingua target ma coerenti con la propria rappresentazione della L2 in quella fase.

Una delle questioni più dibattute è quella della fossilizzazione, cioè la tendenza di alcune forme *errate* a stabilizzarsi nell'interlingua anche in presenza di input abbondante e correttivo. Questo, come altri costrutti generalmente adoperati nello studio delle varietà di apprendimento (o VDA) quali la nozione di semplificazione o di evitamento, rimanda implicitamente al confronto con la varietà target (o VT). Quando si parla di fossilizzazione ci si riferisce infatti a una sorta di battuta di arresto o un irrigidimento dell'interlingua che si cristallizza in un momento del suo sviluppo non conforme alla norma target (Andorno, 2015: 163).

Il fenomeno della fossilizzazione mostra che l'errore non è un fatto squisitamente cognitivo, ma anche sociale e pragmatico: una routine acquisita, per quanto anomala o irregolare, può persistere perché è funzionale nei contesti di uso dell'apprendente o perché non ostacola la comunicazione. L'esistenza di comunità linguistiche plurali e di norme multiple – dunque la nozione di (inter)lingua come diasistema - contribuisce a spiegare la resilienza di certe forme e invita a considerare la dimensione sociolinguistica dell'errore, arginando il rischio di

reificare quest'ultimo sul piano cognitivo (Andorno & Rastelli: 2009) o ancora di restringerne la portata alla semplice comparazione tra VDA e VT²¹.

Altrettanto rilevante è il rapporto tra errore ed eccezione. Le lingue naturali sono caratterizzate da irregolarità che sfidano le generalizzazioni più semplici o automatiche²²; l'apprendente, nel tentativo di individuare regolarità, tende a sua volta a normalizzare le eccezioni, producendo in tal modo errori di estensione analogica. Tuttavia, molte innovazioni storiche sono nate proprio come deviazioni rispetto alla norma del tempo: la distinzione tra errore e mutamento non è sempre netta e ciò che oggi è percepito come errore può diventare, nel futuro, una nuova norma.

Sul piano didattico, l'errore deve essere valutato attraverso tre criteri complementari: correttezza, appropriatezza e comprensibilità. La correttezza riguarda la conformità alle regole del sistema; l'appropriatezza concerne l'adeguatezza sociale e stilistica della forma; la comprensibilità valuta l'efficacia comunicativa dell'enunciato. Questa triplice prospettiva consente di interpretare l'errore come fenomeno multidimensionale e di modulare l'intervento didattico in relazione agli scopi comunicativi e al livello di sviluppo dell'apprendente. Intervenire prematuramente su un errore evolutivo può essere inutile o controproducente: è più efficace accompagnare l'apprendente nella graduale ristrutturazione del proprio sistema linguistico.

Infine, la correzione dell'errore implica una riflessione sulla dimensione ideologica della norma. La scuola e le istituzioni educative hanno storicamente contribuito a consolidare modelli linguistici dominanti e a definire ciò che è accettabile e ciò che non lo è. Nell'insegnamento della L2, ciò comporta la responsabilità di rendere gli apprendenti consapevoli della pluralità delle norme e delle varietà, evitando di ridurre la lingua a un unico modello prescrittivo.

²¹ Sulla nozione di *comparative fallacy* si veda R. Bley-Vroman, *The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity*, *Language Learning*, 33, 1-17, 1987.

²² «Per essere grammaticale un'espressione linguistica non deve violare alcuna regola della grammatica, a meno che essa non venga dichiarata esplicitamente come *eccezione*. [...] Le strutture 'eccezionali' sono pertanto tipicamente rappresentate come un modulo qualitativamente distinto rispetto all'insieme potenzialmente aperto di strutture generate dalle regole della grammatica» (Lenci, 2015: 89-90).

L'errore diventa così uno spazio di negoziazione tra regole, norme e usi, e la sua interpretazione deve tener conto della complessità del diasistema linguistico in cui l'apprendente si muove.

1.1.3 Tipologia di errori e modi di *errare*: sistematicità e possibili principi di classificazione

Un criterio classificatorio particolarmente fecondo per comprendere la natura degli errori nell'interlingua è quello basato sugli stadi di processabilità formulati da Manfred Pienemann, la cui *Processability Theory* (PT) ha esercitato un'influenza crescente sulla linguistica acquisizionale a partire dagli anni Novanta²³. In questa prospettiva, non tutti gli errori sono egualmente possibili in ogni momento dello sviluppo: le forme anomale prodotte dall'apprendente non dipendono soltanto dalle regole provvisorie che egli ha acquisito, ma anche dal livello di complessità delle procedure operative che il suo sistema grammaticale è in grado di processare.

Secondo la PT, l'interlingua evolve attraverso una serie di stadi gerarchicamente ordinati, ciascuno dei quali richiede la disponibilità di specifiche operazioni di elaborazione linguistica. L'apprendente può produrre solo le strutture che il suo sistema è in grado di generare in quel determinato stadio: per questo motivo, l'errore non è semplicemente una deviazione dalla norma target, ma un indicatore dello stato computazionale dell'interlingua. In altre parole, gli errori rivelano cosa l'apprendente può o non può ancora fare sul piano della processazione sintattico-morfologica.

Questa impostazione permette di spiegare perché certe forme emergono in modo sistematico in apprendenti di diversa L1: non si tratta di coincidenze né di meri effetti di interferenza, ma dell'espressione di vincoli cognitivi universali legati alla sequenza con cui si rendono disponibili le procedure grammaticali di sempre maggiore complessità. Ad esempio, prima che un apprendente possa utilizzare l'accordo morfologico tra soggetto e verbo, deve essere in grado di gestire la trasmissione di tratti grammaticali tra unità sintattiche distinte, un'operazione che

²³ M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1998.

nella fase iniziale non è ancora processabile. Gli errori di mancato accordo (*io mangia, le ragazzo*) non indicano perciò semplicemente una mancata conoscenza della regola, ma il fatto che la procedura necessaria per applicarla non è ancora stata interiorizzata.

Ciò implica che l'errore può essere classificato in base allo stadio di acquisizione a cui rimanda. Gli errori che violano strutture appartenenti a stadi processabili più alti sono considerati errori "legittimi", coerenti con il livello di sviluppo dell'apprendente; gli errori che riguardano strutture di stadi già acquisiti possono invece segnalare un problema di stabilizzazione o un'interferenza di natura diversa. L'errore diventa così una spia diagnostica delle possibilità computazionali dell'interlingua: esso informa non solo su ciò che l'apprendente "non sa", ma soprattutto su ciò che l'apprendente "non può ancora processare".

La "teoria della processabilità" ha inoltre il merito di mostrare come la sequenza di acquisizione sia relativamente stabile e poco sensibile all'istruzione esplicita: l'apprendente può studiare la regola, ma non potrà applicarla finché il suo sistema non avrà sviluppato la capacità di processarla. Questo principio ha un notevole valore didattico: consente di distinguere tra errori pre-sistematici, che rientrano nella logica evolutiva del sistema, ed errori sistematici o post-sistematici su cui è possibile intervenire efficacemente.

La correzione non può anticipare le possibilità computazionali dell'apprendente; l'insegnamento deve invece avvalersi dell'analisi degli errori come strumento per individuare che cosa sia attualmente processabile e modulare l'intervento didattico e correttivo di conseguenza.

Infine, il contributo della PT permette di arricchire la tassonomia degli errori con una dimensione temporale: l'errore non è più soltanto un fenomeno morfologico, sintattico o sociolinguistico, ma un marcatore dell'evoluzione grammaticale. Esso indica il punto esatto in cui l'interlingua si trova lungo la propria traiettoria di sviluppo e permette al docente-analista di prevederne le possibili direzioni di avanzamento o di ristrutturazione.

Negli ultimi due decenni, l'interpretazione dell'errore nell'acquisizione linguistica ha beneficiato in modo decisivo dell'apporto dei *Complex Dynamic Systems* (CDS), un paradigma teorico che ha profondamente rinnovato la comprensione dello

sviluppo interlinguistico. A partire dai lavori di Diane Larsen-Freeman, l'acquisizione di una seconda lingua non viene più concepita come un processo lineare, cumulativo e progressivo, ma come l'evoluzione di un sistema complesso adattivo, caratterizzato da variabilità, non linearità, sensibilità alle condizioni iniziali e continua riorganizzazione interna²⁴.

In questo quadro teorico, l'errore non è schiettamente riconducibile all'applicazione parziale o incompleta di una regola in via di acquisizione, ma come una fluttuazione, una sorta di oscillazione del sistema, un segnale delle dinamiche interne che guidano lo sviluppo.

In generale, i sistemi complessi presentano sempre periodi di instabilità, nei quali l'emergere o la scomparsa di configurazioni forma-funzione dipende dall'interazione di molteplici fattori: esposizione all'input, frequenza d'uso, carico cognitivo, condizioni dell'interazione, retroazioni interne tra i sottosistemi della lingua. All'interno di questo quadro, l'errore assume il ruolo di indicatore delle forze che agiscono sulla struttura dell'interlingua, mostrandone le tensioni e le riorganizzazioni in corso.

La variabilità, che tradizionalmente era stata interpretata come una mancanza di stabilità, diventa in questa prospettiva un tratto fondamentale del funzionamento dei sistemi linguistici. Larsen-Freeman distingue tra variabilità destabilizzante — che segnala la perdita di coerenza di una regola non più adeguata — e variabilità generativa, che preannuncia l'emergere di configurazioni più complesse e mature. L'errore oscillante tipico delle fasi di transizione (già descritto nella sezione precedente) viene reinterpretato qui come un punto di biforcazione del sistema: un momento in cui la struttura interlinguistica si apre a più direzioni evolutive, e il comportamento linguistico può mostrare oscillazioni anche marcate.

Da un punto di vista classificatorio, il paradigma dei CDS aggiunge un criterio del tutto nuovo: l'errore può essere descritto in base alla funzione dinamica che svolge nel sistema interlinguistico. In particolare, esso può essere:

- un attrattore: una forma deviante che tende a stabilizzarsi e ad attrarre produzioni simili, costituendo un punto di equilibrio locale del sistema;

²⁴ D. Larsen-Freeman & L. Cameron, *Complex Systems and Applied Linguistics*, Oxford University Press, 2008.

- una fluttuazione: un comportamento linguistico episodico che emerge in condizioni di squilibrio e anticipa una riorganizzazione;
- un segnale di transizione: una forma instabile che indica il passaggio da una configurazione grammaticale a un'altra più complessa;
- una variazione adattiva: un tentativo del sistema di rispondere a pressioni comunicative o cognitive.

Questo approccio consente di interpretare gli errori non come elementi isolati ma come componenti di un ecosistema linguistico dinamico, nel quale ogni nuovo dato — input, feedback, modifica percettiva o cognitiva — può alterare l'intero assetto del sistema. La classificazione degli errori basata sulla teoria dei sistemi complessi offre dunque uno sguardo meno prescrittivo e più descrittivo, capace di cogliere il significato evolutivo degli errori.

Se dunque fino a questo punto l'immagine di uno spettro, di un *continuum*, sembrava quella più appropriata a rappresentare nitidamente la nozione di interlingua, è giunto ora il momento di suggerire una raffigurazione più fedele, presa in prestito dalla fisica quantistica: quella di *entanglement*. Con questo termine - dall'inglese *to entangle* «impigliare, avviluppare, intricare» - si indica il legame, la profonda correlazione tra i costituenti di un sistema complesso (quantistico, appunto), in funzione della quale lo stato di ogni costituente dipende istantaneamente dallo stato degli altri.

Si tratta dunque di relazioni dinamiche, interdipendenti in virtù delle quali l'apprendente traccia a matita i confini ondegianti di un modello di *normalità* variabile.

Sul piano didattico, la prospettiva sistemico-dinamica suggerisce una gestione dell'errore orientata non alla repressione immediata, ma all'osservazione delle tendenze evolutive dell'interlingua. In fasi di alta variabilità, un intervento eccessivamente correttivo può interferire con la naturale ristrutturazione del sistema; al contrario, un intervento calibrato può aiutare l'apprendente a consolidare attrattori più vicini alla norma della lingua target. L'attenzione si sposta quindi dalla correzione dell'errore in sé alla comprensione del ruolo che esso svolge nel processo di sviluppo.

La teoria dei sistemi complessi consente infine di superare implicitamente una visione “deficitaria” dell’errore, inteso come fallimento, mancanza, insufficienza. Ogni errore piuttosto, come spia dell’attività auto-organizzativa dell’interlingua, traccia, in forma visibile, un frammento della dinamica con cui l’apprendente esplora, verifica, abbandona o ristruttura le proprie ipotesi sulla lingua target. L’errore non è dunque un ostacolo, ma un motore di sviluppo, un’istanza di trasgressione necessaria a far emergere nuove configurazioni linguistiche.

Un ulteriore principio classificatorio dell’errore, distinto sia da quello strutturale sia da quello funzionale, riguarda i processi cognitivi che ne determinano l’emergere. L’acquisizione linguistica, infatti, non può essere ridotta alla semplice interiorizzazione di forme, ma implica una serie di operazioni cognitive che interagiscono tra loro in modo complesso. Analizzare l’errore a partire dal processo che lo genera permette di far emergere dimensioni diverse dello sviluppo interlinguistico e consente una descrizione più fine dei modi di errare.

Il primo processo rilevante è il *noticing*, ossia il processo di rilevazione consapevole o semi-consapevole degli elementi linguistici dell’input. Secondo l’ipotesi del *noticing* formulata da Schmidt, ciò che non viene notato non può essere acquisito²⁵.

Gli errori da mancato *noticing* si verificano quando l’apprendente non percepisce elementi formali cruciali della L2: morfemi poco salienti, opposizioni non marcate acusticamente, differenze di ordine sintattico.

Esempi tipici includono:

- omissione sistematica di morfemi flessionali poco salienti (*he walk* invece di *he walks*);
- mancata distinzione tra articolazioni sintattiche vicine;
- assenza di concordanze non percepite come rilevanti.

Questi errori non riflettono l’adozione di regole antitetiche a quelle della LT, ma piuttosto l’assenza di un processo di “messa a fuoco” sulla forma linguistica: l’apprendente non registra il dato nell’input e, di conseguenza, non può integrarlo nella propria interlingua.

²⁵ R. Schmidt, *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, University of Hawai‘i Press, 1995.

Un secondo processo è quello della formulazione di ipotesi. L'apprendente costruisce regole provvisorie basandosi su schemi ricorrenti dell'input, che possono tuttavia risultare incompleti o impropri. Gli errori da ipotesi errata sono tra i più frequenti nell'interlingua e rivelano la natura *costruttiva* del processo acquisizionale.

Rientrano in questa categoria:

- le ipergeneralizzazioni (estensione impropria di una regola produttiva: *prendere* → *prenduto*);
- le analogie improprie (costruzione di paradigmi regolari per verbi irregolari);
- le regole parziali derivate da input insufficienti.

Questi errori testimoniano la tendenza dell'apprendente a costruire regolarità e a rendere coerente il sistema, mostrando una dinamica cognitiva di tipo inferenziale. Con il progredire dell'acquisizione, alcune procedure linguistiche diventano automatizzate, per cui l'apprendente non elabora più consapevolmente determinate forme, ma le attiva rapidamente e in modo routinizzato. Gli errori da automatizzazione emergono quando una forma ormai stabilizzata viene utilizzata anche in contesti che richiederebbero una scelta diversa.

Si tratta di forme "cristallizzate" che resistono alla ristrutturazione, come: l'uso sistematico di una preposizione fossilizzata; la scelta automatica di un verbo ausiliare non corretto; l'uso costante di un ordine delle parole semplificato.

Secondo il modello del monitor di Krashen²⁶, l'apprendente utilizza la conoscenza esplicita della lingua per controllare e correggere le proprie produzioni. Tuttavia, ciò richiede tempo, attenzione e risorse cognitive disponibili.

Gli errori da monitoraggio fallito emergono quando:

- l'apprendente conosce la regola ma non riesce ad applicarla in tempo reale²⁷;
- il carico cognitivo del compito è troppo alto;

²⁶ S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, 1982.

²⁷ Nel corpus storico di varietà di apprendimento, oggetto della ricerca, le minute (o brutte copie) delle prove d'esame svolte dagli apprendenti di italiano L2 alla Stranieri di Perugia, mostrano chiaramente la capacità di costoro di correggere autonomamente una forma errata, intervenendo in seconda battuta sulla propria produzione scritta.

○ la pressione comunicativa impedisce un controllo metalinguistico efficace. Questi errori mostrano la distanza tra competenza esplicita e competenza implicita e indicano che la regola non è ancora integrata nel sistema automatizzato.

In compiti cognitivamente complessi, l'apprendente può allocare le proprie risorse attentive al contenuto del messaggio, sacrificando l'accuratezza formale. Questo porta a errori da sovraccarico di elaborazione, che si manifestano soprattutto nella morfosintassi.

Sono errori tipici:

- la perdita di accordi in enunciati lunghi;
- le omissioni di copula in contesti ad alta densità informativa;
- gli errori nella subordinazione in attività narrative.

Questi errori in casi simili rilevano pertanto un conflitto tra livelli di processamento dell'input linguistico.

| Tipo di errore | Processo cognitivo associato |
|-----------------------------------|---|
| Errori da mancato <i>noticing</i> | Percezione insufficiente dell'input |
| Errori da ipotesi errata | Formazione di regole parziali o improprie |
| Errori da automatizzazione | Applicazione routinaria di forme fossilizzate |
| Errori da monitoraggio fallito | Controllo consapevole insufficiente |
| Errori da <i>overload</i> | Distribuzione selettiva dell'attenzione |

Tab. 2 Un compendio tassonomico dell'errore sul piano cognitivo

Un criterio classificatorio centrale nella linguistica acquisizionale, e ampiamente approfondito da Cecilia Andorno, è quello che considera l'errore in relazione al livello linguistico coinvolto. Tale prospettiva consente di osservare l'interlingua come un sistema multilivello, nel quale fonologia, morfologia, sintassi, lessico, testualità e pragmatica concorrono simultaneamente alla costruzione dell'enunciato. Ogni errore, dunque, costituisce un indizio del grado di sviluppo del relativo piano linguistico e del modo in cui l'apprendente organizza i dati dell'input. La classificazione degli errori per livello linguistico presenta il vantaggio di separare la descrizione del fenomeno dalla sua spiegazione: come sottolinea Andorno, il piano della descrizione ("che tipo di errore è?") non coincide con il piano della causa ("perché l'errore è stato prodotto?").

L'analisi deve quindi partire dall'identificazione dell'ambito linguistico interessato, che permette di collocare l'errore entro la struttura della lingua e di comprendere quali competenze siano coinvolte.

A livello fonologico, gli errori riflettono difficoltà nella percezione e produzione dei suoni, nella gestione delle opposizioni distinte e nella realizzazione dei nessi complessi. Nelle lingue a scrittura alfabetica come l'italiano, la fonologia è strettamente connessa all'ortografia: difficoltà fonetiche possono produrre errori ortografici e viceversa. Questi errori segnalano una fase in cui la dimensione fonologico-ortografica non è ancora stabilizzata e mostrano come la percezione delle opposizioni distintive sia una delle acquisizioni più lente da raggiungere, in particolare a fronte di una distanza tipologica tra L1 e L2.

Il livello morfologico rappresenta uno dei piani più ricchi di errori nell'interlingua, poiché implica la gestione simultanea di forme grammaticali e valori funzionali dei costituenti linguistici.

Andorno distingue infatti con chiarezza gli errori nella forma (trasformazioni improprie della struttura morfologica: *finisciuto, erava*) dagli errori funzionali (uso inappropriato di una forma corretta: *andavo* invece di *sono andato*) e individua la ricorrenza dei seguenti errori in ambito morfologico:

- omissione di articoli, preposizioni o copula;
- cancellazione delle desinenze di genere e numero;
- regolarizzazione dei paradigmi (nominali o verbali) sulla base della prima classe flessiva;
- ricostruzioni autonome di forme analitiche (*siamo andando, era andare*).

Questi fenomeni testimoniano l'applicazione di particolari strategie evolutive — semplificazione, analogia, formazione autonoma — e indicano lo sviluppo delle prime varietà post-basiche, caratterizzate dalla scoperta delle opposizioni flessive. Sul piano (morfo)sintattico²⁸, l'apprendente deve gestire relazioni gerarchiche tra parole e strutture, nonché l'accordo tra elementi distanti. Andorno evidenzia come

²⁸ Siccome la distinzione tra la morfologia e la sintassi non è sempre netta e chiara, vi è un settore della linguistica che le comprende entrambe e le studia specialmente nelle reciproche connessioni: la morfosintassi si occupa delle relazioni tra la forma e la funzione, tra la forma e il suo uso in unione con altre parole. In questo contesto si ritiene che ci sia una tipologia di errori che sta a cavallo fra gli errori morfologici e quelli sintattici. Tale tipologia è stata definita 'morfosintattica'. Si tratta di forme linguistiche corrette ma non legittime rispetto al co-testo, ovvero alle relazioni che legano fra

gli errori di sintassi siano spesso dovuti al fatto che la morfologia e la sintassi sono strettamente collegate nella L2 italiana: un errore morfologico può avere ricadute sintattiche e viceversa.

Esempi frequenti includono:

- ordine degli elementi non conforme alla norma (*io sempre gioco*);
- uso ridondante o mancante del soggetto pronominale;
- accordi errati tra soggetto e verbo (*due bambine sta andando*);
- difficoltà nella reggenza verbale (*chiamare a qualcuno*);
- costruzioni di subordinazione incomplete o marcate solo dalla prosodia (*io ho visto... e lui veniva...*).

L'errore sintattico mostra spesso il livello di organizzazione del periodo e rivela il passaggio dalla varietà basica, dominata da relazioni semantiche lineari, a quella post-basica, caratterizzata dall'emergenza della subordinazione.

Gli errori lessicali riguardano la scelta dei lessemi e il loro inserimento nel contesto sintattico e semantico appropriato. Essi non sono solo “scelte sbagliate”, ma indicano:

- difficoltà nella gestione delle valenze verbali (es. *telefonare qualcuno* invece di *telefonare a qualcuno*);
- sovraestensioni semantiche (*camera* per *stanza*);
- interferenze da lingue precedenti (*pretendere* = *to pretend*);
- uso improprio dei connettivi testuali (*però... per esempio... quindi...* in sequenza incoerente).

Gli errori lessicali rivelano le strategie di categorizzazione dell'apprendente e la costruzione progressiva di mappe semantiche e concettuali proprie della L2.

Il livello testuale riguarda la capacità di organizzare le frasi in un discorso coerente e coeso. Andorno considera “testuali” gli errori relativi all'uso dei connettivi, dei tempi verbali, degli anaforici e alla progressione dell'informazione; dunque, tutti quegli errori che non violano il sistema in senso stretto (perciò sono spesso difficili da mettere a fuoco), ma compromettono la struttura discorsiva degli enunciati.

Sono tipici errori testuali:

loro gli elementi linguistici. Sono di questo tipo, ad esempio, gli errori nell'accordo fra nome e articolo, nome e aggettivo, oppure nella scelta della persona, del modo o del tempo del verbo, ecc. (Cattana – Nesci, 2004: 61).

- scelta inadeguata del tempo verbale in sequenze narrative;
- assenza di marcatori di coesione;
- uso incoerente dei pronomi;
- ripetizioni ridondanti di soggetto o sintagma nominale;
- progressione tematica discontinua.

È infine importante sottolineare che la classificazione non ha un valore puramente descrittivo, ma rappresenta uno strumento per comprendere i processi di acquisizione e per orientare l'intervento didattico. La distinzione tra errori sistematici e occasionali, tra errori interlinguistici e intralinguistici, si innesta naturalmente sulla tassonomia per livelli e tipologie: un errore di genere può essere casuale o regolare, può derivare da interferenza della L1 o da una regola provvisoria dell'interlingua. Solo l'osservazione sistematica consente di determinarne lo statuto.

In questo senso, la tassonomia proposta non è una griglia rigida, ma un dispositivo interpretativo che permette di collegare la manifestazione superficiale dell'errore al suo significato acquisizionale. La sua applicazione alle produzioni scritte degli apprendenti, come mostrano le trascrizioni, rivela che gli errori non si distribuiscono casualmente, ma tendono a concentrarsi in alcune aree critiche: l'accordo di genere e numero, l'uso delle preposizioni, la consecutio temporum, la selezione lessicale. Queste aree, note anche nella tradizione della didattica dell'italiano L2, rappresentano i nodi strutturali su cui l'interlingua si riorganizza più lentamente.

In definitiva, elaborare una tipologia di errori significa non solo descrivere le deviazioni, ma riconoscere la loro sistematicità e il loro valore come indicatori del processo acquisizionale. L'approccio di Andorno invita a trattare l'errore come una finestra sul sistema interno dell'apprendente: la classificazione non serve a stigmatizzare, ma a comprendere. Collocando l'errore entro il quadro del diasistema e distinguendo tra livelli linguistici e caratterizzazioni tipologiche, è possibile recuperare dati empirici preziosi che arricchiscono le teorie e le pratiche didattiche. L'errore, da segnale di deficit, diventa così una risorsa epistemica, un "luogo" in cui il linguista e l'insegnante possono osservare all'opera i meccanismi di costruzione della lingua.

1.2 La concezione dell'errore nella didattica delle lingue

Come è stato già ampiamente dimostrato, l'interpretazione dell'errore nell'insegnamento delle lingue seconde è cambiata in modo profondo a partire dalla seconda metà del Novecento. Da corpo estraneo da rimuovere con urgenza, l'errore si è progressivamente trasformato in un indicatore privilegiato dei processi cognitivi e comunicativi attraverso i quali l'apprendente impara a gestire la nuova lingua, fluttuando tra uno stadio all'altro dell'interlingua.

Oggi la glottodidattica considera più l'errore come una componente fisiologica dell'acquisizione, capace di orientare l'insegnante nella scelta delle strategie didattiche, dei materiali e dei fattori su cui intervenire. Il presente paragrafo ricostruisce criticamente le principali prospettive teoriche che hanno contribuito a ridefinire la nozione di errore nella didattica linguistica contemporanea, soffermandosi sui contributi dell'educazione linguistica democratica, dell'approccio comunicativo, dell'attenzione alla forma, delle tipologie di feedback correttivo e del rapporto tra errore, norma e variabilità sociolinguistica.

1.2.1 Una prospettiva storica

Nel periodo compreso tra gli anni Trenta e il secondo dopoguerra, l'errore nell'insegnamento dell'italiano L2 veniva interpretato entro un paradigma fortemente prescrittivo, orientato alla riproduzione di modelli standardizzati e alla cancellazione di qualsiasi traccia di variazione. La correzione assumeva una funzione eminentemente normativa: si trattava di ricondurre il discente alla forma ritenuta corretta, attraverso procedure che privilegiavano la conformità all'italiano standard e la linearità dei paradigmi morfosintattici.

Negli anni Trenta, la didattica universitaria dell'italiano per stranieri si basava su un impianto grammaticale-traduttivo ancora dominante, benché non privo di sperimentazioni – come quelle proposte da Romano Guarnieri – mirate a integrare attività di produzione autonoma. Le prove scritte venivano corrette secondo una

logica rigidamente gerarchizzata: prima la “brutta copia”, poi la “bella copia”, con un sistema di segni grafici codificati (matita rossa e blu) che distingueva errori di natura grave da devianze considerate minori. L’attenzione maggiore era riservata alla conformità formale: accordi, reggenze, uso corretto delle categorie lessicali, adesione alla norma sintattica dell’italiano colto. L’errore, più che indicare un processo, rappresentava la distanza tra la produzione dello studente e il modello normativo di riferimento.

Negli anni Quaranta, il clima culturale della fascistizzazione irrigidì ulteriormente la percezione dell’errore. La lingua standard venne promossa come simbolo di identità nazionale e le produzioni degli apprendenti furono sottoposte a un controllo più severo. Le correzioni insistevano sull’eliminazione di forestierismi, sull’uso “puro” dell’italiano e sulla cancellazione di tratti regionali o interferenze linguistiche. L’errore assumeva un valore non solo linguistico ma ideologico, legato a un modello di italianità monolitico.

A partire dagli anni Cinquanta, l’influsso delle teorie comportamentiste e strutturaliste trasformò le modalità di intervento correttivo. L’apprendimento veniva concepito come formazione di abitudini: l’errore era interpretato come una “abitudine sbagliata” da contenere attraverso esercizi meccanici di ripetizione e *drilling*. La correzione diventò più immediata e focalizzata sulla sostituzione della risposta scorretta con la forma target, mentre la pratica della doppia copia perse importanza a favore di una gestione più veloce dell’errore. L’obiettivo rimaneva tuttavia quello di evitare la stabilizzazione di forme deviate e di consolidare un repertorio conforme allo standard.

In sintesi, tra gli anni Trenta e Cinquanta la correzione dell’errore nell’italiano L2 universitario fu segnata da una concezione fortemente normativa, che vedeva l’errore come deviazione da eliminare (se non addirittura come infrazione da penalizzare) e non come indice di processi acquisizionali. Solo con la crisi del comportamentismo e l’affermazione delle prospettive comunicative e socio-interazionali l’errore iniziò a essere interpretato non più come “difetto”, ma come manifestazione di un sistema linguistico in via di costruzione, aprendo la strada alle reinterpretazioni successive.

A partire dagli anni Sessanta e Settanta, la svolta cognitivista e generativista portò a riconsiderare il ruolo dell'errore.

Senza entrare nel merito delle teorie già discusse nei paragrafi precedenti²⁹, è sufficiente ricordare che le nuove ricerche sull'acquisizione linguistica misero in luce la presenza di strategie evolutive ricorrenti negli apprendenti, indipendenti dalla loro lingua di primaria acquisizione. Questa constatazione indebolì progressivamente la lettura dell'errore come semplice "interferenza" e favorì l'idea che esso potesse offrire informazioni preziose sull'interlingua come spazio delle scelte, un luogo disseminato di solchi che consentono per via induttiva di ricostruirne le regole di funzionamento a partire dagli effettivi comportamenti linguistici dell'apprendente, senza basarsi a priori sul confronto con il sistema della varietà target e tanto meno su quello della lingua nativa.

Alla fine degli anni Settanta il dibattito sul trattamento dell'errore nella didattica delle lingue si arricchì di nuovi interrogativi che segnarono una svolta rispetto agli approcci prescrittivi precedenti. In questo contesto, un contributo particolarmente influente fu quello di Jack M. Hendrickson, che nel 1978 propose una riflessione articolata sulla funzione e sulle condizioni della correzione, formulando cinque domande destinate a orientare la ricerca successiva³⁰. Pur appartenendo a una stagione precedente all'affermazione delle teorie interlinguistiche e comunicative mature, il lavoro di Hendrickson anticipava la necessità di superare una visione meccanica e indiscriminata della correzione, invitando insegnanti e ricercatori a interrogarsi sul *quando*, *come* e *perché* intervenire.

Le cinque domande di Hendrickson non costituiscono un modello prescrittivo, ma delineano una cornice problematica che riconosce la complessità del fenomeno errore:

²⁹ Per una ricostruzione dell'apporto dei contributi pionieristici allo studio dell'errore nell'acquisizione della L2 si vedano, tra gli altri, S. P. Corder, *The Significance of Learners' Errors*, 1967; L. Selinker, *Interlanguage*, 1972; W. Nemser, *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, 1971; J. C. Richards, *Error Analysis and Interlanguage*, 1974.

³⁰ J. M. Hendrickson, *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*, «The Modern Language Journal», 62(8), 1978, pp. 387–398. Si vedano anche, per un inquadramento storico e per la discussione delle domande hendricksoniane, R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 2008; S. Gass – L. Selinker, *Second Language Acquisition*, Routledge, 2008; R. Grassi (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2*, Franco Cesati, 2018.

1. Gli errori degli apprendenti devono essere corretti?
2. Se sì, quali errori devono essere corretti?
3. Quando devono essere corretti?
4. Chi deve correggerli?
5. Quali tecniche correttive risultano più efficaci?

La rilevanza di questo contributo, nel quadro della didattica dell'italiano L2, risiede nel fatto che sposta l'attenzione dall'errore alla correzione, da intendersi non in chiave sanzionatoria o censoria, ma come scelta pedagogica. Per la prima volta, la correzione non è data per scontata, ma diventa a sua volta oggetto di valutazione critica: non ogni errore merita la stessa attenzione, non ogni momento è adatto alla correzione, non ogni intervento è produttivo per lo sviluppo dell'apprendente. Questo nuovo atteggiamento, pur ancora lontano dagli sviluppi successivi del *focus on form* e delle teorie sociocognitive, segna il passaggio verso una didattica più consapevole, nella quale la correzione è integrata all'interno degli obiettivi formativi e non più applicata in modo automatico e uniforme.

L'eredità più duratura del lavoro di Hendrickson consiste nell'aver introdotto una logica selettiva e funzionale della correzione: una logica che invita il docente a distinguere tra tipi di errori, tra situazioni comunicative, diversi ruoli dei partecipanti e modalità operative. Tale impostazione prepara il terreno alle riflessioni degli anni Ottanta e Novanta sulla negoziazione del significato, sull'efficacia delle diverse tipologie di feedback e sulla distinzione tra correzione esplicita e implicita.

Questi due decenni rappresentano di fatto un momento di svolta decisivo nella storia del trattamento dell'errore, poiché coincidono con la diffusione di ricerche sperimentali volte a valutare in modo sistematico l'efficacia delle diverse tecniche di feedback. La correzione non veniva più considerata come una pratica intuitiva o tradizionale, ma come un intervento che poteva essere studiato empiricamente, misurato e ottimizzato attraverso strumenti analitici sempre più sofisticati. Tale orientamento, pur essendo ancora radicato in contesti prevalentemente anglofoni, ebbe un impatto profondo sul modo in cui la glottodidattica successiva avrebbe interpretato il valore dell'errore e la funzione della correzione.

Le prime indagini sperimentali si concentrarono soprattutto sul confronto tra feedback esplicito (in cui il docente segnala chiaramente l'errore e fornisce la forma corretta) e feedback implicito, in particolare i *recasts*, ovvero le riformulazioni dell'enunciato dello studente mantenendo il contenuto ma modificando la forma. Questi studi introdussero due concetti che sarebbero poi diventati fondamentali nella letteratura glottodidattica: l'*uptake*, ossia la risposta immediata dell'apprendente al feedback, e la *retention*, ovvero la capacità di mantenere nel tempo la forma corretta. Tuttavia, i risultati delle ricerche non furono univoci: alcuni studi mostrarono che il feedback esplicito favoriva un *uptake* più immediato, mentre altri evidenziarono che forme di correzione più implicite non ostacolavano la comunicazione e potevano favorire un apprendimento altrettanto solido³¹.

Quanto emerse da questi lavori fu la consapevolezza che non esiste una tecnica di feedback universalmente superiore: l'efficacia dell'intervento dipende da molteplici variabili, tra cui il tipo di errore (fonologico, morfologico, lessicale o sintattico), la modalità comunicativa (orale o scritta), il livello di competenza dell'apprendente e persino il suo profilo cognitivo (meccanismi neuronali, memoria di lavoro, tendenza al radicamento cognitivo ecc.). In altre parole, la correzione iniziò a essere considerata un processo complesso e situato, che richiede una valutazione contestuale e non può essere affidato a regole uniformi.

Un tratto distintivo degli anni Ottanta e Novanta fu la grande attenzione rivolta al feedback orale, in linea con il ruolo primario attribuito all'interazione e alla negoziazione del significato nelle teorie comunicative allora emergenti. Tuttavia, nello stesso periodo alcuni studiosi iniziarono a porre l'attenzione sulla specificità della correzione nello scritto, sottolineando che la produzione testuale implica condizioni cognitive diverse rispetto all'orale: l'apprendente ha più tempo per pianificare, rivedere e monitorare la propria produzione, mentre il docente può fornire un riscontro differito, annotato e articolato. L'arco temporale all'interno del quale la correzione viene elaborata consente una maggiore profondità metalinguistica e più di rielaborazione attiva da parte dell'apprendente³².

³¹ V. tra gli altri N. Ellis, *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Academic Press, 1994; R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 2008.

³² S. Hyland – F. Hyland, “Feedback in Second Language Writing”, *Language Teaching*, 2006.

A differenza dell'interazione orale, che richiede di intervenire senza interrompere eccessivamente la comunicazione, la scrittura consente un trattamento analitico dell'errore, che può includere spiegazioni, segni convenzionali, codici di revisione e riscritture.

A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, la letteratura scientifica ha confermato quanto già emerso intuitivamente rispetto alle peculiarità della correzione nella scrittura in lingua seconda, la quale deve tenere conto di almeno tre parametri essenziali:

- la profondità del feedback (segnalazione, spiegazione, riformulazione, riscrittura);
- la sua funzione (rimodellamento formale vs miglioramento testuale);
- la sua collocazione temporale (feedback immediato, differito, integrato nella revisione).

Nello scritto, infatti, la correzione ha spesso una natura dialogica: il docente non si limita a segnalare la forma corretta, ma instaura un percorso di revisione che può prevedere attività di autocorrezione, peer review e riscrittura guidata. La scrittura L2 diventa così un luogo privilegiato per sviluppare consapevolezza metalinguistica e capacità di controllo del processo di elaborazione testuale.

Tra le sintesi più influenti degli ultimi anni spicca il lavoro di Rod Ellis, che aggiornando la rassegna di Hendrickson e della letteratura successiva, ha progressivamente posto l'accento sul superamento della domanda "la correzione è utile?", per orientarsi verso la ricerca di pratiche efficaci in relazione ai diversi profili di apprendenti. Le sue conclusioni sottolineano che il feedback è tanto più significativo quanto più è mirato, personalizzato e integrato nelle attività di revisione³³.

Nel quadro complessivo della ricerca sul trattamento dell'errore nella scrittura in L2, Dana Ferris propone una distinzione tra modalità correttive che assume particolare rilievo quando applicata al testo scritto, luogo in cui l'errore si manifesta in forma stabile, visibile (dunque verificabile) e manipolabile.

³³ Cfr. R. Ellis, "A typology of written corrective feedback types", *ELT Journal*, 63(2), 97-107, 2009; R. Ellis, "Corrective Feedback and Teacher Development", *L2 Journal*, 1(1), 3-18, 2009; R. Erlam, R. Ellis R. & Batstone, *Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared. System*, 41(2), 257-268, 2013.

A differenza dell'interazione orale, infatti, la scrittura consente allo studente di confrontare nel tempo le proprie produzioni, di rielaborarle e di intervenire su di esse in modo deliberato. È in questa cornice che la differenziazione tra feedback diretto/indiretto e focalizzato/non focalizzato acquista valore descrittivo e operativo.

Il feedback diretto, che fornisce prontamente allo studente la forma corretta, intervenendo esplicitamente sul luogo dell'errore, si rivela particolarmente funzionale quando quest'ultimo compromette la leggibilità o riguarda strutture morfologiche e sintattiche di cui l'apprendente non possiede ancora un controllo stabile. In tali casi, l'intervento esplicito opera come un "supporto strutturale" (Ferris parla a tal proposito di *supportive scaffolding*) che evita la cristallizzazione di forme improprie e permette allo studente di mantenere l'attenzione sull'organizzazione complessiva del testo. Le evidenze raccolte dall'autrice rimarcano come l'intervento diretto favorisca revisioni più coerenti e immediatamente più accurate, soprattutto per categorie strutturalmente dense o ad alta frequenza (Bitchener & Knoch, 2008).

Di natura differente è il feedback indiretto, che segnala l'errore senza fornire la soluzione. Questa modalità valorizza la peculiarità cognitiva della scrittura: il testo, in quanto oggetto esterno e manipolabile, offre allo studente l'opportunità di ritornare sui punti critici, di verificare ipotesi e di compiere scelte autonome di riformulazione (Ferris & Roberts, 2001). L'intervento indiretto non si limita dunque a "segnalare", ma struttura un percorso di monitoraggio che implica una partecipazione attiva dell'apprendente e che può risultare particolarmente efficace quando si mira a sviluppare consapevolezza metalinguistica.

Alla dicotomia esplicito/implicito si sovrappone la distinzione tra feedback focalizzato e non focalizzato. Il primo seleziona un insieme ristretto di categorie di errore, individuate in base alla loro frequenza o alla loro incidenza sulla costruzione del testo. In questo caso, la selezione non implica una riduzione del rigore, bensì un aumento della precisione: circoscrivere l'intervento permette allo studente di riconoscere pattern ricorrenti e di lavorare su di essi in modo sistematico³⁴. Gli studi

³⁴ Per approfondire la predilezione di Ferris per il feedback focalizzato e la conseguente critica al non focalizzato, si rimanda a D. R. Ferris, Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.),

citati da Ferris mostrano come tale modalità produca effetti di apprendimento più stabili, soprattutto quando viene applicata a fenomeni grammaticali particolarmente sensibili al rischio di fossilizzazione (Bitchener, Young & Cameron, 2005).

Il feedback non focalizzato, orientato a segnalare l'intero spettro degli errori presenti nel testo, riflette pratiche correttive tradizionali, ma tende a disperdere l'attenzione dell'apprendente, soprattutto in testi che presentano un'alta densità di deviazioni formali. Ne risulta un intervento spesso meno efficace, sia perché sovraccarica lo studente, sia perché rende meno trasparente la progressione tra una versione e l'altra del testo. Per tale ragione, la combinazione di un'elevata quantità di errori e di un feedback non selettivo può generare una revisione frammentaria, polverizzata e priva di un orientamento coerente.

L'aspetto più significativo del modello proposto da Ferris è che i due parametri — grado di esplicitazione e grado di selettività — non operano in modo isolato, ma come criteri complementari. Le configurazioni più efficaci sono quelle che calibrano in modo mirato tipologia di errore, livello dello studente e obiettivi della revisione: combinazioni come diretto + focalizzato o indiretto + focalizzato appaiono le più produttive, mentre gli interventi non focalizzati, sia diretti sia indiretti, tendono a risultare più deboli dal punto di vista dell'efficacia complessiva. In questo senso, la scrittura costituisce il contesto privilegiato per un uso consapevole e differenziato delle strategie correttive, permettendo di osservare gli effetti del feedback non solo sulla revisione immediata, ma sulla progressiva ristrutturazione delle abitudini di scrittura.

D'altronde anche la letteratura più recente suggerisce che un approccio ibrido, che combina la correzione diretta per gli errori che ostacolano la comprensione con interventi indiretti o metalinguistici per gli errori non critici, sia particolarmente efficace per promuovere uno sviluppo graduale e sostenibile della competenza scritta.

Del resto, la questione della norma assume un'importanza particolare nella correzione degli errori nella scrittura, dato che essa può non coincidere con il sistema della lingua in sé, ma con l'insieme delle pratiche linguistiche considerate

Feedback in second language writing: Contexts and issues (pp. 81–104). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2006.

accettabili in una determinata comunità e in un preciso contesto di riferimento, all'interno di un orizzonte discorsivo³⁵.

La ricerca glottodidattica attuale invita pertanto a interpretare gli errori come elementi rivelatori della dinamica di *entanglement* tra norma, sistema, uso e registro, guardando alla correzione come procedura verticale, ossia un momento di stratificazione, revisione profonda del testo, un'operazione di archeologia linguistica che cerca di portare alla luce la fenomenologia dei processi di apprendimento a partire dalla varietà dei suoi esiti finali.

1.2.2 L'approccio (o la reazione) all'errore nell'educazione linguistica

L'evoluzione dell'approccio all'errore nella didattica dell'italiano L2 non può essere compresa senza considerare la trasformazione del concetto stesso di educazione linguistica. Nel corso del Novecento, la scuola italiana è passata da una visione monolitica della norma, basata su un ideale di omogeneità linguistica e su una forte gerarchia prescrittiva, a una concezione plurale e democratica dell'uso linguistico, in cui l'errore non è più un semplice scarto, ma un indice interpretativo dello sviluppo e delle pratiche comunicative dell'apprendente. Il cambiamento riguarda tanto la percezione dell'errore quanto le finalità educative, e ha trovato espressione sia nella didattica dell'italiano L1 sia nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Nella prima metà del Novecento l'approccio all'errore nello scritto era saldamente ancorato a un'ideologia linguistica incentrata sull'assolutezza della norma, intesa come modello comportamentale oltre che linguistico. La scuola liberale e poi quella fascista si fondavano su un'idea di italianità coincidente con l'italiano letterario e con i suoi valori formali: regolarità morfologica, linearità sintattica, purezza lessicale. Tale modello rispecchiava un progetto identitario, oltre che pedagogico, volto a unificare culturalmente il Paese attraverso l'alfabetizzazione e la disciplina linguistica.

³⁵ C. Andorno, *Linguistica acquisizionale: errori, livelli linguistici e norma*, materiali didattici, Università di Torino.

In questo quadro la correzione non era solo un atto didattico, ma una pratica di normazione: l'insegnante correggeva per "rimettere in riga" lo studente, riducendo la distanza rispetto allo standard, che veniva percepito come un sistema monolitico e stabile³⁶.

La scrittura, più della produzione orale, era il terreno privilegiato di tali processi: negli elaborati scritti lo standard si manifestava nella sua forma più rigida e prescrittiva, e la correzione assumeva un valore selettivo, segnando la distanza tra chi possedeva gli strumenti linguistici e culturali adeguati e chi ne era sostanzialmente privo³⁷.

Il vero cambio di paradigma si colloca negli anni Settanta, quando la riflessione pedagogica e linguistica italiana conosce una profonda trasformazione. La pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975) rappresenta lo spartiacque teorico ed epistemologico di questa nuova sensibilità³⁸.

Il documento afferma alcuni principi che rivoluzionano il modo di concepire l'errore: la lingua non è una struttura unica e immutabile, ma un sistema di varietà; la norma non è assoluta, ma relativa ai contesti d'uso; l'allievo porta in classe un repertorio plurilingue e plurale, che deve essere riconosciuto; la competenza scritta non coincide con la semplice correttezza formale, ma implica processi cognitivi, retorici e testuali; l'errore è una risorsa per la formazione della consapevolezza linguistica, non un elemento da reprimere.

Queste posizioni si radicano nella tradizione teorica inaugurata da Tullio De Mauro, che nel suo lavoro sulla storia linguistica dell'Italia e sull'educazione linguistica promuove una visione inclusiva della lingua come bene collettivo e come strumento di democratizzazione³⁹. De Mauro sottolinea che la scuola deve garantire l'accesso ai diversi livelli della lingua, non la mera riproduzione dello standard letterario.

³⁶ C. Serianni, *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Garzanti, 1989.

³⁷ F. Sabatini, *La comunicazione e gli usi della lingua*, Mondadori, 1990.

³⁸ GISCEL, *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975.

³⁹ T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, 1963; Id., *Insegnare l'italiano oggi*, 1980.

La nozione di errore cambia radicalmente senso: da infrazione a indicatore, da scarto a *segnale* per comprendere il rapporto tra varietà linguistiche, contesti comunicativi e bisogni formativi.

Il nuovo paradigma influisce profondamente anche sull'insegnamento dell'italiano L2. All'interno dell'educazione linguistica, la scrittura non è più interpretata come un prodotto da valutare solo in termini di aderenza alla norma, ma come un processo complesso, in cui pianificazione, costruzione, revisione e riscrittura svolgono un ruolo decisivo.

La correzione degli errori nella scrittura L2 viene dunque ripensata in base a nuovi principi.

- Centralità della coerenza testuale: la valutazione non riguarda solo la forma, ma l'organizzazione del testo, la progressione tematica, la coesione referenziale e connettiva.
- Riconoscimento delle varietà dell'apprendente: l'errore può derivare da interferenze, ma anche da strategie comunicative, da varietà regionali o da varietà interlinguistiche, pertanto non segnala necessariamente una lacuna, ma piuttosto una complessità di gestione di sovrabbondanza di riferimenti linguistici.
- Correzione come negoziazione: il feedback diventa dialogico e si articola in domande, richieste di chiarimento, segnalazioni metalinguistiche.
- Valore metacognitivo della revisione: le minute o brutte copie dei testi prodotti diventano terreno fertile e laboratorio di sperimentazione e autocorrezione da parte dell'apprendente, dunque di grande interesse per la valutazione del docente correttore.
- Scaffolding e feedback graduato: la correzione supporta lo sviluppo, non lo sostituisce: la forma corretta è proposta solo quando necessario, dopo una fase di *noticing*.

In questo quadro, l'approccio all'errore nella scrittura L2 non è più normativo, ma formativo, orientato allo sviluppo della competenza testuale e della consapevolezza linguistica dell'apprendente.

Dalla fine degli anni Novanta e per tutti gli anni Duemila, la glottodidattica italiana ha assimilato progressivamente gli orientamenti internazionali relativi alla

competenza comunicativa (Hymes, 1972), alle teorie socio-semiotiche del linguaggio (Halliday, 1978), al ruolo dello *scaffolding* (Bruner, 1990) e ai modelli testuali e discorsivi.

Parallelamente, in ambito scolastico e universitario si è affermata una concezione della correzione che tiene conto di: pluralità dei repertori linguistici degli apprendenti; distinzione tra errore di sistema ed errore di norma; pratiche comunicative reali; finalità dell'attività di scrittura (testi argomentativi, descrittivi, narrativi, accademici); natura multimodale della scrittura contemporanea.

Dunque nella prospettiva attuale dell'educazione linguistica, nella quale si afferma il principio secondo il quale non esiste un criterio valutativo universale dell'errore, la correzione nella scrittura in L2 assume una funzione orientativa, più che sanzionatoria, e si colloca in un quadro formativo in cui la centralità è attribuita alla progressione dell'interlingua, alla costruzione della competenza testuale, alla consapevolezza della norma e della sua variabilità e allo sviluppo della capacità di revisione autonoma.

1.3 La correzione dell'errore nel corpus esaminato

La sezione che segue intende delineare una cornice teorica e storica per comprendere il trattamento dell'errore nelle produzioni scritte degli apprendenti di italiano L2 conservate nell'Archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia. L'obiettivo non è quello di presentare in questa fase un'analisi puntuale e quantitativa del corpus, che verrà sviluppata nei capitoli successivi, ma di offrire una riflessione sistematica sul contesto in cui le correzioni sono state prodotte, sulle logiche che hanno guidato gli insegnanti nella segnalazione degli errori e sulle modalità con cui tali interventi riflettono l'ideologia linguistica dominante nelle diverse epoche.

Il corpus, costituito da prove scritte realizzate dagli studenti stranieri tra gli anni Trenta e gli anni Sessanta, rappresenta un documento prezioso per osservare dall'interno il funzionamento delle pratiche correttive in uso in un'istituzione che, per la sua vocazione internazionale e per la composizione eterogenea dei suoi

apprendenti, costituisce un osservatorio privilegiato dei processi di apprendimento dell'italiano L2 in epoca "pre-glottodidattica".

Le correzioni apposte dai docenti, insieme alle varianti presenti nelle brutte copie e nelle riscritture, consentono di ricostruire non solo l'andamento delle interlingue individuali, ma anche il modo in cui l'errore veniva percepito, valutato e interpretato in un contesto in cui la nozione di "educazione linguistica" non aveva ancora compiuto la propria rivoluzione epistemologica.

1.3.1 Chi corregge, quando e perché

Le pratiche correttive osservabili nel corpus riflettono la figura del docente di italiano attivo nelle istituzioni universitarie italiane tra gli anni Trenta e gli anni Sessanta, una figura professionale profondamente diversa da quella del docente di lingua seconda per come oggi viene concepita.

Nel primo decennio dalla fondazione dell'Università per Stranieri i docenti che correggevano le prove erano per lo più scelti tra gli intellettuali formati nella tradizione filologica, storica o letteraria, non specialisti in glottodidattica e spesso privi di una formazione specifica per l'insegnamento dell'italiano a non nativi. Il loro riferimento principale era la norma letteraria dell'italiano colto, così come descritta dalle grammatiche normative e dai testi scolastici dell'epoca.

Una figura d'eccezione, destinata a influire sulla didattica della lingua non solo nella Stranieri, ma nel panorama accademico nazionale e internazionale, fu quella di Romano Guarnieri⁴⁰, già docente di lingua italiana presso l'Università di Amsterdam dal 1921.

Nel 1926, Ciro Trabalza, allora direttore delle Scuole italiane all'estero, presentò Guarnieri al rettore dell'Università per Stranieri di Perugia, Astorre Lupattelli, il quale stabilì che il corso iniziale di italiano, definito "preparatorio", doveva essere impartito seguendo il metodo teorico-pratico del prof. R. Guarnieri dell'Università di Amsterdam.

⁴⁰ R. Guarnieri, *Metodo di lingua italiana per gli stranieri*, R. Università Italiana per Stranieri, Perugia, 1952.

A partire dal 1927, Guarnieri tornò ogni estate in Umbria per tenere un corso di lingua italiana per principianti, della durata di sei settimane. Ciò che lo attirava maggiormente nell'ambiente perugino era la possibilità — rara e innovativa per l'epoca — di lavorare con una classe composta da studenti di diverse provenienze, riuniti senza alcuna distinzione di nazionalità⁴¹.

L'insegnamento teorico-pratico di Guarnieri, perfezionato negli anni proprio nell'ambito delle lezioni del corso preparatorio dell'ateneo perugino, consisteva nell'applicazione di strategie e tecniche decisamente moderne per l'epoca, piuttosto in linea con le più importanti scuole linguistiche europee. Il metodo mirava soprattutto alla velocità dell'apprendimento della lingua attraverso la *full immersion* dei discenti, i quali erano chiamati sin da subito a partecipare a lezioni esclusivamente tenute in lingua italiana, allo scopo di coniugare la progressiva assimilazione delle strutture grammaticali alla maturazione espressiva e alla capacità di comunicare efficacemente nella nuova lingua.

Nei seguenti capitoli ci sarà occasione di mettere in luce il rapporto della classe docente della Stranieri con il metodo Guarnieri e più in generale con le tendenze che di volta in volta si affacciavano all'orizzonte europeo, ma è comunque utile in questa fase della dissertazione introdurre la figura di Guarnieri e la peculiarità del suo metodo per spiegare le ragioni sottese alle più frequenti modalità di correzione documentate dalla fine degli anni Venti fino ad almeno la fine degli anni Quaranta del secolo scorso.

Dobbiamo altresì precisare che i documenti dell'archivio restituiscono le correzioni apportate dai docenti dell'università per Stranieri solo nelle prove d'esame svolte dagli apprendenti, al termine dei corsi. Non abbiamo pertanto l'opportunità di registrare il trattamento degli errori durante lo svolgimento dei corsi, per quanto sappiamo dai registri redatti dal corpo docente che talvolta venivano dedicate intere lezioni proprio alle correzioni delle esercitazioni svolte in classe.

La correzione della prova d'esame aveva come unico scopo quello di stabilire un voto e, in alcuni casi, formulare un giudizio sintetico sull'esecuzione scritta, da unire alla valutazione del colloquio orale per deliberare sulla promozione o meno

⁴¹ S. Covino, "Romano Guarnieri e l'insegnamento dell'italiano L2 a Perugia e in Olanda nella prima metà del Novecento", *Italiano LinguaDue*, 10(1), 168–182, 2018.

del candidato, dunque consentire l'eventuale ammissione ai corsi successivi. Per tale ragione la correzione delle prove avveniva per lo più in modo conciso, quasi telegrafico, sullo stesso foglio della prova, e non prevedeva momenti di revisione guidata o attività di riflessione metalinguistica. Allo stesso modo nei fascicoli delle prove non c'è traccia di descrittori o linee guida per chi corregge. L'obiettivo appariva eminentemente certificativo: stabilire se la produzione dello studente rispondeva ai requisiti richiesti per il livello del corso o dell'esame. Non vi era ancora una concezione dell'errore come spia di processi interni, né come manifestazione di una grammatica in costruzione, bensì era per lo più considerato un indice di insufficiente padronanza della norma target.

Questa impostazione si colloca pienamente all'interno della cultura della norma che ha caratterizzato la scuola italiana per gran parte del Novecento, in cui la correttezza formale era vista come il principale indicatore di competenza linguistica e non di rado come strumento di selezione sociale⁴².

Per gli studenti stranieri, ciò significava essere valutati non sulla base delle proprie strategie di apprendimento o delle fasi di sviluppo della propria interlingua, ma sulla capacità di riprodurre un modello linguistico piuttosto rigido, precettistico e poco incline al riconoscimento e alla valorizzazione degli elementi di variazione: la correzione serviva a individuare lo scostamento dalla varietà standard, non ad accompagnare lo studente in un percorso di graduale avvicinamento. Come evidenziato anche negli studi sul corpus storico, la correzione non era intesa come processo dialogico, ma come atto unilaterale volto a ripristinare la forma "giusta". Un elemento particolarmente significativo, che emerge dall'osservazione delle prove, riguarda il ruolo delle brutte copie, spesso conservate insieme alle versioni finali. Le brutte copie mostrano un dialogo implicito tra studente e norma: cancellature, riscritture, tentativi di sostituzione, variazioni lessicali e oscillazioni morfosintattiche testimoniano un processo di avvicinamento alla norma attesa. Tuttavia, questo processo non veniva esplicitamente mediato dal docente: la sua funzione era limitata a confermare o correggere la forma finale, non a guidare l'apprendente nella gestione dell'errore.

⁴² Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*; L. Serianni, *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*.

1.3.2 Quali errori vengono corretti

L'analisi delle correzioni presenti nel corpus rivela una chiara gerarchia degli elementi linguistici che attiravano l'attenzione dei docenti. La priorità assoluta era attribuita agli errori ortografici e morfologici, che costituivano la parte più evidente della deviazione dalla norma: apostrofi, accenti, uso scorretto delle maiuscole, raddoppiamenti, articolazioni preposizionali e desinenze verbali occupano la maggior parte delle correzioni segnalate. Questi errori rappresentavano la forma più visibile della non conformità e venivano corretti con grande sollecitudine.

Gli errori sintattici ricevevano attenzione solo in caso di costrutti particolarmente marcati in senso colloquiale oppure compromettenti il senso complessivo dell'enunciato, ma non sempre venivano segnalati, soprattutto se l'intelligibilità generale del testo rimaneva tutto sommato garantita.

Al contrario, chi corregge difficilmente evita (o dimentica) di segnalare, il più delle volte con matita blu, gli errori di morfosintassi, specialmente se riguardavano l'accordo di genere e/o numero tra gli elementi della frase.

Gli errori lessicali — salvo casi di uso palesemente improprio — apparivano spesso tollerati: era sufficiente che il significato fosse comprensibile, anche se la scelta lessicale non risultava perfettamente adeguata al registro o al contesto.

La parte più significativa, sul piano della glottodidattica contemporanea, riguarda però quegli errori che il più delle volte non vengono segnalati: incoerenze nella progressione tematica, debolezze nella coesione testuale, scelte stilistiche marcate, rigidità discorsiva. Per la didattica dell'epoca, la testualità non rappresentava ancora un oggetto di valutazione formalizzata, dunque l'errore si collocava principalmente al livello frasale, riflettendo in tal modo la centralità della norma formale e la marginalità delle dimensioni pragmatiche e discorsive.

Dal punto di vista storico, il comportamento dei docenti è coerente con il paradigma dell'educazione linguistica: la scrittura era concepita come prodotto, non come processo, e l'errore veniva letto solo come evidenza negativa, non come una manifestazione del funzionamento dell'interlingua, risultante da una sua interpretazione stratificata. Il confronto con le teorie contemporanee, che

riconoscono la natura multidimensionale della competenza scritta, mette in luce la necessità di interpretare le correzioni del corpus alla luce delle ideologie linguistiche del tempo, evitando anacronismi interpretativi.

I docenti applicavano in primo luogo un criterio selettivo e gerarchico: venivano corrette soprattutto le forme considerate più gravi in quanto avvisaglie inequivocabili della distanza che ancora separava l'apprendente dalla norma. Gli errori ortografici e morfologici elementari (accenti, plurali, concordanze di genere e numero) erano segnalati con tratti netti, spesso in rosso o blu, mentre deviazioni minori o ricorrenti ricevevano marcature più leggere. La correzione, dunque, non era neutra, ma rifletteva piuttosto una scala di gravità e un orientamento normativo.

1.3.3 Come vengono corretti gli errori

Le modalità di correzione osservate nel corpus sono anch'esse rivelatrici del contesto didattico e ideologico dell'epoca. Lo strumento principale era la segnalazione grafica: sottolineature, tratti verticali o obliqui, cerchiature, uso di matite di colori diversi per distinguere errori considerati gravi da errori ritenuti meno rilevanti. La correzione era quasi sempre diretta, poiché il docente barrava la forma errata e scriveva quella corretta, con interventi minimi di natura esplicativa. La correzione indiretta, mediante semplici segni senza proposta di risoluzione, è più rara e non sembra seguire criteri sistematici; quando compare, sembra indicare che il docente ritenesse l'errore facilmente individuabile dall'apprendente o non particolarmente grave. La correzione metalinguistica, nel senso moderno del termine, è pressoché assente: i commenti, quando presenti, sono sintetici ("forma", "scorretto", "attenzione") e non offrono informazioni sulle ragioni dell'errore né sulle possibili alternative.

Questo tipo di intervento, lontano dagli approcci comunicativi e riflessivi, si inserisce pienamente nella tradizione della correzione prescrittiva, in cui l'insegnante esercita il ruolo di garante della norma e l'apprendente è destinatario passivo della correzione. È interessante osservare, tuttavia, che nelle brutte copie gli apprendenti effettuano operazioni di autocorrezione e di revisione che

suggeriscono una forma embrionale di consapevolezza linguistica, anche se tale processo non è esplicitamente guidato dal docente.

Il concetto di “variante di apprendente”, elaborato in studi recenti sul corpus storico, permette di interpretare queste riscritture come testimonianze della dinamica interlinguistica: l'apprendente sperimenta forme, modifica elementi, verifica ipotesi. In questo senso, le varianti presenti nelle riscritture costituiscono un osservatorio privilegiato dei processi di acquisizione, restituendo una sequenza di fotogrammi di tale processo in atto.

La correzione nel corpus, dunque, riflette un modello didattico basato sulla trasmissione della norma e sull'eliminazione dell'errore, più che sulla costruzione della competenza. La scrittura appare come spazio di applicazione di regole, non come luogo di sviluppo di strategie discorsive o di consapevolezza. Solo alla luce dell'educazione linguistica e delle teorie dell'interlingua è possibile reinterpretare queste pratiche, cogliendo nella materialità delle correzioni e nelle varianti d'autore delle brutte copie il preludio di concetti glottodidattici che sarebbero stati formalizzati solo decenni più tardi.

Si propone a seguire, a titolo esemplificativo, la prova d'esame svolta da una studentessa argentina a Perugia, nella sessione d'esame finale del corso medio, nel dicembre 1955 e la corrispondente trascrizione nella quale si segnalano tra parentesi quadre gli interventi correttivi del docente.

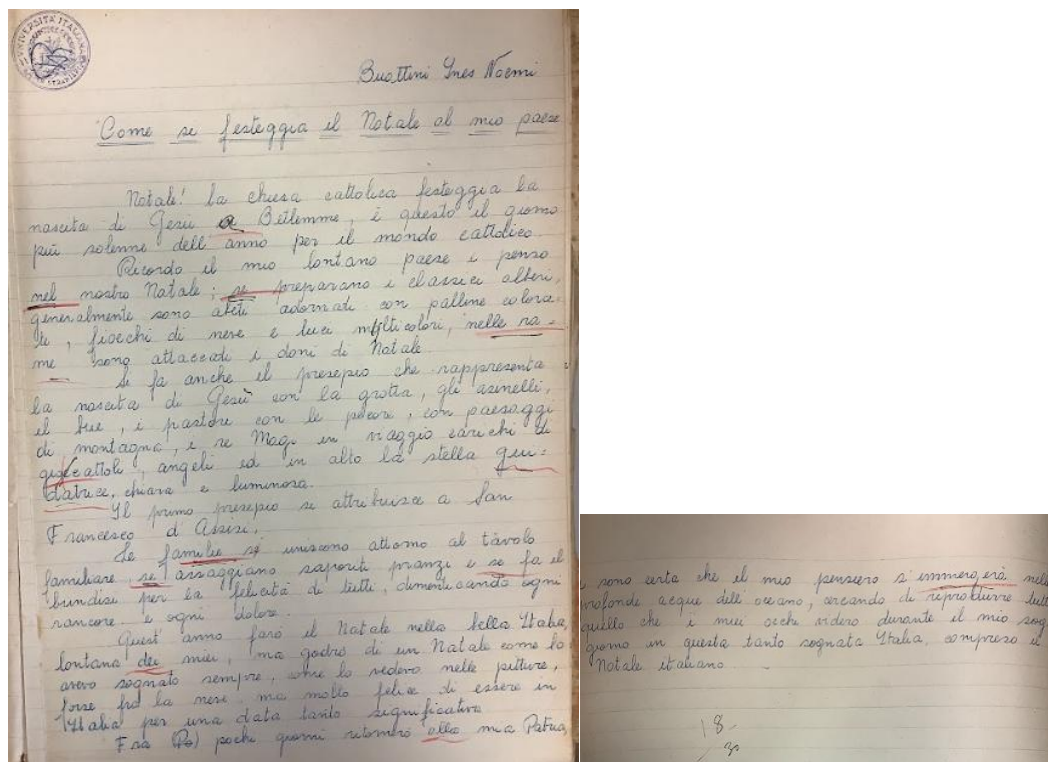


Fig. 1 AUS (Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia), fald. Serie "Esami", anno 1955, Corso Medio

Candidato: BOATTINI Ines Noemi

Nazionalità: Argentina

Livello: Corso Medio

Luogo: Perugia

Data: 20 dicembre 1955

Traccia: Come si festeggia il Natale al mio paese

Testo (bella copia)

[1] Natale! La chiesa cattolica festeggia la nascita di Gesù in [il docente corregge e soprascrive a] Betlemme, è questo il giorno più solenne dell'anno per il mondo cattolico.

[2] Ricordo il mio lontano paese e penso nel nostro Natale; se preparano i classici alberi, generalmente sono alti, adorni con palline colorate, fiocchi di neve e luci multicolori [il docente corregge in *multicolori*], nelle rami sono attaccati i doni di Natale.

[3] Si fa anche il presepio che rappresenta la nascita di Gesù con la grotta, gli asinelli, il bue, i pastori con le pecore, con paesaggi di montagna, i re Magi in viaggio carichi di giocattoli, angeli ed in alto la stella guidatrice, chiara e luminosa.

[4] Il primo presepio si attribuisce a San Francesco d'Assisi,

[5] Le famiglie se [il docente corregge in *-i*] uniscono attorno al tavolo familiare, se assaggiano saporiti pranzi e se fa il brindisi per la felicità di tutti, dimenticando ogni rancore e ogni dolore.

[6] Quest'anno farò il Natale nella bella Italia, lontana dei miei, ma godrò di un Natale come lo avevo sognato sempre, come lo vedevo nelle pitture, forse fra la neve, ma molto felice di essere in Italia per una data tanto significativa.

[7] Fra pochi giorni ritornerò alla mia Patria, e sono certa che il mio pensiero s'immergerà nelle profonde acque dell'oceano, cercando di riprodurre tutto quello che i miei occhi videro durante il mio soggiorno in questa tanto sognata Italia, compreso il Natale italiano.

Votazione del docente:

18/30

CAPITOLO 2

PRESENTAZIONE DEL CORPUS ESAMINATO

2.1 L'Archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia

La presentazione dell'Archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia costituisce un passaggio preliminare imprescindibile per comprendere la natura e il valore del corpus documentale oggetto di questa ricerca. L'esame delle fonti archivistiche non rappresenta un elemento accessorio, ma un requisito metodologico essenziale: solo la conoscenza delle condizioni di produzione, conservazione e trasmissione dei materiali permette infatti di interpretare i testi nel loro pieno significato storico e glottodidattico. L'inquadramento archivistico, opportunamente articolato nella ricostruzione delle vicende istituzionali dell'Ateneo, consente di valorizzare la specificità di questi documenti, offrendo un fondamento solido per l'analisi linguistica delle prove d'esame e dei registri dei docenti.

Il corpus su cui si basa la presente ricerca è costituito da un insieme eterogeneo di produzioni scritte e documenti amministrativi, generati all'interno di un contesto storico e pedagogico definito. Si tratta di prove d'esame degli studenti e registri di classe compilati dai docenti, prodotti nell'arco di diversi decenni e conservati nella serie "Esami" dell'Archivio di Ateneo. Questi materiali, oltre a documentare l'attività didattica quotidiana, rappresentano una testimonianza diretta e storicamente situata dei percorsi di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti stranieri. La loro natura "situata" è fondamentale: ogni elaborato riflette non solo le competenze linguistiche dei candidati, ma anche gli orientamenti pedagogici dell'epoca, i modelli di lingua proposti nei corsi e le pratiche valutative adottate nel tempo.

Lo studio di tali documenti permette di cogliere la complessità delle dinamiche istituzionali che li hanno prodotti. L'Università per Stranieri, sin dalla sua fondazione, ha svolto un ruolo centrale nelle politiche culturali e linguistiche dell'Italia, fungendo da polo di diffusione dell'italiano e della cultura nazionale nel

contesto internazionale. Le tracce d'esame e i registri didattici contenuti nell'Archivio riflettono questa vocazione: testimoniano i rapporti interculturali dell'Ateneo, la sua partecipazione alle reti diplomatiche e culturali dell'epoca, l'evoluzione dei programmi linguistici e le trasformazioni del concetto stesso di insegnamento dell'italiano L2.

Ricostruire la storia dell'Istituzione, dunque, non solo offre un contesto interpretativo indispensabile per una lettura adeguata dei documenti, ma permette anche di cogliere i processi più ampi che hanno inciso sulla formazione linguistica degli apprendenti. L'attenzione alle politiche educative, agli orientamenti metodologici e ai rapporti internazionali dell'Ateneo consente di comprendere in che modo i testi custoditi dall'Archivio siano al tempo stesso prodotti individuali e manifestazioni di un modello didattico e culturale più ampio. Il corpus documentale diventa così una fonte duplice: una testimonianza dell'interlingua degli studenti e un osservatorio d'eccezione sulla storia dell'italiano come lingua seconda nel Novecento.

2.1.1 Il valore culturale dell'Archivio: un quadro storico di riferimento

Con l'istituzione della "Regia Università per Stranieri di Perugia" nel 1926 i documenti amministrativi, le prove d'esame e i registri dei docenti furono sistematicamente archiviati fino al 1987 (Ghedda, 2003). Su questo importante patrimonio l'ateneo negli ultimi anni ha investito in maniera significativa, al fine di proiettare nel futuro, con le nuove forme di fruizione digitale dei contenuti culturali, la ricerca linguistica e glottodidattica, la promozione dell'insegnamento di italiano L2 e la diffusione della cultura italiana nel mondo.

Il complesso archivistico dell'Università per Stranieri di Perugia, oggi per la maggior parte situato presso la Palazzina Prosciutti – uno dei distaccamenti dell'ateneo perugino - conserva un patrimonio documentario di enorme interesse per numerosi ambiti di ricerca.

La Soprintendenza archivistica dell'Umbria insieme all'Università per Stranieri inaugurò nel 2001 un piano di intervento⁴³ finalizzato al riordinamento e all'inventariazione del materiale d'archivio, all'epoca dislocato in diversi depositi afferenti all'ateneo e privo di una struttura fisica deputata alla conservazione di un patrimonio unitario e ben catalogato.

Già nel giugno del 1999 il direttore amministrativo dell'Università per Stranieri di Perugia aveva emanato un decreto (d.d.a. n.142 16/06/1999) che, recependo il parere favorevole degli organi di governo dell'ateneo, deliberò di fatto il riordino dei servizi bibliotecari e documentari dell'università e rese esecutivo il Sistema bibliotecario e documentale di Ateneo articolato in due strutture operative: il nuovo Centro per l'orientamento bibliografico e per la documentazione e la già esistente Biblioteca Centrale.

Il nuovo progetto nazionale *Studium 2000* promosse e finanziò dunque le operazioni di ricognizione, risistemazione e schedatura dei materiali documentari allo scopo più ampio di favorire la salvaguardia e la valorizzazione dei complessi archivistici d'Italia e, tra molti, anche quello dell'Università per Stranieri di Perugia, per il quale collaborò attivamente anche il Centro per l'orientamento bibliografico e la documentazione, allora diretto dal Professor Andrea Capaccioni.

Il lungo lavoro di raccolta e inventariazione del materiale documentario, rinvenuto nel corso dei sopralluoghi, terminò con l'individuazione di quarantadue serie archivistiche (a loro volta suddivise al proprio interno in unità archivistiche), nelle quali sono stati catalogati i fascicoli contenenti documenti che testimoniano le attività svolte presso la Stranieri dal 1926 al 2001.

⁴³ Il progetto, che prese il nome di *Studium 2000*, si pose l'obiettivo di creare un sistema archivistico nazionale per le università italiane, basato sull'impiego del software specializzato "Arianna". Questo programma informatico permise di generare un database contenente diversi supporto alla consultazione archivistica, come guide e inventari dettagliati, e permise inoltre di accedere agli inventari anche in formato digitale. Le attività di riordino e inventariazione iniziate nel gennaio 2001 si conclusero nel dicembre 2003. Ai lavori parteciparono, su incarico della Soprintendenza archivistica per l'Umbria: Andrea Capaccioni, autore della *Guida all'Archivio Storico* dell'Università per Stranieri di Perugia; Chiara Guarino nei primi mesi del 2001; Alberto Mezzasoma da settembre 2001 fino alla fine dei lavori.

Nella sede dell'archivio all'interno della Palazzina Prosciutti, inaugurata nel giugno 2004, è stata trasferita quasi la totalità delle serie archivistiche individuate⁴⁴ per la somma complessiva di 2.795 pezzi archivistici⁴⁵.

Nella tabella a seguire si elencano le serie contenenti la mole più cospicua di materiali e tra queste si evidenziano le tre serie oggetto di trattazione in questa sede.

| Serie | Numero di buste | Estremi cronologici |
|---------------------------------------|-----------------|---------------------|
| Carteggio amministrativo | 168 | 1926-1989 |
| Segreteria Studenti | 1239 | 1926-1987 |
| Esami | 186 | 1926-1987 |
| Registri o diari delle lezioni | 35 | 1928-1987 |
| Borse di studio | 105 | 1929-1987 |
| Atti di contabilità | 382 | 1926-1987 |

Tab. 3 Le serie archivistiche di maggiore interesse per la ricerca

Già in principio il progetto *Studium 2000* prevedeva, parallelamente ai lavori sommariamente descritti, la realizzazione di un sistema archivistico nazionale digitale degli atenei italiani con il supporto di uno specifico programma informatico. Nasce, a tale scopo, il software *Arianna*⁴⁶, un database che consente di inventariare analiticamente il materiale d'archivio, secondo un processo di seriazione dei documenti, che predispone la suddivisione di ciascuna serie in ulteriori unità costituenti, per ognuna delle quali è prevista una scheda illustrativa che fornisca all'utenza le seguenti informazioni essenziali sul documento oggetto della ricerca: Identificazione, Contesto, Descrizione del contenuto, Descrizione del materiale, Fruizione, Accesso, Compilazione e Pagina riassuntiva (ossia una descrizione sommaria del merito dei singoli fascicoli).

⁴⁴ Delle 42 serie archivistiche individuate 37 sono state collocate presso la sede della Palazzina Prosciutti.

⁴⁵ Si tratta di 2505 buste (suddivise al proprio interno in fascicoli) e 290 registri.

⁴⁶ All'inizio del mio lavoro di ricerca era disponibile la versione 3.0 del software Arianna, mentre dal 2024 l'azienda Hyperborea ha lanciato Arianna4, ultima versione dell'applicazione web dedicata ai patrimoni culturali, a oggi composta da due moduli principali: Arianna4Work, dedicata alla gestione e all'inventariazione dei documenti; Arianna4View, destinata alla consultazione tecnico-scientifica, alla valorizzazione del patrimonio con finalità promozionali e/o divulgative, soprattutto grazie alla qualità elevata delle riproduzioni digitali acquisite al suo interno.

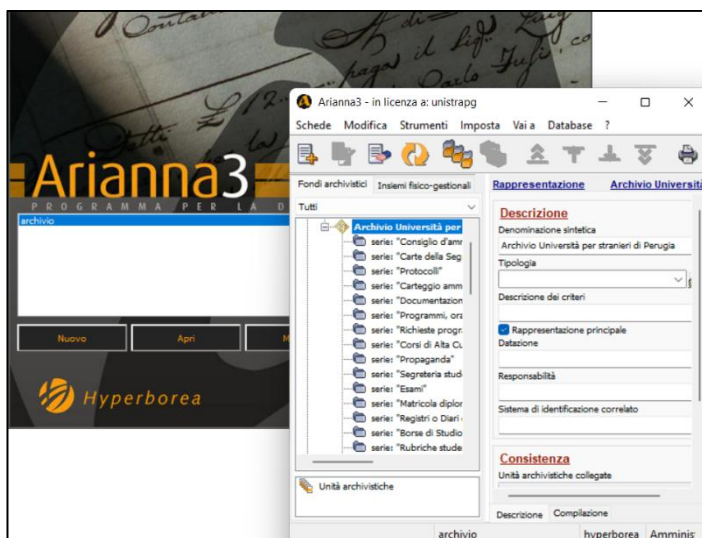


Fig. 2 Interfaccia del software Arianna3

La banca dati *Arianna* rappresentava di fatto la versione o, per meglio dire, la riconfigurazione digitale dell'archivio storico, secondo un modello logico e strutturale prevalentemente gerarchico, risultato di un preliminare e propedeutico intervento di pre-catalogazione e successive operazioni di indagine, ampliamento e approfondimento del patrimonio documentale digitalizzato, che hanno subito un moto di accelerazione nel 2019 grazie al finanziamento del progetto di ricerca d'Ateneo dal titolo "Ricerche per la valorizzazione dell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia". Il progetto si propone di ottimizzare e promuovere il patrimonio documentario conservato presso l'Archivio storico, considerato un fondo di straordinaria rilevanza per numerose discipline e settori scientifici. Attraverso un articolato programma di attività di ricerca, pubblicazioni, eventi e giornate di studio, l'iniziativa ambisce a far emergere l'importanza storica, culturale e politica di tale archivio, evidenziandone il ruolo centrale nella storia dell'Ateneo e, più in generale, nella vita culturale e istituzionale della città di Perugia.

Uno degli aspetti distintivi del progetto è la sua marcata multidisciplinarietà e trasversalità, che si riflette nel coinvolgimento di un ampio gruppo di docenti afferenti al Dipartimento di Scienze umane e sociali internazionali (SUSI), il cui coordinamento scientifico è affidato al professor Salvatore Cingari, docente di Storia delle dottrine politiche.

Il soggetto finanziatore del progetto è la Fondazione Cassa di Risparmio di Perugia⁴⁷ e tale contributo rappresenta un esempio virtuoso di collaborazione tra enti accademici e istituzioni locali, finalizzata alla tutela e alla valorizzazione della memoria storica e documentaria, con ricadute significative sia sul piano della ricerca scientifica sia su quello della promozione culturale del territorio.

Proprio nell'ambito delle attività di Terza Missione e Impatto sociale e sempre con il sostegno della Fondazione Cassa di Risparmio Perugia, nei giorni 2 e 3 dicembre 2021 la Stranieri ospita il convegno dal titolo "Cento anni di promozione della lingua e della cultura italiana (1921 – 2021). L'Università per Stranieri di Perugia e il suo Archivio storico".

L'evento ha rappresentato un'occasione preziosa per riflettere sul ruolo dell'Ateneo nella promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo, attraverso la lettura pubblica e l'analisi di alcuni documenti selezionati dall'archivio e già oggetto di attenzione, curiosità e approfondimento da parte di studiose e studiosi di molti atenei d'Italia, nell'alveo dell'interesse sempre crescente per le vicende storiografiche che hanno caratterizzato l'evoluzione delle istituzioni accademiche nel nostro Paese.

In tale contesto la relazione dal titolo *Varietà di apprendimento di Italiano L2 nell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia*, tenuta dal Professor Roberto Vetrugno, in qualità di docente della Stranieri e soprattutto di Delegato del Rettore alla valorizzazione del patrimonio documentale d'ateneo, individua e delinea un ramo di ricerca che prende le mosse da una delle serie archivistiche più ricche e prolifiche per gli studi linguistici, storici e glottodidattici: gli esami svolti da apprendenti stranieri a Perugia dal 1926 al 1987⁴⁸.

⁴⁷ Il finanziamento di 20.000 euro è stato ottenuto grazie al bando aperto del 2019 (richiesta n. #10251, Prot. n. E261.2019/AIP.237). Il costo complessivo dell'iniziativa ammonta a 30.750 euro, con un ulteriore contributo di 10.750 euro a carico dell'Università.

⁴⁸ In occasione del convegno ci furono anche altre relazioni riguardanti lo studio di materiali dell'archivio storico della Stranieri relativi all'offerta didattica dell'università nel corso del Novecento. Si cita a tal proposito: l'intervento del Professor Raniero Regni, membro dell'Unità di Ricerca dell'Università LUMSA per il progetto PRIN 2017 "Maria Montessori: tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita", il quale racconta delle testimonianze audio delle lezioni svolte da Montessori presso l'università perugina; la Professoressa Sandra Covino parla di *Prolusioni accademiche tra ventennio fascista e secondo dopoguerra: il mito della romanità civilizzatrice e la figura di Ottaviano Augusto*; il Professor Roberto Dolci, infine, interviene sul tema dell'erogazione delle borse di studio "tra promozione e propaganda", concentrandosi sul caso degli studenti statunitensi in visita in Italia negli anni '30.

In questo contesto si colloca il progetto *DigitaLab*, un gruppo di ricerca promosso e finanziato dalla Stranieri, che rappresenta un laboratorio innovativo nel campo delle Digital Humanities, concepito come un campo di indagine e un terreno fertile per la formazione di nuove generazioni di umaniste e umanisti digitali. Nato con l'intento di valorizzare il patrimonio documentale dell'Ateneo, *DigitaLab* si configura come un ambiente eterogeneo, interdisciplinare e collaborativo in cui studenti, docenti ed esperti esterni operano sinergicamente per promuovere l'uso consapevole delle tecnologie digitali applicate agli studi umanistici.

L'iniziativa si fonda su un modello multi e interdisciplinare e partecipativo, in cui studentesse e studenti rivestono un ruolo attivo nella progettazione e nell'attuazione delle attività, mentre il personale docente e tecnico-amministrativo esercita funzioni di coordinamento, supervisione e supporto metodologico.

Tra gli obiettivi principali del laboratorio si annoverano: la digitalizzazione (grazie alla disponibilità di apposita strumentazione professionale) e valorizzazione del patrimonio archivistico e librario dell'Ateneo; la costituzione di banche dati digitali a supporto della ricerca; la promozione della cultura digitale mediante percorsi formativi specifici rivolti a persone iscritte ai corsi di laurea e di dottorato.

I progetti sviluppati nell'ambito di *DigitaLab* si articolano in diverse iniziative di rilievo, tra le quali è opportuno citare quelle che hanno contribuito allo sviluppo della ricerca sui materiali che documentano le fasi della storia della didattica dell'italiano a Perugia nel corso del XX secolo.

Il progetto "Alumni Archivio Storico Unistrapg" prevede la realizzazione di una banca dati che raccoglie informazioni sugli studenti iscritti tra il 1926 e il 1987, organizzate per provenienza geografica. L'allestimento di una mappa digitale interattiva consentirà inoltre di visualizzare le rotte e l'andamento dei flussi migratori studenteschi in un arco cronologico di sessant'anni, offrendo spunti per analisi storiche e sociolinguistiche.

La "Galleria Digitale dell'Archivio Storico Unistrapg" è invece una piattaforma tematica per la consultazione di documenti storici, organizzati in sale virtuali dedicate a specifici ambiti di ricerca. Tra questi si segnala in particolare quella dedicata a Maria Montessori e al Centro Studi Pedagogici (CSP) da lei stessa fondato presso la Stranieri nel 1950. C'è poi una sala digitale riservata ad

apprendenti di religione ebraica frequentanti l'ateneo all'inizio della Seconda Guerra Mondiale e, ancora, ambiti documentali intitolati a "I docenti e i corsi di lingua" e "I corsi di alta cultura".

È in preparazione anche la banca dati testuale "Italiano L2 Archivio Storico Unistrapg", che raccoglie in modo sistematico le prove d'esame svolte da apprendenti stranieri a partire dagli anni Venti, allo scopo di analizzare queste varietà storiche di apprendimento di italiano L2. I testi sono annotati secondo lo standard TEI, consentendo la classificazione degli errori di apprendimento in base a criteri linguistici e tipologici, volendo costituire in tal modo una risorsa diacronica accessibile e agevolmente fruibile per lo studio dell'interlingua e dei processi di acquisizione linguistica in un'ottica storica⁴⁹.

D'altro canto, è bene ricordare che già nel 2021 la Sovrintendente archivistica e bibliografica dell'Umbria Giovanna Giubbini e Massimo Reali dell'Ufficio Archivio e Protocollo dell'Università degli studi di Perugia, in occasione dell'evento "Gli archivi storici universitari vent'anni dopo", parlano di digitalizzazione come fase conclusiva e coeva del percorso di avvaloramento e ottimizzazione dell'Archivio della Stranieri.

Pertanto, tra le numerose serie che solleticano la curiosità e nutrono l'interesse scientifico proveniente da molteplici settori di ricerca, si impone la necessità di individuare solo alcune di queste, al fine di creare una banca dati qualitativamente ben articolata, dinamica e innovativa, con l'auspicio di promuovere, in ultima istanza, non un semplice iter di transizione dall'analogico al web, bensì una conversione digitale in grado di restituire valore ai materiali di partenza. Tale risoluzione comporta l'attuazione di un piano di intervento che prende le mosse dall'estrapolazione dei dati rilevanti individuati all'interno della documentazione archivistica, per poi procedere con le relative descrizione, trascrizione e

⁴⁹ Per completezza ricordiamo infine il Progetto CEPI (Corpora di Epistolari Italiani), in fase di avviamento, il quale mira alla creazione di una banca dati dedicata all'epistolografia privata. Il corpus sarà articolato in sezioni tematiche e cronologiche, con particolare attenzione alla scrittura femminile e alla produzione epistolare di stranieri in italiano antico e preunitario. Il progetto si avvale della collaborazione con l'Archivio AITER dell'Università di Pavia e prevede attività di trascrizione e annotazione testuale svolte da studenti, dottorandi e ricercatori.

annotazione, indispensabili per favorire l'interrogazione del corpus in formato digitale da parte della comunità scientifica.

Nell'ambito delle Digital Humanities e, nello specifico, del campo della digitalizzazione del patrimonio documentario, le dimensioni dell'accessibilità⁵⁰ e della fruibilità⁵¹ sono complementari tra loro e ambedue essenziali per garantire un impiego efficace delle risorse trattate, che ambiscano a diventare strumenti di ricerca scientifica, pratica didattica e oggetto di divulgazione nel panorama culturale.

2.1.2 La Regia Università per Stranieri di Perugia e la promozione dell'italiano nel mondo

L'Università per Stranieri di Perugia affonda le proprie radici nei “Corsi estivi di cultura superiore” organizzati tra il 1921 e il 1925, su iniziativa dell'avvocato Astorre Lupattelli⁵², figura centrale del panorama culturale perugino e futuro primo rettore dell'istituzione. Nel 1921 Lupattelli⁵³ – membro della Commissione reale per la Provincia dell'Umbria - nell'ambito di una articolata politica di sostegno alle iniziative culturali del territorio umbro, ottiene che vengano stanziati fondi sul bilancio provinciale per l'organizzazione di Corsi di Cultura Superiore.

⁵⁰ Per “accessibilità” si intende l'insieme delle caratteristiche tecniche, strutturali e normative che rendono una banca dati consultabile da parte di un'utenza eterogenea, indipendentemente da eventuali limitazioni fisiche, cognitive o tecnologiche. In ambito digitale, ciò implica l'adozione di standard internazionali che assicurino, ad esempio, la compatibilità con tecnologie assistive, la navigabilità da tastiera, l'uso di metadati semantici e la disponibilità di interfacce multilingue.

⁵¹ La “fruibilità”, invece, riguarda la qualità dell'esperienza d'uso e la capacità della banca dati di rispondere in modo efficace, efficiente e soddisfacente ai bisogni informativi dell'utente. Essa dipende da fattori quali l'organizzazione logica dei contenuti, la chiarezza dell'interfaccia, la presenza di strumenti di ricerca avanzata, la documentazione delle scelte editoriali e la trasparenza dei criteri di metadattazione. Una banca dati è fruibile quando consente un'interazione intuitiva, supporta percorsi di esplorazione personalizzati e favorisce l'interpretazione critica delle fonti.

⁵² Da questo momento in avanti, per qualsiasi approfondimento storico sui personaggi menzionati, si rimanda a P. Gheda, *La promozione dell'Italia nel mondo. L'Università per Stranieri di Perugia dalle origini alla statizzazione*, il Mulino, Bologna, 2004.

⁵³ Lupattelli fu sostenuto nell'iniziativa da un folto entourage di intellettuali umbri e perugini, tra i quali: Corrado Ricci, Direttore generale delle Belle Arti, che un anno dopo inaugurerà con una sua prolusione le lezioni di Alta Cultura della Stranieri; Francesco Guardabassi, provveditore agli studi e membro del comitato esecutivo per l'organizzazione dei primi corsi; Isidoro La Lumia, rettore dell'Università degli studi di Perugia; e Ciro Trabalza, all'epoca Direttore delle scuole italiane all'estero.

L'obiettivo iniziale di questi corsi era la promozione della conoscenza dell'Umbria, della sua storia, delle sue istituzioni e del suo patrimonio artistico e naturalistico, sia in ambito nazionale che internazionale. Sebbene inizialmente non fossero rivolti a un pubblico specificamente internazionale, i corsi (ispirati in buona parte all'esperienza delle università popolari di età giolittiana) nutrivano l'auspicio di diffondere la cultura scientifica, artistica e letteraria marcatamente regionale a un target di più ampio respiro.

A presagire e a credere nel potenziale elevato del progetto fu anche il conte e parlamentare nazionalista Romeo Gallenga-Stuart, proprietario dell'omonimo palazzo che dal 1937 ospita la sede centrale dell'Ateneo per Stranieri (Gheda, 2004: 151-152).

Già in questo primo ciclo di programmazione didattica, articolata in solo due serie di lezioni dal titolo "Antichità etrusche" e "Storia e Arte Franciscana", si intuisce la spiccata tendenza dell'offerta formativa perugina a coniugare la didattica tradizionalmente intesa (le lezioni in aula) e l'attività turistica a tema storico-artistico. La struttura dei corsi viene dunque pensata in modo da integrare visite a luoghi e monumenti che illustravano ed esemplificavano gli argomenti affrontati a lezione, rendendo così l'esperienza didattica più piacevole e attraente, anche per un pubblico nazionale (non più solo regionale) e perfino internazionale.

Questa caratteristica dell'offerta didattica, in grado di associare esperienze formative diverse in un quadro tematico organico e altamente specializzato, è rimasta nel tempo ed è divenuta strutturale alla programmazione dei corsi di studio che tuttora risentono della tradizione artistico-culturale legata alla promozione del territorio regionale⁵⁴.

⁵⁴ Ancora oggi tra i corsi di lingua e cultura italiana viene proposto il programma *Umbria Experience*, che si articola su itinerari e percorsi tematici finalizzati ad una conoscenza del territorio attraverso anche l'incontro con diverse realtà enogastronomiche e artigianali della regione.



Fig. 3 Studenti in visita a Gubbio – 29 luglio 1928 (Foto d'archivio – ex alunni)



Fig. 4 Studenti in gita a Spoleto, pranzo nel bosco di Monteluco – 16 agosto 1928 (Foto d'archivio-
ex alunni)

A partire dal 1922, grazie soprattutto all'intervento di *Ciro Trabalza*, furono introdotti corsi di lingua e letteratura italiana e latina destinati a studenti stranieri, nominati "Corsi linguistici per stranieri". L'apertura verso la platea internazionale rappresentò un unicum nel panorama culturale italiano, poiché per la prima volta

dopo la fine della Grande Guerra, un'istituzione culturale italiana proponeva programmi di formazione squisitamente destinati a stranieri. Questa impronta cosmopolita, ancora solo accennata, va inquadrata nella cornice più ampia e definita di un piano educativo e culturale di matrice fortemente nazionalista, già radicata nelle istituzioni prefasciste.

Alla cerchia di intellettuali di estrazione borghese e di scuola liberal nazionalistica si sovrappone progressivamente un gruppo di giovani ideologi e studiosi con una connotazione ideologica e politica più marcata in senso nazionalistico e pertanto decisi a promuovere i corsi per stranieri conferendo a essi un'immagine governativa, una sorta di centro di irradiazione della cultura nazionale (ivi, 33-34). L'ascesa al potere di Benito Mussolini e l'interesse del regime fascista per la diffusione della cultura italiana all'estero furono determinanti per la trasformazione dei corsi in una vera e propria istituzione universitaria. Il proposito di irregimentare quest'ultima passa attraverso la tessitura di alleanze politiche, relazioni economiche, ma in modo particolare di sinergie culturali, sugellate in occasione di momenti solenni come la prolusione inaugurale dei corsi estivi del 1923 tenuta dal Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile.

Il 29 ottobre 1925, con regio decreto di legge n. 1965⁵⁵, fu fondata la Regia Università Italiana per Stranieri di Perugia, con la missione di promuovere la conoscenza dell'Italia attraverso la lingua, la letteratura, le arti, la storia, le istituzioni e le bellezze paesaggistiche e naturalistiche⁵⁶. La nuova istituzione culturale fu «fortemente voluta e felicemente conseguita dal governo fascista per il primato nel mondo dell'Italia risorta», come recita il manifesto affisso dall'amministrazione comunale di Perugia il 31 luglio del 1926, anno dell'inaugurazione ufficiale dell'università. La cerimonia inaugurale avvenne alla presenza del ministro Pietro Fedele, con una prolusione intitolata "Romanità e

⁵⁵ Il decreto porta la firma di Benito Mussolini e di Pietro Fedele, ministro dell'istruzione dal 1925 al 1928 e già docente per i corsi perugini nel 1923, quando tenne un ciclo di lezioni dal titolo "Gli albori del Rinascimento", e nel 1924 con dei seminari sulle "Origine benedettine".

⁵⁶ L'articolo 11 del decreto stabiliva che «presso la Università di Perugia è istituito un Ente autonomo che avrà per fine di organizzare e mantenere speciali corsi, di letteratura e cultura italiana per stranieri». Inizialmente, infatti, la Stranieri viene concepita all'interno dell'Università degli studi di Perugia, sulla quale Mussolini stava già investendo dal '25, creando il terreno fertile che un anno dopo avrebbe portato all'istituzione da parte del rettore Sergio Panunzio della nuova facoltà di Scienze Politiche, concepita come una vera e propria piattaforma di formazione e reclutamento della futura classe dirigente del regime.

Fascismo”, che sanciva l’adesione ideale dell’Università al progetto culturale del regime.

È questo l’episodio in cui l’immagine della Stranieri si è sposata idealmente al programma fascista con maggiore intensità. L’idea che le sorti dell’Italia littoria dovessero ripercorrere le antiche glorie romane avallava certamente la promozione di un istituto che si prefiggeva come peculiare obiettivo di riandare attraverso percorsi scientifici e didattici a tali momenti di grandezza, così come attesta il motto gentilizio virgiliano applicato allo stemma⁵⁷ del neonato istituto: «antiquam exquirite matrem» (ricercate l’antica madre, ovvero l’Italia dominatrice del mondo).

Il discorso di Fedele seguì perciò una linea ideologica [...], quella della «naturale» universalità della civiltà italiana, che per necessità doveva trovare il modo di riaffermarsi nel consesso internazionale. (Gheda, 2004: 69-79)

A seguire fu lo stesso Mussolini a tenere una lezione presso la Sala dei Notari dal titolo “Roma antica sul mare”, occasione fra le tante di delineare il piano di espansione e rafforzamento del paese recuperando lo spirito imperialistico romanocentrico, in funzione del quale la Stranieri sarebbe stata “un faro di civiltà” e una “fucina di italianità nel mondo” (ibid.).

Il primo statuto dell’università prevedeva corsi di cultura e un corso di esercitazioni pratiche di lingua italiana, articolato su due livelli, inferiore e superiore, e affiancava all’attività didattica frontale cicli di conferenze e seminari e visite guidate a carattere storico-artistico e religioso⁵⁸.

L’Università si configurava come un’istituzione aperta a studenti stranieri e, in via eccezionale, anche a italiani, con l’intento di colmare la scarsa conoscenza del patrimonio culturale nazionale.

Nonostante l’adesione formale al fascismo, l’Università mantenne una certa autonomia nella scelta del corpo docente e nella definizione dei contenuti didattici,

⁵⁷ Alberto Stramaccioni racconta infatti che «nel giugno del 1927, con apposito decreto, l’Università per Stranieri scelse il proprio stemma accademico composto da un grifo rampante d’argento [...] con un fascio littorio d’oro tra le zampe anteriori, circondato da una corona d’alloro». Il motto di cui parla Gheda, applicato alla croce sabauda che sormontava il grifo, simbolo della città di Perugia, è tratto dal verso 96 del III libro dell’*Eneide* di Virgilio. Si tratta del vaticinio esposto da Apollo a Enea, quando quest’ultimo, giunto all’isola di Delo, supplica il dio di indicargli la retta via da seguire.

⁵⁸ Tennero lezioni e conferenze numerosi intellettuali esponenti del mondo laico e in parte di quello religioso e le materie spaziavano dall’etruscologia e antichità classiche alla letteratura francescana, passando per la storia civile d’Italia, la storia dell’arte e della musica.

prestando sempre la giusta attenzione a evitare una eclatante ideologizzazione dei programmi formativi.

Gli anni Venti e Trenta del secolo scorso rappresentano per la Stranieri una sfida costante al raggiungimento e al mantenimento del delicato equilibrio tra adesione e organicità al regime da un lato e istanze di autonomia e resistenza culturale dall'altro.

L'Università fu in quello stesso periodo teatro di importanti eventi internazionali, come il convegno dell'“Union Internationale des Associations pour la Société des Nations” del 1931, che vide la partecipazione di delegati di ventiquattro nazioni. In quegli anni, l'istituto si affermò come centro di diffusione della cultura italiana, anche grazie al sostegno di personalità internazionali come Frederic Thorne-Rider, che contribuì finanziariamente all'ampliamento della sede. Il diploma rilasciato al termine del corso superiore fu progressivamente riconosciuto da diversi paesi europei, tra cui Ungheria, Bulgaria, Romania e Germania, come titolo valido per l'insegnamento dell'italiano. Durante il periodo bellico, l'Università cercò di mantenere la propria attività, nonostante le difficoltà legate alla guerra e alla progressiva militarizzazione della società.

Soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni Trenta la stretta ideologica da parte del governo fascista si fa più coercitiva per tutte le istituzioni accademiche e la Stranieri non fa eccezione.

Nel 1935, nell'ambito di un progetto di riforma organica dello statuto, i corsi - prima circoscritti al solo periodo estivo (1° luglio - 30 settembre) - vengono estesi e rimodulati in tre cicli trimestrali con il medesimo programma formativo. L'anno accademico prolungato a nove mesi permette l'afflusso degli studenti provenienti dai paesi del Sud del mondo, prima svantaggiati dal ciclo stagionale opposto a quello dell'emisfero settentrionale.

Sempre nel '35 l'introduzione di corsi di Alta Cultura come “L'Italia moderna e contemporanea” offre l'occasione a molti docenti di dichiarata e convinta fede fascista di esporre le proprie lezioni riguardanti tematiche care al regime. Un articolo della rivista *Perusia* evidenzia chiaramente la valenza “fascista” del nuovo corso di storia moderna e contemporanea italiana:

Il corso sull'Italia moderna e contemporanea darà ampio sviluppo alla Dottrina Fascista, a cominciare dal Brodero, che celebrerà la fine della Democrazia, dal sen. Giannini, che tratteggerà la storia politica dello Statuto dello Stato Fascista, fino al direttore generale delle Corporazioni [...] che illustrerà [...] la genesi, la composizione, le attribuzioni ed il funzionamento delle Corporazioni. (ivi, 41).

Nell'ambito del nuovo piano per l'Educazione Nazionale, disposto con decreto regio il 25 febbraio 1937, vengono regolamentati numerosi aspetti della vita universitaria sia sul piano didattico che su quello direttivo e amministrativo. Una disposizione particolare riguardò nello specifico la Stranieri, per la quale fu predisposto l'obbligo di ammettere ai corsi studenti stranieri solo previo accertamento della loro conoscenza della lingua italiana tramite apposito colloquio. Anche l'eventuale riconoscimento del possesso da parte di questi di titoli esteri non esonerava dallo svolgimento di una prova di ingresso di conoscenza della lingua italiana.

Nonostante la compagine istituzionale dell'università fosse in quegli anni coinvolta in modo più stringente nelle politiche culturali del regime, la vita studentesca al suo interno non sembra risentire particolarmente dell'ingerenza strutturale dell'apparato fascista. Anche l'approssimarsi della guerra e il crescente avvicinamento del regime fascista al Reich tedesco e, con esso, la progressiva diffusione in Italia delle leggi razziali, non hanno compromesso in modo eclatante, almeno in una prima fase, il clima e lo spirito del piccolo mondo cosmopolita tipico, da sempre, dell'università. Paolo Gheda - sulla scorta delle testimonianze offerte dalla rivista *Perusia* e da articoli di taglio storico a cura di Giovanni Cecchini e Virgilio Coletti - restituisce della Stranieri l'immagine di «un punto di affratellamento tra le tensioni etniche [...] sempre più accese: [...] un porto franco, dove ciò che contava era l'amicizia che accomuna i cultori della italianità». Questo quadro, fuori da ogni retorica, rende efficacemente «il clima di ovattata armonia che l'università perugina stava vivendo nel crogiolo di nazioni che vi incontravano, ormai a un passo dagli anni più bui dell'anteguerra» (ivi, 142).

Dopo l'armistizio del 1943 e l'occupazione tedesca di Perugia, l'istituto fu posto sotto la giurisdizione della Repubblica Sociale Italiana, ma riuscì a proseguire le attività didattiche fino al dicembre dello stesso anno. Con la liberazione della città nel giugno 1944, l'Università passò sotto l'amministrazione del governo alleato e

fu affidata alla reggenza straordinaria di Aldo Capitini, che si impegnò a riformare l'istituzione in senso democratico e pluralista, rimuovendo ogni simbolo del passato regime e promuovendo una visione dell'italianità aperta e inclusiva. Durante la sua gestione, Capitini affrontò numerose difficoltà, tra cui la scarsità di studenti, l'occupazione della sede da parte delle forze alleate e la mancanza di finanziamenti, ma riuscì a mantenere viva l'attività dell'Università e a porre le basi per la sua rinascita.

Nel 1947, il Ministero della Pubblica Istruzione nominò un nuovo consiglio direttivo e designò Carlo Sforza, allora ministro degli Affari Esteri, come rettore. Sotto la sua guida, e successivamente con quella di Carlo Vischia e Ottavio Prosciutti, l'Università conobbe una fase di riorganizzazione e rilancio, con l'introduzione di nuovi corsi, la revisione dello statuto e il rafforzamento dei legami con il Ministero e con enti culturali come la Società Dante Alighieri.

Negli anni Cinquanta e soprattutto con l'avvento dei Sessanta, l'Università riuscì non solo a conservare, ma a rinnovare e rafforzare la propria autorità culturale, all'epoca punto di riferimento per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, grazie a una sempre maggiore permeabilità dell'istituto al processo frenetico di sviluppo economico e culturale che investì l'Italia a cavallo dei due decenni.

Lo statuto del 1967 sancì l'articolazione dei corsi in tre livelli – preparatorio, medio e superiore – e stabilì che l'anno accademico coincidesse con l'anno solare, permettendo così l'apertura continuativa dell'istituto. In questi anni si svilupparono anche le associazioni degli “Amici dell'Università per Stranieri”, che contribuirono alla diffusione della cultura italiana all'estero.

Negli anni Settanta, sotto il rettorato di Salvatore Valitutti, l'Università consolidò la propria identità accademica e avviò un processo di riforma che culminò nello statuto del 1978, il quale istituì il “Centro di studi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri” e definì l'Università come ente di istruzione superiore con ordinamento speciale. Negli anni Ottanta, con l'elezione di Ottavio Prosciutti a rettore, l'Università affrontò una fase di espansione, dovuta anche all'aumento degli studenti stranieri e all'introduzione di corsi speciali per la preparazione agli esami di ammissione alle università italiane.

Nel 1986 fu avviata la procedura per il riconoscimento ufficiale della certificazione della conoscenza della lingua italiana, che fu ottenuto nel 1993. Lo statuto del 1987 confermò l'autonomia dell'istituto e ne rafforzò il legame con il Ministero degli Affari Esteri.

Nel 1992, con la cosiddetta “legge Spitella”, l'Università fu equiparata alle altre università italiane e fu istituita la Facoltà di Lingua e Cultura Italiana. Negli anni successivi, sotto la guida di Paola Bianchi De Vecchi e Stefania Giannini, furono attivati corsi post-lauream e master in didattica dell'italiano come lingua straniera, consolidando il ruolo dell'Università come centro di eccellenza nella promozione della lingua e cultura italiane nel mondo.

2.2 Le serie archivistiche utili alla ricerca

L'analisi condotta in questa ricerca si basa su un nucleo selezionato di materiali provenienti dall'Archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia. Tra le diverse articolazioni archivistiche, tre serie risultano particolarmente rilevanti ai fini dello studio delle interlingue storiche e delle pratiche didattiche dell'Ateneo: la serie “Esami”, che conserva le prove scritte degli studenti; la serie “Registri” del Corpo docente, nella quale sono annotati programmi, attività e osservazioni dei docenti; e la serie “Carte della Segreteria Studenti”, che raccoglie fascicoli personali, dati anagrafici e informazioni amministrative sugli apprendenti. L'insieme di queste tre serie fornisce un quadro documentario coerente e integrato, indispensabile per ricostruire il contesto storico, istituzionale e pedagogico in cui le prove d'esame furono prodotte.

2.2.1 La serie “Carte della Segreteria Studenti”: il profilo storico delle e degli apprendenti

La serie è costituita da 1.239 buste (corrispondenti a “unità archivistiche”), all’interno delle quali si trovano fascicoli di documenti contenenti le domande d’iscrizione e le immatricolazioni di studenti e studentesse per il periodo compreso dal 1926 al 1987.

Dal 1928 al 1978 le pratiche relative al corpo studentesco sono raccolte ogni anno per nazionalità e ordinate alfabeticamente.

Dal 1979 al 1987 gli studenti sono registrati al momento dell’iscrizione con un numero di matricola progressivo e con l’anno successivo si ricomincia la numerazione ripartendo dal numero uno.

Questa sezione dell’archivio è importante ai fini della ricostruzione del profilo “storico” degli apprendenti, vale a dire di quei parlanti non nativi, che imparano l’italiano come seconda o terza lingua dopo almeno un periodo di socializzazione primaria. Risulta infatti di notevole interesse la contestualizzazione umana ed esistenziale dei testi d’esame, realizzabile grazie alle informazioni anagrafiche e biografiche, perciò rilevanti su un piano socioculturale, contenute nelle schede d’iscrizione redatte dalla Segreteria Studenti dell’Ateneo perugino.

Ai fini della ricerca, la definizione del profilo storico degli apprendenti e, soprattutto, la ricostruzione in diacronia dei mutamenti che hanno ridisegnato tale profilo nel corso di quasi un secolo, è in una certa misura funzionale a comprendere i cambiamenti intervenuti nel tempo nella relazione docente-discente. La trasformazione del corpo studentesco ha inevitabilmente influenzato le scelte, il *modus operandi* – e *corrigendi* – della classe docente, la programmazione dell’offerta formativa e, in generale, ha contribuito a modellare l’orientamento della Stranieri verso un costante rinnovamento interno.

Grazie al carteggio amministrativo della Segreteria Studenti è infatti possibile scandire le diverse fasi in cui si è articolato il grande periodo di passaggio che nell’arco di un trentennio (tra la fine degli anni Venti e i primi anni Cinquanta) ha condotto a un ampliamento della platea di apprendenti, sia in termini quantitativi (numero di iscrizioni) che qualitativi (provenienza geografica, estrazione

socioeconomica), riflettendo in larga parte le conseguenze dell'evoluzione geopolitica del secondo dopoguerra.

Nei primi anni dall'Istituzione della Regia Università per Stranieri la crescita delle persone iscritte ai corsi crebbe progressivamente, ma in modo lento e graduale.

Nel 1926 si contano 121 iscrizioni: le nazioni più rappresentate sono la Gran Bretagna (31 iscrizioni), la Svizzera (24) e i cosiddetti "Italiani delle terre redente"⁵⁹ (10).

Nel 1927 gli iscritti aumentano a 240 e oltre alla Gran Bretagna (75 iscrizioni) e alla Svizzera (27), troviamo una discreta rappresentanza americana: in un anno gli studenti americani sono passati infatti da 8 a 22.

Nel 1928, su un totale di 302 iscritte e iscritti, 62 provengono da "Inghilterra, Scozia e possedimenti", 50 dall'Ungheria, 33 dalle terre italiane redente e, in ordine decrescente, sono ben rappresentate la Francia, l'Olanda, l'America e la Svizzera.

Nel 1929 il numero di iscrizioni cresce ancora anche se di poco e arriva a 363 unità: la distribuzione della provenienza geografica degli apprendenti resta tutto sommato invariata.

| 3. "1928 Iscritti A-N" (1928-1929) 4. "1928 Iscritti O-U" (1928) | | 5. "1929, A-N" (1929) 6. "1929, Iscritti O-Z" (1929) | |
|---|-------------------|---|-------------------|
| Provenienza | Numero (tot. 302) | Provenienza | Numero (tot. 363) |
| Inghilterra, Scozia e possedimenti | 62 | Gran Bretagna | 61 |
| Ungheria | 50 | Ungheria | 46 |
| Italia | 33 | Italia | 34 |
| Francia | 26 | Francia | 32 |
| Olanda | 25 | Stati Uniti d'America | 31 |
| America | 22 | Germania | 29 |
| Svizzera | 18 | Romania | 24 |
| Romania | 15 | Svizzera | 22 |
| Germania | 13 | Cecoslovacchia | 16 |
| Austria | 9 | Polonia | 13 |
| Polonia | 7 | Olanda | 12 |
| Lituania | 4 | Svezia | 7 |
| Svezia | 4 | Austria | 6 |

Tab. 4 Numero di iscritti alla Stranieri tra il 1928 e il 1929.

⁵⁹ «Nel 1926 il consiglio direttivo del nuovo ateneo decise l'esonero completo delle tasse di iscrizione e di frequenza dei corsi di cultura superiore [...] e di lingua e letteratura italiana, per quel primo anno a tutti gli studenti delle terre redente: un provvedimento che dovette avere un'ispirazione pubblicitaria – si trattava di costituire un vasto giro di adesioni al debuttante ateneo, e propagandistica, volendo sottolineare l'*italianità* della nuova istituzione.» (Gheda: 69).

Si assiste a un aumento scalare anche all'inizio del decennio successivo: nel 1930 si registrano 398 iscrizioni, che arrivano a 429 nel 1931. I Paesi più rappresentati sono sempre quelli europei, fatta eccezione per la significativa presenza di studenti statunitensi, incentivati per altro dall'opportunità di beneficiare dell'erogazione di apposite borse di studio, che rappresentano uno dei molti strumenti a metà strada tra promozione e propaganda del regime negli anni Trenta del '900. La politica linguistica e culturale del governo innerva l'organismo della Stranieri nell'ambito di un progetto operativo – sempre più articolato e ingegneristico – collocabile nel quadro del *soft power*, una cornice di senso nella quale si scorge nitidamente la duplice funzione delle borse e soggiorni di studio: da un lato strumenti di promozione della lingua italiana tra le comunità americane e italoamericane; dall'altro lato mezzi di propaganda indiretta, volti a costruire consenso verso il regime attraverso un'immagine idealizzata dell'Italia moderna, efficiente e culturalmente superiore⁶⁰.

⁶⁰ Il regime, attraverso il Ministero degli Affari Esteri e la Direzione Generale degli Italiani all'Estero, finanziava borse di studio e soggiorni studio, anche in collaborazione con istituzioni come la Casa Italiana della Columbia University, dove operava Giuseppe Prezolini. Queste iniziative erano coordinate con l'Università per Stranieri di Perugia, che accoglieva studenti americani in corsi estivi e annuali (Dolci, 2018).

| 7. "Anno 1930, Iscritti A-Germania" (1930) | | 10. "Iscritti 1931, A-GE" (1931) | |
|--|-------------------|------------------------------------|-------------------|
| 8. "Anno 1930, Iscritti Gr. Bret.-Italia" (1930) | | 11. "1931, ISCRITTI, GR-RU" (1931) | |
| 9. "Anno 1930, Iscritti O-Z" (1930) | | 12. "1931, ISCRITTI, STA-Z" (1931) | |
| Provenienza | Numero (tot. 398) | Provenienza | Numero (tot. 429) |
| Ungheria | 59 | Gran Bretagna | 56 |
| Gran Bretagna | 48 | Francia | 53 |
| Stati Uniti d'America | 42 | Ungheria | 53 |
| Germania | 41 | Svizzera | 40 |
| Svizzera | 40 | Germania | 39 |
| Francia | 33 | Stati Uniti d'America | 39 |
| Italia | 27 | Italia | 25 |
| Olanda | 13 | Ungheresi (Gruppo Ufficiale) | 25 |
| Austria | 12 | Romania | 15 |
| Brasile | 12 | Austria | 13 |
| Romania | 11 | Olanda | 9 |
| Svezia | 8 | Cecoslovacchia | 8 |
| Cecoslovacchia | 7 | Svezia | 8 |
| Egitto | 6 | Polonia | 6 |
| India | 6 | India | 5 |

Tab. 5 Numero di iscritti alla Stranieri tra il 1930 e il 1931.

Il decennio che va dal 1930 al 1940 circa rappresenta il periodo di consolidamento didattico, gestionale, amministrativo e istituzionale della Stranieri, che ottiene sempre maggiore riconoscimento all'estero con il conseguente aumento delle iscrizioni del corso degli anni accademici. Nel 1934 si registrano 600 studenti iscritti ai corsi e nel 1938, nel giro di soli quattro anni, il numero sale a 1.182.

I documenti della Segreteria Studenti testimoniano empiricamente l'esito felice di alcune operazioni diplomatiche e burocratiche che il Ministero dell'Istruzione, su richiesta dell'università, ha portato avanti in quegli anni per instaurare o rinsaldare i legami politico-culturali con alcuni paesi del continente europeo.

Emblematico in tal senso è il caso dell'Ungheria, nazione dalla quale proviene, complessivamente, il maggior numero di apprendenti della Stranieri nel corso degli anni Trenta⁶¹. La pratica per il riconoscimento legale in Ungheria del diploma conseguito a Perugia fu conclusa infatti nel febbraio del 1935 con la firma di una

⁶¹ Paolo Gheda riporta un passaggio della lettera scritta dal direttore dell'Istituto Italiano di Cultura a Budapest (che all'epoca contava più di 3.500 iscritti) del 20 aprile 1936, nella quale quest'ultimo rassicurava così il rettore Lupattelli: «Ho di nuovo ripreso la propaganda per codesta R. Università inserendo anche articoli sui più importanti giornali ungheresi e facendo noto l'importanza del diploma del Centro Superiore per gli ungheresi - dato il riconoscimento del ministero della Pubblica Istruzione -» (ibid.).

convenzione culturale tra Italia e Ungheria, che - tra le altre cose - prevedeva che il governo ungherese si impegnasse a favorire «con tutti i mezzi disponibili di cui dispone gli studenti e i laureati delle università ungheresi affinché si rechino numerosi ai corsi universitari estivi istituiti in Italia» e il medesimo impegno veniva assunto dalle università italiane verso quelle ungheresi. Viene inoltre predisposta l'organizzazione periodica di viaggi-studio e campeggi per studenti allo scopo di «curare e sviluppare i rapporti fra gli studenti dei due paesi [...] affinché i giovani di un paese imparino a conoscere l'altro paese e specialmente la sua Gioventù» (ivi, 117).

Accordi e convenzioni simili, intraprese negli stessi anni secondo il vincente modello ungherese e con l'interessamento e talvolta la mediazione del ministero degli Affari Esteri, diedero una spinta decisiva all'incremento delle iscrizioni, e non solo dai Paesi dell'Asse come Germania e Bulgaria, con i quali si erano già instaurate alleanze politiche di più ampio respiro. Il piano di Lupattelli era infatti quello di stringere accordi con tutte quelle nazioni che negli anni precedenti avevano inviato a Perugia una maggiore quantità di studenti, ossia Svizzera, Francia, Gran Bretagna, Olanda, Stati Uniti, Austria, Polonia ed Egitto. In questo senso «la geografia diplomatica del rettore della Stranieri non seguiva pedissequamente quella del regime italiano» (ivi, 120).

Prima del consolidamento dell'alleanza politica con il regime tedesco, fino alla fine degli anni Trenta, e in particolare sino al 1937, la presenza di studenti provenienti dagli Stati Uniti presso l'ateneo perugino registra un andamento costantemente in crescita. In quel periodo, le relazioni culturali tra Italia e Stati Uniti trovano numerose occasioni di consolidamento, spesso mediate proprio dall'attività dell'Università per Stranieri di Perugia. Tra gli episodi più significativi, si annovera la visita ufficiale compiuta nel 1927 dall'ambasciatore Henry Fletcher, rappresentante di Washington presso il governo italiano, che si reca personalmente presso l'istituzione perugina. Alcuni anni più tardi, nel 1932, l'Università organizza un corso speciale in omaggio al bicentenario della nascita di George Washington: a tale iniziativa prendono parte importanti personalità italiane, come Grandi, Volpi e Schanzer, e interviene anche l'ambasciatore statunitense Garrett, contribuendo a rafforzare ulteriormente i legami accademici e diplomatici tra i due Paesi.

Negli anni Quaranta la situazione cambia e si inverte drasticamente la tendenza rispetto al decennio precedente: nel 1940 (con l'entrata in guerra dell'Italia a fianco della Germania nazista) le iscrizioni calarono da più di mille a 486 per poi scendere ancora a 462 nel 1943, a 344 nel 1944 per raggiungere il minimo storico di presenze registrate nel 1946 con 103 iscrizioni. Come era prevedibile date le vicende militari e diplomatiche internazionali, si assiste a una graduale riduzione -fino quasi alla scomparsa - di studenti americani, francesi e inglesi, che in un primo momento venne controbilanciata dal notevole incremento di apprendenti provenienti dal Reich tra il '38 - anno in cui per altro Hitler venne in visita in Italia - e il '41, quando gli studenti tedeschi alla Stranieri raggiunsero le 500 unità.

L'affluenza di studenti tedeschi aumenta significativamente nel corso del tempo, passando da poche decine fino al 1932 a un numero stabile di circa cento unità dall'avvento del nazismo in avanti, per poi crescere ancora negli anni seguenti (368 nel 1939, 509 nel 1941)⁶².

Per offrire un esempio eloquente, nel fascicolo delle iscrizioni agli esami del corso medio di lingua italiana del settembre 1940 su 32 apprendenti 23 erano di nazionalità tedesca e i restanti provenivano da Ungheria, Svizzera e Grecia (una sola studentessa francese era presente alla sessione).

Tra il '42 e il '43, a seguito degli eventi bellici e del turbamento degli equilibri internazionali, prodromi degli sconvolgimenti politici che l'Italia stava per affrontare, le stesse autorità tedesche richiamarono in patria gli studenti del Reich che all'epoca costituivano il più ricco bacino di iscrizioni. In generale, stando ai dati riportati sugli iscritti alla Stranieri nell'anno accademico 1943, emerge che il numero di persone iscritte non corrispondeva, se non in minima parte, a quello di chi effettivamente frequentava i corsi. Dalla Germania ad esempio risultavano 126 iscrizioni, ma solo 58 frequentanti; dalla Bulgaria – la seconda nazione con più alto numero di iscritti – frequentano solo due persone, mentre solo il gruppo polacco mantiene una buona corrispondenza tra iscrizioni e frequenze alle lezioni (20 su

⁶² Dal 1933 in poi le visite degli ambasciatori nazionalsocialisti si susseguono con una certa regolarità (1933, 1936, 1937, 1942, 1943), confermando i legami fra i due paesi e l'apprezzamento della Germania verso la Stranieri. Il 24 agosto 1939, l'Associazione degli Insegnanti tedeschi, presieduta dal prof. Wachtler, sosta a Perugia, durante il suo viaggio in Italia, per conoscere il funzionamento dell'ateneo di palazzo Gallenga. L'accoglienza in pompa magna delle autorità locali è sottolineata dall'intervento del concerto comunale.

28). Nel fascicolo delle prove d'esame del corso medio del settembre 1943 si riscontrano solo 8 studenti esaminati: 2 italiani, 3 polacchi, 1 svizzero, 1 bulgaro, 1 dell'ex Jugoslavia. Nessun tedesco.

Con il rettorato di Carlo Sforza prima e di Carlo Vischia poi, l'università iniziò a riprendere quota, invertendo l'inclinazione involutiva che si era verificata durante la guerra e che aveva condotto a una fisiologica contrazione del numero di iscrizioni ai corsi erogati dall'ateneo. Già alla fine degli anni Quaranta si contano più di 500 studenti e nel 1950 si raggiungono 679 iscrizioni. Nel 1954 l'università supera i mille iscritti, rappresentativi di 52 diverse nazioni e nel corso di quell'anno accademico vengono tenute più di 3.500 lezioni⁶³.

Dalla serie "Segreteria Studenti" è stato possibile recuperare informazioni importanti sui singoli apprendenti, che svelano di volta in volta un profilo biografico, il quale – sebbene solo accennato - è sufficiente a ripercorrere per sommi capi gli stadi di un percorso di vita che, in un preciso momento, fa tappa alla Stranieri di Perugia.

A seguire, a titolo di esempio, si riporta la scheda di iscrizione di Guillamme de Pierre de Bernis De Courtarvel, apprendente francese che frequentò il corso medio di lingua e letteratura italiana e il corso superiore di letteratura, storia e arte nel periodo compreso tra il 1° luglio e il 30 settembre del 1931.

⁶³ C. Manuali, *L'Università per Stranieri centro di cultura e amicizia tra i popoli*, in «Cronache Umbre», anno II, n. 15 (18), 4-17 agosto 1955.

Anno Accademico 1931

Sig. Guillaume de Perre de Bernis Courtaud
Indente

Nazionalità: Francese

Indirizzo: Chateau de Baillon par Mondoubleau
(Loir et Cher)

Iscritto ai Corsi: Medio (francese) e
Superiore
 per il periodo: dal 15 luglio al 30 settembre

Abitazione a Perugia: Penione Bellevista

Arrivato il giorno 6 luglio

Partito il giorno 30 settembre

Fig. 5 AUS, fald. "Segreteria Studenti", anno 1931

Sig. Rettore
 della Regia Università Italiana per Stranieri
 PERUGIA (Italia)
 Piazza Fortebraccio - Palazzo Gallenga

D

Io sottoscritt o domanda di essere iscritt o ai
 Corsi di alta cultura e di etruscologia. (Per tutta la durata dei
 corsi - Per un mese - Per due mesi.)

Corso preparatorio di lingua.

Corso medio di lingua e letteratura italiana, Sezione:

| |
|-----------|
| Francese |
| Inglese |
| Tedesca |
| Ungherese |

Corso superiore di letteratura, storia e arte.

Con decorrenza dal 1 luglio

Chiede i documenti necessari per ottenere le riduzioni ferroviarie, sui piroscafi (limitatamente a quelli esercenti servizi marittimi sovvenzionati - vedere a pagina 16) e per ottenere il visto gratuito sul passaporto.

Desidera essere alloggiato in un albergo - presso una famiglia (pensione completa - pensione per solo vitto - camera mobilita con o senza prima colazione) - alla Casa dello Studente: alloggio e vitto (per soli uomini) - solo vitto (per uomini e donne).

Cognome

| | |
|--------------------|-------------------------------------|
| Sig. ^{ra} | <u>Guillaume de Perre de Bernis</u> |
| Sig. ^{no} | <u>Courtaud</u> |

Nome Armande

Figlio di Armande

Luogo e data di nascita a Parigi 14 Aprile 1914

Nazionalità francese

Titolo di studio (se posseduto)

Residenza abituale Chateau de Baillon par
Mondoubleau (Firma) Perugia
(Loir et Cher)

(Indirizzo preciso)
 (anche per recapito nell'anno successivo) G. de Bernis

È opportuno avere una carta da visita. C. S.

1110 - 1110111 - 1110111

Fig. 6 AUS, fald. "Segreteria Studenti", anno 1931

Come si legge nella scheda di iscrizione, ogni apprendente doveva decidere quale "sezione" frequentare tra francese, inglese, tedesca e ungherese a seconda della propria LI.

All'interno di ogni sezione si riscontra in ogni caso una grande variabilità interindividuale, che si manifesta nell'analisi delle varietà di apprendimento, ma che già emerge dalla lettura delle schede di iscrizione, da cui è possibile talvolta accedere a informazioni personali sugli apprendenti. Queste ultime possono suggerire indizi utili all'individuazione «di eventuali fattori responsabili di variazione interindividuale, ovvero di omogeneità intergruppo e variazione intergruppo, che possano indentificare distinte comunità di apprendenti» (Andorno, 2015: 167).

Il fattore di variazione che si può documentare più facilmente è la conoscenza da parte dell'apprendente di altre lingue – diverse dalla Varietà Target (VT) - e in modo particolare della lingua di primaria acquisizione (o L1). Tali conoscenze linguistiche pregresse possono in diversa misura influenzare l'interlingua del parlante straniero: si parla a tal proposito di *crosslinguistic influence* (influenza interlinguistica), vale a dire l'effetto che le lingue già note all'apprendente esercitano sull'acquisizione o sull'uso di una nuova lingua⁶⁴.

Anche grado e modalità di esposizione alla LT contribuiscono alla disomogeneità del gruppo di apprendenti, così come molti fattori ambientali e di contesto, caratteristiche socio anagrafiche connesse al retroterra migratorio, ma anche al progetto di viaggio e agli obiettivi culturali correlati.

In tal senso è utile tenere a mente la sintesi delle conclusioni desunte da Cecilia Andorno a proposito dei numerosi studi condotti sulla variazione interindividuale, ossia che «i diversi fattori linguistici⁶⁵, cognitivi e ambientali coinvolti nei processi

⁶⁴ Questa influenza può manifestarsi a livello fonologico, morfosintattico, lessicale o pragmatico, e può essere sia positiva (interferenza positiva o facilitazione) sia negativa, a seconda del grado di somiglianza tra le lingue coinvolte.

⁶⁵ Si ritiene opportuno menzionare una questione critica e a oggi ampiamente discussa in letteratura, che riguarda la nozione di “monolingual fallacy” (o fallacia monolingue), un concetto che in ambito linguistico e glottodidattico mette in discussione l'assunto implicito secondo cui l'insegnamento delle lingue straniere debba necessariamente modellarsi sull'ideale del parlante nativo monolingue. Questo approccio, ancora diffuso in molte pratiche educative, considera il monolingue come standard di riferimento per la competenza linguistica, ignorando la realtà plurilingue della maggior parte dei parlanti nel mondo.

Vivian Cook ha criticato questa prospettiva introducendo il concetto di multicompetenza, definita inizialmente come “lo stato composto della mente di un individuo che conosce più di una lingua” (Cook, 1991). Secondo questa visione, le lingue conosciute da un individuo non sono compartimenti stagni, ma interagiscono tra loro, dando luogo a un sistema cognitivo integrato e dinamico. La multicompetenza riconosce quindi il valore cognitivo e comunicativo del parlante plurilingue, che non è un “quasi-nativo” in ciascuna lingua, ma un utente linguistico completo con risorse distribuite tra più codici linguistici.

di apprendimento e nelle condizioni d'uso [...] di seconde lingue» si intrecciano e confluiscono in «un panorama di esiti estremamente frammentario, per i quali [...] non sono possibili generalizzazioni sicure».

Inoltre, restituisce un esempio efficace circa il “plurilinguismo endogeno” della platea di apprendenti ammessa a frequentare i corsi nell'università perugina il fascicolo di iscrizione datato 1930 della Sig.na Candida Florinda Ferreira. Si tratta di una donna portoghese di 37 anni, all'epoca insegnante di una scuola primaria a Lisbona e studentessa universitaria iscritta al quarto anno della facoltà di Lettere nella stessa città. Durante il periodo universitario, alla fine degli anni Venti, iniziò a studiare la lingua e la letteratura italiane e nell'estate del 1930 fu l'unica del suo dipartimento a ottenere una borsa di studio per frequentare i corsi della Stranieri di Perugia. Dal 12 luglio al 30 settembre dell'anno accademico 1930 Ferreira partecipa ai corsi di alta cultura ed etruscologia e al corso medio di lingua e letteratura italiana nella sezione francese. Dunque, oltre al portoghese come lingua di primaria acquisizione e lingua con la quale scrive e pubblica i risultati di alcune sue ricerche, la studentessa dichiara di conoscere anche il francese e infatti, dalla sua biografia, sappiamo che ha frequentato per un certo periodo la facoltà di Lettere della Sorbonne di Parigi.

Nella lettera di presentazione allegata alla domanda di ammissione e scritta a mano dal Regio Istituto Luso-Italiano di Lisbona, si legge: «la sig.na Candida Florinda Ferreira, maestra elementare e alunna del IV anno di Lettere; è persona di notevole cultura e lavoratrice instancabile. Sarà un ottimo elemento per Perugia e farà del bene alla nostra patria [...]»⁶⁶.

Del resto, almeno fino al secondo dopoguerra, il profilo delle persone che giungevano a Perugia e nel resto d'Italia per ragioni di ordine culturale e formativo

⁶⁶ Cândida Florinda Ferreira (1893–1978) fu una notevole intellettuale del suo tempo e annovera una produzione scientifica e divulgativa ampia e variegata. Tra i suoi lavori si ricordano studi storici come *A guerra da sucessão no distrito de Bragança, Talhinhos e as guerrilhas liberais, Carrazeda de Ansiães – Notas monográficas e A função educadora da História*; saggi sull'emancipazione femminile e sul ruolo della donna nella società contemporanea, tra cui *A Mulher na Família e na Sociedade Contemporânea* e gli articoli raccolti in *A mulher portuguesa contemporânea*; e opere di carattere letterario come la raccolta di racconti *Os sete pecados mortais* (1936). diresse per molti anni il Colégio D. Teresa Afonso ad Algés, continuando a insegnare e a mantenere rapporti con la sua terra d'origine, dove promosse e sostenne la costruzione della scuola primaria locale. Morì a Lisbona nel 1978, lasciando un'eredità intellettuale significativa e il ricordo di una figura colta, energica e pionieristica nella storia culturale portoghese.

era pressoché riconducibile a quello di giovani adulti e adulte di estrazione socioeconomica medio-elevata e un livello di istruzione superiore. Si tratta di donne e uomini amanti dei viaggi e con un cospicuo bagaglio di esperienze e conoscenze di altri popoli e delle rispettive lingue e culture.

Si propone in merito un estratto della prova d'esame svolta da un apprendente tedesco di nome Rudolf Wolfram Siebler del 25 settembre 1931, iscritto al corso medio di lingua italiana, sezione tedesca⁶⁷.

Traccia: Esponete in una breve relazione quello che d'importante avete visto e appreso in Italia.

[1] A quasi sempre stato il mio sogno e desiderio di andare in Italia per visitare questo interessante paese e conoscere i simpatici abitanti.

[2] Ma prima di andare in Italia mio padre me ha mandato durante le vacanze della Università di Berlino in tanti altri paese come in Hollanda, Belgio, Francia, Spagna e per imparare la loro lingua e be conoscere la loro bellezza, che non potevo credere che sopra tutto me manderebbe in Italia.

[3] Per me era una grande sorpresa un telegramma di Genova del mio padre, in quale lui me ha pregato di venire subito a questa città.

[4] Treinta quattro ore dopo sono arrivato a Genova, dove ho fatto l'interprete nella lingua spagnola e tedesca.

[8] Gia venti quattro ore dopo il mio arrivo siamo partiti da Genova a Milano anche per affari. La fermata durò soltanto 7 ore, tempo che quasi non basta per affari e visitare il magnifico "Duomo", come noi abbiamo fatto.

[11] Gia cinque giorni dopo ero un'altra volta in Italia ma nel ultimo angolo del oriente – in Trieste – in quale città ho passato per andare a Cattaro nella Dalmazia.

[18] Ieri ho ricevuto una lettera del mio padre, che mi domanda di fare un giro di quasi tutti i nostri clienti italiani. In questo giro visitero molte città in speciale: Firenze, Pisa, Roma, Napoli, Messina, Palermo, Syracusa, Taranto, Bari, Bologna, etc. con altre parole quasi tutta l'Italia e cosi posso benissimo realizzare il sogno della mia vita.

Nel corso del Novecento, in particolare nel periodo compreso tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta, l'Italia fu meta privilegiata di un numero crescente di viaggiatori stranieri che, animati da finalità culturali e formative, intraprendevano viaggi di studio finalizzati all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Tali spostamenti, che coinvolgevano studenti, docenti, professionisti e intellettuali

⁶⁷ Viene fornita una trascrizione diplomatica di questo come di altri testi tratti dalla serie "Esami", per restituire un'immagine fedele dell'interlingua dei rispettivi autori, senza adottare principi di normalizzazione delle forme linguistiche.

provenienti da contesti culturali e geografici eterogenei, costituivano un fenomeno significativo per comprendere non solo la diffusione della lingua italiana nel mondo, ma anche il ruolo dell'Italia come polo attrattivo per lo studio delle arti, della letteratura, della storia e della civiltà classica.

Questi viaggi studio si concentravano soprattutto in due centri istituzionalizzati: l'Università per Stranieri di Perugia e la Scuola di Lingua Italiana per Stranieri di Siena (poi Università per Stranieri di Siena).

I protagonisti dei viaggi studio in Italia tra gli anni Venti e Cinquanta erano per lo più giovani adulti — uomini e donne tra i 18 e i 30 anni — con un retroterra culturale e un livello di istruzione medio-alto. Si trattava per lo più di: studenti universitari in discipline umanistiche, storiche o linguistiche che intendevano perfezionare la conoscenza dell'italiano, della storia e della letteratura italiane; insegnanti di lingue romanze o di materie artistiche desiderosi di un aggiornamento professionale; intellettuali e scrittori attratti dal patrimonio culturale italiano; diplomatici e funzionari di enti internazionali, per i quali la padronanza dell'italiano costituiva un capitale simbolico utile nella carriera.

Con l'inizio della Seconda guerra mondiale nel 1939, il turismo culturale internazionale subì un arresto quasi totale e di fatto sopravvisse solo il turismo interno. Le visite alle città d'arte, i viaggi formativi, e i pellegrinaggi religiosi che avevano rappresentato una forma dominante di turismo culturale fino alla fine degli anni Trenta si ridussero drasticamente. Nelle città d'arte, come Roma, Firenze, Venezia, ma anche Parigi, Praga, Vienna, i visitatori accorsi per interessi di natura culturale scomparvero quasi completamente e le strutture alberghiere, che accoglievano turisti di fascia alta interessati al patrimonio storico-artistico, furono per lo più chiuse, requisite o riconvertite in strutture ricettive per militari e ufficiali dell'esercito.

Fino all'occupazione tedesca del 1943, alcune località turistiche italiane continuarono a funzionare, seppur con difficoltà crescenti. Tuttavia, si trattava di un turismo residuale interno e per lo più legato a motivazioni di salute (soggiorni benessere in località marittime o termali) o a scopo ricreativo.

Anche dopo l'entrata in guerra, seppur con un afflusso via via decrescente, le località turistiche continuarono ad organizzarsi per ricevere i villeggianti. Fu solamente nel 1943, a seguito

dell'occupazione tedesca che il settore si fermò completamente. Tra l'altro molti alberghi vennero requisiti per alloggiare i soldati⁶⁸.

Questo dato suggerisce che eventuali forme di turismo sopravvissute durante la guerra erano estranee al turismo culturale propriamente detto, e non avevano come meta città d'arte, musei, monumenti e tanto meno centri culturali e università.

Anche la logistica degli spostamenti internazionali subì le complicazioni dovute alle esigenze belliche: le ferrovie furono impiegate quasi esclusivamente per ragioni militari o di evacuazione e le compagnie aeree civili interruppero le regolari attività. Ne derivò una paralisi totale delle visite culturali transfrontaliere, che erano state una delle caratteristiche distintive del turismo europeo tra le due guerre.

Dopo il 1945, con la ricostruzione materiale e simbolica dell'Europa, il turismo culturale riprese gradualmente ma in forme nuove, più democratiche e popolari, meno elitarie rispetto al passato: si trattava di un turismo con un immaginario completamente cambiato rispetto a quello del periodo fascista. Il turismo culturale, che prima del conflitto era appannaggio di élite colte, si avviò verso una trasformazione di massa, favorita dalla ricostruzione delle infrastrutture, dalla pace e dal nuovo progetto europeo in formazione.

In generale, la mobilità internazionale per ragioni linguistiche e culturali assumeva prevalentemente la forma di viaggi studio (o soggiorni studio) in Italia. Questi avevano caratteristiche variabili per lo più a seconda della disponibilità economica di chi si metteva in viaggio, ma presentavano nel complesso alcuni tratti comuni. La durata variava da pochi mesi (corsi estivi intensivi di 4–8 settimane) fino a un intero anno accademico; i soggiorni erano generalmente residenziali, con alloggio presso pensioni, famiglie italiane convenzionate, collegi universitari o case per stranieri.

Le attività formative erano articolate in corsi di lingua e cultura italiana, laboratori di conversazione, lezioni di storia dell'arte, letteratura, civiltà, diritto ed etruscologia; erano previsti viaggi culturali e visite guidate a città d'arte (Firenze, Roma, Assisi, Arezzo), musei, biblioteche e siti archeologici.

⁶⁸ P. Battilani, "Gli anni in cui tutto cambiò: il turismo italiano fra il 1936 e il 1957". *TST. TRANSPORTES, SERVICIOS Y TELECOMUNICACIONES*, 41(1), 103-133, 2020.

Infine, gli studenti partecipavano a iniziative extracurricolari, come conferenze, concerti, spettacoli teatrali, proiezioni cinematografiche, e talvolta attività di volontariato.

Nelle attività di svago e nei momenti extra-accademici, gli studenti dell'Università per Stranieri venivano soprattutto indirizzati dai Gruppi Universitari Fascisti (GUF), con il contributo secondario dell'associazione cattolica "G. Toniolo". La rappresentazione che la stampa dell'epoca offre dell'ateneo richiama l'immagine dell'«apiario intellettuale» di Enrico Ferri, popolato da «api diligenti e solerti venuti a cogliere il polline fecondatore dei fiori spirituali» nella Perugia «etrusca e fascista», un ambiente descritto come comunità di studio e fraternità. Anche l'amministrazione cittadina si impegnava a rendere più confortevole la permanenza degli ospiti, mentre articoli come quello di R. Franciosini⁶⁹ esaltavano la «fraternità gentile, nella quale si spengono, almeno per quell'ora, odi di razza ed ire di partiti», arrivando a citare l'immagine della «giovinetta hitleriana» che «stringe amabilmente la mano all'israelita signorina tedesca» ritornata a lavorare in Italia.

Analogamente G. Guazzaroni, in *La più bella tra le città minori* notava come gli studenti stranieri affollassero i luoghi pubblici, esplorassero le vie medievali, frequentassero musei e viali, accogliendo la compagnia dei perugini. In particolare, egli sottolineava l'interesse verso «la figura possente, quadrata e dominatrice» di Mussolini, di cui si ricordava la lezione tenuta all'Università per Stranieri: un gesto percepito come segno di riguardo, tanto che molti studenti partivano esclamando «Oh, se anche il mio paese avesse come l'Italia il suo Mussolini!» (ivi, 121). Tuttavia, nel 1930, il rettore Lupattelli segnalava al podestà che, nonostante l'intensa frequenza delle lezioni, gli studenti lamentavano la mancanza di occasioni ricreative; da qui la proposta di organizzare, in collaborazione con il Tennis Club, serate danzanti, feste accademiche o circoli aperti.

In molti casi, i corsi alla Stranieri rappresentavano la prima esperienza all'estero per giovani studenti, e costituivano una tappa fondamentale nella loro formazione interculturale.

In altri casi invece l'Italia - e la Stranieri di Perugia - costituiva una tappa rilevante lungo una sorta di *grand tour* per l'Europa, un lungo itinerario di formazione che

⁶⁹ «Gli studenti stranieri e Perugia», *Perusia*, VII, 3, maggio-giugno 1935.

prevedeva una sosta nel capoluogo umbro. A tal proposito Indro Montanelli nel 1934 definisce la Stranieri “la Oxford italiana”: «l’Inghilterra ha Oxford, la Francia Parigi, Grenoble e Lilla, la Germania Monaco, Bonn e Heidelberg, l’Italia ha Perugia [...] [che] non ha niente da invidiare alle sue consorelle estere»⁷⁰.

Isabel Creswell, studentessa inglese iscritta alla Stranieri per frequentare il corso medio di lingua italiana, nella prova d’esame svolta il 24 agosto del 1931 dal titolo “Il mio primo viaggio in Italia”, racconta il suo soggiorno di due mesi in Italia e la permanenza a Perugia, dopo aver fatto brevi tappe a Parigi, Genova e Firenze e prima di proseguire per Roma.

Che cosa dirai di Perugia? Il mio primo amore di tutte le città d’Italia. Oltre dell’Università per stranieri, la mia madre-maestra della bella lingua.

Questo grazioso palazzo Gallenga, Professore Guarnieri e il suo metodo facile e efficiente – sfortunatamente non sono venuta io prima di agosto, così fu molto difficile comunicare in mezzo al corso preparatorio – dopo il Professore S. colla sua allegrezza, che recitò di giorno in giorno molti brani bellissimi di poesia.

Le conferenze, la storia d’arte, sempre la ogni parte l’influsso agli orecchi delle vocali italiane, i consonanti doppi, i quali costituiscono il più grande differenza fra l’italiano e l’inglese.

[...] Mi sembra che questa organizzazione sia unico nel mondo internazionale, e che dovrebbe essere una cosa potente per la causa della pace mondiale – Ringraziamenti cordiali a tutti che l’hanno inaugurata.

Ho fatto la gita cogli studenti a Assisi. Per me il paese il più sacro nel mondo eccetto soltanto Palestina.

Ho accompagnato una signora tedesca, e noi salimmo in piedi il colle fin alle carceri. Tutte le due abbiamo ebbero molte sofferenze durante la grande guerre chiascuna dalle mani delle compatriotte dell’altra.

Maria Zurrer, una studentessa svizzera iscritta al corso medio di lingua italiana nel 1935, nella prova d’esame sostenuta il 20 dicembre di quell’anno, a proposito della traccia “Sto per lasciare Perugia (riflessioni)”, scrive invece:

⁷⁰ Nello stesso articolo del 3 aprile 1934 Montanelli scrive: «Una Università non basta: non bastano professori dotti e pazienti e testi ben compilati a raggiungere gli scopi che ci proponiamo. Se tutta l’Italia è un giardino, questa città deve diventare una serra: sia per la squisitezza di ciò che vi si può imparare, sia per la piacevolezza in cui vi si può vivere. Attrezziamola ancora meglio per questo scopo, senza dispersioni di energie».

[1] Il mio secondo viaggio che ho intrapreso in Italia, m'ho portato verso Perugia. Avevo già sentito parlare molto di essa e la conoscevo sotto il nome di "Schmuckkästchen" (cofanetto di gioielli).

[2] E così grande era l'aspettativa che mi sono avvicinata alla sua mura con il cuore che mi pulsava fortemente.

[3] Quando arrivai, il sole era ancora alto sull'orizzonte e l'auto che doveva portarmi a destinazione fuggiva velocemente attraverso le strade quasi deserte.

[4] Ma quando più tardi uscii, come era cambiato il suo aspetto! Tutti i perugini mischiati di ogni nazionalità passeggiavano chiacchierando sul corso, e i caffè erano così affollati che mi fu ben difficile trovare ancora un posto libero. Perugia aveva acquistato un aspetto veramente cosmopolito.

[5] Ma oggi, dove quasi tutti i forestieri e gli stranieri sono partiti, possiamo osservare il vero carattere della cittadina: un carattere serio, semplice; una popolazione laboriosa e di poche pretese.

2.2.2 La serie "Esami": una panoramica delle varietà di apprendimento

La serie è composta da 186 buste e contiene tutti i documenti relativi agli esami dei corsi di lingua italiana, tenuti presso la Stranieri nel corso del Novecento, rappresentando così una delle più ricche documentazioni sulla storia dell'apprendimento dell'italiano L2.

Si tratta in particolare di domande, verbali e prove scritte degli esami dei corsi preparatorio, medio e superiore, svolti alla Stranieri dal 1926 al 1987.

Ogni busta contiene fascicoli relativi agli esami di più anni o di un solo anno e con l'aumento degli esaminandi, dal 1961 al 1980, i fascicoli degli esami sono raccolti in più buste per anno, secondo la sessione: primaverile, estiva e autunnale. Dal 1973 si segnalano fascicoli con "Esami speciali" per gruppi di studenti borsisti mandati da Università straniere, associazioni e fondazioni, per lo più americane.

Dal 1979 al 1986 sono presenti documenti relativi agli esami di conoscenza della lingua italiana per l'ammissione degli studenti stranieri alle facoltà delle Università italiane.

Sfortunatamente solo a partire dal 1952 sono stati conservati in un'apposita serie archivistica i "Verbali riunioni del Consiglio dei professori e verbali degli esami".

La serie è costituita da 6 registri con estremi cronologici dal 1952 al 1990 e la registrazione dei verbali delle adunanze del consiglio dei professori e delle sessioni d'esame ha inizio in modo sistematico solo con la nomina a prorettore e direttore dei corsi, del professor Ottavio Prosciutti nel 1980.

In ogni caso, le unità archivistiche della serie Esami conservano testi di italiano L2 in diacronia che danno opportunità di ricerche sull'apprendimento della nostra lingua da parte di studenti provenienti da tutti i continenti, in momenti diversi del secolo scorso.

Si tratta di varietà di apprendimento (VDA) nella forma di testi non letterari, elaborati in un italiano formale e sono esclusivamente produzioni di apprendenti di italiano come seconda lingua o terza o addirittura quarta. Una scrittura colta di livello medio e medio-avanzato, di studenti maggiorenni di età compresa tra i venti e i trentacinque anni circa.

Si è scelto di prendere in considerazione⁷¹ ai fini della ricerca i fascicoli contenenti le prove svolte dal 1926 al 1960 da studentesse e studenti di diversa nazionalità e - in modo privilegiato, ma non esclusivo – si è deciso di guardare alle classi dei corsi di livello medio.

Quando si parla di livello medio (o intermedio) è necessario contestualizzare tale livello nel quadro dell'ordinamento dei corsi stabilito nello statuto della Stranieri del 1936, che contiene rilevanti modifiche rispetto allo statuto originario, approvate con regio decreto 9 luglio 1936, n. 1.429 su proposta del Ministro per l'Educazione Nazionale.

All'articolo 10 del nuovo ordinamento il corso teorico e pratico di lingua, letteratura, storia e arte italiane è suddiviso in tre sezioni: preparatorio, medio e superiore. Il corso è rivolto a stranieri di ogni nazionalità e italiani residenti all'estero da almeno tre anni⁷².

Prima del '36, dunque nel periodo in cui era in vigore il primo statuto dell'università - approvato con il regio decreto del 25 marzo 1926 n. 680 - non era previsto un vero e proprio corso preparatorio, bensì «un corso di propedeutica e di esercitazioni

⁷¹ Le ragioni e i criteri di selezione del corpus saranno oggetto di approfondimento nei paragrafi 3.1.1 e 3.1.2 del capitolo successivo.

⁷² L'articolo 13 stabilisce che gli iscritti ai corsi potranno sostenere gli esami della sezione superiore solo se in possesso di un titolo di studio equivalente ad una licenza di scuole medie italiane di secondo grado. Riguardo gli attestati di frequenza, l'articolo 14 stabilisce che saranno rilasciati sulla base degli esami sostenuti alla fine di ogni trimestre e aggiunge gli attestati di conoscenza della lingua per il corso medio e quelli di profitto per il corso di etruscologia.

pratiche di lingua italiana diviso in due sezioni, inferiore e superiore, per stranieri di ogni nazionalità e specialmente di lingua francese, spagnola inglese e tedesca»⁷³. Già dalla lettera che Lupattelli scrisse a Mussolini il 20 novembre 1924⁷⁴ – ritenuta a posteriori il manifesto programmatico della Stranieri – emerge la visione di un progetto accademico ben chiaro e minuziosamente strutturato (tanto da rivelarsi molto simile a quello che sarà effettivamente realizzato), con una limpida consapevolezza dell'importanza di delineare un'articolazione dei corsi su più livelli, una prassi che affonda le proprie radici nella pedagogia e nella didattica delle lingue del primo Novecento, ma in assenza di un quadro unitario di riferimento. Il piano didattico immaginato da Lupattelli era organizzato in due macroaree: una interamente dedicata all'insegnamento della lingua italiana e una relativa ai corsi generali di cultura⁷⁵. La prima era stata programmata e ordinata alla luce della seguente configurazione didattica: un corso propedeutico con esercitazioni pratiche di lingua italiana; un corso inferiore nel quale apprendere le nozioni base della grammatica italiana e il lessico di base (nel testo della lettera si parla di “acquisizione terminologica”); un corso medio che offriva lezioni di stilistica, traduzione in e dall'italiano, scrittura e conversazione in italiano; un corso superiore che prevedesse lettura e commento di opere letterarie⁷⁶, sia in poesia che in prosa.

⁷³ A proposito dei corsi inferiori, dall'analisi dei materiali d'archivio emerge che dal 1926 al 1928 ai candidati veniva sottoposta come unica prova scritta quella di traduzione (es. dal francese all'italiano o dal tedesco all'italiano). Solo a partire dal 1929, prima del colloquio orale, gli studenti sono chiamati a svolgere un componimento scritto a partire da una traccia tematica. Ad esempio: “Esprimete le vostre impressioni sulla città di Perugia e parlate brevemente della vita che vi avete trascorsa”; “Avete assistito ad una bella recita nella Sala Goldoniana dell'Università, datene notizia ad una persona amica”.

⁷⁴ Una copia della lettera è conservata presso l'Archivio Storico della Stranieri, faldone nominato “Autografi del rettore Lupattelli per la creazione della Università Italiana per Stranieri”.

⁷⁵ In questa grande area di studi sarebbero confluiti i corsi di: Istituzioni italiane, Letteratura italiana, Storia dell'arte, Antichità italiche ed etrusche, Geografia dell'Italia, Storia d'Italia, il pensiero italiano attraverso i secoli. È a questi corsi che Lupattelli ebbe l'intuizione, poi rivelatasi vincente, di affiancare una sorta di attività para didattiche, come conferenze, escursioni a scopo turistico e culturale, che in parte hanno mantenuto e proseguito lo spirito dei precedenti Corsi (estivi) di Cultura Superiore.

⁷⁶ Nei fascicoli della serie Esami contenenti le prove finali dei corsi superiori – che comportavano l'abilitazione all'insegnamento della lingua italiana all'estero - troviamo quasi sempre le cosiddette “prove di critica letteraria” o di “commento estetico”. Ad esempio, nell'ottobre del 1926, in occasione della prima sessione d'esame di quell'anno accademico, viene chiesto ai candidati di svolgere un commento del *Valentino* di G. Pascoli; nella sessione d'esame del settembre 1927 viene proposto lo svolgimento dell'analisi del sonetto *Funere Mersit Acerbo* di G. Carducci; nel settembre del 1928 la prova consiste nel “Commento estetico, con gli opportuni riferimenti storici, del seguente passo del *Convivio* di Dante” (*Conv.* III, 4 – 6).

Tuttavia, se da un lato il progetto dell'allora rettore della Stranieri è stato in gran parte attuato nei fatti, dall'altro la lettura dei Registri dei docenti e l'osservazione delle prove d'esame inerenti al corso medio rivelano una situazione in parte diversa rispetto a quella che potremmo immaginare stando alle dichiarazioni programmatiche di Lupattelli e al regolamento del primo statuto dell'università. Nelle classi "medie" viene dedicato ampio spazio al trattamento delle strutture grammaticali, alla pari (se non di più talvolta) della conversazione, della lettura di opere letterarie e della traduzione e, riguardo a quest'ultima, erano previste lezioni di «correzione traduzione e regole grammaticali relative»⁷⁷.

Bisogna tenere a mente che i primi anni del '900, sulla falsariga dell'impostazione del sistema scolastico post-unitario, sono caratterizzati dall'applicazione, nell'ambito degli insegnamenti linguistici, del metodo grammaticale-traduttivo, poi affiancato dal metodo diretto e dal metodo audio-orale. Si tratta di approcci educativi che comprendevano e suggerivano la necessità di adattare i materiali e i metodi di insegnamento al livello di competenza linguistica degli studenti, postulando in tal senso una progressione ordinata delle abilità linguistiche, basata sulla graduale capitalizzazione di conoscenze e capacità nell'uso di una lingua straniera.

Non esisteva però una suddivisione univoca e formalizzata in livelli standardizzati secondo un sistema di competenze comunicative, pragmatiche ecc., ma si presupponeva piuttosto una progressione lineare legata alla frequenza dei diversi anni di corso, secondo un principio meramente cronologico. Il percorso scolastico nel secondo ciclo di istruzione superiore prevedeva infatti: il primo biennio per l'apprendimento degli elementi grammaticali di base della lingua straniera (morfologia verbale e nominale, sintassi elementare); nel secondo biennio si affrontava lo studio di strutture sintattiche più complesse e cresceva il grado di difficoltà dei lavori di traduzione; l'ultimo anno era dedicato al consolidamento della competenza linguistica, alla lettura di testi letterari in lingua originale e alla traduzione avanzata.

⁷⁷ Troviamo questa dicitura all'interno di alcune pagine dei Registri del Corso Medio.

Anche in ambito universitario, l'insegnamento delle lingue moderne era concepito principalmente come studio della lingua scritta e della letteratura. I corsi si articolavano spesso in: Lingua e letteratura straniera I; II; III.

Nella cornice di questa complessa costellazione, nella quale non è così semplice unire i punti per delineare il profilo tipico dell'apprendente che consegue il diploma di livello medio di italiano L2, è tuttavia possibile mettere a fuoco una serie di elementi che consentono di ricondurre la varietà di apprendimento di questo soggetto a prima vista nebuloso alla oggi nota varietà post-basica (Klein & Perdue, 1997).

Quest'ultima coincide con una precisa fase o sequenza del percorso di apprendimento, dunque dell'interlingua. Questa fase è caratterizzata dall'acquisizione da parte dell'apprendente di forme e funzioni di determinate classi di parole e delle loro proprietà distribuzionali, e pertanto comporta lo sviluppo progressivo della morfosintassi, la capacità di conferire un ordine alle parole più organizzato e raffinato secondo la sintassi dei parlanti nativi. Si riscontra inoltre un impiego significativo delle marche morfologiche: desinenze, concordanze, ausiliari, copule ecc.

Nel quadro delle fasi di sviluppo della competenza linguistica in seconda lingua, in ambito italiano, M. Chini (2005) propone una suddivisione ulteriormente articolata della varietà post-basica, identificando al suo interno una progressione costituita da tre momenti distinti: le fasi intermedie, le varietà avanzate e le varietà quasi-native. Nelle fasi evolutive intermedie l'apprendente manifesta una crescente padronanza delle strutture morfologiche e sintattiche, che iniziano a essere impiegate con discreta regolarità e coerenza. Tuttavia, permangono incertezze e oscillazioni nell'uso di alcune categorie verbali, in particolare quelle meno frequenti (spesso note come "forme irregolari") o connotate da modalità d'uso e funzioni meno intuitive. Tali fenomeni indicano una padronanza non ancora pienamente consolidata e stabilizzata, soprattutto nei contesti comunicativi più esigenti dal punto di vista formale e/o stilistico.

Le varietà avanzate corrispondono invece a un profilo linguistico dell'apprendente che si avvicina notevolmente a quello del parlante nativo. La morfosintassi, nella maggior parte dei casi, viene utilizzata in modo corretto e stabile. Le difficoltà

residue si concentrano prevalentemente in ambiti come la pronuncia, l'intonazione, la selezione lessicale e l'organizzazione prosodica del discorso. Un aspetto distintivo di questo stadio è la capacità di utilizzare in modo appropriato strutture grammaticali complesse e marcate, come i modi verbali del condizionale e del congiuntivo, per lo più trascurati negli stadi precedenti. Inoltre, si osserva una maggiore competenza nell'impiego dei clitici e nella costruzione di frasi subordinate, il che denota un vistoso avanzamento nella capacità di manipolazione sintattica e nella flessibilità comunicativa.

Lo stadio finale che Chini identifica con il nome di varietà quasi native (Sorace, 2008: 130-151), rappresenta l'apice del percorso di acquisizione della L2, il momento in cui l'apprendente raggiunge una padronanza linguistica altamente assimilabile a quella di un parlante nativo. Il repertorio lessicale e la competenza grammaticale risultano ormai consolidati e corretti nella quasi totalità delle produzioni. Nonostante ciò, è possibile individuare ancora lievi divergenze – residuali e del tutto marginali - rispetto ai parlanti nativi, le quali possono emergere sotto forma di scelte discorsive lievemente atipiche o di intuizioni metalinguistiche non del tutto congruenti con quelle dei parlanti madrelingua.

Non tutti raggiungono varietà quasi native, sia per l'influsso di fattori extralinguistici, sia per difficoltà dovute alla distanza tipologica fra L1 e L2. In molti casi, può capitare che si arrivi ad un fenomeno di fossilizzazione linguistica, con la cristallizzazione di alcune forme incorrette.

Nel primo decennio del 2000, Maria G. Lo Duca riguardo al modesto interesse della ricerca per le varietà post-basiche sostiene che «la linguistica acquisizionale ha poco o niente da dire sui livelli medi e avanzati di competenza [*perciò*] non rimane che continuare a studiare e fare ricerca anche con tipi di pubblico diversificati rispetto ai soggetti tradizionalmente selezionati per la ricerca acquisizionale» (Lo Duca 2008: 118). Nello stesso volume Roberta Grassi sottolinea che la disciplina «ha finora indagato soprattutto le varietà pre-basica [...] e basica, lasciando più scoperte le varietà post-basiche» (Grassi 2008: 14-15).

Gli studi sull'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 negli ultimi anni sembrano aver accolto il suggerimento delle studiose, in modo particolare Massimo Vedovelli (2017), Cecilia Andorno (2015; 2018) e Anna De Meo (2016).

Alla luce di queste ultime considerazioni è di fondamentale importanza chiarire le notevoli differenze metodologiche e sostanziali intervenute nello sviluppo, da un lato, delle scienze linguistiche propriamente dette (in modo particolare nel campo della linguistica acquisizionale), da un altro lato nell'ambito della glottodidattica e, infine, nel dominio delle politiche linguistiche, soprattutto europee.

A tal proposito, il Consiglio d'Europa, creato con il Trattato di Londra stipulato il 5 maggio 1949 (entrato in vigore il 3 agosto dello stesso anno), pose le fondamenta istituzionali per lo sviluppo della cooperazione europea in diversi ambiti, incluso quello educativo e linguistico, sebbene inizialmente la sua azione in materia di insegnamento delle lingue fosse latente.

Solo dopo l'adozione della Convenzione Culturale Europea del 1954 si aprirono prospettive concrete per politiche linguistiche condivise, stimolando l'istituzione di strutture e programmi volti a promuovere lo studio delle lingue, la diversità linguistica e interculturale e la cooperazione tra Stati membri. In tale contesto nacque, tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta, un impegno sistematico del Consiglio d'Europa per migliorare l'insegnamento delle lingue moderne: si intrapresero conferenze e risoluzioni ministeriali (tra cui la Risoluzione n. 6 del 1961) che evidenziarono la necessità di stimolare la ricerca linguistica e psicologica finalizzata all'innovazione nella didattica delle lingue, e di organizzare incontri di esperti sotto l'egida del Consiglio d'Europa.

Tra il 1962 e il 1977 si avviarono rilevanti progetti nel settore dell'educazione degli adulti e dell'insegnamento linguistico nelle scuole; si avviò una rilevazione sull'insegnamento delle lingue moderne negli Stati membri e si promosse la cooperazione internazionale nell'adozione di metodologie audiovisive e di linguistica applicata, sostenendo anche la costituzione dell'International Association of Applied Linguistics (AILA).

Parallelamente, nel 1964 fu lanciato il programma denominato "Modern Languages in the World of Today" per creare una politica linguistica coerente e innovativa, in grado di rispondere alle esigenze di un'Europa culturalmente frammentata e linguisticamente disgregata dopo la Seconda guerra mondiale. Tale iniziativa si inserì in un quadro più ampio di mobilitazione del Consiglio d'Europa affinché, accanto agli obiettivi politici e democratici fondanti, emergesse chiaramente

l'urgenza di rinnovare l'insegnamento delle lingue in senso pluralistico, comunicativo e interdisciplinare. Il programma mirava a riformare profondamente i modelli tradizionali, basati su un approccio formale e letterario, introducendo nuovi contenuti metodologici, strumenti tecnici e orientamenti per la formazione dei docenti e l'elaborazione di materiali didattici moderni: si raccomandava, tra l'altro, la creazione di centri linguistici, la diffusione di buone pratiche, lo scambio tra insegnanti, la ricerca in didattica linguistica (compresi vocabolari strutturati e criteri di valutazione della competenza linguistica).

Il QCER/CEFR, ideato con l'obiettivo di assicurare trasparenza, coerenza e comparabilità nella didattica, nell'apprendimento e nella valutazione linguistica, fu concepito fin dall'inizio non come un rigido sistema prescrittivo, bensì come uno strumento flessibile di consulenza metodologica, linguistico-descrittiva e organizzativa. Esso infatti struttura e articola la competenza linguistica in sei livelli progressivi (A1, A2, B1, B2, C1, C2), raggruppati in tre macro-livelli: Utente Elementare (A1–A2), Utente Indipendente (B1–B2) e Utente Esperto (C1–C2). Ogni livello è definito attraverso descrittori “*can-do*” che esprimono ciò che il parlante può fare in termini di ricezione, produzione, interazione e mediazione.

Il livello B1, in particolare, è spesso denominato “livello soglia” poiché rappresenta il livello minimo richiesto per un'adeguata autonomia comunicativa in situazioni quotidiane. Esso consente di comprendere i punti principali di input chiaro e standard su argomenti familiari — presenti in ambiti lavorativi, scolastici o di tempo libero — e di affrontare situazioni comuni di viaggio in modo efficace; il parlante può dunque produrre testi semplici ma coerenti su temi noti o di interesse personale, descrivere esperienze, sogni, speranze e ambizioni, e fornire brevi motivazioni e spiegazioni riguardo a opinioni o piani⁷⁸.

Il corpus delle prove d'esame raccolto dagli scaffali dell'archivio storico costituisce una prima raccolta di testi, rappresentativi di comportamenti linguistici autentici di

⁷⁸ In sintesi, la genesi del modello di livelli linguistici (A1–C2) affonda le radici nel Threshold Level degli anni Settanta e nella successiva evoluzione didattica in Europa; ciò condusse a un quadro coerente, basato su descrittori operativi, che si consolidò nell'ambito del CEFR a partire dai primi anni Novanta, per culminare nella pubblicazione ufficiale del 2001. Il livello B1, designato come “livello soglia”, incarna la soglia oltre la quale la competenza linguistica si estende verso l'autonomia comunicativa, costituendo un punto di riferimento fondamentale nella progettazione curricolare, nella certificazione e nell'educazione linguistica internazionale.

scriventi non italofofoni, selezionati e organizzati in maniera tale da soddisfare alcuni criteri che li predispongono ad indagini storico-linguistiche e glottodidattiche.

Tornando al corpus di partenza, precisiamo allora che esso configura una produzione testuale in L2 di livello medio, sebbene quest'ultimo sia da intendersi *ante litteram* rispetto al quadro definitorio che prenderà forma diversi anni più tardi.

L'insieme delle prove è stato estratto a partire dalla serie "Esami", poi trascritto e analizzato come corpus di apprendimento storico di italiano L2, si compone di 300 prove d'esame, ciascuna associata a un apprendente identificato per nome, cognome, nazionalità, anno di frequenza e livello del corso. Per ogni prova è inoltre specificata la tipologia testuale assegnata e il titolo dell'elaborato.

All'interno di un dataset in costante aggiornamento vengono dunque riportate per ogni testo le seguenti informazioni:

- nome e cognome dell'apprendente
- nazionalità dell'apprendente (da cui la L1)
- anno di produzione dell'elaborato (dal 1926 al 1960);
- livello del corso frequentato (Inferiore, Preparatorio, Medio, Superiore);
- tipologia della prova (lettera, testo argomentativo, critica letteraria ecc.);
- titolo della prova (traccia assegnata).

Si tratta per la stragrande maggioranza di prove svolte da studenti iscritti al corso di livello Medio (226 su 300 prove). Seguono, con margine consistente, i corsi di livello Superiore (41 elaborati), Preparatorio (25) e Inferiore (8).

Nel corpus sono rappresentate 46 diverse nazionalità, tra le quali quelle con maggior numero di apprendenti sono: Germania (53), Svizzera (41), Ungheria (31), Francia (23) e Stati Uniti d'America (20).

| | | | | | | |
|---------------|---------------|----------|-------|------|---|---|
| Camilo | Llovera majem | Spagna | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Eustachiewicz | Lestow | Polonia | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Elisabetta | Arvay | Ungheria | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Mahadeb | Basu | India | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Colomano | Debreczeni | Ungheria | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Giorgio | Domanovszky | Ungheria | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |

| | | | | | | |
|------------|---------------|----------------|-------|------|---|---|
| Palma | Komaromy | Ungheria | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Maddalena | Supka | Ungheria | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Labib | Dimitri | Egitto | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Ella | De geist | Ungheria | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Maddalena | Sule | Ungheria | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Alfred | Dominitz | Polonia | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Arpad | Uszkay | Ungheria | Medio | 1934 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi? |
| Natolia | Van praag | Olanda | Medio | 1935 | Testo argomentativo | L'utilità del viaggiare |
| Dionigi | Huszi | Ungheria | Medio | 1935 | Testo argomentativo | L'utilità del viaggiare |
| Jadwiga | Dutkiewicz | Polonia | Medio | 1935 | Testo argomentativo | L'utilità del viaggiare |
| Stanislawa | Bakowna | Polonia | Medio | 1935 | Testo argomentativo | L'utilità del viaggiare |
| Leone | Lustacz | Polonia | Medio | 1935 | Testo argomentativo | L'utilità del viaggiare |
| Oscar | Petrovan | Ungheria | Medio | 1935 | Testo argomentativo | L'utilità del viaggiare |
| Alberta | Allen marking | Olanda | Medio | 1935 | Testo argomentativo | l'utilità del viaggiare |
| Vally | Halvorsen | Norvegia | Medio | 1935 | Testo argomentativo | l'utilità del viaggiare |
| Giorgio | Moritz | Ungheria | Medio | 1935 | Testo argomentativo | l'utilità del viaggiare |
| Giulia | Silfen | Ungheria | Medio | 1935 | Testo argomentativo | l'utilità del viaggiare |
| Nicola | Bard | Ungheria | Medio | 1935 | Testo argomentativo | l'utilità del viaggiare |
| Clara | Binet | Ungheria | Medio | 1935 | Testo argomentativo | l'utilità del viaggiare |
| Marta | Hermannova | Cecoslovacchia | Medio | 1935 | Testo argomentativo | l'utilità del viaggiare |
| Marcelle | Besancenot | Francia | Medio | 1935 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Sto per lasciare Perugia (riflessioni) |
| Lucienne | Cussac | Francia | Medio | 1935 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Sto per lasciare Perugia (riflessioni) |
| Margaretha | Eggler | Svizzera | Medio | 1935 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Sto per lasciare Perugia (riflessioni) |
| Marian | Show | Inghilterra | Medio | 1935 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Sto per lasciare Perugia (riflessioni) |
| Yvonne | Sieber | Svizzera | Medio | 1935 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Sto per lasciare Perugia (riflessioni) |
| Maria | Zurrer | Svizzera | Medio | 1935 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Sto per lasciare Perugia (riflessioni) |

Tab. 6 Catalogazione delle prove d'esame svolte dagli apprendenti iscritti alla Stranieri anno 1934-1935

| | | | | | | |
|----------------|---------------------|-------------------------------|-------|------|---|---|
| Riemelia | Callenfels | Olanda | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Nicole | Engelfred | Francia | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Elisabeth | Graf | Svizzera | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Gilles | Patry | Canada | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Simone | Provenaz | Francia | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Salwa | Jazmati | Egitto | Medio | 1954 | Testo narrativo espositivo autobiografico | Descrivete una vacanza o una festa caratteristica che avete osservata in Italia |
| Giuseppe | Florio | Stati Uniti d'America | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Suzanne | Briault | Francia | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Sonja | Crummenerl | Germania | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Jacqueline | Muller | Svizzera | Medio | 1954 | Testo narrativo argomentativo | In treno, lasciando Perugia |
| Pauline | Meas-saem | Cambogia | Medio | 1954 | Testo espositivo argomentativo | Una poesia della letteratura italiana che più mi è rimasta nel cuore |
| Suzanne sylvie | Horowicz | Francia | Medio | 1954 | Testo espositivo autobiografico | Impressioni sul mio viaggio in Italia |
| Anne-marie | Bernheim | Francia | Medio | 1954 | Testo espositivo autobiografico | Impressioni sul mio viaggio in Italia |
| Lucia | Zanier | Italia (residente all'estero) | Medio | 1954 | Testo espositivo autobiografico | Impressioni sul mio viaggio in Italia |
| Maryse | Eloy | Francia | Medio | 1954 | Testo espositivo argomentativo | Dite quale episodio o quale periodo della storia d'Italia vi ha più interessato |
| Michel | Katchoura-gaudumeau | Francia | Medio | 1954 | Testo espositivo argomentativo | Una poesia della letteratura italiana che più mi è rimasta nel cuore |
| Margret | Etten | Germania | Medio | 1954 | Testo espositivo autobiografico | Impressioni sul mio viaggio in Italia |
| Anna | Holscher | Germania | Medio | 1954 | Testo espositivo argomentativo | Dite quale episodio o quale periodo della storia d'Italia vi ha più interessato |
| Hans | Haase | Germania | Medio | 1954 | Testo espositivo autobiografico | Impressioni sul mio viaggio in Italia |
| Siegfried | Ohngemach | Germania | Medio | 1954 | Testo espositivo autobiografico | Impressioni sul mio viaggio in Italia |
| Amelia | Langford | Gran Bretagna | Medio | 1954 | Testo espositivo argomentativo | Una poesia della letteratura italiana che più mi è rimasta nel cuore |
| Ann | Bright | Gran Bretagna | Medio | 1954 | Testo espositivo autobiografico | Impressioni sul mio viaggio in Italia |
| Sandra | Hay | Gran Bretagna | Medio | 1954 | Testo espositivo argomentativo | Una poesia della letteratura italiana che più mi è rimasta nel cuore |
| Reine-maria | Beccafichi | Francia | Medio | 1955 | Testo espositivo descrittivo | Come si festeggia il Natale nel mio paese |
| Anne-marie | Nickerson | Francia | Medio | 1955 | Testo espositivo descrittivo | Come si festeggia il Natale nel mio paese |
| Alberto | Anzola | Venezuela | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Ombre e luci dell'Italia e degli italiani |
| Sandra | Shupp | Stati Uniti d'America | Medio | 1955 | Testo espositivo | Un episodio nella storia d'Italia |
| Morgan | Joyner | Stati Uniti d'America | Medio | 1955 | Testo espositivo descrittivo | Come si festeggia il Natale nel mio paese |
| Belinda | Brock | Gran Bretagna | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Ombre e luci dell'Italia e degli italiani |
| Ines noemi | Boattini | Argentina | Medio | 1955 | Testo espositivo descrittivo | Come si festeggia il Natale nel mio paese |
| Marilyn jean | Canepa | Stati Uniti d'America | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Luci e ombre dell'Italia e degli italiani |
| Ulrike | Leibenfrost | Austria | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Luci e ombre dell'Italia e degli italiani |
| Beatrice | Boesch | Svizzera | Medio | 1955 | Testo espositivo descrittivo | Un episodio nella storia d'Italia |
| Annaliese | Dempesolff | Svizzera | Medio | 1955 | Testo espositivo descrittivo | Come si festeggia il Natale nel mio paese |
| Dorothea | Mader | Svizzera | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Luci e ombre dell'Italia e degli italiani |
| Erica | Moos | Svizzera | Medio | 1955 | Testo espositivo descrittivo | Come si festeggia il Natale nel mio paese |
| Agnes | Schwarz | Svizzera | Medio | 1955 | Testo espositivo descrittivo | Come si festeggia il Natale nel mio paese |

| | | | | | | |
|------------------|-----------------|-----------|-------|------|--------------------------------|---|
| Desmond | O'grady | Australia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Jocelyne | Pinault | Francia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Georgie | Meynen | Germania | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Esse-aulikki | Pirinen | Finlandia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Georgette | Perrichon | Francia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Mireille | Rohner | Svizzera | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Alexandre | Hunziker | Svizzera | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Impressioni sulle mie letture italiane |
| Bernadette | Damin | Francia | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Impressioni sulle mie letture italiane |
| Helene | Stoppani | Francia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Marguerite | Foucart | Francia | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Impressioni sulle mie letture italiane |
| Hugi abdi | Hassan | Somalia | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Impressioni sulle mie letture italiane |
| Scek ahmed | Mohamed | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Sciek osman | Abdisamad | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Hassan hilouse | Ahmed | Somalia | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Impressioni sulle mie letture italiane |
| Mohamed darman | Ahmed | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Mohamed ba-acaba | Abdalla | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Ali | Mohamed hassan | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Fahim | Abdulkadir omar | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Ali giama | Osman | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Hagi abdi | Hassan | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Ahmed iusuf | Hassan | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Hagi abdi gole | Abdulrahman | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Schiebee aves | Abdulcadir | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Mohamed hersi | Hassan | Somalia | Medio | 1955 | Testo narrativo autobiografico | Un ricordo di viaggio |
| Ismail | Mohamed | Somalia | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Impressioni sulle mie letture italiane |
| Eva maria | Beck | Germania | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |
| Alexandra | Konig | Germania | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Uno scrittore italiano che non dimenticherò |
| Andree | Dumont | Svizzera | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |
| Max | Eichinger | Germania | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Uno scrittore italiano che non dimenticherò |
| Karina | Rusch | Germania | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |
| Herrad | Scholler | Germania | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |
| Annemarie | Tanner | Svizzera | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Uno scrittore italiano che non dimenticherò |
| Susann | Tanner | Svizzera | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Uno scrittore italiano che non dimenticherò |
| Doris | Auerbach | Germania | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |
| Ernst | Attinger | Svizzera | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Uno scrittore italiano che non dimenticherò |
| Edith | Knabe | Germania | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |
| Eveline | Meyer | Svizzera | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |

| | | | | | | |
|--------------|-------------------------|---------|-------|------|---------------------|---|
| Adyri | Goncalves do nascimento | Brasile | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |
| Andre' | De kesel | Belgio | Medio | 1955 | Testo argomentativo | Uno scrittore italiano che non dimenticherò |
| Annie claude | Bernard | Francia | Medio | 1955 | Testo argomentativo | La cosa più interessante che ho visto in Italia |

Tab. 7 Catalogazione delle prove d'esame svolte dagli apprendenti iscritti alla Stranieri anno 1954-1955

Queste produzioni scritte, rivenute dallo “scavo” archivistico effettuato nel corso di circa un anno, rivestono un'importanza cruciale sotto il profilo storico-linguistico e glottodidattico, poiché permettono di condurre un'analisi storicamente orientata delle produzioni in italiano come lingua seconda, ambito che, sul piano diacronico, risulta ancora poco indagato nella ricerca scientifica.

Dal punto di vista metodologico, l'approccio seguito prevede una categorizzazione analitica finalizzata a restituire una nuova descrizione delle produzioni testuali in L2.

Tale descrizione si fonda su una cornice teorica elaborata da Cecilia Andorno, secondo la quale l'errore non è da intendersi come un'anomalia isolata o casuale, bensì come manifestazione sistematica di un comportamento linguistico regolato. L'errore, in questa prospettiva, assume un valore euristico in quanto rappresenta un segnale rilevante del sistema linguistico transitorio proprio dell'apprendente, ossia di quella configurazione provvisoria della competenza che viene identificata, in linguistica acquisizionale, con il concetto di *varietà di apprendimento* (Andorno, 2018: 21).

Da decenni l'analisi degli errori ha assunto una crescente importanza negli studi delle L2: come è stato più volte ribadito questo tipo di disamina è rilevante per l'apprendente, che si confronta con i punti critici del suo apprendimento e della sua acquisizione; per il docente, che attraverso gli errori può condurre il singolo apprendente a migliorare le sue competenze e le sue abilità rispetto alla lingua obiettivo; infine per il ricercatore, che riconosce tendenze e processi sistemici focalizzando i dispositivi in atto nell'interlingua.

Il docente correttore può riconoscere una deviazione dalla norma grazie a un processo di osservazione del comportamento linguistico filtrata da un concetto di errore basato su una grammatica solidamente presente nella sua stessa natura di parlante nativo. Lo stesso errore deve però essere osservato dal punto di vista dell'apprendente e del suo sistema in divenire perché è «parte di una natura

sistemica, indice di un comportamento dettato da regole e come tale potenzialmente rivelatore del sistema linguistico provvisorio in cui consiste la competenza di un apprendente» (Andorno, 2018: 21).

Quindi nel nostro caso, in cui analizziamo non il funzionamento delle interlingue ma testi scritti del passato che le documentano, è utile mettere a fuoco tale sistematicità e per descriverla considereremo almeno due aspetti fondamentali: 1) il rapporto fra la VT, nel nostro caso l'italiano scritto formale, e le VDA dell'italiano; 2) la descrizione e l'interpretazione della variabilità interna alle VDA. Gli apprendenti autori delle nostre prove d'esame sono di fatto parlanti plurilingue del passato, colti, in grado di padroneggiare una scrittura formale e di spessore letterario. Si è rivelato pertanto proficuo operare un cambio di prospettiva, che togliesse il fallace e fuorviante profilo ideale di un parlante 'nativo' monolingue dal centro della descrizione linguistica, per ridefinire il modo in cui le regole sia dell'interlingua che della varietà target vanno pensate e descritte all'interno di un rapporto non necessariamente dicotomico o conflittuale (Andorno, 2015: 173).

2.2.3 La serie “Registri dei docenti”: una lettura del comportamento dei docenti correttori

L'insieme documentario della serie “Registri e Diari dei docenti” costituisce una preziosa testimonianza della vita accademica e dell'attività didattica dell'Università per Stranieri di Perugia nel corso di oltre mezzo secolo. Questa raccolta si compone di trentacinque unità archivistiche, corrispondenti ad altrettante buste, ciascuna contenente fascicoli in cui i docenti annotavano sistematicamente gli argomenti trattati a lezione. La documentazione copre ininterrottamente un arco temporale che va dal 1928 al 1987, fornendo così una serie cronologica particolarmente estesa e continua, di grande utilità per la ricostruzione delle strategie didattiche e dell'evoluzione nella scelta dei contenuti e degli argomenti oggetto di insegnamento, dunque dei cambiamenti dell'offerta didattica dell'ateneo nel corso del tempo.

Nella sua fase iniziale, l'assetto curricolare dell'Università per Stranieri si fondava su una suddivisione tripartita: un corso preparatorio per i principianti, un corso

intermedio destinato a studenti già in possesso delle competenze di base, e un corso superiore per discenti avanzati. Tale articolazione non era soltanto una misura organizzativa, ma rispondeva a una precisa concezione pedagogica, in linea con le teorie dell'apprendimento linguistico progressivo allora prevalenti in Europa (Richards & Rodgers, 2014). L'idea di fondo era quella di condurre lo studente, attraverso un percorso graduale e cumulativo, verso un'autonomia linguistica e culturale sempre più solida, congiungendo la competenza comunicativa a una conoscenza storica e letteraria della civiltà italiana.

Secondo le informazioni pubblicate nei primi numeri del *Bollettino ufficiale della Regia Università per Stranieri* (1926), tutte le lezioni venivano tenute esclusivamente in lingua italiana (fin dalla giornata inaugurale) in accordo con il principio dell'"immersione totale" che, pur non codificato allora con questa terminologia, era già oggetto di riflessione in ambito glottodidattico (Howatt & Widdowson, 2004).

L'impegno richiesto agli studenti era di quattro ore di lezione al giorno, suddivise in esercitazioni grammaticali, prove di conversazione, letture guidate e momenti di approfondimento culturale. L'obiettivo primario era garantire un uso immediato ed efficace della lingua, facilitando un'acquisizione integrata delle strutture fonetiche, morfosintattiche e lessicali.

Il corso preparatorio adottava un impianto metodologico innovativo per l'epoca: si tratta dell'applicazione del metodo teorico-pratico elaborato da Romano Guarnieri, già docente di Grammatica e Letteratura Italiana presso le università di Amsterdam e Utrecht.

Romano Guarnieri iniziò la lunga collaborazione con l'Università per Stranieri di Perugia grazie a Ciro Trabalza, direttore delle Scuole italiane all'estero, che lo presentò al rettore Lupattelli. Già noto per l'attività di promozione linguistica e culturale svolta nei Paesi Bassi, Guarnieri fu coinvolto nei corsi estivi di italiano per stranieri fin dal 1926.

A partire dall'anno successivo ogni estate insegnò a classi numerose di principianti, con lezioni esclusivamente in italiano, quattro ore al giorno, mirate a un uso immediato della lingua e a un graduale apprendimento grammaticale.

Il suo approccio, messo a punto in Olanda, era riconducibile al metodo diretto “corale”, sviluppatosi grazie alle correnti riformatrici che intendevano superare il tradizionale modello grammaticale-traduttivo. Ispirato a François Gouin e influenzato dalle teorie fonetiche di Viëtor e Sweet, Guarnieri privilegiava l’oralità, l’ascolto e la ripetizione (secondo la progressione sentire-capire-parlare), tutte capacità che l’apprendente deve maturare prima di avvicinarsi alla lettura e alla scrittura. Le lezioni comprendevano la manipolazione di oggetti reali, l’impiego dei gesti e l’associazione di idee attraverso attività che oggi chiameremo intersemiotiche e di transcodifica. L’attività principale era il dialogo secondo lo schema domanda–risposta, svolto in forma corale guidata, per ridurre il filtro della timidezza e favorire l’intuizione linguistica.

La grammatica veniva introdotta in modo induttivo, con pochi schemi chiari e una particolare attenzione ai tempi verbali; la traduzione non era bandita in modo assoluto, ma usata solo per spiegazioni rapide. Tale approccio combinava dunque la riflessione grammaticale con l’uso intensivo della lingua parlata, anticipando alcuni principi della didattica comunicativa che sarebbero stati formalizzati solo decenni più tardi (Balboni, 2012).

Pur richiamando i metodi diretti e Berlitz, l’impostazione di Guarnieri restava autonoma, fondata sul carisma personale e sul legame empatico con gli studenti. Lingua e cultura erano per lui inscindibili: imparare l’italiano significava entrare nello spirito di una civiltà e nel suo patrimonio letterario e artistico. Questa visione idealistica si traduceva in un insegnamento che mirava a motivare e coinvolgere profondamente i discenti.

Le sue lezioni erano di natura corale e coinvolgente: il docente favoriva la partecipazione attiva di tutti gli studenti, trasformando l’aula in un laboratorio linguistico dinamico. Una testimonianza diretta di tale efficacia ci viene da un corsista cinese, Giuseppe L. Wei, che in un articolo apparso su un giornale di Shanghai descrisse il metodo come “una chiave che apre tutte le bocche per far loro apprendere l’armonioso linguaggio italiano” (Lupattelli, 1947: 337).

Isabel Creswell, studentessa inglese iscritta al corso medio del 1931, nella sua prova d’esame parla proprio «del Professore Guarnieri e il suo metodo facile e efficiente».

Nei Registri dei docenti, tuttavia, nei primi vent'anni non si fa menzione di scritti o di un vero e proprio manuale di Romano Guarnieri, nonostante la notorietà di quello che dall'origine dell'ateneo prese il nome di "metodo Guarnieri". Le ragioni di questa assenza sono però facilmente spiegabili, alla luce di quanto riportato da Sandra Covino che ha ripercorso le diverse tappe della vita professionale del docente.

Legato all'abilità dell'insegnante e alla continua sperimentazione nella classe, molto più che ai materiali utilizzati, il metodo Guarnieri comparve per la prima volta in volume soltanto nel 1941, per iniziativa dell'università per Stranieri di Perugia. Guarnieri aveva sempre insegnato anche in Olanda senza libri di testo, distribuendo di volta in volta ciclostili che poi divennero schede stampate. Negli ultimi mesi prima di morire lavorò a una nuova edizione ampliata del Metodo di lingua italiana per gli stranieri, che uscirà postuma nel 1956, sempre per i tipi della Stranieri, a cura e con un'ampia prefazione del suo assistente Enzo Amorini. In Olanda l'ultima ristampa di un testo ispirato al metodo Guarnieri risale al 1980 (Covino, 2018: 175).

Dall'introduzione al metodo scritta dall'allievo e poi assistente Enzo Amorini è utile estrapolare alcuni passaggi utili a chiarire il profilo umano e professionale del Guarnieri, descritto in termini talvolta smodatamente encomiastici e celebrativi, ma nel complesso se ne restituisce un quadro dettagliato e veritiero, che fa comprendere inoltre le ragioni della medaglia d'oro al merito culturale che l'intellettuale ricevette da parte del governo italiano.

Guarnieri ha speso tutti gli anni della sua ricca esistenza nell'insegnamento e non ha avuto altra meta che quella di affinare i propri mezzi, e così renderli sempre più rispondenti allo scopo: agevolare e spianare la via a chi voleva imparare l'italiano. [...] Con il suo metodo – frutto di ricerche pazienti – mirava a trasmettere la conoscenza dell'italiano dal primo esprimersi balbettante dell'alunno, fino alle più grandi profondità e altezze, anzi proprio in vista di quelle. [...] «Dai primi elementi essenziali al Dottorato» era solito dire, quando parlava del suo lavoro nelle università olandesi.⁷⁹

⁷⁹ R. Guarnieri, *Metodo di lingua italiana per gli stranieri*, nuova ed. ampliata dall'autore in collaborazione con il suo assistente Enzo Amorini che ne ha curato la stesura finale dopo la scomparsa del maestro, Università Italiana per Stranieri di Perugia, 1970.

Amorini tiene a sottolineare che l'elemento che più di tutti colpisce del metodo di Guarnieri è «la facilità con cui la quasi totalità degli studenti è in grado di capire e di parlare l'italiano in brevissimo tempo». Pertanto, il corso preparatorio, con questo impianto metodologico, contiene «in germe [...] gli sviluppi futuri, che ben convergono alla nostra Università Italiana per Stranieri, dove il Corso Medio, il Corso Superiore [...] possono soddisfare tutte le esigenze di coloro che aspirino a una più profonda cultura».

Prima che il metodo Guarnieri venisse stampato e pubblicato in volume nel 1941, per iniziativa dell'Università per Stranieri di Perugia, all'interno della stessa università era considerato dal corpo docente uno strumento di lavoro e un riferimento scientifico fondamentale da quasi vent'anni e mantenne la sua validità e autorevolezza ancora per i decenni successivi.

Tra le firme più illustri individuate all'interno dei registri c'è quella del professor Paolo Calabrò (1895-1986), docente di letteratura e lingua italiana per gli iscritti di lingua ungherese ai corsi estivi della Stranieri dal 1928 fino al 1940.

Parallelamente Calabrò svolge le sue principali attività, prima come lettore (incaricato dal ministero degli Affari Esteri) e poi come docente di lingua italiana a Budapest, dove viene eletto Presidente del Comitato locale della “Dante Alighieri”, che lui stesso trasformerà nel 1935 nell'Istituto Superiore Italiano di Cultura⁸⁰.

Nel 1932 Calabrò pubblica a Perugia la prima edizione, a cura della Stranieri, della sua *Grammatica Italiana per gli Stranieri con esercizi di lettura e conversazione*⁸¹,

⁸⁰ In Ungheria, Calabrò riuscì a introdurre l'insegnamento obbligatorio della lingua italiana in tutte le scuole medie del Paese, un risultato di tale rilievo che gli valse le congratulazioni personali di Benito Mussolini, il quale lo lodò per aver “italianizzato” la nazione magiara. In seguito, l'ex Ministro della Pubblica Istruzione Salvatore Valitutti avrebbe ricordato “le profonde tracce lasciate dal Calabrò nella diffusione della cultura italiana in Ungheria”. Anche il Ministro dell'epoca, conte Vinci, espresse pubblicamente apprezzamenti per l'eccellente opera svolta da Calabrò nella promozione della cultura italiana, riconoscimenti ai quali si unirono quelli del Ministro Galeazzo Ciano, riportati nelle pagine del *Corriere della Sera* del 15 e 16 novembre 1936.

Le due più autorevoli riviste letterarie ungheresi del periodo, *Napkelet* e *UjKor*, descrissero l'Istituto Italiano come una vera e propria università. La storia dell'Istituto viene ricordata anche dall'eroe Giorgio Perlasca, il quale racconta che, dopo l'8 settembre 1943, la sede fu protetta dalla polizia ungherese contro un assalto di fascisti italiani, poiché i dirigenti si erano apertamente opposti alla nascente Repubblica di Salò. Perlasca riferisce inoltre che, nel 1945, l'edificio dell'Istituto fu adibito a infermeria per accogliere e curare i militari italiani rientrati dai campi di prigionia tedeschi.

⁸¹ Tra le altre importanti pubblicazioni di Calabrò a scopo didattico si ricordano: *Compendio di storia della letteratura italiana ad uso degli stranieri*, Perugia 1939; *Poesie scelte e commentate per gli stranieri*, Perugia 1931 – 1933; *Antologia di prosa e poesia ad uso degli stranieri I e II serie*, Budapest 1934 – 1935; *Manuale di conversazione italo-magiara*, Budapest 1937.

un compendio delle sue lezioni, frutto anche della collaborazione con Guarnieri e con il professor Manlio Duilio Busnelli, già docente di lingua italiana presso l'Università di Grenoble e attivo a Perugia dal 1928⁸².

Quella proposta da Calabrò era una grammatica «generalista», ritenuta poco adatta a rispondere all'esigenza di materiali di studio e insegnamento specializzati «in quanto alla provenienza degli stranieri e quindi al loro particolare iter di apprendimento linguistico dell'italiano determinato dal confronto con la propria parlata di provenienza» (Gheda: 104). In particolare, dato il numero crescente di iscritti dalla Germania e dai paesi prevalentemente tedescofoni nel corso degli anni Trenta, nel 1934 viene data alle stampe, sempre a cura della Stranieri, la *Grammatica complementare della Lingua italiana ad uso degli studenti di parlata tedesca* scritto da Angelo Zancanella, attivo in quegli anni come docente dell'università perugina e penna ricorrente all'interno dei registri analizzati⁸³.

Per gli studenti di lingua inglese sarà invece Ugo Pittola a mettere a disposizione una raccolta di testi di letteratura inglese per la traduzione in italiano⁸⁴.

Dalla manualistica – Gheda parlerà di «pubblicistica scientifica interna» (ivi, 103) - nata nei primi anni di attività della Stranieri emerge la particolare attenzione del corpo docente alla dimensione orale della lingua: «esercizi di lettura e conversazione», «insegnamento *pratico* della *fonetica*», «studenti di *parlata tedesca*».

Sappiamo che il buon esito dell'esame finale dei corsi era subordinato al superamento di due prove (alle volte tre), di cui una orale, spesso articolata in più fasi, ma che prevedeva sempre una prova di lettura e lo svolgimento di una conversazione su un dato argomento fornito dalla commissione. Sfortunatamente non possediamo alcuna testimonianza relativa all'andamento di questi colloqui; pertanto, possiamo ricostruirli in linea generale solo sulla base dei verbali e delle tabelle con le votazioni, conservati nei fascicoli della serie "Esami"⁸⁵.

⁸² Busnelli fu autore di una *Guida Per L'insegnamento Pratico Della Fonetica Italiana*, edita dalla Stranieri di Perugia nel 1931.

⁸³ Nel 1934 Zancanella pubblica la prima edizione a cura della Stranieri dei *Principi fondamentali di Stilistica Comparata delle Lingue Italiana e Tedesca*.

⁸⁴ U. Pittola, *English Extracts for translation into italian*, Perugia, 1934.

⁸⁵ Ad esempio, nel Verbale degli esami del Corso Inferiore, redatto il 16 settembre dell'anno accademico 1928, si legge: «Il mattino del 16 settembre, alle ore 8.30, hanno avuto inizio le prove orali nella Sala dei Professorii. La Commissione ha tenuto quest'ordine d'interrogazioni: a) lettura

Altri nomi che troviamo sia nei fascicoli dei registri sia in quelli degli esami in qualità di docenti correttori sono: Antonio Giubboni, Umberto Pittola, Ada Egidi Bovio, Ettore Montecchi e Lucia Guggenheim Culcasi.

La storia di quest'ultima è stata indagata da Gabriele Rigano⁸⁶ nell'ambito dello studio dell'impatto che le leggi razziali antisemite del 1938 ebbero sulla Stranieri di Perugia, dato che esse riguardarono non soltanto gli studenti delle scuole italiane di ogni ordine e grado, ma anche gli insegnanti e il personale amministrativo. Il censimento degli impiegati di "razza ebraica", avviato il 9 agosto 1938, rivelò la presenza di Lucia Guggenheim Culcasi nel corpo docente dell'Università: si tratta di una donna ebrea iscritta alla comunità ebraica locale, titolare del corso medio di lingua italiana per studenti di lingua tedesca e allo stesso tempo insegnava lingua e letteratura tedesca presso il liceo Vittorio Veneto di Milano. Secondo quanto riportato dal Questore di Perugia, nel 1938 godeva di «stima e reputazione» elevate negli ambienti intellettuali della città, distinguendosi per la sua «efficace intelligenza».

Svolgeva il suo incarico di docente presso la Stranieri fin dalla sua fondazione nel 1923, «con la piena soddisfazione della direzione dell'Ateneo». Dal 1933 era iscritta al fascio femminile di Milano ed era attiva nella Federazione Nazionale del Libro, dalla quale aveva ricevuto diversi diplomi di merito.

Al termine dell'anno accademico 1937-1938, durante il quale aveva svolto 364 ore di lezione, era stata proposta per un aumento anticipato di stipendio «in considerazione dei suoi non comuni meriti» (Rigano, 2009). Tuttavia, con il sopraggiungere delle leggi razziali, fu costretta a lasciare il proprio incarico a partire dal 15 ottobre 1938.

Dopo la guerra, fu reintegrata nell'organico docenti e riprese a lavorare presso l'università, dove continuò a insegnare fino al 1956.

b) resoconto in italiano della lettura c) osservazioni di grammatica italiana d) conversazione in italiano. Di comune accordo sono stati assegnati i punti della prova orale ai candidati. Dei tredici candidati 12 hanno conseguito i punti necessari per ottenere il certificato di conoscenza della lingua italiana, e alcuni dei promossi hanno meritato una discreta votazione per la seria preparazione di cui hanno dato prova».

⁸⁶ G. Rigano, "L'applicazione della legislazione razzista nell'Università per stranieri di Perugia". *PERUSIA* (3), 169-182, 2009.

Il corso intermedio, rivolto a studenti con competenze già consolidate, era organizzato per gruppi linguistici di provenienza (francofono, anglofono, germanofono, ungherese, romanzo), una differenziazione della didattica che mirava a valorizzare le affinità e le divergenze strutturali tra l'italiano e le lingue native dei discenti. Il monte orario settimanale era di tredici ore, comprendendo moduli di lingua, letteratura, storia e civiltà.

Il corso superiore costituiva il culmine del percorso formativo: oltre a perfezionare le competenze linguistiche, forniva una preparazione scientifica e metodologica, propedeutica anche per l'insegnamento dell'italiano all'estero. Il programma includeva grammatica storica, fonetica generale, stilistica comparata e didattica delle lingue, in linea con i più aggiornati studi glottodidattici del tempo (Serianni & Benedetti, 2010). Le lezioni erano affidate a professori di chiara fama provenienti dalle principali università italiane, secondo un modello affine all'odierno *visiting professorship*.

Negli anni Trenta, sotto il rettorato di Paolo Orano, la Stranieri consolidò i legami con l'Università degli Studi di Perugia, integrando nei propri corsi lezioni tenute da docenti di prestigio come Federico Chabod, Francesco Coppola e Augusto Jandolo. L'istituzione si avvale inoltre della collaborazione della Società "Dante Alighieri", che da fine Ottocento si adoperava per «tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane fuori del Regno» (Salveti, 1995: 6), principalmente attraverso scuole e comitati locali all'estero.

Nel secondo dopoguerra l'Ateneo ampliò ulteriormente la propria offerta, introducendo sezioni dedicate a specifici gruppi nazionali. Dal 1961, grazie al coordinamento del professor Baratti, il programma "Fulbright U.S.A." permise a numerosi studenti americani di frequentare corsi preparatori personalizzati, aprendo nuove prospettive di internazionalizzazione e rafforzando i rapporti culturali tra Italia e Stati Uniti.

CAPITOLO 3

L'ESPLORAZIONE DELL'ARCHIVIO: DESCRIZIONE DEL LAVORO E METODOLOGIA DELLA RICERCA

3.1 La selezione dei testi e il metodo di trascrizione

La fase di raccolta e selezione dei testi (protrattasi per circa un anno e mezzo) ha rappresentato uno dei momenti metodologicamente più delicati dell'intero progetto. Il corpus di partenza – costituito dalle prove d'esame conservate nella Serie *Esami* dell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia – presenta infatti caratteristiche peculiari: è estremamente eterogeneo, prodotto nell'arco di oltre sessant'anni, non costruito con finalità linguistiche e non rispondente ai criteri richiesti per un corpus di apprendimento *stricto sensu* progettati secondo i parametri della linguistica dei corpora contemporanea. Tale condizione ha imposto la definizione di un protocollo operativo specifico, volto a trasformare un materiale d'archivio nato per scopi amministrativi in una base dati coerente e analizzabile, fruibile nella pratica didattica.

Nella ricognizione preliminare si è scelto di applicare tre principi guida: la disponibilità dei materiali in condizioni idonee alla trascrizione, la coerenza interna dei fascicoli relativi alle singole sessioni d'esame e la presenza di paratesti (correzioni, segni, note dei docenti) utili alla ricostruzione del trattamento dell'errore da parte della classe docente dell'epoca.

Nei paragrafi a seguire verranno puntualizzati in prima istanza i limiti del corpus, per il quale la selezione del campione testuale non ha seguito criteri statistici o di rappresentatività, impossibili da applicare a una raccolta eseguita in un arco temporale piuttosto esteso, con finalità squisitamente burocratiche e storico-documentarie, e in un contesto culturale nel quale l'idea di tesaurizzare un repertorio di varietà di apprendimento a beneficio della comunità scientifica e

dell'avanzamento della ricerca (glotto)didattica doveva ancora farsi strada, almeno in Italia.

L'assenza di bilanciamento e di standardizzazione rende necessario distinguere questo corpus storico dai learner corpora moderni, i quali, progettati per l'analisi dell'interlingua, condividono solitamente una serie di caratteristiche imprescindibili: digitalizzazione integrale, bilanciamento interno, rappresentatività del campione, annotazione multilivello e possibilità di interrogazione tramite strumenti automatici. Essi sono costruiti secondo metodologie consolidate che prevedono la raccolta controllata dei testi, l'inserimento sistematico di metadati e l'uso di criteri di comparabilità tra i diversi livelli di competenza⁸⁷.

Come vedremo più nel dettaglio, nel corpus oggetto di questa ricerca tali condizioni non sono sempre onorate, ma ciononostante esso costituisce una testimonianza storica unica della lingua degli apprendenti e delle pratiche didattiche dell'italiano L2 nel corso del Novecento. La loro valorizzazione richiede dunque un approccio metodologico specifico, capace di coniugare una prospettiva storica con gli strumenti analitici della linguistica dei corpora contemporanea.

Per quanto riguarda la trascrizione, si è adottato un principio di fedeltà rigorosa alle produzioni originali. Ogni elaborato è stato trascritto manualmente, riproducendo con esattezza la forma linguistica prodotta dagli apprendenti, incluse le irregolarità e soprattutto gli errori, che costituiscono dati fondamentali per l'analisi dell'interlingua.

Sono stati inoltre mantenuti tutti gli elementi paratestuali presenti negli elaborati – segni di correzione, commenti marginali, uso di colori o simboli differenziati da parte dei docenti – poiché essi documentano le pratiche valutative dell'epoca e costituiscono un importante complemento interpretativo alla produzione linguistica. L'inclusione di tali materiali consente di ricostruire non solo le interlingue storiche, ma anche la percezione e il trattamento dell'errore da parte dei docenti, nonché l'evoluzione delle concezioni glottodidattiche nel periodo considerato.

⁸⁷ Per una discussione metodologica completa sui criteri di costruzione dei learner corpora dell'italiano L2 si vedano, tra gli altri, i corpora LIPS, VALICO, COLI, CAIL2, LOCCLI e CELI descritti in Spina et al., *Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l'acquisizione dell'italiano L2*, 2022.

La trascrizione ha seguito un protocollo uniforme: indicazione delle grafie illeggibili, marcatura dei fenomeni non interpretabili, numerazione progressiva degli elaborati, collegamento stabile fra testo trascritto e fascicolo archivistico di provenienza. Questa procedura permette una consultazione sistematica del repertorio testuale e prepara il terreno per eventuali sviluppi futuri, quali l'annotazione multilivello e la digitalizzazione completa del corpus.

3.1.1 Il quadro iniziale della ricerca e i successivi sviluppi

Negli ultimi decenni la linguistica dei corpora ha mutato profondamente il modo di concepire e studiare la lingua, gettando le basi per un'analisi empirica e quantitativa dei fenomeni linguistici. In questo contesto si collocano i learner corpora (corpora di apprendenti), raccolte strutturate di testi prodotti da studenti di lingue seconde in situazioni comunicative che intendono documentare l'interlingua in quanto varietà autonoma. Lo scopo principale dei learner corpora è consentire un'analisi sistematica e comparabile degli errori e delle strategie di apprendimento, offrendo una base empirica per la teoria acquisizionale e per la glottodidattica. Il presente capitolo affronta il problema metodologico di collocare un corpus storico di esami scritti all'interno del paradigma dei corpora di varietà di apprendimento.

Si tratta nella fattispecie di un insieme di testi prodotti da studenti eterogenei (per età, provenienza, livello di competenza linguistica, periodo di permanenza presso la Stranieri di Perugia ecc.) di italiano L2 in un periodo di oltre sessant'anni, raccolti in un contesto formale (le prove d'esame) e corredati di correzioni e osservazioni da parte dei docenti dell'epoca. Questo materiale, benché prezioso per la storia dell'insegnamento dell'italiano L2, presenta tuttavia una intrinseca frammentarietà, da diversi punti di vista: non è bilanciato, non è rappresentativo di una comunità rigidamente definita di apprendenti, non possiede ancora un sistema standardizzato di annotazione e non è completamente interrogabile secondo i criteri usuali della linguistica dei corpora.

L'obiettivo di questo paragrafo è quindi duplice: da un lato si intende delineare i criteri teorici che definiscono un corpus, e in particolare un learner corpus; dall'altro, mostrare in che modo il nostro corpo testuale si discosta da tali requisiti,

evidenziando le ragioni per cui esso non può essere considerato un learner corpus a pieno titolo ma piuttosto un corpus storico di varietà di apprendimento, che sebbene frammentario, gode di grande pregio e interesse per la storia delle discipline didattico-pedagogiche.

Un corpus, secondo la tradizione consolidata della linguistica dei corpora (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015: 39), è una raccolta strutturata di testi autentici (Freddi, 2019: 11) digitalizzati, annotati e interrogabili, costruita sulla base di criteri di estensione, bilanciamento, rappresentatività (Spina, 2001: 64) e copertura. L'estensione riguarda la quantità di dati necessaria a garantire analisi statisticamente affidabili; il bilanciamento concerne la selezione dei testi in proporzioni adeguate rispetto a generi, registri, periodi e tipi testuali; la rappresentatività richiede che il corpus rifletta fedelmente la varietà linguistica oggetto di studio; la copertura, infine, implica l'inclusione delle principali dimensioni di variazione linguistica – diatopica, diastratica, diafasica e diamesica – affinché il corpus non risulti limitato a un unico ambito comunicativo.

Riguardo al criterio della rappresentatività, al quale aggiunge quello della strutturazione, Spina (2001: 64) definisce il corpus come «una raccolta strutturata di testi in formato elettronico che si ritengono rappresentativi di una data lingua o di un suo sottoinsieme, mirata ad analisi di tipo linguistico»⁸⁸.

A tali dimensioni si aggiunge un requisito oggi imprescindibile: la processabilità del corpus, ossia la possibilità di interrogare automaticamente i dati grazie alla codifica in formato *machine readable* e alla presenza di metadati strutturati⁸⁹.

⁸⁸ Nell'ambito della linguistica dei corpora, il requisito della rappresentatività risulta ampiamente soddisfatto dai principali corpora di riferimento delle diverse lingue naturali, progettati specificamente per offrire una copertura bilanciata e metodologicamente controllata dei rispettivi sistemi linguistici. Tra questi, si ricordano il *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo) per la lingua tedesca (cfr. Kupietz et al.), il *British National Corpus* (BNC) per l'inglese britannico (cfr. Aston/Burnard), e il *Corpus di Italiano Scritto* CORIS/CODIS per la lingua italiana (cfr. Rossini Favretti et al.).

Tuttavia, l'avanzamento delle tecnologie per la costruzione e la gestione dei corpora ha modificato profondamente il ruolo metodologico della rappresentatività. La disponibilità di strumenti avanzati per la raccolta, l'annotazione e l'analisi automatica dei testi consente oggi di elaborare con relativa facilità corpora costruiti ad hoc per scopi specifici, superando la necessità di utilizzare esclusivamente corpora rappresentativi dell'intera lingua. In questo quadro, la rappresentatività non costituisce più un requisito imprescindibile, ma uno dei possibili criteri di progetto, la cui applicazione dipende dagli obiettivi analitici perseguiti dal ricercatore (Lemnitzer, 2022: 411).

⁸⁹ Sul ruolo della processabilità e dei metadati nella linguistica dei corpora: S. Hunston, *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge, 2002.

In questa prospettiva, progetti quali CORIS/CODIS, LIF, COLFIS e il Perugia Corpus costituiscono esempi consolidati di corpora dell'italiano contemporaneo. Sono infatti dotati di ampia estensione, includono una pluralità di tipologie testuali annotate con lemmatizzazione e *part-of-speech tagging*, condizioni indispensabili per condurre analisi quantitative e confronti intertestuali⁹⁰.

All'interno di questa classificazione si colloca una tipologia specialistica: il learner corpus, ovvero un corpus che raccoglie produzioni di apprendenti di lingua seconda o straniera. Secondo una definizione largamente condivisa, esso consiste in un insieme di testi orali o scritti prodotti in contesti comunicativi naturali o semi-naturali, trascritti e annotati in modo da rendere analizzabili i tratti caratteristici dell'interlingua, considerata come sistema linguistico autonomo e non semplicemente come individuazione ed elenco di eventuali difformità rispetto alla norma della lingua target⁹¹.

La progettazione di un learner corpus richiede criteri metodologici stringenti:

- la comparabilità dei dati, ottenuta tramite compiti identici o equivalenti, livelli di competenza definiti e procedure uniformi di raccolta;
- l'annotazione multilivello, che comprende lemmatizzazione, pos-tagging e, laddove previsto, è auspicabile l'uso di etichette specifiche per fenomeni interlinguistici (forme non attestate nella lingua target, errori sistematici, strategie comunicative, stadi evolutivi)⁹²;
- una metadattazione dettagliata, che includa informazioni sull'apprendente, sulle condizioni di produzione e sulla natura del compito;
- la piena interrogabilità del corpus attraverso un'architettura digitale stabile, che mantenga separati il testo originale e i livelli annotativi.

⁹⁰ Per descrizioni dei principali corpora dell'italiano: R. Rossini Favretti, F. Tamburini, C. De Santis, *CORIS/CODIS: A Corpus of Written Italian*, 2002; S. Spina, *Il Perugia Corpus*, 2014.

⁹¹ Sulla natura e sulle finalità dei learner corpora, si veda M. Cacchione, A. Borreguero, *Learner Corpora and Second Language Acquisition*, 2018.

⁹² Per i criteri di annotazione dei learner corpora, si veda M. Callies, "Learner Corpus Methodology", in S. Granger et al. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, 2015.

Auspicabile, sebbene non necessaria, è invece la presenza di corpora di riferimento di parlanti nativi, necessari per lo studio contrastivo e per l'applicazione del modello della Contrastive Interlanguage Analysis (CIA)⁹³.

I principali corpora di apprendimento dell'italiano come L2 – tra cui VALICO, LIPS, MERLIN⁹⁴ e il Corpus Parlato di Italiano L2 – operano in questa direzione. Essi adottano procedure di trascrizione basate su standard riconosciuti, annotano manualmente gli errori e le forme interlinguistiche (poiché l'annotazione automatica dell'errore presenta tuttora margini d'incertezza) e rendono i dati interrogabili tramite piattaforme dedicate⁹⁵.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda l'annotazione delle forme non canoniche. Nel corpus LIPS, ad esempio, vengono impiegati tag specifici per segnalare forme interlinguistiche che non trovano corrispondenza nella lingua target ma che risultano indicatrici di un determinato stadio acquisizionale o dell'influsso della lingua madre⁹⁶.

La distinzione tra il testo originale e i livelli annotativi costituisce un principio cardinale nella progettazione dei corpora linguistici. Come evidenziato in più sedi, l'inserimento diretto di marcatori all'interno del testo può compromettere l'integrità del dato linguistico, pregiudicando tanto la fedeltà filologica quanto la possibilità di interrogare il corpus in modo trasparente.

Sinclair⁹⁷ osserva che «l'interpolazione di tag all'interno del testo è un'attività rischiosa, poiché il testo perde la propria integrità e non è più possibile recuperarlo in modo affidabile»⁹⁸.

⁹³ L'approccio CIA è delineato in S. Granger, "From CA to CIA and Back", 1996; e "Contrastive Interlanguage Analysis: A Reappraisal", 2015.

⁹⁴ Cfr. A. Boyd et al., The MERLIN corpus: Learner language and the CEFR. In *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*, 1281–1288, Reykjavik, Iceland: European Language Resources Association (ELRA), 2014. Il corpus è inoltre disponibile al seguente link: <https://www.merlin-platform.eu/>.

⁹⁵ Per una panoramica dei corpora italiani di apprendenti e delle relative metodologie: E. Corino, C. Marengo (a cura di), *VALICO*, 2009; F. Gallina, *LIPS*, 2013; S. Spina, S. Siyanova-Chanturia, *LOCCLI*, 2015; S. Spina et al., *Il corpus CELI*, 2022.

⁹⁶ Per il sistema di annotazione del corpus LIPS, cfr. F. Gallina, *op. cit.*

⁹⁷ J. Sinclair, "Current issues in corpus linguistics", in J. Sinclair, *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*, London:Routledge, 2004.

⁹⁸ «The interspersing of tags in a language text is a perilous activity, because the text thereby loses its integrity, and no matter how careful one is, the original text cannot be reliably retrieved [...] one cosy consequence of using tagged text is that the description which produces the tags in the first place is not challenged – it is protected. The corpus data can only be observed through the tags; that is to say, anything the tags are not sensitive to will be missed» (ibid.).

L'annotazione, pertanto, assume sempre un carattere interpretativo: essa non si limita a “descrivere” il dato linguistico, ma ne fornisce una determinata lettura teorica, selezionando alcuni fenomeni e ignorandone altri. È dunque necessario che i livelli annotativi rimangano separati, secondo il modello cosiddetto *stand-off*, affinché il testo originale sia conservato nella sua forma autentica⁹⁹.

Ogni annotazione implica perciò l'adozione di un preciso riferimento teorico e metodologico alla luce del quale viene interpretato il dato linguistico autentico, poiché qualunque schema di annotazione filtra i dati attraverso categorie predefinite che orientano il processo interpretativo. Tale consapevolezza è fondamentale soprattutto nei corpora di apprendenti, nei quali la distinzione tra dato autentico e livelli descrittivi deve essere particolarmente rigorosa: l'interlingua non può essere ridotta a un insieme di errori, ma rappresenta un sistema autonomo che necessita di una rappresentazione fedele e non distorta da scelte annotative troppo intrusive.

In accordo con tali principi, Leech propone una serie di “norme di comportamento” (McEnery & Wilson, 2001) che definiscono le buone pratiche nell'annotazione dei corpora, la quale: deve essere separabile (ovvero rimovibile senza alterazione del testo), deve essere accompagnata da una documentazione esplicita, deve dichiarare da chi e come è stata eseguita e deve far comprendere all'utente che essa non è infallibile¹⁰⁰.

Inoltre, gli schemi annotativi dovrebbero essere costruiti secondo criteri ampiamente condivisi e teoricamente neutrali, poiché nessun sistema può rivendicare un valore di standard assoluto¹⁰¹.

In ogni caso è necessaria l'adozione di precisi standard per l'annotazione dei testi – come TEI, XCES o EAGLES – che garantiscano compatibilità tra sistemi differenti, riduzione del margine di arbitrarietà soggettiva, interoperabilità e possibilità di riuso in contesti diversi. Una progettazione non standardizzata comprometterebbe infatti la possibilità di confrontare corpora differenti, di

⁹⁹ G. Leech, “Corpus Annotation Schemes”, 1993, “Adding Linguistic Annotation”, 2005.

¹⁰⁰ G. Leech, “Corpus annotation schemes”, *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 275-281, 1993; “Adding Linguistic Annotation”, in M. Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, Oxford: Oxbrow, 17-29, 2005.

¹⁰¹ «Arguably, the annotation practices should be linguistically consensual 6. Annotation schemes should be based on widely agreed and theoryneutral principles (!!!) 7. No a. schema has the a priori right to be considered as a standard» (Leech, 2005).

condividere le risorse e di applicare strumenti computazionali avanzati. L'annotazione linguistica, nei suoi diversi livelli (morfosintattico, sintattico, semantico-pragmatico, fonetico), costituisce inoltre la base per lo sviluppo di modelli di *machine learning* utilizzati nel trattamento automatico del linguaggio, giacché i corpora elettronici forniscono tutte le informazioni necessarie per addestrare modelli computazionali (Tamburini, 2022).

La distinzione tra approccio *corpus-based* e *corpus-driven*, introdotta e puntualmente sviluppata da Elena Tognini-Bonelli¹⁰², mostra quanto la dimensione empirica possa influire sulla definizione stessa delle categorie linguistiche: nel primo caso il corpus serve a verificare o confutare ipotesi teoriche preesistenti; nel secondo, il corpus costituisce la base per la costruzione induttiva delle generalizzazioni. In entrambi i casi, però, l'affidabilità delle analisi dipende dalla qualità dell'annotazione e dalla piena preservazione dei testi originari.

A tal proposito, tema della rappresentatività e del bilanciamento dei corpora conferma ulteriormente l'importanza di preservare la distinzione tra dato autentico e livelli descrittivi.

Sinclair ricorda che «i risultati sono validi solo quanto il corpus che li ha prodotti»¹⁰³ e che la fase di progettazione condiziona ogni successiva interpretazione. Tamburini osserva come definire la “popolazione” da cui campionare i testi sia estremamente difficile e come la rappresentatività debba essere concepita come un obiettivo graduale e mai completamente raggiungibile. Per questa ragione, la distinzione tra testi e livelli annotativi è anche una garanzia metodologica: solo mantenendo intatto il campione empirico è possibile rivalutare categorie, schemi e annotazioni nel tempo, alla luce di nuove teorie o nuovi strumenti.

La questione si fa ancora più rilevante nel campo dei corpora di apprendenti, dove la deviazione dalla norma non è un “rumore” da eliminare, ma il cuore stesso dell'analisi. In questo contesto, la separazione rigorosa tra dato e annotazione permette di preservare fenomeni sensibili, come errori ortografici, morfosintattici o

¹⁰² Cfr. E. Tognini-Bonelli, *Corpus linguistics at work*, John Benjamins Publishing Company, 2001; E. Tognini-Bonelli, The Corpus-driven Approach, in *Corpus Linguistics (Critical Concepts in Linguistics)*, London: Routledge, 2007.

¹⁰³ J. Sinclair, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford: Oxford University Press, 1991.

semantici, che rappresentano indizi fondamentali dell'interlingua. L'annotazione linguistica, in tali casi, non deve sostituire o correggere il dato, ma deve renderlo esplorabile e confrontabile, segnalando le forme non canoniche con criteri coerenti e non invasivi.

Infine, è utile tenere a mente che ogni operazione di annotazione comporta un certo grado di rischio teorico, in quanto il corpus annotato permette di vedere soltanto ciò che è stato reso visibile dallo schema di annotazione. Per questo motivo, l'annotazione, tutt'altro che semplice arricchimento del dato linguistico, deve procedere in modo necessariamente esplicito e controllato, rispettando i principi di trasparenza, documentabilità e reversibilità, i quali costituiscono le condizioni imprescindibili per un uso scientificamente valido dei corpora.

In sintesi, un learner corpus è una risorsa complessa, la cui costruzione richiede scelte puntuali in termini di campionamento, raccolta dei dati, sistemi di annotazione, confronto con corpora nativi e progettazione tecnica; pertanto, la qualità delle analisi che esso rende possibile dipende strettamente dal rigore metodologico adottato nelle fasi di progettazione e implementazione dello stesso.

Nella fattispecie, l'oggetto della ricerca, dunque di questa dissertazione, costituisce innanzitutto un corpus storico costituito da compiti scritti prodotti da apprendenti stranieri nei corsi di italiano L2 tra il 1926 e il 1960, elaborati in contesto d'esame al termine dei corsi e destinati a valutare il grado di competenza linguistica raggiunto. Il fondo archivistico complessivo comprende 2.795 pezzi, suddivisi in 290 fascicoli e 2.505 buste, nei quali sono confluiti non solo le prove d'esame, ma anche registri, diari e diversa documentazione amministrativa, che costituisce lo sfondo istituzionale delle pratiche didattiche e valutative dell'Università per Stranieri.

All'interno di questo materiale, è stato selezionato un sottoinsieme di circa trecento unità che sono state digitalizzate, trascritte e annotate con l'obiettivo di ricostruire, per quanto possibile, alcune interlingue storiche e di contribuire, in prospettiva, a una storia della glottodidattica dell'italiano L2 fondata su dati documentari e non solo su ricostruzioni indirette.

La natura dei testi inclusi nel corpus – prove d'esame spesso legate a compiti prescrittivi, con la compresenza di brutta copia e bella copia e la presenza stabile di

correzioni manuali a opera dei docenti – e la loro provenienza da periodi storici differenti, da studenti con lingue materne diverse e con livelli di scolarizzazione eterogenei, conferiscono a questo materiale un valore documentario elevato, ma ne accentuano al tempo stesso il carattere composito e frammentario.

Il corpus non costituisce un campione sistematico né è stato costruito secondo criteri di bilanciamento; non è equilibrato rispetto alle nazionalità o ai livelli di competenza, non è direttamente comparabile con un corpus di parlanti nativi e non restituisce la documentazione completa del percorso di ciascun discente, poiché per la maggior parte degli studenti disponiamo di una sola prova o, comunque, di una porzione molto limitata del loro itinerario interlinguistico. Manca, in altri termini, quella continuità diacronica delle produzioni individuali che consentirebbe di seguire in modo controllato l'evoluzione dell'interlingua nel tempo.

Le tracce d'esame e le correzioni manuali apposte dai docenti permettono tuttavia di osservare con chiarezza lo scarto tra la varietà target, cioè l'italiano formalmente insegnato e assunto come modello, e la varietà di apprendimento che prende forma nelle produzioni degli studenti. La distinzione tra VT e VDA, centrale nella riflessione recente sulla didattica dell'italiano L2, trova in queste carte una concretizzazione grafica nelle scelte correttive e nelle loro gerarchie implicite. L'uso differenziato della matita rossa e della matita blu segnala una scala di gravità dell'errore: alcuni interventi sembrano indicare scarti ritenuti lievi, altri evidenziano devianze considerate più gravi e bisognose di un intervento più marcato. Tale gerarchia, tuttavia, sembra riflettere più le posizioni normative e le sensibilità dell'epoca che un sistema analitico esplicito di classificazione; non siamo di fronte a una tassonomia di errori costruita a fini di ricerca, ma a una pratica correttiva nata per esigenze di valutazione scolastica. Nelle brutte copie, inoltre, gli studenti intervengono spesso in modo autonomo, cancellando, sostituendo e riformulando porzioni di testo: queste auto-correzioni mostrano come l'interlingua sia impegnata in un avvicinamento progressivo alla VT e come la distanza tra VDA e varietà target vada considerata dinamica e negoziata. Il processo, però, non è documentato in modo uniforme per tutti gli apprendenti né segue criteri standardizzati, fatto che rende difficile una comparazione sistematica tra percorsi individuali o tra gruppi di studenti.

L'eterogeneità del corpus emerge anche dal lato delle tracce d'esame. Il contesto di produzione è sempre quello dell'esame, con un tempo limitato e una situazione formale che condiziona il registro adottato e le strategie discorsive. Le tracce assegnate cambiano nel corso dei decenni e spaziano dalla descrizione ("Descrivi la città di Perugia") al riassunto di brani letterari, dal resoconto di fatti storici a brevi testi argomentativi su temi di attualità. Questa varietà sollecita repertori lessicali, strutture testuali e organizzazioni retoriche differenti e rende arduo comparare direttamente le produzioni tra loro: alcuni studenti sono chiamati a svolgere compiti narrativi, altri descrittivi, altri ancora espositivi o argomentativi. La mancanza di uniformità delle tracce si pone in evidente contrasto con i criteri di progettazione dei learner corpora, che prevedono compiti standardizzati e replicabili per permettere il confronto controllato tra apprendenti con L1 diverse o con livelli di competenza differenti.

La dimensione diacronica del corpus introduce ulteriori livelli di complessità interpretativa. Nell'arco di oltre sessant'anni di documentazione, la lingua target insegnata nei corsi cambia sia sul piano normativo sia su quello lessicale e stilistico; mutano i modelli di riferimento, le grammatiche scolastiche, le ideologie linguistiche e, con esse, le modalità di correzione e l'approccio didattico.

L'italiano proposto durante il ventennio fascista si rifà ancora a una norma letteraria più rigida, più prossima alla tradizione otto-novecentesca, mentre negli anni Sessanta e Settanta si osserva una progressiva convergenza verso uno standard più vicino all'uso comune, con una maggiore tolleranza per certe varianti e una diversa distribuzione dell'attenzione correttiva.

Per questa ragione, i testi degli anni Venti e Trenta non possono essere messi sullo stesso piano dei testi prodotti a distanza di cinquant'anni: ciò che in un'epoca viene segnalato come errore di norma può non esserlo più in un'altra, e lo stesso vale per alcune scelte lessicali o sintattiche.

A ciò si aggiunge la già menzionata discontinuità nella documentazione delle singole biografie linguistiche: per la maggior parte degli studenti disponiamo soltanto di una prova scritta, talvolta di due, ma non di un corpus diacronico individuale che consenta di ricostruire le fasi successive di sviluppo. Ne deriva un quadro frammentato nel tempo, che limita la possibilità di osservare sequenze di

acquisizione e di formulare ipotesi sull'ordine naturale con cui vengono interiorizzate le strutture.

Dal punto di vista dell'annotazione, il corpus si trova in una fase ancora preliminare e non dispone di uno schema consolidato e condiviso. Le trascrizioni sono state realizzate manualmente a partire dalle scansioni, con una marcatura TEI di base per la segnalazione delle varianti, così da distinguere la forma attestata dall'ipotetica forma corretta o normalizzata¹⁰⁴.

L'annotazione degli errori è in una fase iniziale, di sperimentazione: nell'ambito del progetto Digitalab, sulla base del campione di prove trascritte e della tassonomia di errori proposta nella fase di analisi dei testi, verranno associate etichette sistematiche alle diverse categorie morfologiche, lessicali o sintattiche; sarà implementata la lemmatizzazione e la struttura del *part-of-speech tagging*; i metadati sociolinguistici, quali età, nazionalità, lingua materna e livello di istruzione, costituiranno una integrazione strutturale all'interno dell'archivio digitalizzato.

L'annotazione dei testi porta con sé la questione, non secondaria, dell'interpretazione degli errori: la distinzione tra forme devianti imputabili a interferenze di L1 e altre dovute a strategie intralinguistiche non è sempre trasparente, e la letteratura ha più volte richiamato l'attenzione sui rischi di soggettività connessi all'interpretazione da parte dell'annotatore, sottolineando la necessità di separare il più possibile il livello descrittivo della registrazione neutra da quello esplicativo. Risulta difficile eliminare del tutto la componente interpretativa: ogni assegnazione di un'etichetta d'errore presuppone una scelta teorica, e in assenza di un sistema condiviso queste scelte risultano inevitabilmente più esposte ad arbitrarietà.

La questione relativa a come codificare in modo adeguato le specificità delle interlingue, e in particolare gli scostamenti rispetto alla varietà target, è un nodo centrale del dibattito metodologico sull'atteggiamento dell'annotatore nei confronti dei dati di apprendimento.

¹⁰⁴ Sulle linee guida TEI per la rappresentazione delle varianti testuali e delle correzioni, cfr. TEI Consortium, *Guidelines for Electronic Text Encoding and Interchange*.

Come spiegano magistralmente Andorno e Rastelli (2009: 19-20), quando l'osservatore nativo analizza produzioni non native è inevitabilmente portato a ricostruire la forma attesa del messaggio, completando passaggi opachi o riformulando, anche solo mentalmente, le espressioni deviate sulla base delle corrispondenti forme target considerate più appropriate al contesto comunicativo. Questo tipo di intervento interpretativo, definibile come un approccio "ingenuo", risponde a esigenze ermeneutiche immediate, ma non risulta compatibile con le esigenze di rigore richieste dall'annotazione linguistica, che deve poter garantire replicabilità, verificabilità e controllabilità dei risultati. Le scelte interpretative dell'annotatore, infatti, devono essere collocate su un piano teorico astratto e generalizzabile, affinché il protocollo di ricerca non venga compromesso e affinché sia preservata la possibilità di distinguere in modo chiaro i dati empirici dall'analisi inferenziale.

È in questo quadro che si colloca il problema di stabilire se e in quale misura l'interpretazione dell'annotatore debba essere inclusa o esclusa dal processo di annotazione, e fino a che punto tale esclusione sia compatibile con l'esigenza di mantenere la trasparenza del dato empirico (ibid.).

I contributi discussi nel volume di Andorno e Rastelli - *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici* - convergono verso la necessità di un'annotazione principalmente morfosintattica, accompagnata da una certa prudenza nei confronti dell'*error-tagging*, specialmente nei casi in cui l'origine dell'errore non sia immediatamente riconducibile a una deviazione sistematica dalla varietà target.

Nel corpus LIPS, citato a titolo esemplificativo, tale prudenza si traduce nell'introduzione del tag <i> ... </i> (Barni & Gallina, 2009) per segnalare fenomeni non chiaramente ascrivibili alle regole della lingua bersaglio, alla luce di una concezione dell'interlingua come spazio di creatività e imprevedibilità che rende spesso impossibile anticipare la direzione della deviazione (ivi, 20).

Una soluzione metodologica alternativa è adottata nel Corpus di Italiano L2 di Perugia (Atzori, Chiapedi & Spina, 2009), dove le forme prodotte dagli apprendenti vengono annotate esattamente come appaiono nella trascrizione, mentre

l'interpretazione dell'annotatore è collocata in un livello separato, distinto dalla codifica delle proprietà formali¹⁰⁵.

In generale, i modelli di annotazione multilivello rappresentano una risposta congrua alla complessità e all'ambiguità intrinseche dei fenomeni di apprendimento e all'indeterminatezza dei confini tra sistemi linguistici.

Per tale ragione l'approccio "multiprospettico"¹⁰⁶ mira a fornire uno strumento di annotazione capace di integrare più piani descrittivi, aggiungendo alla codifica formale delle strutture osservate le loro proprietà nella varietà target, senza però inglobare automaticamente il livello interpretativo.

Nella fattispecie della nostra ricerca, l'obiettivo, esplicitato nelle fasi successive del lavoro, è costruire una banca dati digitale che consenta di consultare i testi per categorie d'errore e di effettuare ricerche mirate per forma o lemma.

In ogni caso, la dimensione relativamente modesta del corpus – approssimativamente trecento testi allo stato attuale – e l'assenza di un corpus parallelo di parlanti nativi che abbiano svolto gli stessi compiti rendono problematica l'impostazione di analisi contrastive sistematiche e limitano la possibilità di generalizzare i risultati oltre i confini del caso di studio.

Per chiarire fino in fondo le ragioni per le quali il corpus oggetto di indagine sia riconducibile a un corpus storico di varietà di apprendimento piuttosto che inquadrabile entro la cornice di un learner corpus in senso tecnico, del quale non soddisfa al momento buona parte dei requisiti, è necessario confrontare le caratteristiche appena delineate con i criteri che, nella letteratura specialistica, definiscono i corpora di apprendenti.

Dal punto di vista della digitalizzazione e della processabilità, un learner corpus maturo dovrebbe essere interamente digitalizzato, archiviato in un formato interoperabile e corredato di un sistema di annotazione integrato, così da permettere ricerche complesse con software dedicati; nel nostro caso la digitalizzazione è

¹⁰⁵ Analogamente, F. Rosi (2009, 71-88) propone un sistema di etichettatura dell'errore che registra le forme deviate (<dev>) e, a un livello ulteriore e separato, le interpretazioni relative al valore azionale e aspettuale dei verbi, distinguendo così in modo netto il piano descrittivo da quello interpretativo.

¹⁰⁶ Oltre ad Andorno & Rastelli (2009), si veda anche Astaneh & Frontini, 2009: 199-216.

ancora a uno stadio parziale e la marcatura non è ancora agganciata a un'infrastruttura di interrogazione robusta, consolidata e validata scientificamente. Quanto all'estensione, i principali corpora di apprendimento disponibili in altre lingue e, in misura minore, per l'italiano, raggiungono dimensioni di decine o centinaia di migliaia di parole, tali da consentire, almeno entro certi limiti, analisi statistiche sulla distribuzione degli errori; il nostro corpus rimane per ora confinato a poche migliaia di parole, non sufficiente a rappresentare in modo equilibrato tutte le variabili di interesse¹⁰⁷.

Sul piano del bilanciamento, un learner corpus dovrebbe garantire una distribuzione controllata di generi testuali, registri e compiti, oltre a una certa simmetria nella rappresentanza delle diverse L1; il nostro materiale è, al contrario, interamente costituito da prove d'esame scritte, collocate in un registro formale e marcatamente scolastico, con una forte prevalenza di alcune lingue di primaria acquisizione e una presenza molto ridotta di altre, fatto che limita anche la confrontabilità tra gruppi di apprendenti.

Quando l'archivio storico restituisce un numero esiguo di testi per singolo anno accademico – ma anche per tipologia testuale, livello di competenza linguistica e lingua madre degli informanti - la possibilità di bilanciare il corpus risulta strutturalmente limitata. Si riduce infatti sensibilmente la capacità di rispettare quote minime per anno e per tipologia, poiché molti livelli della stratificazione tipologica restano insufficientemente rappresentati. Inoltre, le stime diventano instabili e fortemente sensibili a testi individuali (con effetti sproporzionati su frequenze, dispersione e misure associative), trasformando differenze tra anni in possibili artefatti dati dalla disponibilità documentaria più che in segnali di variazione linguistica o della variabilità d'uso della lingua, che ben lontana dall'essere un rumore residuale, esprime piuttosto una proprietà costitutiva dell'oggetto analizzato¹⁰⁸.

In tali condizioni, un "riequilibrio" *ex post* rischia di introdurre distorsioni ulteriori (sovra-peso di pochi documenti, sostituzioni non controllate), compromettendo

¹⁰⁷ Per un inquadramento generale della learner corpus research e dei suoi requisiti metodologici, si veda S. Granger (a cura di), *Learner English on Computer*, e lavori successivi sullo sviluppo di corpora di apprendenti.

¹⁰⁸ Cfr. Biber, 1993: 243-257; Chiari, 2012: 90-105; Trevisani, 2016.

comparabilità diacronica e controllabilità dell'evidenza. Ne è conseguita dunque la necessità, ove possibile nelle fasi successive della ricerca, di ridefinire in ottica storico-descrittiva una macro-periodizzazione composta da segmenti pluriennali, che consente di preservare la dimensione diacronica a una granularità compatibile con l'evidenza disponibile.

La rappresentatività complessiva risulta a sua volta parziale: i testi non documentano l'intero spettro di usi linguistici degli studenti, ma solo le loro prestazioni in un momento specifico e in un contesto vincolato, privo di spontaneità e influenzato dalle condizioni emotive e cognitive dell'esame.

Quanto alla copertura e alla comparabilità, la varietà delle tracce assegnate, l'assenza di compiti standard ripetuti nel tempo e la mancanza di un corpus parallelo di nativi chiamati a svolgere gli stessi compiti rendono impossibile applicare in modo sistematico strumenti di analisi contrastiva dell'interlingua, come quelli proposti nella tradizione della *Contrastive Interlanguage Analysis* (Granger, 2015; 2024).

Nonostante tali limiti, la scelta di lavorare su questo corpus storico appare motivata da ragioni sostanziali. Da un lato, la documentazione copre un periodo che precede la nascita della glottodidattica come disciplina autonoma e consente di osservare, in filigrana, le trasformazioni delle pratiche di correzione, dei modelli di lingua adottati e delle rappresentazioni dell'errore. Dall'altro, la ricchezza qualitativa dei testi, l'esistenza di brutte copie e di segmenti riscritti, la compresenza di interventi correttivi del docente e di auto-correzioni degli studenti permettono di indagare l'interlingua come sistema in movimento e non solo come prodotto finale rispetto a un compito. Il problema metodologico non è dunque quello di forzare questo materiale entro la griglia di un learner corpus ideale, ma di elaborare strumenti analitici capaci di valorizzarne la specificità, riconoscendone al contempo la parzialità.

In questa prospettiva, il lavoro ha adottato tre linee guida principali. In primo luogo, si è privilegiata un'analisi iniziale di tipo *bottom-up* e *corpus driven*, che partisse dai dati per individuare regolarità e fenomeni ricorrenti, senza imporre dall'esterno una tassonomia rigida degli errori; solo in un secondo momento, i risultati emersi

sono stati messi in relazione con le categorie consolidate della linguistica acquisizionale e con la nozione di varietà di apprendimento proposta dalla letteratura.

In secondo luogo, si è proceduto alla definizione di una tassonomia degli errori e a una annotazione multilivello che tenesse conto dei diversi piani linguistici coinvolti (fonologico-ortografico, morfologico, sintattico, lessicale, testuale), cercando di mantenere la distinzione tra la registrazione della forma e il livello interpretativo. In terzo luogo, si è ritenuto indispensabile contestualizzare storicamente e sociolinguisticamente ogni testo, collegando le scelte linguistiche degli apprendenti al momento storico, alla norma insegnata, alla traccia proposta, al tipo di corso e alle ideologie linguistiche sottese alla correzione.

Pertanto, la collocazione liminale, a metà tra archivio storico e corpus d'apprendimento, rende questa raccolta di testi uno strumento prezioso per la ricerca: esso consente di illuminare la storia della didattica dell'italiano L2, di osservare dall'interno la costruzione delle interlingue in contesto istituzionale e di interrogare criticamente le pratiche normative che hanno governato per decenni il trattamento dell'errore.

Come ha osservato più volte la riflessione sui corpora, non tutti gli insiemi di testi digitalizzati devono necessariamente tendere a diventare corpora "ideali"; è spesso più fruttuoso riconoscere la specificità dei materiali, accettarne i limiti e valorizzarne le potenzialità in relazione a domande di ricerca adeguate¹⁰⁹. In questa direzione si colloca il progetto di analisi del corpus storico qui presentato, che mira non a trasformarlo in un learner corpus a tutti i costi, ma a farne una fonte primaria per una storia documentata dell'interlingua italiana e della glottodidattica dell'italiano come lingua seconda.

¹⁰⁹ Sul rapporto tra corpora "naturally occurring", rappresentatività e limiti dei dati disponibili si veda la riflessione metodologica, a proposito dei corpora dell'italiano, di F. Chiari, "Corpora e risorse linguistiche per l'italiano. Stato dell'arte, problemi e prospettive", in *Italienisch*, vol. 68, pp. 90-105, 2012.

3.1.2 La selezione dei fascicoli e la scelta dei testi

Dal punto di vista metodologico, la selezione dei fascicoli e delle prove da includere nel corpus ha richiesto un approccio analitico capace di valorizzare i testi come testimonianze del funzionamento dell'interlingua, senza limitarli alla loro dimensione di deviazione dalla norma. Le produzioni scritte conservate nei fascicoli d'archivio sono state lette e riclassificate secondo criteri che mirano a riconoscere nei dati non la mera somma di errori, ma la presenza di principi organizzativi ricorrenti. Tale impostazione risponde alla necessità di interpretare l'apprendimento linguistico come un processo governato da regole proprie, e non come semplice approssimazione al modello nativo.

La prospettiva qui adottata si inserisce nella cornice teorica elaborata da Cecilia Andorno, la quale sottolinea come l'errore, nelle fasi di acquisizione di una lingua seconda, costituisca una manifestazione strutturale di un sistema linguistico in via di definizione. Lungi dall'essere episodi occasionali o irregolarità casuali, gli errori rivelano infatti la presenza di un'organizzazione interna stabile, almeno temporaneamente, che orienta la produzione linguistica dell'apprendente¹¹⁰. In questa ottica, i testi selezionati sono stati trattati come realizzazioni parziali di una varietà di apprendimento, intesa come forma linguistica intermedia dotata di coerenza, pur nella sua provvisorietà. L'attenzione non è rivolta soltanto alle devianze rispetto alla varietà target, ma soprattutto ai pattern sistematici che emergono nelle produzioni, e che permettono di comprendere la logica con cui gli apprendenti interpretano e ristrutturano il sistema linguistico oggetto di apprendimento¹¹¹.

La scelta dei fascicoli ha quindi seguito un duplice criterio: da un lato, la necessità di rappresentare la varietà delle produzioni disponibili nel fondo; dall'altro, la possibilità di ricostruire tratti ricorrenti dell'interlingua storica attraverso testi che presentassero una quantità sufficiente di dati osservabili. Non si è trattato, dunque, di selezionare gli elaborati "migliori" o "peggiori" in senso valutativo, quanto di individuare quelli che, per estensione, tipologia e presenza di riscritture o interventi

¹¹⁰ Cfr. C. Andorno, Grammatica e acquisizione dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue*, I(1), 1-15, 2009.

¹¹¹ Cfr. C. Andorno, *Le interlingue: acquisizione e apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, in *Lo spazio comunicativo dell'italiano contemporaneo*, Roma, 2015.

correttivi, potessero costituire un campione significativo per lo studio qualitativo dell'interlingua. La funzione del corpus non è quella di fornire un quadro rappresentativo o bilanciato della produzione degli apprendenti dell'epoca, bensì quella di documentare, attraverso campioni selezionati, i meccanismi linguistici che emergono nelle produzioni d'esame e nelle loro varianti.

La categorizzazione preliminare dei testi ha pertanto privilegiato gli elaborati in cui fosse possibile rintracciare indizi della stabilità relativa di alcune forme, dell'oscillazione tra alternative concorrenti e della presenza di regole implicite.

Partendo da un approccio teorico e operativo *corpus-based*, funzionale all'orientamento analitico proprio della linguistica testuale descrittiva, è stato opportuno integrare la ricerca con l'approccio complementare *corpus driven*, al fine di estrarre dai testi, manualmente in questa prima fase, degli items-chiave, vale a dire una selezione di aspetti linguistici rilevanti che si è scelto di ricondurre alla categoria degli *errors*, in modo particolare agli errori di apprendimento intesi come fenomeni linguistici percepiti e giudicati come "diffrangenti" rispetto a un principio di regolarità o a una norma, in virtù della quale si manifesta uno scarto tra la produzione di un apprendente L2 e quella considerata appropriata per un parlante nativo.

Il rinnovato interesse per lo studio delle produzioni non native, sviluppatosi nel quadro delle teorie cognitive a partire dalla fine degli anni Cinquanta, ha contribuito a riassegnare agli scarti linguistici un ruolo metodologico centrale, in quanto indicatori dell'attività inferenziale e ipotetica che l'apprendente mette in atto durante l'elaborazione della lingua. Le produzioni scritte costituiscono infatti il luogo in cui emergono – spesso in forma non controllata – processi di selezione, adattamento, ristrutturazione e razionalizzazione del materiale linguistico accessibile, processi che, se osservati nel loro manifestarsi concreto, possono rivelare la logica con cui l'apprendente costruisce una risposta linguistica plausibile all'interno del compito assegnato. L'errore, in questa prospettiva, non è assunto come entità da classificare in sé, ma come esito visibile di un processo cognitivo più profondo e come traccia dell'attività interpretativa che l'apprendente compie rispetto alla lingua offerta dall'input.

Scegliendo di evitare approcci basati unicamente sul confronto, o peggio sul rapporto di forze contrastanti, fra varietà di apprendimento e modello nativo, si è scelto di abbracciare invece una prospettiva capace di cogliere la congruenza e la logicità interne al comportamento linguistico degli apprendenti (Andorno, 2012). Seguendo questa impostazione, la selezione dei testi è stata orientata da un criterio metodologico *bottom-up*: ciò significa che le produzioni sono state esaminate a partire dai dati effettivamente attestati, senza imporre schemi interpretativi esterni, al fine di individuare strutture, ricorrenze e strategie emergenti. Un'analisi *bottom-up* consente di mitigare il rischio di valutare le produzioni esclusivamente sulla base della distanza dalla varietà target, favorendo invece un'osservazione più "oggettiva" dei procedimenti utilizzati dagli apprendenti per conferire armonia ed efficacia alle proprie realizzazioni linguistiche (Andorno, 2015).

In questo quadro si inserisce la distinzione metodologica tra *emergency* e *mastery*, particolarmente utile nell'analisi delle varietà scritte post-basiche. La categoria di *emergency* permette di descrivere quelle forme che compaiono in modo sporadico e non generalizzato, rivelando una regola ancora in fase di emergenza funzionale; si tratta di fenomeni che affiorano in singoli contesti e che non mostrano ancora un grado sufficiente di stabilità da poter essere considerati indicatori di piena acquisizione.

La nozione di *mastery* designa invece quelle forme che l'apprendente impiega in modo sistematico e generalizzato, evidenziando non soltanto la disponibilità della regola, ma anche la capacità di attivarla nei diversi punti del testo.

Questa distinzione, pur nella sua semplicità, si rivela fondamentale nell'analizzare un corpus storico, nel quale non è possibile seguire longitudinalmente la progressione individuale degli apprendenti: la contrapposizione tra *mastery* ed *emergency* consente di valutare indirettamente il grado di stabilizzazione di un fenomeno e di interpretare le sue oscillazioni non come irregolarità isolate, ma come indizi della diversa maturazione dei sottosistemi linguistici (Andorno, 2018). L'adozione di questa prospettiva comporta anche un cambiamento metodologico significativo: si passa da un'analisi centrata sulle "deviazioni dalla norma" a una modalità di osservazione che mira a descrivere i pattern ricorrenti della produzione, distinguendo tra comportamenti sistematici e comportamenti occasionali. Tale

distinzione è particolarmente rilevante in un corpus di natura archivistica, in cui la presenza di tracce correttive dei docenti – spesso ancorate alla norma scolastica dell’epoca – rischia di sovrapporsi alla percezione del sistema dell’apprendente.

L’approccio adottato permette dunque di lavorare su due livelli distinti ma complementari: i dati della performance, osservabili direttamente nei testi, e l’inferenza sulla *competence* provvisoria che essi rendono visibile. L’analisi non mira a ricostruire un modello completo della grammatica interlinguistica dell’apprendente – operazione impossibile a partire da dati frammentari e sincronici – ma a individuare quegli elementi che testimoniano processi di strutturazione, formalizzazione parziale e stabilizzazione.

La selezione dei fascicoli e dei testi è stata guidata da questa impostazione teorico-operativa e pertanto sono stati privilegiati gli elaborati nei quali fosse possibile osservare la coesistenza di fenomeni emergenti e aspetti permanenti, la presenza di riscritture, la densità e la quantità di dati necessari a inferire il grado di padronanza delle strutture.

Poiché il nostro oggetto di ricerca è costituito da produzioni scritte del passato che documentano varietà di apprendimento sviluppate in un contesto didattico specifico e storico, la selezione ha tenuto conto non solo della qualità linguistica dei testi, ma anche della loro capacità di fornire informazioni sulle condizioni cognitive e didattiche in cui l’apprendente operava. L’obiettivo non è stato dunque quello di estrarre un campione rappresentativo nel senso quantitativo del termine, bensì di individuare testi che consentissero l’applicazione rigorosa dell’approccio *bottom-up* e delle categorie di *emergenza* e *padronanza*, così da ricostruire la logica interna delle produzioni.

In questa prospettiva, il corpus non è stato trattato come un repertorio di errori da classificare, né come un insieme di deviazioni più o meno prevedibili rispetto alla norma dell’epoca, ma come uno spazio di osservazione nel quale leggere la stratificazione delle scelte dei parlanti in un momento determinato della loro esperienza linguistica.

Per delineare con precisione la fisionomia delle varietà di apprendimento storiche dell’italiano L2 raccolte nel corpus è stato necessario integrare, entro un modello metodologico unitario, due linee di osservazione complementari. La prima riguarda

il rapporto tra la varietà di italiano formalmente insegnata nei corsi universitari e le soluzioni linguistiche attestate nelle produzioni degli apprendenti, rapporto che non può essere inteso come una semplice dialettica fra principi normativi e condotte fuori dalla norma, ma come l'incontro fra due sistemi modellati da prassi didattiche, aspettative istituzionali e condizioni sociolinguistiche specifiche del periodo.

La seconda prospettiva di osservazione concerne lo studio della variabilità interna delle produzioni, intesa non come oscillazione priva di ordine, ma come rivelazione di un sistema "stabilmente precario" (per usare un ossimoro funzionale a restituire l'essenza dell'interlingua), caratterizzato da zone parzialmente sedimentate, fenomeni emergenti e soluzioni idiosincratiche che rivelano il modo in cui gli apprendenti utilizzano le risorse disponibili per costruire testi, a loro avviso, coerenti.

Il confronto con la varietà di italiano di riferimento è stato reso possibile anche grazie alle tracce correttive lasciate dai docenti sui testi, che documentano il modo in cui la norma veniva trasmessa, interpretata e applicata. L'uso differenziato della matita rossa e blu, pur privo di una codificazione esplicita, permette di ricostruire una sorta di gerarchia degli scarti percepiti: alcune forme venivano segnalate con interventi minimi, altre con marcature più incisive, a indicare livelli diversi di "urgenza correttiva". Tali segnali grafici, tuttavia, non vanno intesi come testimonianza di una tassonomia di errori, bensì come indicatori delle pratiche di sorveglianza linguistica e dei criteri di adeguatezza vigenti nei diversi momenti storici. Il loro valore, per l'analisi contemporanea, consiste nella possibilità di osservare come la norma venisse negoziata all'interno dell'interazione didattica, e come le produzioni degli apprendenti si collocassero rispetto a un modello non sempre stabile né omogeneo.

Parallelamente, si è reso necessario descrivere la sistematicità transitoria delle produzioni senza ridurre la varietà di apprendimento a un semplice gradiente di distanza dalla varietà target. In questa prospettiva è risultato utile isolare ogni singola prova contenuta nei fascicoli e analizzarla in un'ottica intratestuale, ricostruendone l'organizzazione interna e individuando ricorrenze, oscillazioni e convergenze. Tale lavoro di disaggregazione ha permesso di valorizzare elementi che non emergono attraverso la sola analisi delle correzioni: fenomeni costanti

nell'uso dei morfemi, scelte lessicali ricorrenti, strategie testuali, pattern retorici e, soprattutto, le varianti presenti tra brutta e bella copia. Il ricorso agli strumenti della filologia testuale e della variantistica ha consentito di trattare queste oscillazioni non come incoerenze, ma come manifestazioni della “storia interna” della produzione, documentando le fasi di elaborazione, autocorrezione e ristrutturazione che precedono la versione finale del testo.

Per situare adeguatamente il dato linguistico è stato inoltre necessario collocare ogni produzione entro un profilo co-testuale e contestuale più ampio. La ricostruzione dei contesti di apprendimento è stata possibile grazie all'incrocio tra le informazioni presenti nei fascicoli della serie “Esami” e quelle contenute nella serie “Segreteria Studenti”, che permettono di individuare variabili quali l'anno di frequenza, il corso seguito, la nazionalità dichiarata e, talvolta, il percorso formativo precedente. Elementi di questo tipo, pur parziali, consentono di interpretare più consapevolmente le scelte linguistiche osservate, riconoscendo il ruolo del retroterra sociolinguistico dell'apprendente, della traccia assegnata, delle pratiche didattiche del periodo e delle condizioni materiali dell'esame.

Nella sua formulazione originaria, il progetto mirava alla realizzazione di un inventario ipertestuale che potesse costituire un contributo alla letteratura dedicata allo studio delle varietà di apprendimento. L'idea era quella di mettere in relazione testi prodotti in epoche diverse, da apprendenti con lingue materne differenti, creando una rete di collegamenti che evidenziasse l'intreccio fra condizioni storiche, percorsi formativi e strategie linguistiche. L'ambizione era quella di configurare il corpus non come una raccolta statica, ma come un insieme di varietà che dialogano nel tempo e nello spazio, riflettendo l'evoluzione delle metodologie didattiche e delle norme scolastiche lungo quasi un secolo di insegnamento dell'italiano L2 alla Stranieri di Perugia.

I primi passi in questa direzione hanno portato alla progettazione di una banca dati interrogabile organizzata intorno agli errori come indicatori diagnostici dei processi di apprendimento. L'adozione di criteri di taggatura basati su TEI, applicati alle varianti, alle riscritture e alle correzioni, ha rappresentato un primo tentativo di creare una struttura formale che permettesse di identificare e descrivere i fenomeni ricorrenti, classificandoli secondo categorie coerenti e, al tempo stesso,

sufficientemente flessibili da riflettere la complessità e la granularità dei processi osservati.

Si riportano a seguire due esempi di annotazione di primo livello.

1. In corrispondenza della variante ortografica *vità* (errore di natura ortografica rispetto alla forma target *vita*), possiamo utilizzare questo sistema di annotazione:

<choice><sic>vità</sic><corrtype=ortografia_accento>vita</corr></choice>

2. In corrispondenza della variante morfologica nominale *muri* in luogo di *mura*, è possibile ricorrere al seguente sistema di annotazione:

<choice><sic>muri</sic><corrtype=morfologia_polirematiche>mura</corr></choice>

In ambedue i casi viene segnalata la messa a testo dell'apprendente (<choice><sic>), la correzione da parte del docente (corr), la tipologia dell'errore (type), la sottocategoria nella quale l'errore può essere ulteriormente specificato (nel primo esempio, nell'ambito dell'ortografia, l'errore riguarda l'accento) e la forma normalizzata (*vita*, *mura*).

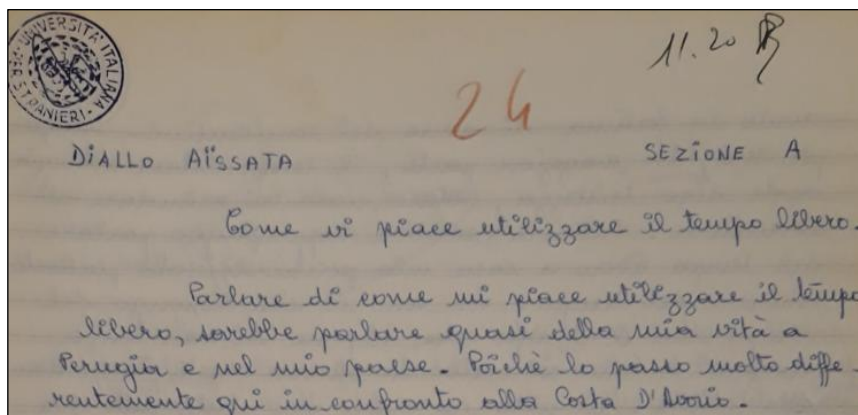


Fig. 7 AUS, fald. "Esami", anno 1945.

```

<?xml version='1.0' encoding='UTF-16'?>
<TEI xmlns="http://www.tei-c.org/ns/1.0">
  <teiHeader>
    <fileDesc>
      <titleStmt>
        <title>Come vi piace usare il tempo libero</title>
        <author>
          <persName>
            <forename>Aissata</forename>
            <surname>Diallo</surname>
          </persName>
        </author>
      </titleStmt>
      <publicationStmt>
        <p>Archivio Storico</p>
      </publicationStmt>
      <sourceDesc>
        <p>Serie Esami AUSPG</p>
      </sourceDesc>
    </fileDesc>
  </teiHeader>
  <text>
    <body>
      <p n="1">Parlare di come mi piace utilizzare il tempo libero, sarebbe parlare quasi della mia <choice>
<sic>vità</sic><corr type="ortografia">vita</corr></choice> a
<placeName>Perugia</placeName> e nel mio paese paese.</p>
      <p n="2"><choice><sic>Poichè</sic><corr type="
ortografia">Poichè</corr></choice> lo passo molto
differentemente qui in confronto alla <placeName>Costa
d'Avorio</placeName>.</p>

```

Fig. 8 Esempio trascrizione e annotazione con linguaggio di marcatura (Digitalab)

3.2 La raccolta e la sistematizzazione dei testi

All'interno dei ventidue fascicoli di prove d'esame prelevati dall'archivio storico e rappresentativi dell'arco cronologico che va dal 1926, anno dell'istituzione della Regia Università per Stranieri di Perugia, al 1960, è stato rintracciato un carteggio di più di mille pagine, considerando la quantità di elaborati scritti dei corsi preparatorio, medio e superiore (spesso suddivisi al loro interno in sezione francese, inglese, tedesca e ungherese), i verbali delle sessioni d'esame, gli elenchi dei candidati presenti e le rispettive votazioni.

Nell'ambito di circa 500 prove acquisite negli incartamenti relativi alle sedute d'esame dei corsi medi, è stato selezionato per la trascrizione e l'analisi un primo campione di 300 elaborati sulla base della tipologia testuale richiesta dalla traccia della prova somministrata dalla commissione dei docenti.

La delimitazione del materiale oggetto d'analisi rende necessario e doveroso precisare, in modo esplicito, le ragioni che hanno condotto alla scelta di concentrare la ricerca esclusivamente sulle prove del corso medio e, all'interno di esse, sulle

produzioni scritte di tipo creativo, escludendo invece le prove di traduzione. Tale selezione non deriva da un criterio di opportunità pratica, bensì da esigenze metodologiche strettamente legate alla natura del corpus e agli obiettivi della ricerca. Le produzioni del corso medio, infatti, rappresentano il primo livello in cui gli apprendenti sono in grado di produrre testi dotati di un grado sufficiente di complessità morfosintattica e di articolazione testuale da permettere l'osservazione dei fenomeni emergenti e delle forme in via di stabilizzazione. Si tratta di varietà post-basiche nelle quali la competenza non è ancora definitivamente consolidata, ma neppure così embrionale da impedire l'individuazione di ricorrenze, oscillazioni significative e primi tentativi di generalizzazione. Come osserva Andorno, le varietà post-basiche costituiscono il terreno privilegiato per cogliere la dinamica dei sistemi in formazione, poiché mostrano simultaneamente forme già stabilizzate e forme in fase di acquisizione, consentendo di distinguere tra comportamenti sporadici ed elementi di padronanza effettiva (Andorno, 2015: 155-166).

È in questo spazio intermedio che le nozioni metodologiche di *emergenza* e *padronanza* assumono piena rilevanza descrittiva. Le forme emergenti sono quelle che compaiono in modo discontinuo, indizio di una regola ancora in fase di costruzione; le forme padroneggiate, invece, sono attestate con una regolarità tale da indicare che l'apprendente ne ha interiorizzato il funzionamento e le condizioni d'uso. Le produzioni creative del corso medio permettono di osservare con chiarezza questa distinzione, poiché il compito richiede all'apprendente di selezionare autonomamente le risorse linguistiche necessarie alla costruzione di un testo coerente, senza la guida vincolante di un materiale di partenza. Ciò consente di individuare quali strutture vengano attivate spontaneamente e con quale grado di sistematicità.

Al contrario, le prove di traduzione attivano processi cognitivi differenti, nei quali le scelte formali sono filtrate e condizionate dalla struttura del testo sorgente, riducendo la possibilità di osservare le strategie autonome dell'apprendente. La traduzione è, infatti, un compito fortemente "input-driven", che sollecita operazioni di mappatura tra due sistemi linguistici e non permette di distinguere con sufficiente

chiarezza ciò che è frutto della competenza emergente da ciò che è imposizione del testo di partenza¹¹².

L'esclusione delle prove di traduzione è anche giustificata dalla natura storica del corpus. In epoche in cui l'insegnamento dell'italiano come L2 era marcato dall'approccio grammaticale-traduttivo, le prove di traduzione rispondevano prevalentemente a obiettivi di verifica della comprensione e della precisione formale, non alla rilevazione spontanea delle scelte linguistiche. Il ricorso alla traduzione come strumento valutativo produceva testi nei quali l'apprendente era chiamato a ricostruire la struttura sintattica e il contenuto semantico del testo di partenza, limitando considerevolmente la possibilità di osservare processi di pianificazione autonoma, organizzazione testuale e gestione della coesione. La scrittura creativa – narrativa, descrittiva, autobiografica o espositiva – risulta pertanto più adatta alla ricostruzione dei meccanismi sottesi alla produzione linguistica dell'apprendente e permette di cogliere meglio la riorganizzazione del materiale linguistico disponibile, l'emergere di forme innovative e l'applicazione di regole in via di sviluppo.

Questa scelta si accorda, inoltre, con l'impianto metodologico *corpus-driven* adottato per il progetto, il quale richiede che i dati siano osservati nella loro spontaneità relativa e che l'annotazione tenga conto delle regolarità interne alle produzioni. Le prove di scrittura autonoma conservate nei fascicoli del corso medio, con le loro cancellature, riscritture e varianti tra brutta e bella copia, offrono un terreno ricco per ricostruire la “storia interna” delle produzioni e permettono di applicare strumenti di variantistica testuale, già rivelatisi particolarmente pertinenti per corpora storici di apprendenti¹¹³.

Infine, la scelta di concentrarsi su un solo livello di corso mira a garantire una maggiore omogeneità nei compiti, nelle aspettative didattiche e nella varietà target proposta all'epoca.

¹¹² Per una discussione delle differenze cognitive tra compiti di produzione autonoma e traduzione si rimanda ad (a cura di) A. Valentini, *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2016.

¹¹³ Sul metodo filologico applicato alle produzioni di apprendenti e sull'importanza delle varianti intratestuali per la ricostruzione dei processi di apprendimento, si veda Vetrugno & Migliorelli, “Varianti e varietà di apprendimento conservate nell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia”, *Italiano LinguaDue*, 14(1), 273–290, 2022.

Le produzioni del corso preparatorio sono generalmente troppo limitate e spesso legate a compiti altamente vincolati, mentre quelle del corso superiore tendono a conformarsi a modelli convenzionali più avanzati e, in alcuni casi, a essere meno rappresentative dei fenomeni emergenti. Le prove del corso medio, invece, costituiscono un equilibrio produttivo che permette di osservare l'interazione tra risorse linguistiche già disponibili e strutture ancora in via di assestamento, rendendo possibile l'applicazione delle distinzioni metodologiche introdotte nella presente ricerca. La loro analisi consente di descrivere non soltanto gli esiti finali del processo di apprendimento, ma anche i meccanismi di selezione, controllo e ristrutturazione attraverso i quali le forme si consolidano o si trasformano lungo il percorso verso la padronanza.

L'analisi che segue presenta un caso esemplificativo tratto dal corpus storico, scelto non per la sua rappresentatività statistica né per il suo valore paradigmatico, ma in quanto "unità osservabile" capace di mostrare in modo concreto il metodo applicato nello studio delle varietà di apprendimento ricavate dai fascicoli d'archivio. Questo testo costituisce dunque un esempio operativo, utilizzato per illustrare la procedura di lettura, trascrizione, annotazione e confronto che ha guidato l'intero lavoro, e per mettere in evidenza la complessità stratificata delle produzioni scritte in italiano L2 nei contesti storici considerati.

L'obiettivo non è trarre generalizzazioni a partire da un singolo elaborato, ma mostrare come le categorie analitiche e i criteri metodologici discussi nei paragrafi precedenti trovino applicazione nella pratica. Il caso scelto consente infatti di osservare la materialità del testo d'apprendente – nella duplice versione di brutta e bella copia – e di cogliere, attraverso la loro comparazione, alcune dinamiche di riscrittura, aggiustamento e controllo che caratterizzano il processo di produzione scritta.

A seguire verranno dunque presentati, nell'ordine: la trascrizione diplomatica di una parte del documento d'archivio, la tabella degli errori con relativa classificazione e, infine, il confronto fra la brutta copia e la versione finale. Questa sequenza non mira a descrivere l'interlingua del singolo apprendente, ma a mostrare come il corpus possa essere interrogato attraverso strumenti filologici, linguistici e

glottodidattici per ricostruire, a partire dai dati, le tracce dei processi cognitivi e formali che informano le scritture d'apprendimento storiche.

UNIVERSITÀ TRIESTINA
1929

gre 11, 25
D. W.

Roma!

Imperatrice del mondo. Città, provincia, paese, cosa sei? Torrei sapere cosa sei. Per tutti che desideranno vederla. In tutt' uomo vive un' anima differente dall' altra, un piccolo mondo per se dove prendono forma i pensieri e diventano degli illusioni. Ho mai ancora sentito dire che questa Roma che attira tutte quell' anime cercatore, o entusiasmate le ha infamato.

Una persona vi trova la pace dopo lunghi anni di dubbio, di lotta con il stesso. Un' altra, artista essa vi riconosce le bellezze che ha sempre ammirate come immagini nei suoi libri d' arte. Un pittore celebre d' Olanda m' ha raccontato una volta che essendo a scuola e più tardi studiando all' accademia delle belle arti a Amsterdam il suo cuore batte più forte quando stette imparando a copiare dei capolavori, di cui gli originali si trovano a Roma.

Dopo nell' Urbe la vita di studio ^{o di} sembrava tanto serena ^{o lena} anche agli amici suoi che, per liberarsi un po' di questi postasi assidui, che dicemmo un' ossessione, loro celebravano almeno quattro volte per anno l' anniversario della nostra regina. Certo non credo che le ebbero mandato una telegramma di buoni auguri.

Tutte le strade conducono a Roma.
Questa Roma che da campate agli inflexi e soddisfazione agli artisti io lo voluto visitare.

Ho provato un sentimento come mi fu dato un grand' onore quando misi a passi a Roma. E quando mi trovai sul foro nel palazzo di Caligula, mi parve che questi imperatore spaventato do essere venire cacciarmi via del suo dominio. La chiesa di San Pietro mi impone ancora una grande ammirazione.

Ora sono più abituata all' atmosfera di quella meraviglia che si chiama: Roma.

J. O. Korthals-Altes.

Fig. 9 e 10 AUS, fald. "Esami", anno 1929

22/09/1929, Johanna Cornelia Korthals Altes

“Esame scritto Corso Inferiore, Sezione francese”

Perugia, Li 21-22 settembre 1929 VII

Tema di componimento: “Certo voi desiderate di visitare Roma: perché?”

Roma!

[1] Imperatrice del mondo. Città, provincia, paese, cosa sei? Vorrei sapere cosa sia per **tutti che desideranno vederla**.

[2] In tutt'**uomo** vive un'anima differente dell'**altra**; un piccolo mondo per se dove **prendano** forma i pensieri e diventano degli **illusioni**.

[3] Ho mai ancora sentito dire che questa Roma che attira tutte quell'anime **cercatore** o entusiastiche le ha **ingannato**.

[4] Una persona vi trova la pace dopo lunghi anni di dubito, di lotta con se stessa. **Un'altra**, artista essa vi riconosce le bellezze che ha sempre ammirate come immagini nei suoi libri d'arte.

[5] Un pittore celebre d'Olanda m'ha raccontato una volta che **essendo** a scuola e più tardi studiando all'**accademia delle belle arti a Amsterdam** ~~gli~~ il suo cuore batté più forte quando stette imparando o copiando dei capolavori, di cui gli originali si trovano a Roma.

[6] Dopo nell'Urbe la vita di studio ~~gli~~ sembrava tanto seria a lui e anche agli amici suoi che, per liberarsi un po' di **questi estasi** assidue, che divennero un'ossessione, loro celebravano almeno quattro volte ~~per~~ l'anno l'anniversario della nostra regina.

[7] Certo non credo che le ebbero **mandato** un telegramma di **buoni auguri**.

[8] Tutte le strade conducono a Roma.

Questa Roma che da **conforta** agli infelici e soddisfazione agli artisti io ho voluto visitare.

[9] Ho **eprovato** un sentimento **come mi** fù dato un grand'onore quando **misi i primi passi** a Roma. [10] E quando mi trovai **sul** Foro nel palazzo di **Caligola mi pareva** che quest'imperatore spaventoso dovesse venire cacciarmi via del suo dominio.

[11] La chiesa di San Pietro mi **impone** ancora una grande ammirazione.

[12] Ora sono più abituata all'**atmosfero** di questa meraviglia che si chiama: Roma.

| Parr. | Errori (errors e mistakes) | Errori individuati dal docente correttore | Categoria grammaticale dell'errore |
|-------|--|--|--|
| 1 | tutti che | | Morfosintassi [omissione del pronome dimostrativo "quelli" o "coloro" prima della relativa appositiva] |
| | desideranno | sottolin. in blu <i>nn</i> | Morfologia verbale [flessione del futuro indicativo] |
| 2 | tutt'uomo | sottolin. in blu <i>tutt'</i> | Morfosintassi [accordo sintagmatico tra modificatore e target] |
| | dell'altra | sottolin. in rosso <i>dell'</i> | Morfosintassi [preposizione articolata] Ortografia [a capo dopo l'apostrofo] |
| | per se | sottolin. in rosso <i>se</i> | Ortografia [omissione accento grafico] |
| | prendano | sottolin. in rosso <i>a</i> | Morfosintassi [uso funzione verbale] |
| | degli illusioni | sottolin. in blu <i>degli</i> | Morfosintassi [accordo tra determinante e determinato] |
| 3 | Ho mai ancora sentito dire | sottolin. in rosso <i>ho mai ancora sentito</i> | Sintassi [distribuzione dei costituenti sintattici] |
| | anime cercatore | sottolin. in blu <i>-ore</i> | Morfologia [derivazione suffissazione] |
| | le ha ingannato | sottolin. in rosso <i>le ha</i> | Morfosintassi [dislocazione a sinistra: accordo esterno tra pronomi anaforico e desinenza verbale] |
| 4 | dubito | sottolin. in blu <i>dubito</i> | Morfologia nominale [formazione del nome sostantivo] |
| | un'altra | | Ortografia [apostrofo] |
| | artista essa | inserisce un segno ad angolo in rosso in corrispondenza di <i>essa</i> | Lessico [accordo semantico; semantica frasale] |
| 5 | raccontato | | Fonologia [raddoppiamento] |
| | essendo a scuola | | Morfosintassi [<i>consecutio temporum</i>] |
| | accademia delle belle arti | | Ortografia [grafia minuscola] |
| | a Amsterdam | aggiunge in rosso una virgola dopo <i>Amsterdam</i> | Fonetica [epentesi eufonica della dentale sonora] Sintassi [interpunzione] |
| 6 | di questi estasi assidue | aggiunge in rosso un punto interrogativo tra <i>questi</i> e <i>estasi</i> | Morfosintassi [accordo tra determinante e determinato] |
| | Loro celebravano | sottolin. in blu <i>loro</i> | Morfosintassi [forma pronominale obliqua in funzione di soggetto] |
| 7 | non credo che le ebbero mandato una telegramma | sottolin. in rosso <i>ebbero</i> sottolin. in blu <i>la a di una</i> | Sintassi [modo indicativo dopo verbo estimativo] Morfosintassi [accordo interno tra determinante e determinato] |
| 8 | da conforta | sottolin. in rosso <i>da</i> | Ortografia [accento grafico] Morfologia [flessione nominale] |
| 9 | Ho provato un sentimento [...] a Roma | inserisce in rosso una linea ondulata a margine | Sintassi [processo di subordinazione nella frase complessa] |
| | Ho provato | sottolin. in blu <i>la e di provato</i> | Fonetica [prostesi] |
| | un sentimento come mi fù dato un grand'onore | sottolin. in rosso <i>fù</i> | Ortografia [accento grafico] Sintassi [costruzione di frase dipendente argomentale] |
| | misi i primi passi a Roma | | Lessico [semantica frasale; valenze del verbo "mettere"] |

| | | | |
|----|-----------------------------------|---|---|
| 10 | sul Foro | | Morfosintassi [scelta della preposizione locativa] |
| | nel palazzo di Caligula mi pareva | aggiunge in rosso una virgola dopo <i>Caligula</i> | Sintassi [interpunzione] |
| | dovesse venire cacciarmi | segna in blu una V tra <i>venire</i> e <i>cacciarmi</i> | Morfosintassi [omissione preposizione “a” prima di una dipendente implicita all’infinito] |
| | cacciarmi via del suo dominio | sottolin. in rosso <i>del</i> | Morfosintassi [preposizione articolata] |
| 11 | mi impone | | Lessico [inappropriatezza lessicale rispetto al contesto] |
| 12 | all’atmosfera | | Morfologia [flessione nominale] |

Tab. 8 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

L’apparato tassonomico appena riportato restituisce gli errori e la loro classificazione, in funzione della dimensione linguistica di appartenenza e della traiettoria di scarto seguita dall’apprendente nel tentativo di replicare le strutture della lingua target.

In particolare, si rileva una sistematica variabilità rispetto alla VT sul piano morfosintattico, sia in fatto di meccanismi di formazione e flessione delle parole, sia a livello di competenze sintattiche di combinazione, accordo e reggenza tra le unità minime della frase. Del resto, lo sviluppo della morfosintassi è un fenomeno decisivo nel passaggio da una varietà basica e una post-basica dell’interlingua, dunque dell’apprendimento della L2. La forma *desideranno* (1), ad esempio, costituisce una spia significativa dello stadio evolutivo della competenza morfologica dell’apprendente che è in grado di selezionare le categorie morfosintattiche contestuali della persona e del numero (terza persona plurale in *-anno*) ma omette *er*.

Nel dominio della morfologia nominale sono da segnalare il verbo *dubito* al posto del nome ‘dubbio’ (4), *atmosfera* maschile per ‘atmosfera’ (12), *anime cercatore* (3) dove il suffisso *-tore* è preferito rispetto a *-trici* o alla relativa ‘che cercano’, per accordare con *anime*. Quest’ultima evidenza è ancor più degna di nota, se confrontata con il luogo testuale corrispondente nella brutta copia della studentessa olandese: «Ho mai ancora sentito dire ~~ancora~~ che questa Roma che attira tutte quell’anime [interl. *cercande (cercatore)*] o entusiastiche le ha ingannato (3)».

L’apprendente riflette, formula una prima ipotesi sulla formazione del nome agentivo a partire dalla radice verbale (*cerca-nde*), poi una seconda, che riporta tra parentesi tonde (*cerca-tore*), come soluzione di riserva. Sceglie infine di mettere

a testo proprio questa seconda variante, intuendone il valore funzionale adeguato al contesto di frase, con un suffisso maschile singolare della classe con terminazione in *-e* analoga a quella dei nomi femminili plurali (*anime*).

Alcune caratteristiche della sua VDA sono con buona probabilità dovute all'interferenza del francese, lingua neolatina nota alla studentessa olandese come L2. È questo il caso del sintagma *tutt'uomo* (2), presumibilmente dal francese *tout homme* per 'ogni uomo' e della costruzione preposizionale *dell'altra* (2) (aggiunto nella brutta copia in interlinea) dopo il modificatore *differente*, ascrivibile al corrispettivo francese *différente de l'autre*. Lo stesso principio vale per l'omissione della preposizione *a* in *venire cacciarmi via* (10), condizionata dal francese *venir me chasser*. L'azione del transfert linguistico è evidente a livello fonologico nella forma *ho provato* (9), in cui la prostesi della vocale *e* è ascrivibile all'influenza di *éprouvé*.

La brutta copia (o minuta) dell'esame restituisce anche in questo caso l'istantanea di una operosa officina creativa, a testimonianza dell'andatura elaborativa dell'apprendente. Si riporta a seguire un brano della bella copia e il suo corrispettivo conservato nella brutta copia.

suoi che, per liberarsi un po' di questi²[-i sovrascr. su -e canc.; canc. Punto diacritico] estasi [-i sovrascr. su -e] assidue che divennero un'ossessione loro celebravano [interlin. *almeno*] quattro [sovrascr. su *quatre*] volte ~~per~~[-interlin. *l'*] anno l'anniversario della nostra regina. [7] Certo non credo che ~~gli~~[-interlin. *le*] ~~abbiano~~[-interlin. *ebbero*] mandato una telegramma di buoni auguri.

La trascrizione del brano della brutta copia mette in evidenza in modo esemplare la natura dinamica dell'interlingua, intesa come sistema in evoluzione, internamente coerente rispetto ai rapporti che intrattiene con la L1, con la L2 e con la LT oggetto di apprendimento. Tale configurazione della VDA nella brutta copia rappresenta infatti l'esito provvisorio e stratificato di diversi processi linguistici che operano simultaneamente nelle fasi di progettazione, sviluppo e revisione del testo. Si rilevano così interventi di aggiunta in posizione para-testuale (in interlinea o a margine), procedure di sostituzione introdotte dopo cancellazione — come *m'ha raccontato* al posto di *m'ha detto* (par. 5), oppure *nell'Urbe* (6) in sostituzione di *a Roma*, probabilmente con intento di variazione stilistica — e operazioni di permutazione sintattica, per esempio *il suo cuore battò più forte anziché gli battò il cuore* (par. 5).

In almeno tre punti del testo emergono errori post-sistematici, che testimoniano il confronto tra VDA e VT e mostrano la capacità dell'apprendente di riconoscere gli scarti nella fase di monitoraggio, ricorrendo all'autocorrezione. Al par. 6, ad esempio, la scrivente utilizza inizialmente *quatre volte per l'anno*, ma procede subito a emendare il francesismo *quatre* in *quattro* e cancella la preposizione *per*, ripristinando la locuzione avverbiale pienamente conforme alla VT. In tal modo neutralizza l'interferenza diretta da *quatre fois par an*. Poco dopo (par. 7) compare la sequenza «certo non credo che gli abbiano mandato una telegramma», che l'apprendente modifica sostituendo il clitico *gli* con *le*, adeguandolo al genere femminile del referente implicito *Roma*. È significativo anche l'intervento sul verbo: il congiuntivo *abbiano*, perfettamente atteso in reggenza da *credo*, viene cancellato e sostituito con l'indicativo *ebbero*, forma poi trasmessa alla bella copia e rilevata come errore dal docente mediante sottolineatura blu. L'oscillazione tra indicativo e congiuntivo attraversa del resto l'intero testo: sia nella brutta sia nella bella copia ricorre infatti «vorrei sapere cosa *sia* (1)», dove la *a* di *sia* risulta

sovrascritta su un'originaria vocale *e* indicativa della forma *sei*. Analogamente, la studentessa usa il congiuntivo *prendano* (2), coordinandolo però all'indicativo *diventano* («un piccolo mondo per se dove prendano forma i pensieri e diventano degli illusioni» 2), confermando la coesistenza non stabilizzata dei due modi verbali nella sua grammatica interlinguistica.

Particolarmente rivelatrice è anche la sequenza *di questi estasi assidue* (6): il confronto diretto tra brutta e bella copia consente di osservare la stratigrafia elaborativa del costrutto. La scrivente formula dapprima *queste estase assidue*, che riflette la generalizzazione del suffisso *-e* per il plurale femminile; successivamente tenta *questi estasi assidue*, e nella bella copia la *i* finale del dimostrativo appare soprascritta sopra un segno obliquo, verosimilmente la cancellazione della precedente *e*. Tale oscillazione testimonia un percorso di avvicinamento alla VT caratterizzato da tentativi successivi, basati su ipotesi morfosintattiche non ancora stabilizzate, fino alla versione definitiva *di questi estasi assidue* (6), corretta a testo. Complessivamente, l'apprendente adotta scelte stilistiche che tendono alla complessificazione della struttura sintattica e rallentano il ritmo discorsivo, avvicinandosi a un registro formale tipico dell'epoca, con inflessioni quasi auliche di ispirazione dannunziana, percepibili già dall'incipit («*Roma! Imperatrice del mondo. Città, provincia, paese, cosa sei?*»). Nel brano della brutta copia sono infatti numerose le aggiunte para-testuali poi recepite nella bella, come i gerundi *essendo* (5) e *studiando* (5), che non risultano strettamente necessari dal punto di vista sintattico; oppure l'uso delle forme verbali composte *stette imparando* o *copiando* (5) in luogo dei più semplici *imparò* e *copiò*. Da rilevare anche la relativa «*di cui gli originali si trovano a Roma*» (5), scelta al posto della soluzione attributiva più lineare «*capolavori che si trovano a Roma*». Tali configurazioni attestano un tentativo di modellare la prosa su standard elevati, perseguendo un'intenzionale elaborazione formale che convive, tuttavia, con le incertezze tipiche dell'interlingua nelle sue fasi di sviluppo.

Un nodo metodologico emerso nel corso del lavoro riguarda la questione dell'annotazione e, in particolare, il grado di interpretazione che deve o non deve essere attribuito all'annotatore. Il problema è ben noto nella letteratura e viene

esplicitato, come già visto, da Andorno e Rastelli, che osservano come ogni operazione di marcatura comporti il rischio di sovrapporre al dato una lettura non neutra, rendendo necessario chiedersi se – e in quale misura – l’interpretazione debba essere inclusa o esclusa dal processo di annotazione¹¹⁴.

Pensando a un corpus scritto monolingue annotato e specialistico (orientato alla descrizione di una particolare varietà di italiano), si è ragionato fin dall’inizio in termini diacronici, in altre parole si è scelto di guardare all’opportunità di rappresentare i cambiamenti linguistici intervenuti nella finestra temporale di circa sessant’anni nell’italiano scritto accademico di studenti alloglotti iscritti ai corsi di lingua della Stranieri di Perugia.

Da un lato, la nostra raccolta di testi soddisfa in buona parte una delle principali definizioni di corpus, vale a dire «a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language» (Sinclair, 1991: 171), benché ci siano margini di riflessione aperti sul concetto di “naturally-occurring”, cioè di genuinità e spontaneità del dato linguistico in presenza di tracce, dunque indicazioni prestabilite che elicitano la produzione, che, per altro, è scritta e finalizzata al superamento di un esame, pertanto molto sorvegliata e spesso soggetta a limatura e rielaborazione.

Anche sulla processabilità dei testi – altro requisito fondamentale nella definizione di un corpus, «a body of machine-readable text» (McEnery & Wilson, 2001:197) - si è iniziato a lavorare fin da subito, beneficiando del supporto di un team informatico specializzato.

Tuttavia, dopo aver definito un prospetto di categorie significative e aver stabilito una soglia quantitativa del materiale campionato, è stato necessario fronteggiare le questioni della rappresentatività del campione e della sua comparabilità. La prima risulta compromessa dalle dimensioni ristrette e dalla frammentarietà del corpus (che al termine del progetto di ricerca potrà contare sul numero di circa trecento unità, potenzialmente estensibile, ma non oltre le due, tremila unità) che non consentono una generalizzazione dei dati a tutta la popolazione studentesca parlante e scrivente ITA L2 in Italia nel Novecento; dalla modesta organicità dei dati (le/gli

¹¹⁴ C. Andorno & S. Rastelli, *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Milano, 2009, pp. 19–20.

informanti sono di diverse nazionalità, hanno diverse L1 e conoscono altre LS oltre all'italiano, hanno età e livelli di istruzione differenti, svolgono prove pertinenti ai più disparati generi testuali); dalla discontinuità, dovuta al fatto che ogni apprendente svolge un'unica prova in un dato momento e non abbiamo la possibilità di documentarne l'evoluzione interlinguistica.

Riassumendo: la natura frammentaria del corpus, la presenza di un'unica prova per ciascun apprendente e la variabilità delle tracce d'esame impongono un'attenzione particolare alla distinzione tra ciò che può essere annotato in modo sistematico e ciò che, invece, deve essere trattato come segnale locale, interpretabile solo nel contesto specifico in cui emerge.

È in questo quadro che si colloca la scelta di proseguire comunque nella costruzione di una banca dati strutturata, consapevoli dei limiti ma anche del potenziale scientifico del materiale.

Il progetto è stato sviluppato all'interno del Laboratorio di Digitalizzazione (Digitalab), sfruttando le competenze linguistiche e informatiche di studenti e studentesse di italiano L2 impegnati nel corso di laurea in Digital Humanities per l'italiano. Questa collaborazione ha permesso non solo di portare avanti la trascrizione e l'annotazione, ma anche di affinare gli strumenti descrittivi attraverso un processo di revisione continua e corale, avvenuta in un contesto fortemente interdisciplinare.

Parallelamente, si è reso necessario integrare alla ricerca una prospettiva genuinamente storico-glottodidattica più ampia, orientata a restituire la cornice istituzionale e didattica entro cui le prove furono prodotte.

I registri del corpo docente rappresentano una fonte preziosa per ricostruire le pratiche d'aula e la concezione dell'errore adottata nei diversi momenti storici. La lettura sistematica dei registri degli anni Quaranta e Cinquanta, unita alla documentazione già disponibile per gli anni Trenta e Sessanta, ha permesso di delineare una traiettoria evolutiva coerente dell'insegnamento dell'italiano L2 alla Stranieri, mettendo in rilievo gli snodi metodologici più significativi.

Obiettivo di questa linea di ricerca è ricostruire il percorso che, dai primi registri del Corso Inferiore del 1928 e dall'uso dell'*Italian Conversation Grammar* di Motti – espressione di un approccio grammaticale-traduttivo ancora dominante – conduce

gradualmente a pratiche didattiche innovative, a partire dall'impianto fornito a Perugia da Romano Guarnieri. In tal senso, la combinazione tra analisi linguistica delle produzioni degli apprendenti e analisi storico-didattica delle fonti istituzionali consente di comprendere come l'insegnamento dell'italiano L2 si sia trasformato nel corso del Novecento, e come tali trasformazioni abbiano influito sulle varietà di apprendimento testimoniate nei fascicoli d'esame.

3.2.1 Tipologie testuali: un focus sul testo narrativo

All'interno del corpus storico analizzato, le prove narrative e autobiografiche del corso medio rappresentano un terreno privilegiato per l'osservazione dei processi linguistici messi in atto dagli apprendenti. La centralità attribuita a questo tipo di testi non risponde solo a ragioni di interesse storico-documentario, ma riflette precise considerazioni teoriche sulla natura dei generi testuali e sulle modalità attraverso cui la competenza linguistica — soprattutto in una lingua seconda — si manifesta nella produzione scritta.

Il racconto costituisce infatti un *tipo di testo* in cui la funzione dominante è la rappresentazione di eventi nel tempo, organizzati secondo relazioni di anteriorità, posteriorità, simultaneità e causalità; questa struttura funzionale impone all'apprendente un lavoro particolarmente complesso di selezione e coordinamento di risorse morfosintattiche e discorsive¹¹⁵.

Dal punto di vista linguistico, la narrazione sollecita l'utilizzo di una gamma estesa di mezzi formali: la scelta dei tempi verbali per esprimere successione e durata, l'articolazione tra frasi principali e subordinate, la gestione della progressione tematica, l'uso di avverbi e connettori temporali e causali, la coesione referenziale. La narrazione, inoltre, richiede una calibratura fine fra contenuto, forma linguistica ed esigenze pragmatiche: l'apprendente deve costruire un "mondo narrato" credibile e comprensibile, facendo ricorso alle risorse disponibili nel proprio repertorio. Si tratta quindi di un compito complesso, che attiva la competenza linguistica in modo globalmente integrato, coinvolgendo i diversi livelli della

¹¹⁵ Per la definizione delle funzioni narrative come procedure cognitive e testuali si veda G. Werlich, *A Text Grammar of English*, Heidelberg, 1975; 2^a ed. 1982.

struttura grammaticale e testuale. Tale integrazione è rara nei compiti più vincolati, come la traduzione o la produzione argomentativa, in cui la struttura discorsiva è fortemente guidata da un input o da convenzioni retoriche rigide.

La dimensione autobiografica, poi, introduce ulteriori elementi di interesse. La narrazione di sé attiva un tipo di discorso che Mortara Garavelli definisce «a forte densità soggettiva», nel quale la posizione enunciativa del soggetto diventa costitutiva della testualità¹¹⁶. In questo genere, l'apprendente deve combinare informazioni fattuali, stati emotivi, valutazioni e riflessioni personali: ciò comporta un'attenzione simultanea al piano dei contenuti e a quello linguistico. L'alternanza fra momenti descrittivi, passaggi narrativi e segmenti più riflessivi genera una tessitura testuale complessa, nella quale emergono con chiarezza tanto le strutture stabili dell'interlingua quanto le soluzioni ancora in fase di elaborazione.

Dal punto di vista sociolinguistico, le produzioni narrative permettono inoltre di osservare come gli apprendenti negozino la propria identità linguistica in un contesto — quello dell'Università per Stranieri di Perugia — caratterizzato da forte eterogeneità culturale e da una normativa scolastica che, soprattutto nei decenni centrali del Novecento, privilegiava un modello di italiano fortemente ancorato alla tradizione letteraria.

La narrazione autobiografica diventa allora uno spazio in cui si intrecciano almeno due grandi movimenti di tensione: da un lato le aspettative istituzionali, dall'altro il tentativo dell'apprendente di esprimere un contenuto personale in una lingua che non domina completamente.

Le prove narrative del corpus storico restituiscono testi con una distribuzione ricca e non prevedibile di fenomeni linguistici, che non sono imposti da un testo di partenza (come nel caso della traduzione) né dalla rigidità formale dei generi accademici.

La narrazione, in quanto genere “aperto” — nel senso che Mortara Garavelli attribuisce alla relazione fra vincoli situazionali e libertà costruttiva — consente di osservare come gli apprendenti mobilitino creativamente le risorse linguistiche disponibili, producendo forme che rendono evidenti i processi di *emergenza* e

¹¹⁶ B. Mortara Garavelli, *Tipologie dei testi: categorie descrittive e generi testuali*, in Lo Duca (a cura di), *Scrivere nella scuola media superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 9–23.

padronanza già discussi nel capitolo precedente. Nei racconti personali si possono rilevare, ad esempio, stabilizzazioni di certe strutture verbali, oscillazioni tra diverse strategie di referenza, evoluzioni nella selezione dei connettori testuali, nonché errori di natura morfologica e sintattica che, proprio per la spontaneità relativa del genere, si presentano come spie particolarmente trasparenti dello stato provvisorio della competenza linguistica.

Sul piano glottodidattico, la scelta del genere narrativo trova ulteriore giustificazione nelle tendenze contemporanee che riconoscono alla scrittura creativa un ruolo centrale nello sviluppo della competenza testuale e nella promozione dell'apprendimento significativo. Gli studi sulla didattica della scrittura in L2 osservano come le attività narrative stimolino l'apprendente a utilizzare strategie di fluenza e di pianificazione che favoriscono la ristrutturazione del sistema interlinguistico, poiché costringono a elaborare soluzioni linguistiche non previste o non fornite dall'input.

La narrazione autobiografica, in particolare, attiva meccanismi cognitivi quali la memoria episodica, la ricostruzione cronologica, la gerarchizzazione delle informazioni rilevanti: questi processi facilitano la rielaborazione linguistica e contribuiscono alla costruzione di competenze di ordine superiore, come la gestione della coerenza globale del testo, l'organizzazione dei contenuti e la connessione fra piani temporali diversi.

La scelta di lavorare sulle prove narrative/autobiografiche del corpus storico risponde, dunque, a un duplice ordine di motivazioni: da un lato, esse offrono una documentazione particolarmente densa della varietà post-basica dell'apprendente; dall'altro, rappresentano un genere testuale ricco, complesso e non rigidamente vincolato, ideale per osservare i fenomeni emergenti che costituiscono l'oggetto centrale della ricerca. In questo senso, tali testi non sono soltanto testimonianze di un percorso didattico d'epoca, ma veri e propri "laboratori" interlinguistici nei quali il processo di acquisizione diventa osservabile nella sua dinamica interna.

Dunque, gli errori che affiorano in una narrazione spontanea non rappresentano soltanto scarti formali, ma costituiscono indizi del livello di *competenza operativa* dell'apprendente, ossia della capacità effettiva di gestire e mobilitare in autonomia risorse morfologiche, sintattiche, lessicali e pragmatiche in un compito poco

guidato, disegnando dei veri e propri *loci* testuali di stabilizzazione provvisoria, che il docente può facilmente identificare.

Il testo autobiografico, più libero e personale, favorisce l'emersione simultanea di fenomeni diversi: interferenze riconducibili alla L1, calchi strutturali o semantici, ma anche strategie di apprendimento tipiche delle fasi intermedie (semplificazione, sovraestensione, analogia). Questa co-presenza è particolarmente utile in ottica glottodidattica perché consente di distinguere tra errori da *trasferimento* ed errori di sviluppo, guidando la scelta di interventi mirati: contrastivi nel primo caso, di consolidamento o estensione nel secondo.

Le narrazioni autobiografiche consentono di osservare errori non solo sul piano locale (morfologico, lessicale, sintattico), ma anche sul piano globale della costruzione del testo. È in queste produzioni che emergono con particolare nitidezza gli aspetti più profondi della competenza testuale e discorsiva, così come definita dalla linguistica testuale contemporanea.

A differenza di altri generi più condizionati dall'ancoraggio a un dato riferimento di partenza (pensiamo anche ai compiti di analisi del testo letterario o di "critica letteraria" come venivano all'epoca definiti) la narrazione attiva un insieme articolato di strategie testuali — nel senso proposto da Mortara Garavelli — che orientano l'azione comunicativa del testo e da cui dipende la sua riconoscibilità come narrazione¹¹⁷.

La presenza o l'assenza di tali strategie, nonché la loro realizzazione parziale o stentorea, costituiscono uno dei luoghi privilegiati in cui osservare particolari forme di *erranza*, rilevanti per la glottodidattica.

In questa prospettiva, gli errori diventano cartine di tornasole dello sviluppo delle competenze discorsive e testuali dell'apprendente: di seguito, le principali dimensioni in cui ciò avviene.

- Nella narrazione autobiografica, l'apprendente deve attivare una serie di strategie compositive per organizzare il testo secondo vincoli che non sono puramente formali o grammaticali, ma spesso squisitamente discorsivi: definizione del tema, gerarchia delle informazioni, distribuzione dei nuclei

¹¹⁷ B. Mortara Garavelli, *Tipologie dei testi: categorie descrittive e generi testuali*, in Lo Duca (a cura di), *Scrivere nella scuola media superiore*, 1991, pp. 9–23.

narrativi, gestione dei piani temporali. La presenza di errori nella gestione di progressione tematica, tematizzazione/rematizzazione o coesione referenziale indica che la competenza testuale — cioè la capacità di “fare testo” — è ancora parziale. La narrazione mette in primo piano tali competenze, perché richiede allo studente di costruire un testo riconoscibile come tale non soltanto per la correttezza formale o per la sua grammaticalità, ma per la capacità di articolare e coniugare sinergicamente contenuti e forma.

- Le strategie testuali sono i “piani d’azione” che permettono a un testo di essere interpretato come narrazione, descrizione, esposizione, ecc. Nelle produzioni degli apprendenti, gli errori non riguardano solamente la forma linguistica, ma spesso hanno a che vedere con strategie di omissione o errata sequenza dei passaggi narrativi (situazione iniziale – complicazione – esito), difficoltà nel mantenere il focus tematico, incoerenza nella progressione degli eventi e/o nell’esposizione degli eventi. Errori di questo tipo rivelano la parte più complessa dell’interlingua: quella che riguarda la capacità di articolare macrostrutture testuali e non solo microstrutture frasali.
- Gli errori globali in un racconto — salti logici, anfore non risolte, incoerenze temporali, sequenze mancanti — non sono semplici “imperfezioni stilistiche”. Inappropriatezze in termini di coesione e coerenza sono indicatori di strategie discorsive deboli in una varietà di apprendimento che vuole aderire a un modello linguistico e di grana letteraria. Ciò rivela dunque lo stato della capacità dell’apprendente di utilizzare strategie discorsive complesse: costruire relazioni di causa ed effetto, mantenere la progressione informativa, selezionare e collocare adeguatamente i connettivi. Poiché la narrazione è una forma di testo che si fonda su una precisa organizzazione tematica e sequenziale, questi errori consentono di valutare la capacità dell’apprendente di gestire la macrostruttura narrativa — un aspetto essenziale dell’alfabetizzazione accademica e della competenza testuale.

- In una narrazione personale, il vincolo pragmatico dominante è comunicare un contenuto significativo: un'esperienza vissuta, un ricordo, un'emozione. In tale dinamica, gli errori riflettono la tensione tra urgenza del contenuto e messa in forma linguistica. L'apprendente può sacrificare coesione o correttezza sintattica per preservare la forza semantica del messaggio. Questo fenomeno, ben noto alla linguistica testuale, mostra che l'apprendente orienta le proprie strategie discorsive verso la soddisfazione della funzione comunicativa, anche a costo di infrangere convenzioni formali.

In definitiva, alla luce della letteratura contemporanea sull'acquisizione e sull'educazione linguistica¹¹⁸, oggi riconosciamo nella scrittura narrativa — e in particolare nella narrazione autobiografica — un terreno d'eccezione per osservare la progressione dell'interlingua, la germinazione e l'efflorescenza di quei comportamenti regolati, ma irregolari rispetto alla presupposta regolarità formale della norma prescrittiva, assunta a paradigma di riferimento.

Tale consapevolezza, tuttavia, è il risultato di una sensibilità glottodidattica moderna, maturata soprattutto a partire dagli anni Ottanta e consolidatasi grazie all'influenza della linguistica acquisizionale e della linguistica testuale.

È importante ricordare che questo quadro teorico non corrisponde affatto alle pratiche che presiedevano la produzione e la correzione dei testi nel periodo storico documentato dal corpus esaminato. Le prove narrative e autobiografiche presenti nei fascicoli d'archivio erano infatti elaborati prodotti esclusivamente ai fini dell'esame finale, e la correzione cui venivano sottoposti aveva una funzione sostanzialmente di accertamento e ratifica del superamento della prova d'esame, senza alcun interesse formativo, vale a dire finalizzato al miglioramento dell'apprendente delle fasi successive del percorso didattico. Si trattava dunque di evidenziare gli scarti dalla norma richiesta, attribuire un giudizio, sancire il livello di accettabilità della produzione secondo i parametri dell'epoca.

Le produzioni scritte costituivano strumenti di verifica, da valutare in base alla loro aderenza al modello di italiano scritto formale insegnato nei corsi. L'attenzione dei

¹¹⁸ Si rimanda in particolare a R. Grassi, *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2020.

correttori era pertanto rivolta principalmente alla forma, alla conformità morfosintattica, alla coerenza con le norme ortolinguistiche vigenti, mentre risultava del tutto assente una prospettiva orientata a comprendere le strategie cognitive o testuali sottostanti le scelte dell'apprendente.

In conclusione, se per il docente contemporaneo la narrazione autobiografica costituisce un'occasione per osservare in profondità il processo acquisizionale — la gestione dei tempi verbali, la costruzione della referenza, la progressione tematica, la coesione logico-temporale — per i docenti dell'epoca si trattava di un esercizio a cui attribuire un voto, senza necessariamente trarne spunti di riflessione didattica.

È proprio questa distanza epistemologica a rendere oggi così prezioso il corpus storico: la possibilità di leggere quei testi con occhi nuovi, applicando strumenti concettuali e teorici che all'epoca non erano ancora disponibili. Gli errori che un tempo venivano cancellati con la matita rossa o blu possono ora essere interpretati come segnali di strategie testuali emergenti, come tracce delle risorse linguistiche disponibili, come indicatori delle priorità comunicative dello studente.

Le narrazioni conservate in questi decenni possono diventare oggi un laboratorio fruttuoso per ricostruire la complessità dell'interlingua storica e per illuminare lo sviluppo dell'italiano L2 in un contesto in cui le pratiche didattiche erano per lo più orientate alla promozione dello studente, intesa, non come progressione¹¹⁹, ma come conclusione positiva di un corso di lingua; dunque, attestazione delle conoscenze acquisite sulla base di una o due prove scritte e un colloquio orale.

3.2.2 La catalogazione delle prove d'esame

La catalogazione sistematica delle prove d'esame raccolte nel corpus storico rappresenta un passaggio cruciale per comprendere la natura dei testi che compongono l'archivio e, soprattutto, per definire i limiti e le potenzialità della loro utilizzazione a fini di ricerca glottodidattica. La ricostruzione analitica degli

¹¹⁹ È bene ricordare che la quasi totalità degli studenti iscritti a un corso terminava il proprio soggiorno a Perugia alla fine del corso stesso, senza rinnovare l'iscrizione ai cicli di lezioni successivi.

elaborati prodotti dagli studenti dell'Università per Stranieri tra il 1926 e il 1960 consente non soltanto di delimitarne la consistenza numerica e la composizione interna, ma anche di restituire la struttura del corpus come insieme stratificato, diacronico e sociolinguisticamente eterogeneo. Sebbene l'archivio presenti limiti strutturali tali da impedire la classificazione del materiale come learner corpus in senso tecnico, esso possiede caratteristiche sufficientemente stabili per poter essere definito un corpus storico di apprendimento, utile allo studio dell'interlingua in prospettiva diacronica e alle ricostruzioni storico-didattiche delle pratiche di correzione e insegnamento dell'italiano L2.

La prima fase del lavoro ha previsto la ricostruzione della composizione del corpus, la sua digitalizzazione manuale e la compilazione di un database in formato tabellare contenente i metadati fondamentali: nome e cognome dello studente, nazionalità dichiarata, anno della prova, corso di appartenenza, tipologia della prova, traccia assegnata e presenza di brutta e bella copia.

Il corpus attualmente disponibile consta di 301 elaborati, distribuiti in un arco temporale che va dal 1926 al 1960. Si tratta, per molti versi, di una raccolta unica nel suo genere: gli elaborati provengono infatti da decine di fascicoli appartenenti alla serie "Esami" dell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri, una documentazione conservatasi in modo irregolare ma sorprendentemente ricca in alcune fasi della storia istituzionale.

Se da un lato la linguistica dei corpora ha rappresentato un terreno fecondo, ancorché scivoloso, nella fase di progettazione del corpus informatizzato condotta nell'ambito delle Digital Humanities per l'italiano, dall'altro lato la descrizione¹²⁰ e la catalogazione descrittiva¹²¹ del patrimonio documentario sono state elaborate secondo i principi delle scienze archivistiche, data la natura storica e documentale

¹²⁰ Secondo gli standard disciplinari, la descrizione archivistica consiste nello specifico nel «processo di raccolta, organizzazione e analisi delle processo di raccolta, organizzazione e analisi delle informazioni necessarie per l'identificazione, la gestione e l'interpretazione del materiale conservato in un istituto archivistico, e come l'illustrazione del contesto e del sistema archivistico in genere» (Valacchi, 2015: 104-105).

¹²¹ La catalogazione corrisponde all'attività che permette di recuperare le informazioni sui documenti posseduti riunendole in quell'elenco ordinato, che coincide, appunto, con il catalogo. In particolare, la catalogazione descrittiva consente il recupero delle informazioni che riguardano le caratteristiche del documento ritrovabili in gran parte all'interno del documento stesso (titolo, autore, anno di pubblicazione ecc.). Cfr. P. Carucci, *Le fonti archivistiche: ordinamento e conservazione*, Roma: Carocci, 2019.

del materiale, che ha richiesto l'adattamento dei criteri alle specificità della documentazione.

A differenza dei learner corpora contemporanei, infatti, i testi non sono stati raccolti secondo un piano prestabilito, ma rappresentano ciò che il tempo e la conservazione archivistica hanno lasciato a disposizione. In questo senso, la catalogazione ha dovuto procedere “dal basso verso l'alto”, partendo cioè dall'analisi empirica dei materiali conservati invece che dall'applicazione di un protocollo di raccolta predefinito.

| | NOME | COGNOME | NAZIONALITA' | CORSO | ANNO | TIPOLOGIA DELLA PROVA | TITOLO DELLA PROVA |
|----|----------------|--------------|-----------------------|-----------|------|-----------------------------|---|
| 2 | FRANCESCA | BERETTA | SVIZZERA | MEDIO | 1926 | CRITICA LETTERARIA | LUDOVICO ARIOSTO |
| 3 | GIOVANNI | BRANCA | SVIZZERA | MEDIO | 1926 | CRITICA LETTERARIA | VALENTINO (PASCOLI) |
| 4 | DAISY | BERETTA | SVIZZERA | MEDIO | 1926 | CRITICA LETTERARIA | VALENTINO (PASCOLI) |
| 5 | TRAIANO | NICOLESU | ROMANIA | MEDIO | 1926 | CRITICA LETTERARIA | VALENTINO (PASCOLI) |
| 6 | FRANZ | JESSE | GERMANIA | MEDIO | 1926 | TESTO STORICO LETTERARIO | CHE IMPRESSIONE VI SIETE FATTA DEL ROMANTICISMO IN ITALIA? |
| 7 | FELICIA | BADULESCU | ROMANIA | MEDIO | 1926 | TESTO STORICO LETTERARIO | CHE IMPRESSIONE VI SIETE FATTA DEL ROMANTICISMO IN ITALIA? |
| 8 | CYRIL | KERR-SMILEY | INGHILTERRA | MEDIO | 1926 | TESTO STORICO LETTERARIO | CHE IMPRESSIONE VI SIETE FATTA DEL ROMANTICISMO IN ITALIA? |
| 9 | RICHARD | MARMIER | SVIZZERA | MEDIO | 1926 | TESTO STORICO LETTERARIO | CHE IMPRESSIONE VI SIETE FATTA DEL ROMANTICISMO IN ITALIA? |
| 10 | SILVIO | JULA | ROMANIA | MEDIO | 1926 | TESTO STORICO LETTERARIO | CHE IMPRESSIONE VI SIETE FATTA DEL ROMANTICISMO IN ITALIA? |
| 11 | LIESEL | BACHER | GERMANIA | MEDIO | 1926 | TESTO STORICO LETTERARIO | CHE IMPRESSIONE VI SIETE FATTA DEL ROMANTICISMO IN ITALIA? |
| 12 | FERENZ | SZENTGYORGYI | UNGHERIA | MEDIO | 1926 | TESTO STORICO LETTERARIO | CHE IMPRESSIONE VI SIETE FATTA DEL ROMANTICISMO IN ITALIA? |
| 13 | VIOLETTE | BOGLIO | FRANCIA | MEDIO | 1926 | TESTO STORICO LETTERARIO | CHE IMPRESSIONE VI SIETE FATTA DEL ROMANTICISMO IN ITALIA? |
| 14 | EDITH | WALDHEIM | GERMANIA | MEDIO | 1926 | CRITICA LETTERARIA | IMPRESSIONI SULLA GERUSALEMME LIBERATA DI TORQUATO TASSO |
| 15 | ROBERT EMORY | QUINBY | STATI UNITI D'AMERICA | SUPERIORE | 1927 | CRITICA LETTERARIA | FUNERE MERSIT ACERBO |
| 16 | MARIA | BERTHOLET | | SUPERIORE | 1927 | CRITICA LETTERARIA | FUNERE MERSIT ACERBO |
| 17 | MARIA | BERTHOLET | | SUPERIORE | 1927 | TESTO STORICO LETTERARIO | LA VITA POLITICA, LETTERARIA E ARTISTICA D'ITALIA AI TEMPI DI DANTE |
| 18 | CARLO | REICH | ROMANIA | SUPERIORE | 1927 | CRITICA LETTERARIA | IL CANDIDATO PARLI DEI PERSONAGGI ACCENNATI DAL FOSCOLO NEI SEGUENTI VERSI DEI SEPOLCRI |
| 19 | EVA | PAOLICSEK | UNGHERIA | SUPERIORE | 1927 | CRITICA LETTERARIA | FUNERE MERSIT ACERBO |
| 20 | EVA | PAOLICSEK | UNGHERIA | SUPERIORE | 1927 | TESTO STORICO LETTERARIO | LA VITA POLITICA, LETTERARIA E ARTISTICA D'ITALIA AI TEMPI DI DANTE |
| 21 | FRANK | MEMOLI | STATI UNITI D'AMERICA | SUPERIORE | 1927 | CRITICA LETTERARIA | FUNERE MERSIT ACERBO |
| 22 | FRANK | MEMOLI | STATI UNITI D'AMERICA | SUPERIORE | 1927 | TESTO STORICO LETTERARIO | LA VITA POLITICA, LETTERARIA E ARTISTICA D'ITALIA AI TEMPI DI DANTE |
| 23 | FRANK | MEMOLI | STATI UNITI D'AMERICA | SUPERIORE | 1927 | TESTO STORICO LETTERARIO | FUNERE MERSIT ACERBO |
| 24 | SHEILA | MURRAY BELL | | SUPERIORE | 1927 | CRITICA LETTERARIA | FUNERE MERSIT ACERBO |
| 25 | GABRIELLE | MEYER | SVIZZERA | SUPERIORE | 1927 | TESTO STORICO LETTERARIO | LA VITA POLITICA, LETTERARIA E ARTISTICA D'ITALIA AI TEMPI DI DANTE |
| 26 | GABRIELLE | MEYER | SVIZZERA | SUPERIORE | 1927 | TESTO STORICO LETTERARIO | LA VITA POLITICA, LETTERARIA E ARTISTICA D'ITALIA AI TEMPI DI DANTE |
| 27 | ROBERT EMORY | QUINBY | STATI UNITI D'AMERICA | SUPERIORE | 1927 | TESTO STORICO LETTERARIO | LA VITA POLITICA, LETTERARIA E ARTISTICA D'ITALIA AI TEMPI DI DANTE |
| 28 | GERALDINE | JONES | INGHILTERRA | SUPERIORE | 1928 | TESTO STORICO LETTERARIO | IL RINASCIMENTO E I SUOI CARATTERI ESSENZIALI |
| 29 | LILLY | GRANDING | GERMANIA | SUPERIORE | 1928 | TESTO ARGOMENTATIVO STORICO | OMBRE E LUCI DEL SEICENTO ITALIANO |
| 30 | MARIA | PRIGLMEIR | GERMANIA | SUPERIORE | 1928 | TESTO ARGOMENTATIVO STORICO | OMBRE E LUCI DEL SEICENTO ITALIANO |
| 31 | ALFREDO | SCASCIGHINI | SVIZZERA | SUPERIORE | 1928 | TESTO ARGOMENTATIVO STORICO | IL RISORGIMENTO D'ITALIA NELLE SUE PIU' IMPORTANTI CORRENTI DI PENSIERO |
| 32 | ALICE TAYLOR | GRADDON | GRAN BRETAGNA | SUPERIORE | 1928 | TESTO ARGOMENTATIVO STORICO | IL RISORGIMENTO D'ITALIA NELLE SUE PIU' IMPORTANTI CORRENTI DI PENSIERO |
| 33 | ELLA | SCHATZMANN | SVIZZERA | SUPERIORE | 1928 | TESTO ARGOMENTATIVO STORICO | OMBRE E LUCI DEL SEICENTO ITALIANO |
| 34 | HANNE HOFSTEDE | DE GROOT | OLANDA | SUPERIORE | 1928 | TESTO ARGOMENTATIVO STORICO | OMBRE E LUCI DEL SEICENTO ITALIANO |
| 35 | ERNESTINA | BRONOWSKA | POLONIA | SUPERIORE | 1928 | TESTO ARGOMENTATIVO STORICO | OMBRE E LUCI DEL SEICENTO ITALIANO |

Tab. 9 Esempio di catalogazione delle prove tratte dall'archivio storico

Il profilo anagrafico degli apprendenti rappresenta un elemento fondamentale per sivare correttamente le produzioni analizzate all'interno della loro cornice storico-didattica.

Il dataset ricostruito a partire dai fascicoli d'archivio dell'Università per Stranieri di Perugia documenta in modo capillare la presenza di studenti provenienti da

contesti linguistici e culturali molto differenti, offrendo uno spaccato sociolinguistico di straordinario valore storico.

Ogni prova d'esame è stata catalogata associando all'elaborato il nome e il cognome dell'apprendente, così come riportati nei registri d'archivio: dati indispensabili per identificare univocamente ciascun autore, ricostruire eventuali ricorrenze e, soprattutto, comprendere il funzionamento storico dell'istituzione esaminata.

Dall'analisi dei dati emerge infatti un tratto cruciale: il corpus comprende 295 apprendenti distinti. Ciò significa che la quasi totalità degli studenti compare una sola volta nel dataset, con un'unica prova d'esame. Solo sei studenti compaiono due volte; si tratta di casi isolati¹²² — come Giuseppe Luigi Wei, Eva Paolicsek o Robert Emory Quinby — che probabilmente riflettono percorsi formativi più lunghi, con la partecipazione a più corsi o la ripetizione della prova in anni diversi. Queste rare ricorrenze, lungi dall'essere anomalie, confermano la natura storica e documentaria del corpus: gli esami finali costituivano, per la maggior parte dei discenti, un evento unico, legato alla frequenza di un singolo corso intensivo.

L'unicità dei testi per ciascun autore rafforza l'idea che questo corpus non sia concepito come una raccolta longitudinale, cioè come una documentazione progressiva dello sviluppo interlinguistico individuale, ma come un insieme di istantanee linguistiche, ciascuna riferita a un momento preciso del percorso formativo degli studenti nella Perugia del Novecento. Da un punto di vista glottodidattico, ciò colloca il corpus nell'ambito delle ricerche fondate su testimonianze diacroniche aggregate, dove la variabilità orizzontale (tra apprendenti diversi) assume maggiore rilevanza rispetto alla variabilità verticale (cioè dello stesso apprendente nel corso del tempo).

Ogni prova contenuta nel corpus è descritta attraverso una serie di parametri che ne definiscono la collocazione didattica e la natura testuale. Tali parametri, riportati fedelmente dal registro d'archivio, comprendono:

- il corso di appartenenza dell'esame;

¹²² Nel campione indagato sono state inserite unicamente le prove prodotte da questi studenti in occasione dell'esame per il superamento del corso medio, dal momento che *a priori* si è deciso di non considerare le prove di traduzione che corrispondono alla seconda produzione testuale ascritta a questi ultimi, in alcuni casi al termine del corso inferiore e in altri casi in conclusione del corso superiore che poteva prevedere la traduzione e il commento di un testo letterario. In questo modo è possibile preservare il rapporto 1:1 associando ogni singolo testo a un singolo apprendente.

- l'anno in cui la prova è stata sostenuta;
- la tipologia testuale del compito assegnato;
- il titolo della traccia;
- la trascrizione digitale del testo.

Questa struttura dati permette di trattare ogni prova come un'unità descrittiva completa, utile sia per analisi quantitative di carattere statistico sia per analisi qualitative orientate alla ricostruzione dell'interlingua.

Il sistema dei corsi dell'Università per Stranieri — articolato nel periodo considerato in Corso Preparatorio, Corso Inferiore, Corso Medio e Corso Superiore — rappresentava un modello didattico concepito per accompagnare gli apprendenti attraverso una progressiva acquisizione della lingua italiana secondo livelli spesso ispirati ai programmi ministeriali dell'epoca.

Dall'analisi quantitativa emerge la netta prevalenza dei testi appartenenti al Corso Medio.

Su un totale di 301 prove infatti:

- 226 provengono dal Corso Medio (75,1%);
- 41 dal Corso Superiore (13,6%);
- 25 dal Corso Preparatorio (8,3%);
- 9 dal Corso Inferiore (2,6%).

Il Corso Medio emerge chiaramente come il cuore pulsante dell'attività didattica dell'Università per Stranieri almeno nell'intervallo temporale che è stato scelto per effettuare questa prima indagine dell'archivio storico. Le ragioni di questa concentrazione possono essere ricondotte alla struttura formativa dell'epoca, che prevedeva una permanenza media degli studenti di poche settimane o pochi mesi, per un tempo sufficiente a raggiungere il livello intermedio ma raramente quello superiore. Al contempo però la funzione istituzionale dell'Università, destinata a studenti stranieri già alfabetizzati e in molti casi già in possesso di una formazione scolastica solida e di livello superiore, comportava una minore quantità di iscrizioni ai corsi propedeutici (o inferiori).

La predominanza del Corso Medio ha implicazioni dirette per l'analisi dell'interlingua. I testi appartengono nella maggior parte dei casi a interlingue post-

basiche, caratterizzate da buona padronanza del lessico fondamentale, uso iniziale di strutture morfosintattiche complesse, presenza di errori sistematici riconducibili a ipotesi avanzate di acquisizione, fenomeni di fossilizzazione iniziale.

È precisamente questo tipo di interlingua che produce i testi più ricchi dal punto di vista analitico: né troppo elementari (e quindi poveri di struttura), né notevolmente avanzati (e quindi meno rappresentativi degli step evolutivi dell'acquisizione e in buona parte privi di errori e/o di correzioni da parte dei docenti).

L'analisi della distribuzione per anno delle prove costituisce un passaggio fondamentale per comprendere la natura diacronica del corpus. Il grafico realizzato sulla base dei dati raccolti mostra come la produzione scritta degli studenti stranieri sia stata soggetta a oscillazioni rilevanti, determinate da fattori storici, istituzionali e demografici.

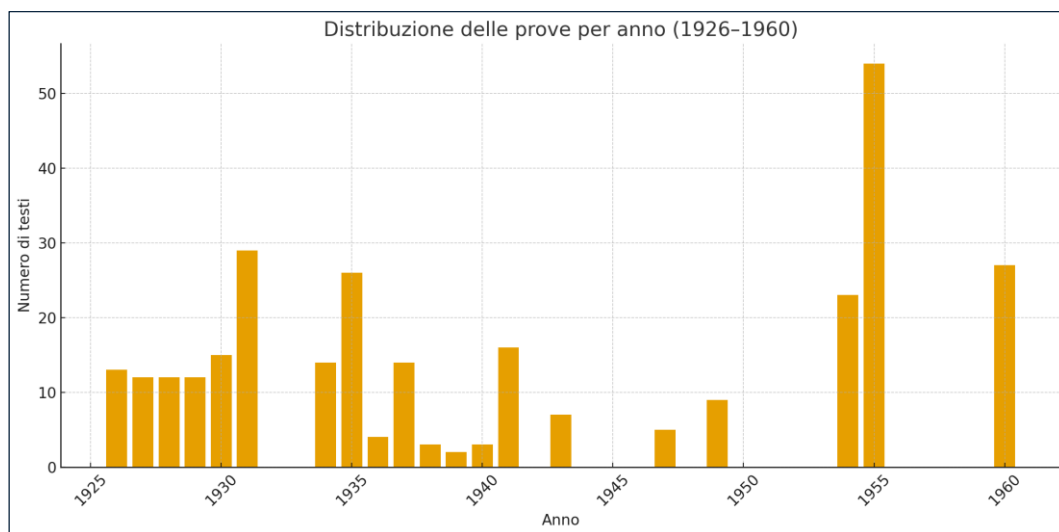


Grafico 1 Distribuzione delle prove per anno (1926-1960)

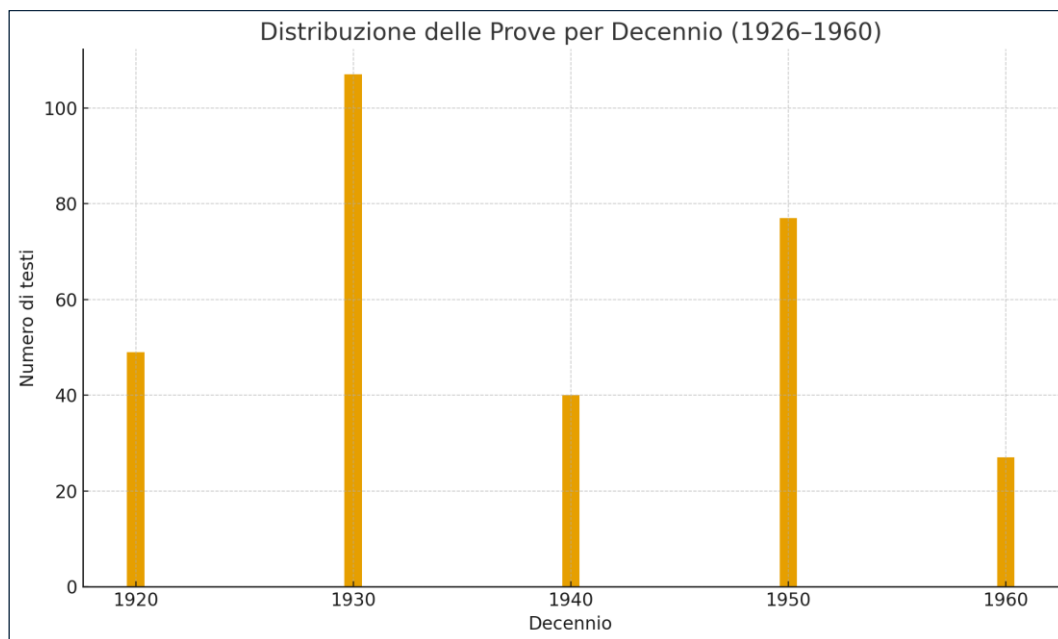


Grafico 2 Distribuzione delle prove per decennio (1926-1960)

Nei primi anni di attività dell'Università per Stranieri (1926–1930) il numero di prove conservate è già significativo, sebbene non elevato: ciò testimonia la precocità con cui l'istituzione adottò forme di valutazione scritta, inclusi elaborati finali strutturati secondo modelli riconducibili alla tradizione scolastica italiana dell'epoca. Il decennio successivo, gli anni Trenta, rappresenta tuttavia il periodo di massima produttività: oltre cento testi risalgono a questo intervallo, con un picco particolarmente intenso tra il 1933 e il 1938. La forte presenza di studenti europei, attratti dal prestigio crescente della Stranieri e dalle politiche culturali dell'Italia fascista, spiega in parte questa abbondanza. È in questo periodo che la produzione scritta diventa un elemento ricorrente dei percorsi formativi e che la valutazione tramite prove d'esame si consolida come prassi regolare.

Gli anni Quaranta mostrano invece una contrazione drastica del numero di testi. Le cause sono riconducibili al quadro storico generale: l'entrata in guerra dell'Italia, le limitazioni ai movimenti internazionali, la riduzione del personale docente e la chiusura temporanea di alcuni corsi. Il corpus conserva un numero esiguo di elaborati per il periodo compreso tra il 1941 e il 1945, rendendo difficile ricostruire la didattica dell'epoca. Questo segmento lacunoso è di per sé significativo: esso

riflette l'impatto della guerra sulla mobilità accademica e testimonia, indirettamente, la fragilità dell'offerta formativa dell'istituzione.

Con il secondo dopoguerra, gli anni Cinquanta mostrano una ripresa costante: il numero di testi raccolti cresce nuovamente, superando complessivamente le ottanta unità. In questa fase, la Stranieri torna a essere un polo attrattivo per studenti europei ed extraeuropei, anche grazie alle nuove politiche culturali nazionali e alla ricostruzione delle reti diplomatiche con l'estero. Le prove d'esame degli anni Cinquanta mostrano inoltre una maggiore varietà tematica e una maggiore attenzione alla dimensione comunicativa della lingua, sebbene persistano modelli testuali tradizionali.

Il corpus si distingue inoltre per un'elevata eterogeneità delle provenienze geografiche e linguistiche: un totale di 49 nazionalità differenti sono rappresentate nei 301 elaborati catalogati.

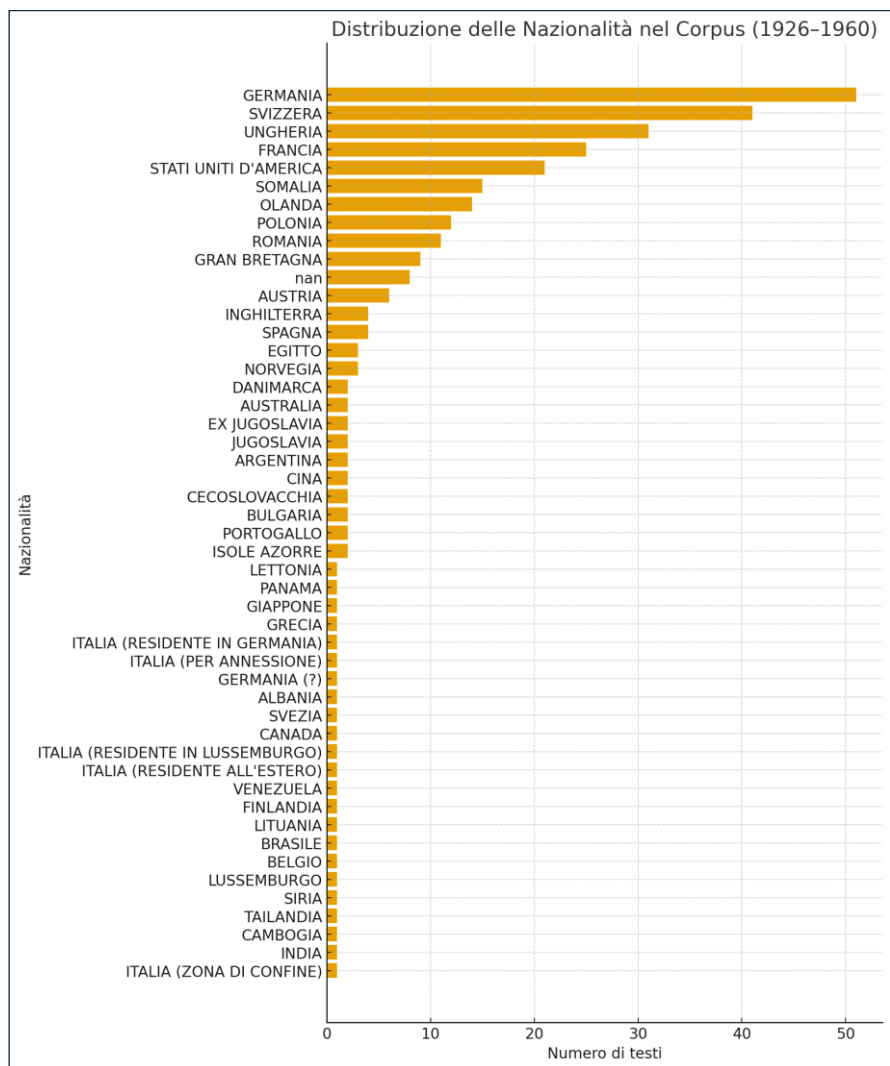


Grafico 3 Distribuzione delle nazionalità nel corpus (1926-1960)

Gli apprendenti provenienti da Germania, Svizzera e Ungheria costituiscono i gruppi più numerosi, riflettendo le reti culturali e diplomatiche dell'epoca.

Una seconda fascia comprende Francia, Paesi Bassi, Polonia, Somalia, Romania, Gran Bretagna e Stati Uniti.

Nel corpus selezionato compaiono nello specifico: 46 apprendenti tedeschi, 41 svizzeri, 31 ungheresi, 25 francesi e 21 statunitensi.

Interessanti sono anche i casi ambigui o problematici dal punto di vista classificatorio, come "Italia (residente all'estero)", "Italia per annessione", "Italia – zona di confine", etichette che riflettono le trasformazioni geopolitiche dell'Europa nel periodo tra le due guerre e nel secondo dopoguerra.

Dal punto di vista glottodidattico, la varietà delle nazionalità implica una diversità marcata anche nelle L1 degli apprendenti, anche se nei documenti originali l'informazione sulla lingua madre non è sempre esplicitata. Ciò limita la possibilità di condurre analisi contrastive sistematiche, ma rende il corpus estremamente utile per osservazioni qualitative sulla gestione dell'interlingua in contesti di forte multilinguismo.

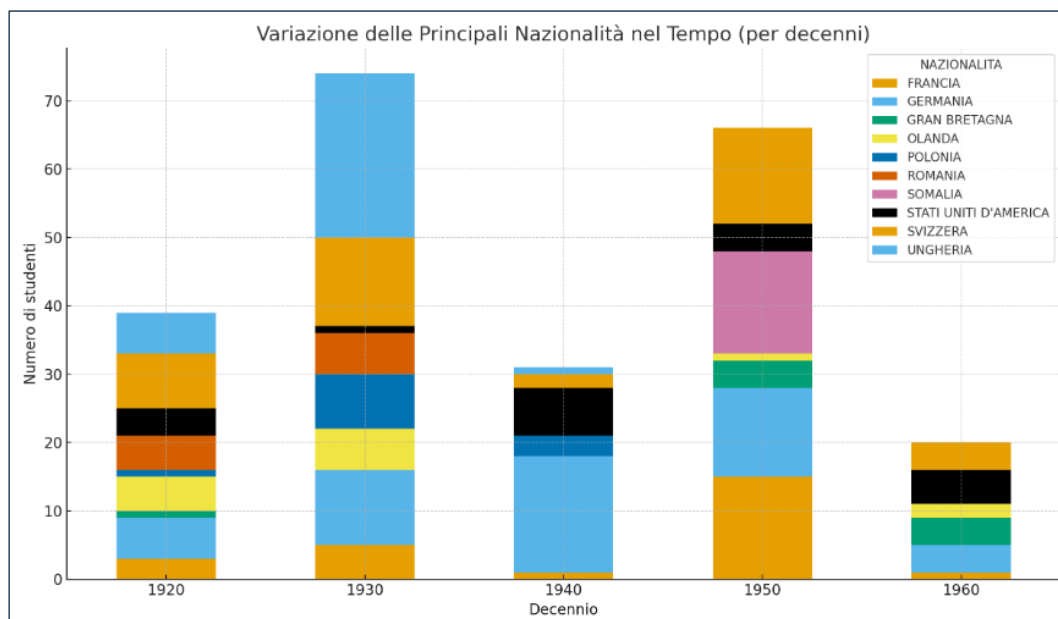


Grafico 4 Evoluzione delle principali nazionalità rappresentate nel corpus (per decenni)

La variabilità delle etichette testuali utilizzate nei fascicoli originali ha richiesto un lavoro di normalizzazione, necessario per rendere i dati analizzabili e confrontabili. Le etichette, laddove presenti nei registri d'esame, sono state prodotte a mano dai docenti e presentano un elevato grado di idiosincrasia: "Testo narrativo espositivo autobiografico", "Critica letteraria", "Commento storico", "Tema personale", "Relazione", "Composizione", "Testo espositivo", "Narrativo", ecc.

La procedura di normalizzazione ha reso possibile uniformare le tipologie testuali corrispondenti alle prove analizzate, riducendo così il relativo grado elevato di variabilità. Questo processo di regolarizzazione ha richiesto l'adozione a monte di un criterio di riferimento consolidato nella linguistica testuale per la definizione di determinate forme o tipologie testuali globali, alle quali ricondurre (ove possibile in modo univoco) gli scritti degli apprendenti. Si è scelto dunque di assumere come

punto di partenza la categoria dei “tipi di comunicazione testuale” proposta da Werlich (1975; 1982)¹²³, secondo la quale le tipologie testuali (o “forme”, o ancora “varianti”, che spesso in letteratura prendono il nome di *text type* o *Text-sort*) sono complessivamente riconducibili a cinque macrocategorie: descrizione, narrazione, esposizione, argomentazione, istruzione-prescrizione, a loro volta corrispondenti ad altrettanti atti linguistici (del descrivere, del narrare, dell’argomentare, e così via)¹²⁴.

La riclassificazione ha dunque previsto l’adozione di sei macrocategorie, costruite sulla base della letteratura linguistica sulle tipologie testuali:

1. Narrativo/Autobiografico
2. Argomentativo
3. Espositivo
4. Descrittivo
5. Commento/Critica
6. Narrativo-Espositivo
7. Altro (categorie ibride non riconducibili a una tipologia canonica)

La distribuzione mostra una forte prevalenza di due categorie: narrativo/autobiografico, con 103 testi (34,2%) e argomentativo con 93 testi (30,9%).

Questo dato conferma l’importanza che le prove narrative rivestono nel corpus e giustifica ulteriormente la scelta metodologica di dedicare l’analisi approfondita a questa tipologia.

Le altre categorie risultano meno rappresentate, ma non per questo meno significative: la presenza di commenti e analisi letterarie testimonia l’influenza della cultura scolastica italiana; i testi espositivi e descrittivi riflettono una selezione

¹²³ Si è trattato di applicare in modo retroattivo una tassonomia che all’epoca in cui sono state elaborate le prove d’esame da parte dei docenti non era stata codificata. Pertanto, è opportuno premettere che la definizione delle tipologie testuali risente in tal senso di un margine fisiologico di discrezionalità da parte di chi analizza e annota i testi.

¹²⁴ Per un primo orientamento, e limitandosi qui a pochi richiami imprescindibili, la prima discussione di rilievo sui problemi della tipologia dei testi compare nella miscellanea di Güllich-Raible (a cura di, 1972), cui fece seguito una seconda edizione nel 1975. Oltre alla classificazione proposta da Werlich (1975 e 1982), che ha conosciuto una notevole fortuna e costituito un punto di riferimento stabile in numerosi studi successivi, si rimanda anche alla questione dei “tipi testuali” trattata in modo organico in Beaugrande-Dressler (1981). Infine, per una ricostruzione storico-critica dello sviluppo degli studi tipologici in Italia, cfr. Mortara Garavelli (1988; 1991).

di compiti orientati alla verifica della capacità di organizzare informazioni; la categoria “Altro” evidenzia la disomogeneità dei materiali e la difficoltà, tipica dei corpora storici, di ottenere uno schema classificatorio totalmente coerente.

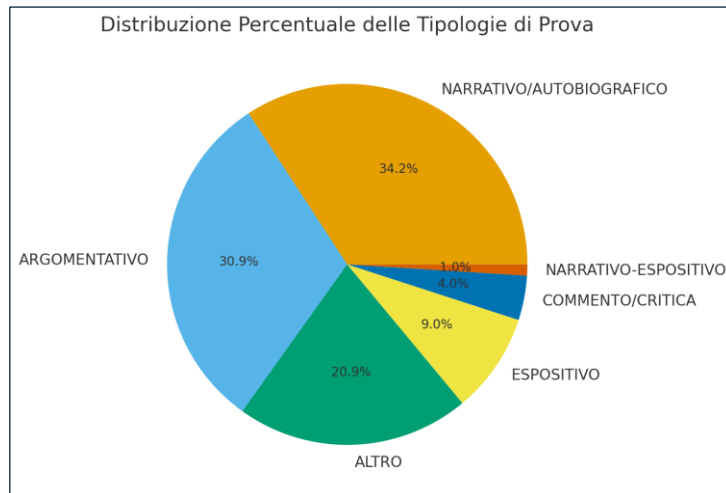


Grafico 5 Distribuzione percentuale delle tipologie di prova d'esame

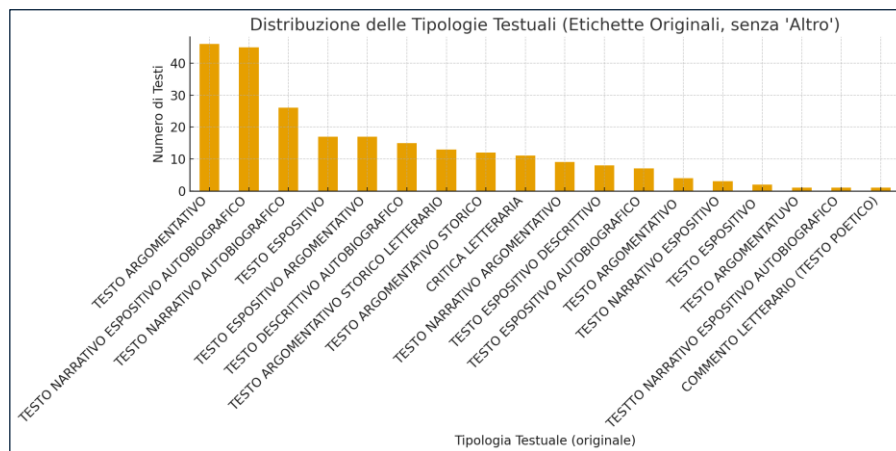


Grafico 6 Distribuzione delle tipologie testuali (etichette originali)

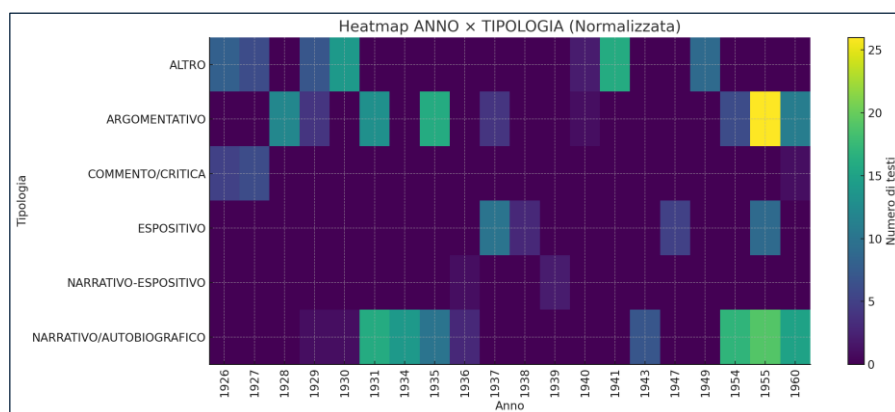


Grafico 7 Heatmap per un confronto tra anno e tipologia (Normalizzata) delle prove

La rappresentazione grafica dei dati mostra in maniera evidente che dopo il 1930 la varietà delle tipologie testuali aumenta, si diversifica e si distribuisce più regolarmente nel corso degli anni. Compaiono inoltre: prove a struttura argomentativa, spesso legate a temi di cultura generale; testi espositivi, richiesti soprattutto a studenti dei corsi medi; commenti e critiche letterarie (che oggi chiameremmo “analisi del testo”), generalmente collegati alla lettura di un brano assegnato; forme miste (narrativo-espositive), spesso definite all’epoca dalla dicitura “composizioni”.

Questa diversificazione tipologica è coerente con il progressivo consolidamento dell’Istituto per Stranieri come scuola “umanistica” d’élite e l’esigenza crescente di misurare competenze diverse (coerenza argomentativa, esposizione, riflessione critica) a partire da un insegnamento della lingua che passa attraverso la lettura e l’analisi di testi poetici e di prosa letteraria, allo scopo di integrare e far interagire tra di loro contenuti storico-culturali, linguistici e letterari.

Il grafico consente di osservare un altro fenomeno particolarmente rilevante: il collasso quantitativo e qualitativo negli anni del secondo conflitto mondiale (1941–1945), durante i quali infatti non solo diminuisce la quantità di testi (e ancor prima il numero di studenti frequentanti la Stranieri), ma diminuisce anche la varietà delle tipologie testuali proposte in sede d’esame.

I fascicoli prelevati dall’archivio hanno mostrato una quasi totalità di prove di traduzione che plausibilmente hanno rappresentato in quel periodo la diretta conseguenza dell’impiego nelle aule – senza dubbio poco gremiti e meno attive che in passato – del metodo grammaticale-traduttivo. Per di più è possibile ipotizzare

che la scelta di somministrare quasi esclusivamente prove di traduzione per gli iscritti al corso medio rispondesse anche alla necessità di adottare compiti più facilmente valutabili in un periodo di instabilità culturale che si traduce all'interno dell'ateneo nell'insufficienza di linee guida chiare e uniformi sul piano della didattica.

Dal 1946 in avanti si registra un progressivo ritorno alla varietà tipologica, con un andamento però diverso da quello degli anni Trenta. Si osservano infatti: un aumento significativo delle prove argomentative, una reintroduzione dei testi espositivi e una presenza stabile di forme miste (narrativo-espositive). Questa graduale tendenza all'apertura verso un ventaglio più ampio di generi testuali rispetto agli anni Trenta indica un progressivo cambiamento nella concezione della produzione scritta nella didattica dell'italiano L2, per la quale si coglie infatti una maggiore attenzione alla competenza discorsiva, più centralità della capacità di sostenere un ragionamento, progressiva introduzione di modelli testuali più moderni, meno pedissequamente scolastici e via via più improntati all'efficacia comunicativa.

Del resto nel corso degli anni Cinquanta, nel quadro di un rinnovamento del sistema educativo nell'Italia del Dopoguerra e della crescente sensibilità verso un'idea di lingua non solo specchio della competenza culturale, ma anche come terreno di sperimentazione delle abilità comunicative, la valutazione scritta si orienta maggiormente verso compiti cognitivamente più impegnativi. Vengono infatti proposte tracce che richiedono la capacità di gestione della lingua come strumento espressivo, la capacità di strutturare un discorso articolato all'interno di un testo monologico esteso e la padronanza delle convenzioni stilistiche dell'italiano formalizzato.

Entrando più nel merito degli elaborati trascritti, quello che è stato ribattezzato "titolo della prova" corrisponde alla traccia o consegna specifica dell'esame di italiano, ossia il tema sul quale lo studente era tenuto a sviluppare una produzione scritta.

Nel corpus sono stati registrati 51 titoli distinti di prove d'esame. Questo numero relativamente alto indica che, nel periodo considerato, le tracce d'esame variavano di anno in anno (o di sessione in sessione).

Gran parte delle tracce invita gli apprendenti a raccontare esperienze personali legate al proprio soggiorno in Italia, impressioni di viaggio, aspetti culturali osservati, oppure a esprimere opinioni su temi generali.

Di seguito sono elencati i titoli di prova più frequenti nel corpus, con il numero di occorrenze tra parentesi:

- «*Un ricordo di viaggio*» – 19 occorrenze (7,3% delle prove)
- «*Una città o un paesaggio dell'Umbria che particolarmente ha attratto la mia attenzione*» – 15 occorrenze (5,7%)
- «*Lasciando Perugia. Quali ricordi portate con voi?*» – 14 occorrenze (5,4%)
- «*L'utilità del viaggiare*» – 13 occorrenze (5,0%)
- «*Esponete in una breve relazione quello che d'importante avete visto e appreso in Italia*» – 12 occorrenze (4,6%)
- «*Scrivete una lettera a una persona amica raccontandole il vostro soggiorno in Italia*» – 11 occorrenze (4,2%)
- «*In treno, lasciando Perugia*» – 9 occorrenze (3,4%)
- «*La cosa più interessante che ho visto in Italia*» – 9 occorrenze (3,4%)
- «*I viaggi*» – 8 occorrenze (3,1%)
- «*Che impressione vi siete fatta del Romanticismo in Italia?*» – 8 occorrenze (3,1%)
- «*Sto per lasciare Perugia (riflessioni)*» – 8 occorrenze (3,1%).

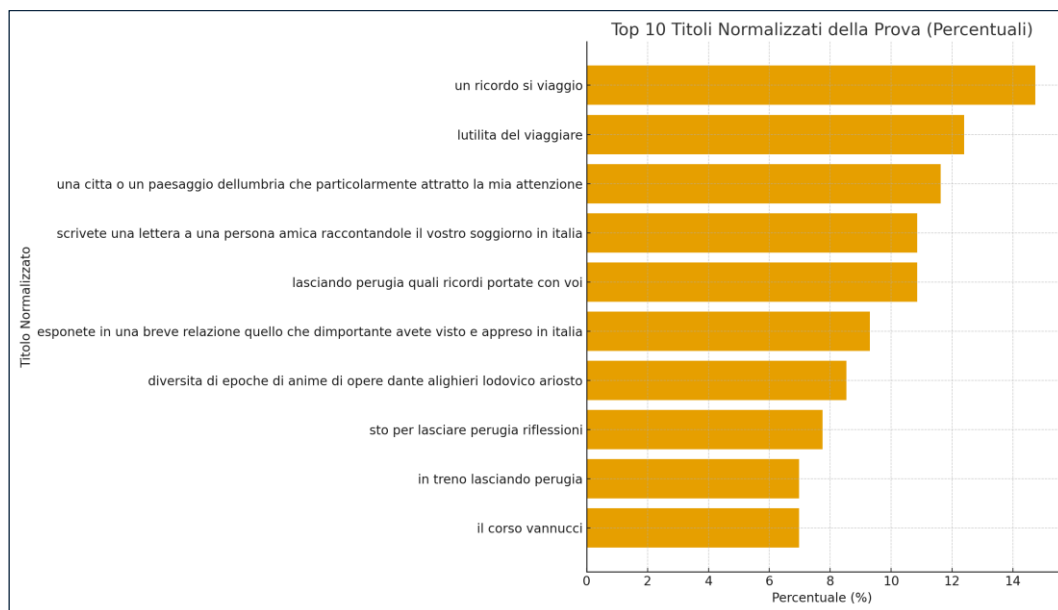


Grafico 8 Le principali tracce d’esame presenti nel corpus

Il titolo più frequente, *Un ricordo di viaggio*, e altre tracce analoghe (“I viaggi”, “L’utilità del viaggiare”, “Impressioni sul mio viaggio in Italia”) mostrano come il viaggio costituisse un tema portante della produzione scritta di quegli anni. Questa centralità del racconto odepórico non sorprende affatto, dal momento che nel contesto storico dell’Università per Stranieri - istituzione nata per accogliere studenti temporaneamente residenti in Italia e giunti da ogni parte del mondo - il viaggio non è solo un’esperienza personale, ma si fa piuttosto contenuto comunicativo e soggetto narrativo condiviso, un terreno comune su cui costruire un micro itinerario linguistico dentro un percorso globale di esplorazione dell’Italia e, in alcuni casi, dell’Europa.

Queste tracce sono dunque in grado di attivare il vissuto esperienziale dell’apprendente, incoraggiando per quanto possibile una produzione più spontanea e sollecitano inoltre l’uso di strutture linguistiche tipiche del racconto di eventi (narrazione, successione temporale, descrizione sequenziale, connettivi temporali). Si tratta dunque di tematiche che invitano il discente a mobilitare l’intero repertorio di risorse linguistiche disponibili senza appoggiarsi eccessivamente a formule stereotipate o a strutture rigidamente guidate, sebbene i modelli letterari appresi a lezione configurino un archetipo espressivo, stilistico e narratologico difficilmente

eludibile per chi tenta di emulare il registro tipico della varietà diafasicamente alta e – come si vedrà - spesso aulica della lingua.

Un secondo nucleo tematico riguarda esplicitamente la città che ospitava gli studenti: tracce come *Lasciando Perugia, quali ricordi portate con voi?* o *Sto per lasciare Perugia (riflessioni)* compaiono con notevole frequenza e, mettendo insieme tutti i testi elaborati a partire da queste assegnazioni, emerge un ritratto di Perugia come spazio identitario nel quale si disarticola il percorso formativo degli studenti. Questi temi delineano di fatto un vero e proprio rituale discorsivo di chiusura dell'iter di formazione, invitando l'apprendente a riflettere sull'esperienza vissuta nel capoluogo umbro, a selezionare dettagli significativi, a fare un bilancio del proprio soggiorno alla Stranieri, immaginandosi già in treno verso casa.

Sotto il profilo linguistico, queste tracce favoriscono: l'uso del passato prossimo e dell'imperfetto, la rielaborazione soggettiva di luoghi ed episodi particolari, la costruzione, quasi in forma diaristica, di un microscopico *memoir* in cui si cimentano con il racconto in prima persona.

Sul piano storico-culturale, i testi che raccontano la città di Perugia vista dagli occhi di giovani viaggiatori e viaggiatrici che approdano in Italia per la prima volta, costituiscono una testimonianza unica nel suo genere: ogni testo diventa un documento autobiografico, un prezioso tassello del mosaico interculturale messo a punto dalla Stranieri dal secondo decennio del secolo scorso.

Allo stesso modo, anche le tradizioni locali e i paesaggi dell'Umbria diventano un soggetto tematico privilegiato – lo dimostrano tracce come *Una città o un paesaggio dell'Umbria che ha attirato la mia attenzione* – il quale incalza lo studente a realizzare un testo descrittivo a partire dall'osservazione del territorio.

In tal modo si attivano competenze descrittive e lessico di base (luoghi, colori, forme, sensazioni) e si crea un ponte tra l'esperienza individuale e la cultura locale, secondo una logica che potremmo definire proto-interculturale.

Proprio quest'ultimo aspetto chiarisce il valore di questi documenti, poiché permettono di ricostruire come gli apprendenti stranieri del periodo percepivano l'Italia, e come queste percezioni prendevano forma attraverso la loro interlingua.

Del resto, il confronto culturale come innesco della produzione linguistica è abbastanza frequente, come rivela la presenza di tracce del tipo: *Come si festeggia*

il Natale nel mio paese, Il paesaggio umbro e quello del vostro paese o ancora Ricca in città o semplice nel villaggio, la casa paterna sarà sempre per noi la più diletta.

I docenti invitano dunque gli studenti a descrivere il proprio contesto culturale e talvolta a fare un raffronto con quello italiano presumibilmente nell'ottica di favorire un esercizio di comparazione implicita interculturale, di sollecitare l'impiego di elementi lessicali relativi al campo semantico-nozionale di festività, tradizioni, relazioni sociali e attività e luoghi familiari, inquadrando il tutto in una cornice testuale a metà strada tra la narrazione e la struttura descrittivo-espositiva. Queste prove costituiscono un primo esempio, seppure non esplicitamente teorizzato all'epoca, di pedagogia interculturale *ante litteram*: il discente veniva stimolato a riflettere su aspetti della propria cultura attraverso la lingua italiana, trasformando la L2 in uno strumento di autoconsapevolezza culturale e descrizione soggettiva di luoghi, paesaggi, costumi e avvenimenti.

Non mancano, tuttavia, residui della tradizione scolastica italiana della prima metà del Novecento - come *Che impressione vi siete fatta del Romanticismo in Italia?* - proposti quasi esclusivamente agli esami finali del corso superiore.

Tali compiti richiedevano competenze enciclopediche tutt'altro che scontate per apprendenti di italiano L2, e pertanto erano previste ai livelli più avanzati, nei quali la lingua era principalmente veicolo di trasmissione della storia e della cultura del Bel Paese.

La presenza di simili tracce — molto più frequenti negli anni Venti e Trenta, rare o quasi del tutto assenti nel dopoguerra — conferma una trasformazione graduale della didattica, da contenuti letterari e disciplinari a compiti centrati sull'esperienza personale e sulla vita quotidiana dello studente.

Per concludere e fornire una sintesi interpretativa dell'insieme di tracce emerse dai fascicoli, è possibile affermare che nel complesso, la distribuzione dei titoli suggerisce che le prove d'esame non erano ancora organizzate secondo una pedagogia dei generi testuali (tipica della glottodidattica contemporanea), ma seguivano piuttosto criteri più empirici, tematici, esperienziali, con una forte attenzione alla soggettività dell'apprendente.

Ciò potrebbe riflettere l'idea — oggi ancora valida — che l'apprendente scriva meglio quando scrive di sé, di ciò che ha visto, di ciò che ha vissuto, di ciò che conosce attraverso una effettiva esperienza percettiva.

Infine, si pone ancora una volta l'attenzione alla qualità storico-documentaria del corpus, i cui testi diventano a loro volta piccoli archivi dell'esperienza migratoria temporanea vissuta in Italia per ragioni di studio da diverse generazioni di giovani adulti nel corso del Novecento. Sono proprio loro a rivelare nelle loro memorie quali esperienze considerassero più significative, quali aspetti del paese ospitante avessero lasciato un'impronta più duratura, quale itinerario prevedesse il loro tour per l'Europa, in un momento cruciale della storia di questo continente.

3.2.3 Il modello di trascrizione

La fase di trascrizione prima manuale e in un secondo momento - attraverso il modello di codifica XML – in formato digitale delle prove d'esame costituisce il momento più delicato e metodologicamente decisivo dell'intero processo di allestimento del corpus.

Se la catalogazione dei parametri anagrafici e sinottici fornisce l'impalcatura descrittiva delle unità analizzate, la trascrizione ne rappresenta la sostanza linguistica, ovvero il livello su cui si innestano tutte le possibilità future di analisi, interpretazione e interrogazione sistematica.

Nel caso di un corpus storico come quello qui esaminato, composto da testi prodotti in un arco temporale piuttosto dilatato e conservati in formati manoscritti eterogenei, la trascrizione non è un'operazione meccanica, ma un vero e proprio atto filologico che richiede scelte teoriche consapevoli e una prassi di lavoro rigorosa. Per questa ragione, nella costruzione del corpus si è scelto un approccio che privilegia la fedeltà al dato originale, evitando tanto la normalizzazione prematura quanto la sovrainterpretazione che potrebbe compromettere l'osservazione della varietà di apprendimento.

L'obiettivo primario della trascrizione è stato quello di riportare in formato digitale l'intero contenuto delle prove, preservando la forma originaria dei testi e mostrando così la ricchezza materiale dei documenti d'archivio, nei quali grafie diverse, tratti

personali di scrittura, cancellature, riscritture e interventi dei docenti convivono in maniera stratificata e complessa. Questa complessità rappresenta uno dei motivi principali per cui il corpus non può essere trattato come un insieme di testi standardizzati, bensì come una raccolta di oggetti linguistici storici, ciascuno dotato di una propria fisionomia, che la trascrizione ha il compito di restituire senza semplificazioni indebite e anacronistiche.

In molti casi, soprattutto per gli elaborati degli anni Trenta, sono disponibili sia la brutta copia sia la versione definitiva; in altri casi l'elaborato è presente in un'unica redazione.

La trascrizione è stata sempre condotta a partire dal documento manoscritto, avvalendosi delle scansioni fotografiche ad alta risoluzione, la cui conservazione è risultata fondamentale per verificare la correttezza dell'interpretazione dei segni grafici. Nei pochi casi in cui la trascrizione non è stata possibile, a causa della difficile decifrazione della grafia o della qualità insufficiente del documento, si è scelto di includere nel corpus la sola immagine digitale dell'originale; tali casi sono marginali e non compromettono la consistenza quantitativa né qualitativa della raccolta.

Dal punto di vista metodologico, la trascrizione è stata condotta adottando i principi della trascrizione diplomatica, secondo una tradizione filologica che considera il testo come un prodotto storico conservativo.

È stato dunque mantenuto il *ductus* originale, rispettando fedelmente l'ortografia d'epoca, la punteggiatura, gli errori grafici, le incongruenze sintattiche e le forme lessicali devianti, poiché essi costituiscono materiali indispensabili per analizzare l'interlingua degli apprendenti, rispettando in tal senso il monito, ormai consolidato nella letteratura sulla linguistica acquisizionale e in più occasioni ribadito in questa trattazione¹²⁵.

Una particolare attenzione è stata dedicata alla registrazione delle correzioni effettuate dai docenti. Nelle prove degli anni Trenta, assai spesso compaiono interventi realizzati a matita rossa o blu, la cui distinzione cromatica segnala gerarchie valutative differenti. La trascrizione ha dunque previsto un sistema di marcatura in grado di distinguere gli interventi rossi da quelli blu, e di annotarne la

¹²⁵ Cfr. S. P. Corder, *The significance of learners' errors*, IRAL, 1967.

posizione e la natura (ad esempio cancellature, sostituzioni, sottolineature). Questo livello di conservazione ha il pregio di aprire uno squarcio su un pezzo di storia della glottodidattica in un contesto come quello della seconda università italiana per stranieri in un'epoca di grande fermento per le scienze linguistiche e pedagogiche. Si guadagna così l'opportunità di osservare la condotta di dodici docenti dell'ateneo perugino, le rispettive prassi correttive, alla luce del confronto con i registri che parallelamente compendiano la loro progressione didattica e di ricostruire i criteri valutativi impliciti nella didattica dell'epoca, la quale attribuiva a diversi tipi di errori pesi diversi.

Le correzioni, attraverso le quali possiamo ricavare in sottotraccia i parametri estimativi insiti nella scelta di attribuire pesi diversi alle diverse tipologie di errori, testimoniano inoltre il rapporto tra la varietà target e la varietà di apprendimento, mostrando materialmente come il docente intervenisse per avvicinare il testo dello studente alla norma formale che si riteneva adeguata.

Analogamente, tutte le auto-correzioni dell'apprendente sono state mantenute e trascritte pedissequamente. Inserzioni in interlinea, sovrascritture, cancellature, parole sostituite, inversioni sintattiche indicate con numeri o frecce, oscillazioni morfologiche e lessicali: tutti questi elementi rappresentano le tracce del processo di scrittura, attraverso le quali è possibile osservare non solo l'esito della produzione, ma anche le strategie cognitive che l'apprendente ha messo in atto per costruire il testo.

Il discernimento tra ciò che appare nel prodotto finale e ciò che può essere dedotto dalla dinamica di scrittura permette di cogliere la differenza tra forme emergenziali e forme stabilizzate, distinguendo tra regole in via di acquisizione e regole già acquisite (Andorno, 2012; 2015).

In un secondo momento, nell'ambito del Digitalab, è stato ideato e messo a punto un sistema di marcatura ispirato alle linee guida della *Text Encoding Initiative* (TEI), tenendo sempre a mente l'esigenza di separare scrupolosamente il livello descrittivo da quello interpretativo. Elementi come < sic > per la forma attestata, < corr > per la forma corretta o suggerita, < add > per le aggiunte dell'apprendente o del docente, < del > per le cancellature, permettono di annotare il testo senza intervenire sul contenuto, preservando la materialità linguistica dell'elaborato oltre

che la trasparenza del dato e rendendolo fruibile a posteriori per ulteriori e più ricche analisi multilivello (o multiprospettive). Del resto, per un corpus storico come questo, in cui la grafia, l'impaginazione, le cancellature e le varianti sono parte integrante del materiale studio, la distinzione fra livelli risulta indispensabile.

Oltre a garantire la preservazione del documento originale, i file di trascrizione svolgono una funzione epistemologica che supera la dimensione meramente conservativa. Attraverso la loro digitalizzazione, le prove d'esame diventano oggetti analizzabili secondo procedure sistematiche che non erano possibili sul supporto manoscritto. La trasformazione dei testi in formato digitale permette infatti di operare un passaggio metodologico decisivo: da testimonianze individuali e frammentarie a materiali pienamente esplorabili, comparabili e riutilizzabili in un quadro di ricerca più ampio.

È in questa prospettiva che la trascrizione si configura come un dispositivo di mediazione tra il documento storico e l'analisi linguistica contemporanea, poiché consente di riconoscere pattern ricorrenti, isolare fenomeni idiosincratici e mettere in relazione produzioni di apprendenti diversi per provenienza geografica, livello di competenza e anno di svolgimento dell'esame. Senza una trascrizione rigorosa e metodologicamente controllata, l'interlingua storica rimarrebbe ancorata alla materialità del singolo elaborato, difficilmente comparabile nel tempo e nello spazio.

La digitalizzazione permette inoltre di superare la natura locale e circoscritta del documento d'archivio, rendendo il corpus accessibile e utilizzabile anche al di fuori del contesto in cui è nato.

In un'epoca in cui la ricerca linguistica si fonda sempre più su corpora interrogabili, la creazione di file digitali strutturati rappresenta un investimento a lungo termine, capace di trasformare materiali altrimenti destinati alla consultazione sporadica in risorse stabili per la comunità scientifica. Non si tratta soltanto di rendere i testi processabili da strumenti computazionali, ma di collocarli in una rete di pratiche scientifiche contemporanee che includono analisi quantitativa, annotazione multilivello, studio della variazione e comparazione tra corpora diversi.

La trascrizione è dunque una condizione di possibilità per qualsiasi forma di indagine che miri a ricostruire non solo come gli apprendenti scrivevano l'italiano

nel passato, ma anche come le istituzioni formative hanno modellato le loro aspettative, i loro errori, i loro progressi.

La stessa esistenza dei file digitali apre la strada a un utilizzo didattico che trascende la ricerca specialistica. Il corpus, una volta reso accessibile, potrà essere consultato da docenti di lingua italiana, formatori, insegnanti L2 e studenti universitari, offrendo una testimonianza diretta delle interlingue di apprendenti del passato. La fruizione di questi materiali da parte degli apprendenti contemporanei consente di impostare attività meta-riflessive che valorizzano il confronto tra epoche diverse e invitano a considerare gli errori non come elementi isolati, ma come indicatori stabili dei processi di acquisizione. Attraverso queste testimonianze, uno studente straniero può osservare come i propri coetanei di ottanta o cento anni fa affrontavano le medesime difficoltà, quali strategie impiegavano, come venivano guidati dai docenti e quale forma avevano i loro testi. Da questo confronto emergono continuità e discontinuità nell'acquisizione dell'italiano L2 che possono essere discusse in chiave sociolinguistica e glottodidattica, permettendo allo studente moderno di percepire la propria interlingua come parte di una storia più ampia e stratificata.

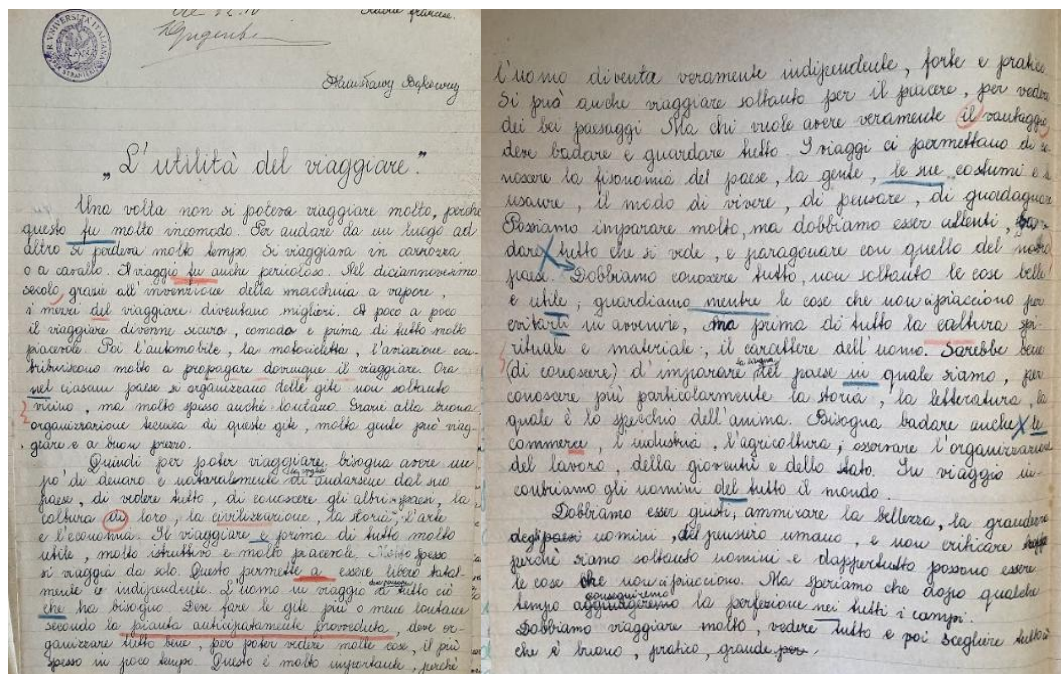
La disponibilità di trascrizioni digitali, inoltre, permette di progettare percorsi formativi fondati su materiali autentici e storici, in cui l'errore diviene oggetto di osservazione e discussione critica. Questo tipo di didattica, che integra dimensione storica e consapevolezza linguistica, offre agli apprendenti contemporanei la possibilità di sviluppare una sensibilità metalinguistica più solida, rendendo visibili le traiettorie evolutive della lingua e le forme di variabilità che caratterizzano ogni processo acquisizionale. La consultazione comparata dei testi facilita anche la riflessione sulle norme e sulle loro trasformazioni nel corso del tempo: gli studenti possono confrontare le correzioni apportate dai docenti degli anni Trenta o Quaranta con le pratiche attuali, osservando come è cambiato il modo di concepire l'errore e come si sono modificate le aspettative sulla lingua degli apprendenti.

Questa prospettiva partecipativa, resa possibile solo grazie alla trascrizione digitale, ha il potenziale di trasformare un archivio specialistico in uno strumento di didattica innovativa. L'accesso controllato alle trascrizioni permetterà infatti di creare attività di annotazione guidata, esercizi di riconoscimento degli errori ricorrenti,

letture critiche delle correzioni dei docenti, comparazioni interlinguistiche e attività di riscrittura consapevole. Tali pratiche, in linea con la didattica attiva e con gli approcci basati sulla lingua come processo, non sarebbero possibili senza la disponibilità del corpus in formato digitale.

La trascrizione, infine, restituisce ai testi una dignità scientifica che li sottrae all'oblio archivistico. Le prove d'esame, concepite originariamente come esercizi finalizzati alla valutazione del corso, acquistano una funzione documentaria inattesa: diventano testimonianze di percorsi formativi, di modelli didattici ormai superati, di visioni della lingua e della norma che hanno segnato la storia dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri. Senza la trascrizione, questi materiali rimarrebbero frammenti dispersi; grazie ad essa, possono essere riuniti in un corpus coerente, interrogabile e condivisibile, che consente di esplorare la dimensione storica dell'italiano L2, la sua evoluzione didattica e sociale e la continuità dei processi di apprendimento attraverso le generazioni.

Si è scelto di inserire di seguito tre esempi chiarificatori delle modalità di trascrizione e analisi delle prove oggetto della ricerca.



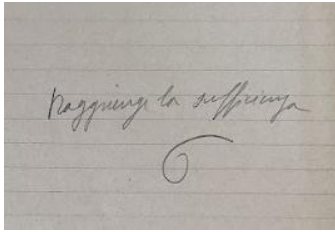


Fig. 11, 12 e 13 AUS, fald. "Esami", fascicolo "Corso Medio", anno 1935

Candidata: BAKOWNA Stanislaw

Nazionalità: Polonia

Livello: Corso Medio (lezione francese)

Luogo: Perugia

Data: 25 settembre 1935

Traccia: L'utilità del viaggiare.

Testo (bella copia)

[1] Una volta non si poteva viaggiare molto, perché questo fu molto scomodo. Per andare da un luogo ad altro si perdeva molto tempo. Si viaggiava in carrozza o a cavallo.

[2] Il viaggio fu anche pericoloso. Nel diciannovesimo secolo, [il docente agg. una virgola] grazie all'invenzione della macchina a vapore, i mezzi del viaggiare diventano migliori.

[3] A poco a poco il viaggiare divenne sicuro, comodo e prima di tutto molto piacevole.

[4] Poi l'automobile, la motocicletta, l'aviazione contribuiscono molto a propagare dovunque il viaggiare.

[5] Ora nel ciascun paese si organizzano delle gite non soltanto vicino, ma molto spesso anche lontano. Grazie alla buona organizzazione tecnica di queste gite, molta gente può viaggiare e a buon prezzo.

[6] Quindi per viaggiare bisogna avere un po' di denaro e naturalmente la voglia [agg. in interlinea dalla studentessa] di andarsene dal suo paese, di vedere tutto, di conoscere gli altri paesi, la cultura di [cerchiato in rosso dal docente] loro, la civilizzazione, la storia, l'arte e l'economia.

[7] Il viaggiare e prima di tutto molto utile, molto istruttivo e molto piacevole. Molto spesso si viaggia da solo. Questo permette a essere libero totalmente e indipendente.

[8] L'uomo in viaggio deve pensare [la studentessa agg. *deve pensare* in interlinea] a tutto ciò che ha bisogno. Deve fare le gite più o meno lontane secondo la pianta anticipatamente provveduta, deve organizzare tutto bene, per poter vedere molte cose, il più spesso in poco tempo.

[9] Questo è molto importante, perché l'uomo diventa veramente indipendente, forte e pratico.

[10] Si può anche viaggiare soltanto per il piacere, per vedere dei bei paesaggi. Ma chi vuole avere veramente il [cerchiato in rosso dal docente] vantaggio, [il docente agg. una virgola] deve badare e guardare tutto.

[11] I viaggi ci permettono di conoscere la fisionomia del paese, la gente, le sue costumi e le usanze, il modo di vivere, di pensare, di guadagnare.

[12] Possiamo imparare molto, ma dobbiamo essere attenti, badare [il docente appone una x] tutto che si vede, e paragonare con quello del nostro paese [il docente appone una linea verticale ondulata al margine destro in corrispondenza della frase].

[13] Dobbiamo conoscere tutto, non soltanto le cose belle e utili; guardiamo mentre le cose che non ci piacciono per evitarli in avvenire, ma prima di tutto la cultura spirituale e materiale; il carattere dell'uomo.

[14] Sarebbe bene (di conoscere) d'imparare [la studentessa inserisce *di conoscere* tra parentesi tonde e scrive *d'imparare*] la lingua [agg. in interlinea dalla studentessa] del paese in quale siamo, per conoscere più particolarmente la storia, la letteratura, la quale è lo specchio dell'anima.

[15] Bisogna lodare anche [il docente appone una x] le commerce, l'industria, l'agricoltura; osservare l'organizzazione del lavoro, della gioventù e dello stato. In viaggio incontriamo gli uomini del tutto il mondo.

[16] Dobbiamo esser giusti; ammirare la bellezza, la grandezza degli paesi [canc. dalla studentessa] uomini, del pensiero umano, e non criticare [la studentessa canc. una parola] perché siamo soltanto uomini e dappertutto possono essere le cose che non ci piacciono.

[17] Ma speriamo che dopo qualche tempo ~~aggiungeremo~~ conseguiremo [la studentessa canc *aggiungeremo* e sovrascrive *conseguiremo* in interlinea] la perfezione nei tutti i campi.

[18] Dobbiamo viaggiare molto, vedere tutto e poi scegliere tutto ciò che è buono, pratico, grande. ~~per~~ [canc. dalla studentessa]

Giudizio e votazione del docente:

Raggiunge la sufficienza

6

Tabella riassuntiva degli errori

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|---|---|---|--|
| 1 | <i>fu molto incomodo</i> | sottol. in blu <i>fu</i> | morfosintassi verbale (aspetto del verbo) | sovraestensione del passato remoto in luogo dell'imperfetto |
| 2 | <i>fu anche pericoloso</i> | sottol. in rosso <i>fu</i> | morfosintassi verbale (aspetto del verbo) | sovraestensione del passato remoto in luogo dell'imperfetto |
| 2 | <i>nel diciannovesimo secolo, grazie all'invenzione</i> | agg. virgola in rosso | punteggiatura (sintassi) | |
| 2 | <i>i mezzi del viaggiare</i> | sottol. in rosso <i>del</i> | sintassi preposizionale | regolarizzazione analogica a partire dal modello nominale <i>del viaggio</i> |
| 4 | <i>l'automobile, la motocicletta...contribuiscono a propagare dovunque il viaggiare</i> | sottol. in rosso <i>propagare dovunque il</i> | lessico | improprietà lessicale in contesto di frase: <i>propagare</i> in collocazione con l'ogg. <i>viaggiare</i> |
| 5 | <i>nel ciascun paese</i> | sottol. in blu <i>nel</i> | morfosintassi nominale | sovraestensione della prep. articolata <i>nel</i> in luogo di <i>in</i> in collocazione con <i>ciascun</i> |
| 6 | <i>la coltura di loro</i> | cerchia in rosso <i>di</i> | sintassi (sintagma aggettivale) | sovraestensione della forma <i>di</i> + nome in luogo della forma |

| | | | | |
|----|--|--------------------------|--|--|
| | | | | agg. poss. pron. + nome per complemento di specificazione (<i>la loro coltura</i>) [sovrastensione del sintagma preposizionale in luogo del sintagma aggettivale] |
| 6 | <i>la civilizzazione</i> | sottol. in rosso | lessico | improprietà lessicale rispetto al contesto di frase (semantica di frase): <i>civilizzazione</i> in luogo di <i>civiltà</i> |
| 7 | <i>il viaggiare e prima di tutto molto utile</i> | sottol. in blu e | fonetica e ortografia | omissione accento grafico per forma del verbo <i>essere</i> |
| 7 | <i>spesso si viaggia da solo</i> | no | morfosintassi nominale | semplificazione funzionale: <i>da solo</i> in luogo di <i>da soli</i> in accordo con <i>si</i> impersonale |
| 7 | <i>permette a essere libero</i> | sottol. in blu a | sintassi preposizionale | sovrastensione di <i>a</i> in luogo della prep. <i>di</i> in collocazione con il verbo <i>permettere</i> |
| 8 | <i>tutto ciò che ha bisogno</i> | sottol. in blu che | morfosintassi nominale (ripresa pron. anaforica) | semplificazione funzionale: <i>che</i> in luogo di <i>di cui</i> |
| 8 | <i>la pianta anticipatamente provveduta</i> | sottol. in rosso | lessico e sintassi verbale | impropria collocazione di <i>provveduta</i> con valore passivante (semplificazione?) |
| 8 | <i>il più spesso in poco tempo</i> | no | lessico | Improprietà lessicale forse per formazione analogica sul modello di locuzione avverbiale <i>il più delle volte</i> : |
| 10 | <i>chi vuole avere...il vantaggio deve</i> | cerchia in rosso il | morfosintassi nominale | sovrastensione dell'articolo det. <i>il</i> in luogo dell'indefinito <i>un</i> , appropriato al contesto di frase |
| 11 | <i>le sue costumi</i> | sottol. in blu le sue | morfosintassi nominale | mancata concordanza di genere |
| 12 | <i>badare X tutto</i> | agg. una x in blu | sintassi preposizionale | omissione della prep. <i>a</i> |
| 12 | <i>tutto che si vede</i> | no | morfosintassi nominale | omissione dell'antecedente del relativo (<i>ciò, quello</i>) |
| 13 | <i>le cose belle e utile</i> | sottol. in blu utile | morfosintassi nominale | regolarizzazione analogica a partire da <i>le cose belle</i> regolarizzazione analogica a partire dal modello dei plu. fem. in <i>-e</i> |
| 13 | <i>guardiamo mentre le cose</i> | sottol. in blu mentre | lessico e sintassi | sovrastensione di <i>mentre</i> (connettivo temporale subordinante) con valore avverbiale (in luogo di <i>nel mentre</i>) |

| | | | | |
|----|--|---|-------------------------|---|
| 13 | guardiamo le cose...per evitarli | sottol. in blu -i | morfosintassi nominale | mancata concordanza di genere tra cose e il clitico pron. di evitarli |
| 14 | sarebbe bene (di conoscere) d'imparare | no | sintassi preposizionale | sovrastensione della prep. di in collocazione con la forma verb. impersonale è bene |
| 14 | del paese in quale siamo | sottol. in blu in | morfosintassi nominale | semplificazione funzionale: in al posto di nel |
| 15 | le commerce | sottol. in blu le e in rosso -e di commerce | morfologia nominale | categorizzazione morfologica al femminile in luogo del maschile |
| 15 | gli uomini del tutto il mondo | sottol. in blu del | morfosintassi nominale | formazione analogica a partire dal modello del mondo senza agg. interposto |
| 17 | nei tutti i campi | sottol. in blu nei | morfosintassi nominale | formazione analogica a partire dal modello nei campi senza agg. interposto |

Tab. 10 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

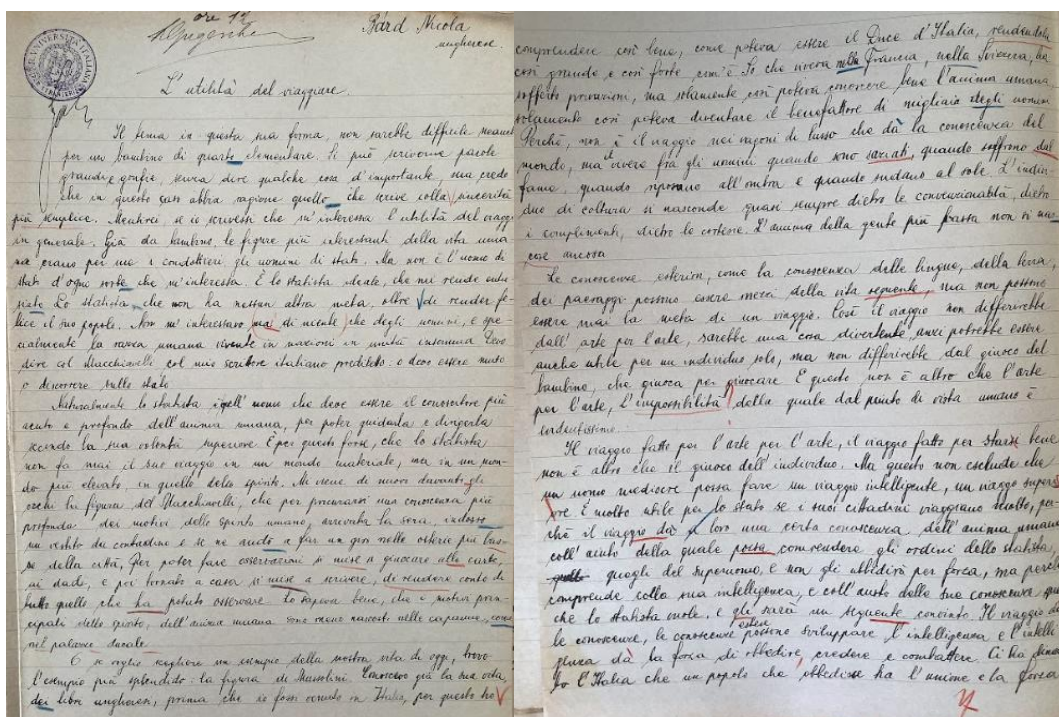


Fig. 14 e 15 AUS, fald. "Esami", fascicolo "Corso Medio", anno 1935

Candidato: BARD Nicola

Nazionalità: Ungheria

Livello: Corso Medio (lezione tedesca)

Luogo: Perugia

Data: 25 settembre 1935

Traccia: L'utilità del viaggiare.

Testo (bella copia)

[1] Il tema in questa sua forma, non sarebbe difficile neanche per un bambino di quarto elementare. Si può scriverne parole grandi e gonfie, senza dire qualche cosa d'importante, ma credo che in questo caso abbia ragione quello, [il docente cancella la virgola] che scrive colla [il docente appone una V] sincerità più semplice.

[2] Mentirei, se io scrivessi che m'interessa l'utilità del viaggio in generale. Già da bambino, le figure più interessanti della vita umana erano per me i condottieri, gli uomini di stato. Ma non è l'uomo di stato d'ogni sorte che m'interessa. È lo statista ideale, che mi rende entusiato.

[3] Lo statista, [il docente cancella la virgola] che non ha nessun'altra meta, oltre [il docente appone una V] di render felice il suo popolo. Non m'interessavo (ma di niente) [il docente aggiunge -i e inserisce il sintagma tra parentesi tonde] che degli uomini, e specialmente la razza umana vivente in nazioni in unità insomma.

[4] Devo dire col Macchiavelli, col mio scrittore italiano prediletto: o devo essere muto o discorrere sullo stato.

[5] Naturalmente lo statista è quell'uomo che deve essere il conoscitore più acuto e profondo dell'anima umana, per poter guidarla e dirigerla secondo la sua volontà superiore.

[6] È per questo forse, che lo statista non fa mai il suo viaggio in un mondo materiale, ma in un mondo più elevato, in quello dello spirito.

[7] Mi viene di nuovo davanti gli occhi la figura del Macchiavelli, che per procurarsi una conoscenza più profonda dei motivi dello spirito umano, arrivata la sera, indossò un vestito da contadino e se ne andò a far un giro nelle osterie più basse della città.

[8] Per poter fare osservazioni si mise a giocare alle carte, ai dadi, e poi tornato a casa si mise a scrivere, di rendere conto di tutto quello che ha potuto osservare.

[9] Lo sapeva bene, che i motivi principali dello spirito, dell'anima umana sono meno nascosti nelle capanne, come nel palazzo ducale [il docente sottolinea *nel palazzo ducale* con una linea tratteggiata].

[10] E se voglio scegliere un esempio della nostra vita di oggi, trovo l'esempio più splendido: la figura di Mussolini. Conoscevo già la sua vita dei libri ungheresi, prima che io fossi venuto in Italia, per questo ho [il docente appone una V] comprendere così bene, come poteva essere il Duce d'Italia, rendendola così grande e così forte com'è.

[11] So che viveva nella Francia, nella Svizzera, ha sofferto privazioni, ma solamente così poteva conoscere bene l'anima umana, solamente così poteva diventare il benefattore di migliaia degli uomini.

[12] Perché non il viaggio nei vagoni di lusso che da [il docente aggiunge l'accento] la conoscenza del mondo, ma il [aggiunge dallo studente in interlinea] vivere fra gli uomini quando sono saziati, quando soffrono dal fame, quando riposano all'ombra o quando sudano al sole.

[13] L'individuo di coltura si nasconde quasi sempre dietro la convenzionalità, dietro i complimenti, dietro le cortesie. L'anima della gente più bassa non si nasconde ancora [il docente sottol. l'accapo *nas-cose*].

[14] Le conoscenze esteriori, come la conoscenza delle lingue, della terra, dei paesaggi possono essere mezzi della vita segunte, ma non possono essere mai la meta di un viaggio. Così il viaggio non differirebbe dall'arte per l'arte, sarebbe una cosa divertente, anzi potrebbe essere anche utile per un individuo solo, ma non differirebbe dal giuoco del bambino, che giuoca per giocare. E questo non è altro che l'arte per l'arte, l'impossibilità ? [il docente sottol. e agg. un punto interrogativo] della quale dal punto di vista umano è evidentissimo.

[15] Il viaggio fatto per l'arte per l'arte, il viaggio fatto per starsi [canc. dal docente] bene non è altro che il giuoco dell'individuo. Ma questo non esclude che un uomo mediocre possa fare un viaggio intelligente, un viaggio superiore [il docente corregge l'accapo *superi-ore* in *superio-re*].

[16] È molto utile per lo stato se i suoi cittadini viaggiano molto, perché il viaggio da [il docente agg. l'accento] a [canc. dal docente] loro una certa conoscenza dell'anima umana, coll'aiuto della quale possa comprendere gli ordini dello statista, quelli [canc. dallo studente] quegli del superuomo, e non gli ubbidirà per forza, ma perché comprende colla sua intelligenza, e coll'aiuto delle sue conoscenze quel che lo statista vuole, e gli sarà un segunte convinto.

[17] Il viaggio da [il docente agg. l'accento] le conoscenze, le conoscenze estese [agg. dallo studente in interlinea] possono sviluppare l'intelligenza e l'intelligenza da [il docente agg. l'accento] la forza di obbedire, [il docente agg. una virgola] credere e combattere.

[18] Ci ha dimostrato l'Italia che un popolo che obbedisce ha l'unione e la forza.

Giudizio e votazione del docente:

7

Tabella riassuntiva degli errori

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|---|--------------------------------------|--------------------------|--|
| 1 | <i>Il tema in questa sua forma, non sarebbe quarto elementare</i> | no | punteggiatura (sintassi) | |
| 1 | | sottol. in blu -o | morfosintassi nominale | sovraestensione della des. maschile -o in luogo di quella femminile -a; mancato accordo di genere tra <i>quarto</i> ed <i>elementare</i> (sott. <i>scuola/classe</i>) |
| 1 | <i>credo che abbia ragione quello, che scrive</i> | canc. la virgola | punteggiatura (sintassi) | |
| 1 | <i>colla sincerità più semplice</i> | sottol. in rosso <i>più semplice</i> | lessico e sintassi | improprietà lessicale: <i>più semplice</i> in collocazione con il nome sostantivo <i>semplicità</i> ; ordine sintattico dei costituenti di frase: posposizione dell'aggettivo al grado comparativo |
| 2 | <i>l'uomo...d'ogni sorte</i> | sottol. in blu -e di <i>sorte</i> | lessico | sovraestensione del più comune <i>sorte</i> in luogo di <i>sorta</i> |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 2 | <i>mi rende entusiasto</i> | sottol. in blu la -o di <i>entusiasto</i> | morfosintassi aggettivale | regolarizzazione analogica sul modello della più comune des. morfologia maschile -o in luogo di -a di <i>entusiasta</i> |
| 3 | <i>nessun altra meta</i> | no | ortografia | omissione dell'apostrofo (troncamento in luogo di elisione) |
| 3 | <i>altra meta, oltre V di render felice il suo popolo</i> | agg. V in blu | sintassi | omissione della ripresa pronominale <i>quella</i> in relazione a <i>meta</i> |
| 3 | <i>Non mi interessavo (mai di niente) che degli uomini</i> | agg. parentesi tonde e agg. -i di <i>mai</i> | sintassi (stile/andamento discorsivo) | ridondanza |
| 7 | <i>davanti gli occhi</i> | sottol. in rosso <i>gli</i> | sintassi preposizionale | omissione della prep. <i>a(gli)</i> dopo avverbio <i>davanti</i> |
| 7 | <i>indosso</i> | sottol. in blu -o | fonetica e ortografia | omissione dell'accento grafico (<i>indossò</i>) |
| 7 | <i>andò a far un giro</i> | sottol. in blu -ò | morfosintassi verbale (aspetto) | sovrastensione del passato remoto in luogo dell'imperfetto <i>andava</i> (aspetto continuativo) appropriato al contesto di frase |
| 7 | <i>nelle osterie più basse della città</i> | sottol. in rosso <i>basse</i> | lessico | improprietà lessicale dell'agg. <i>basse</i> in collocazione con il determinato <i>osterie</i> (forse per analogia con <i>basse</i> + nome astratto nel senso figurato "di basso livello". Es. <i>basse aspirazioni; morale basso; bassa qualità</i>) |
| 8 | <i>si mise a giocare...si mise a scrivere</i> | sottol. in rosso e blu <i>si mise</i> | morfosintassi verbale (aspetto) | sovrastensione del passato remoto in luogo dell'imperfetto <i>si metteva</i> (aspetto continuativo) appropriato al contesto di frase |
| 8 | <i>giuocare alle carte</i> | sottol. in rosso <i>alle</i> | morfosintassi preposizionale | sovrastensione della prep. articolata <i>alle</i> in luogo del più comune <i>a</i> per la polirematica <i>giuocare a carte</i> (valenza del verbo <i>giuocare</i>) |
| 8 | <i>si mise a scrivere, di rendere conto</i> | sottol. in rosso <i>di rendere</i> | sintassi preposizionale | sovrastensione di <i>di</i> in luogo di <i>per</i> con valore finale |
| 8 | <i>tutto quello che ha osservato</i> | sottol. in rosso <i>ha</i> | morfosintassi verbale | semplificazione funzionale: uso del passato prossimo in luogo del trapassato remoto secondo la <i>consecutio temporum</i> di frase (anteriorità rispetto all'imperfetto) |
| 10 | <i>Conoscevo già la sua vita dei libri ungheresi</i> | sottol. in blu <i>dei</i> | morfosintassi preposizionale | sovrastensione della prep. <i>di</i> in luogo di <i>da</i> (<i>dai libri</i>) |
| 10 | <i>per questo ho V comprendere così bene</i> | agg. V in rosso | sintassi verbale | omissione di ausiliare prima dell'infinito <i>comprendere</i> |

| | | | | |
|----|--|---|-------------------------------|--|
| 10 | <i>come poteva essere il Duce d'Italia, rendendola così grande</i> | sottol. in rosso <i>rendendola</i> | morfosintassi verbale (tempo) | uso del presente in luogo del passato (<i>avendola resa</i>) con valore di causalità |
| 11 | <i>nella Francia, nella Svizzera</i> | sottol. in blu <i>nella</i> | morfosintassi preposizionale | sovrastensione della prep. articolata <i>nella</i> in luogo della prep. semplice <i>in</i> in collocazione del nome proprio sostantivo di nazione |
| 11 | <i>il benefattore di migliaia degli uomini</i> | sottol. in blu <i>degli</i> | morfosintassi preposizionale | sovrastensione della prep. articolata <i>degli</i> in luogo di prep. semplice <i>di</i> in collocazione con nome sost. collettivo <i>migliaia</i> + c. partitivo |
| 12 | <i>che da conoscenza</i> | agg. in blu accento | ortografia | omissione accento grafico |
| 12 | <i>vivere fra gli uomini quando sono saziati</i> | sottol. in rosso <i>saziati</i> | lessico e sintassi | improprietà lessicale rispetto alla semantica di frase: pt. pass. <i>saziati</i> in luogo dell'agg. <i>sazi</i> |
| 12 | <i>soffrono dal fame</i> | sottol. in rosso <i>dal</i> | morfosintassi nominale | semplificazione funzionale: <i>dal</i> al posto di <i>dalla</i> in accordo con nome sost. fem. sing. <i>fame</i> |
| 13 | <i>nas-cose</i> | sottol. in blu <i>nas-</i> | ortografia | errata segmentazione sillabica nella messa a capo |
| 14 | <i>mezzi della vita seguente</i> | sottol. in rosso <i>seguente</i> | lessico | improprietà lessicale: <i>seguente</i> al posto di <i>futura</i> in collocazione con <i>vita</i> |
| 14 | <i>l'impossibilità della quale...è evidentissimo</i> | sottol. in rosso <i>impossibilità</i> e agg. in rosso punto interrogativo; nessuna nota per <i>evidentissim-o</i> | morfosintassi nominale | mancato accordo morfologico di genere tra <i>impossibilità</i> (determinato) e <i>evidentissimo</i> (determinante) |
| 15 | <i>il viaggio fatto per starsi bene</i> | sottol. in rosso <i>-si</i> di <i>starsi</i> | morfosintassi verbale | sovrastensione del clitico riflessivo <i>-si</i> in collocazione con avv. <i>bene</i> |
| 15 | <i>superi-ore</i> | sottol. in rosso <i>-iore</i> | ortografia | errata segmentazione sillabica nella messa a capo |
| 16 | <i>il viaggio da a loro</i> | agg. accento (<i>dà</i>) in blu | ortografia | omissione accento grafico |
| 16 | <i>da a loro</i> | canc. in blu <i>a</i> | morfosintassi preposizionale | agg. ridondante (sovrabbondante) della prep. semplice <i>a</i> prima di pron. pers. <i>loro</i> |
| 16 | <i>i suoi cittadini...possa comrendere gli ordini dello statista</i> | sottol. in rosso <i>possa</i> | morfosintassi verbale | mancato accordo morfologico di numero del predicato alla terza pers. sing. <i>possa</i> con sogg. plu. <i>cittadini</i> |
| 16 | <i>quel' che</i> | no | ortografia | rappresentazione grafica dell'apostrofo (elisione al posto del troncamento) |
| 16 | <i>gli sarà un seguente convinto</i> | sottol. in rosso <i>gli</i> | morfosintassi pronominale | semplificazione funzionale: uso della forma pron. sintetica <i>gli</i> al posto della forma analitica <i>per il quale</i> |
| 16 | <i>un seguente convinto</i> | sottol. in rosso <i>-ente</i> di <i>seguente</i> | lessico | regolarizzazione analogica sul modello dei |

| | | | | | |
|----|-----------------------------------|----------------------------------|------------|--|---|
| | | | | | sost. in -ente al posto del più raro <i>seguace</i> |
| 17 | il viaggio da...l'intelligenza da | agg. in rosso l'accento su da | ortografia | | omissione accento grafico |

Tab. 11 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

The figure shows two pages from a 1954 exam folder. The left page is a handwritten letter on lined paper, dated '22/10' and signed 'K. Kuban'. The letter is addressed to 'Caroletha Graf' and discusses the author's experiences in Italy, mentioning the Christmas season and the cultural differences between Switzerland and Italy. The right page is a printed exam score sheet titled 'CANDIDATI AGILI ESAMI DEL CORSO MEDIO (20 e 21 dicembre 1954)'. It contains a table with columns for candidate number, name, nationality, and scores for three written tests (I, II, III) and a total score. The candidate 'GRAF Elisabeth' is highlighted with a black box, showing scores of 25/30 for each test and a total of 75/90.

| N. | COGNOME E NOME | NATIONALITÀ | I. PROVA SCRITTA | II PROVA SCRITTA | III PROVA SCRITTA | TOTALE COMPLESSIVO | PIENA DUE |
|----|----------------------|-------------|------------------|------------------|-------------------|--------------------|-----------|
| 1. | BRANDT Daisy E. | Olanda | 18/30 | 12/30 | non | ammessa | |
| 2. | BEHALT Suzanne | Francia | 27/30 | 28/30 | 28/30 | 28/30 | 2. Pl. |
| 3. | CALLEFELS Gisella F. | Olanda | 22/30 | 20/30 | 30/30 | 30/30 | Quarta C. |
| 4. | CHRAMMEL Sanja | Germania | 24/30 | 24/30 | 28/30 | 27/30 | 1.º e 2.º |
| 5. | ENGELFELD Nicole | Francia | 28/30 | 24/30 | 25/30 | 23/30 | 1.º e 2.º |
| 6. | FURIO Giuseppe | S.U.A. | 28/30 | 30/30 | 18/30 | 26/30 | 1.º e 2.º |
| 7. | GRAF Elisabeth | Svizzera | 25/30 | 25/30 | 25/30 | 25/30 | Graf |
| 8. | JERAVI Salva | Ugito | 26/30 | 26/30 | 28/30 | 26/30 | Salva |

Fig. 16, 17 e 18 AUS, fald. "Esami", fascicolo "Corso Medio", anno 1954

Candidata: GRAF Elisabeth

Nazionalità: Svizzera

Livello: Corso Medio

Luogo: Perugia

Data: 20 e 21 dicembre 1954

Traccia: In treno, lasciando Perugia.

Testo (bella copia)

[1] Tre mesi sono stata qui, in Italia, davvero non posso crederlo, devo accertarmi e contare i giorni nel calendario, ma purtroppo è così, ci avviciniamo alla festa di Natale, **ciò che** significa per me la fine del mio soggiorno in Italia. Quanto è volato questo tempo!

[2] Al principio quando quanto era lontano Natale e adesso tutto ci sembra così **corto** e ci **fa** pena partire e lasciare tutto indietro. Ma no, non lo lasciamo indietro, riportiamo con noi tanti ricordi, nuovi amici e un poco della gran ricchezza culturale dell'Italia.

[3] L'Umbria, appena conoscevo la sua esistenza, certo, l'avevo imparato a scuola, ma che significava per me? niente altro che un nome geografico. Ho sentito parlare molte volte dell'Italia, sia ascoltando delle conferenze o assistendo a dei cortometraggi sul arte e sul paesaggio italiano, ma sempre si nominano le stesse città, Roma, Firenze, Venezia, i grandi centri culturali dell'Italia, oppure Napoli ed i suoi dintorni, la Riviera e la Costa Adriatica, luoghi incantevoli per passare le vacanze.

[4] L'Umbria è una di quei regioni che si devono attraversare per giungere alle città importanti, che sono di solito lo scopo dei viaggi turistici, ed anche essa è degna d'essere visitata quanto le prime. Ogni città è un piccolo centro d'arte, dove anche la modesta produzione degli artigiani continua nella vecchia tradizione e si è conservata fino ai nostri giorni.

[5] E quanto è bello il paesaggio dell'Umbria! Con tutte le sue città attaccate sulle colline come nidi d'aquile sulle rocce, e da cui si gode una bella visione del fertile paese, specialmente il suave verde degli ulivi predomina nella pianura.

[6] Ritornerà un giorno? Non lo sò [il docente canc. l'accento]. Mi sono trovata tanto bene che ho paura di essere disingannata al mio ritorno, senza trovare qui i miei amici, l'ambiente allegro dell'università dove mi sentivo come a casa mia, quante ore piacevoli passavo nella biblioteca, nelle aula e vicino al bar, e poi la mia compagna della camera, sempre di buon umore e disposta a chiacchierare, tutto ciò che ha dato vita a Perugia sarà lontano.

[7] Rimangono soltanto le mura della città, queste case alte, una vicino all'altra, queste strade in su e in giù con il selciato vecchio e ineguale, cosa che si nota specialmente con la pioggia quando sono pieno di pozzanghere! Cafè, il corso, i vicoli, ogni pietra mi ricorda il tempo passato, possono essere pieno di vita, ma per me saranno vuoti, mi sentirò troppo sola fra altre facce allegre qui, dove anch'io sono stata felice una volta.

Votazione del docente:

25

Tabella riassuntiva degli errori

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|------------------------------|------------------|---------------------------------------|---|
| 2 | <i>corto</i> | <i>no</i> | lessico | uso improprio di “corto” al posto di “breve” |
| 2 | <i>fa pena partire</i> | <i>no</i> | lessico e costruzione morfosintattica | sovrastensione della locuzione “fare pena” in luogo di “dare pena” |
| 2 | <i>indietro</i> | <i>sì</i> | lessico | sovrastensione dell'avverbio “indietro” al posto del più appropriato “dietro” o “alle spalle” |
| 3 | <i>conferenze</i> | <i>sì</i> | ortografia | |
| 3 | <i>sul arte</i> | <i>sì</i> | ortografia | semplificazione funzionale per analogia con il successivo “sul paesaggio” |
| 4 | <i>di quei regioni</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | mancato accordo morfologico tra agg. e sost. probabilmente per analogia con la des. -i di “regioni” |
| 5 | <i>suave</i> | <i>sì</i> | ortografia | probabile analogia con l'agg. “suadente” o per associazione fonetica con l'ing. “sweet”, lo sp. “suave”, il ted. “süße” |
| 6 | <i>sentivo...passavo</i> | <i>sì</i> | morfologia verbale | uso dell'imperfetto al posto del passato prossimo, coerente con la struttura sintattica e discorsiva del testo |
| 6 | <i>nelle aula</i> | <i>sì</i> | morfosintassi nominale | mancato accordo di numero |
| 6 | <i>compagna della camera</i> | <i>sì</i> | morfosintassi nominale | sovrastensione della prep. articolata al posto di quella semplice |
| 7 | <i>strade pieno</i> | <i>sì</i> | morfosintassi nominale | mancato accordo di genere e numero |
| 7 | <i>café</i> | <i>sì</i> | fonetica/ortografia | scempiamento |

Tab. 12 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

CAPITOLO 4

LA STORIA DELL'INSEGNAMENTO DELL'ITA L2 A PERUGIA DAL 1930 AL 1960

4.1 I Registri dei docenti

L'indagine condotta sui Registri dei docenti conservati presso l'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia si fonda su un corpus selezionato di quindici registri relativi al solo Corso Medio, scelto come osservatorio privilegiato per la ricostruzione dell'evoluzione metodologica dell'insegnamento dell'italiano L2 nel periodo compreso tra l'ultimo scorcio degli anni Venti e la soglia degli anni Sessanta. Le annualità rappresentate coprono un arco cronologico ampio e articolato — 1928, 1931, 1932, 1934, 1935, 1938, 1940, 1941, 1944, 1945, 1950, 1951, 1954, 1955, 1960 — che consente di cogliere, sul piano diacronico, sia le continuità sia le discontinuità generate dalle trasformazioni istituzionali, dai mutamenti del contesto politico-culturale e dalle innovazioni introdotte nella pedagogia linguistica.

I registri esaminati documentano l'attività di dodici docenti-correttori, figure che, nella loro pluralità di approcci, sensibilità disciplinari e prassi didattiche, permettono di ricostruire non solo l'andamento ordinario delle lezioni, ma anche la varietà delle scelte metodologiche individuali all'interno del quadro istituzionale della Stranieri. Tale numero rilevante di insegnanti, distribuiti lungo più di tre decenni, è indicativo della natura composita del corpo docente e dell'eterogeneità delle pratiche glottodidattiche adottate nella quotidianità dei corsi.

Lo studio di questo corpus consente di osservare non solo la natura dei contenuti selezionati — grammaticali, letterari, conversazionali e traduttivi — ma anche la logica sottesa alla loro distribuzione e la loro trasformazione nel tempo, restituendo così un quadro ricco e articolato dell'identità pedagogica della Stranieri in un arco di oltre trent'anni.

4.1.1 Argomenti delle lezioni e strutture dei Registri fino al secondo dopoguerra

I Registri rivelano un'organizzazione didattica sorretta da un principio di regolarità e ripetizione che riflette l'ideale pedagogico della scuola italiana del primo Novecento, ancora profondamente legata alla trasmissione delle norme linguistiche e al consolidamento della competenza grammaticale.

La struttura dei fascicoli e la loro stessa impaginazione documentano un assetto ordinato, scandito dalla tripartizione ricorrente in tre principali sezioni: "Argomento della lezione – Data – Firma dell'insegnante".

Oltre alla mera indicazione dei temi trattati nel corso delle lezioni, in molte occasioni l'insegnante annota anche le attività svolte; dunque, cosa è stato fatto concretamente in classe - "spiegazione", "ripasso", "correzione", "lettura" - e questa abitudine conferisce ai registri il carattere di diari di bordo.

L'analisi quantitativa dei contenuti mostra una distribuzione tematica coerente con la pedagogia linguistica del periodo. Le diverse tipologie di attività svolte in aula si attestano secondo le percentuali riportate nella Tabella 1, che evidenziano con chiarezza la centralità della grammatica e la persistenza della letteratura come vettore privilegiato di trasmissione dell'identità linguistica e culturale nazionale. Questa gerarchia didattica è tipica del modello scolastico italiano tra gli anni Venti e Trenta, nel quale la grammatica non era intesa solo come un insieme di norme, ma come strumento di disciplinamento linguistico e, indirettamente, civile¹²⁶.

| Categoria | Percentuale (%) |
|----------------------|------------------------|
| Grammatica | 26,0 |
| Letteratura | 22,0 |
| Conversazione | 19,8 |
| Traduzione | 19,2 |
| Correzione elaborati | 13,2 |

Tabella 13 Distribuzione percentuale delle attività nei Registri (1928–1935)

¹²⁶ Cfr. Serianni, L. (1988). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.

Dall'analisi delle annotazioni contenute nelle circa duecentocinquanta pagine di registri dei docenti della Stranieri di Perugia, relative al periodo compreso tra il 1928 e il 1945, emerge con chiarezza la gerarchia degli argomenti trattati in classe e la loro diversa incidenza nella programmazione didattica.

La grammatica, che da sola rappresenta quasi il 26% delle occorrenze, si conferma l'asse portante dell'insegnamento, in quanto strumento privilegiato per garantire la normatività e il controllo formale della lingua.

Il percorso didattico segue una progressione lineare e sistematica che parte dai fonemi — con lezioni su accento, apostrofo e pronuncia — e prosegue con articoli, sostantivi, aggettivi, preposizioni, verbi regolari e irregolari, per culminare nella sintassi nominale e verbale. Tale linearità riflette un'epistemologia dell'apprendimento linguistico centrata sul dominio delle strutture, che avrebbe caratterizzato gran parte dell'insegnamento linguistico fino all'introduzione dei metodi comunicativi nella seconda metà del Novecento¹²⁷.

Ai contenuti grammaticali, declinati per lo più in una successione di elementi e strutture via via più complesse che sostengono l'intelaiatura del sistema verbale e del sistema nominale, si affianca, con una percentuale pari al 22% del totale degli argomenti trascritti nel campione di registri analizzato, la letteratura, vale a dire la lettura e il commento dei testi letterari.

Non meno rilevanti risultano le attività di conversazione (19,8%) e di traduzione (19,2%), che riflettono l'esigenza di integrare l'acquisizione della lingua con pratiche di uso concreto e di verifica applicativa.

Più limitato, seppure significativo, appare infine lo spazio riservato a quest'altezza cronologica alla correzione dei componimenti e degli esercizi di traduzione, che compaiono in una percentuale minore di attestazioni (13,2%), ma documentano in ogni caso una certa attenzione al consolidamento e alla valutazione della produzione scritta.

In questa distribuzione tematica si coglie dunque l'equilibrio, tipico della fase storica considerata, tra la continuità della tradizione grammaticale e letteraria e

¹²⁷ Cfr. Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

l'apertura verso approcci più comunicativi e funzionali, sebbene sempre incardinati entro una visione fortemente normativa dell'insegnamento dell'italiano L2.

L'esame dei registri dei corsi medi e inferiori – in particolare quello di *Letteratura italiana* tenuto dal prof. Ettore Montecchi nel luglio del 1928 – rivela con chiarezza come l'impianto didattico dell'epoca si fondasse su una solida centralità della grammatica, introdotta attraverso un percorso graduale che muoveva dalla fonetica e dalla pronuncia per approdare ai principali fenomeni morfologici. Le prime lezioni sono infatti dedicate alla corretta accentazione, all'uso dell'apostrofo e alla distinzione tra articoli definiti e indefiniti, seguite da una sequenza regolare di temi grammaticali (sostantivo, aggettivo, preposizioni, verbi regolari e irregolari) che costituisce la struttura portante dell'intero corso.

A sorreggere questo impianto vi era l'adozione di un manuale ampiamente diffuso in Europa e utilizzato anche in altri contesti dell'insegnamento delle lingue moderne: la *Italian Conversation Grammar* di Pietro Motti (1903)¹²⁸. Tale volume si inserisce nella tradizione del metodo Gaspey-Otto-Sauer¹²⁹, una corrente didattica che, pur mantenendo la grammatica come nucleo fondamentale, cercava di superare l'aridità del metodo grammaticale-traduttivo strutturando le unità didattiche attorno a dialoghi, esercizi di comprensione e brevi letture accompagnate da commento linguistico. Motti insisteva sulla necessità di “rendere le lezioni piacevoli” e di avvicinare gli apprendenti alla “lingua parlata”, introducendo elementi di oralità che, per quanto controllati, rappresentavano una forma embrionale di approccio comunicativo.

Uno dei tratti più innovativi del metodo era la costante comparazione sistematica tra la lingua madre degli studenti e l'italiano. Questa prospettiva contrastiva – resa esplicita attraverso esercizi di traduzione e conversazione – incoraggiava gli apprendenti a riconoscere analogie e differenze, a individuare i registri linguistici e le variazioni diamesiche, cioè le differenze tra lingua orale e scritta, tra varietà formale e colloquiale. Tale attenzione era particolarmente significativa in un'epoca in cui la didattica dell'italiano per stranieri non disponeva ancora di strumenti

¹²⁸ Sauer, Motti (1903). *Italian Conversation Grammar*, London–Berlin.

¹²⁹ R. Kemmler, R., & M. J. Corvo Sánchez, The importance of the ‘method Gaspey-Otto-Sauer’ amongst the earliest Portuguese textbooks of the German language. *Language & History*, 63(2), 120–138, 2019.

analitici moderni, e affondava le proprie radici nella tradizione delle grammatiche comparate ottocentesche.

Non sorprende quindi che anche la *Grammatica francese* di Motti – nella sua settima edizione del 1929, aggiornata da Bruno Migliorini – seguisse questa impostazione. Sebbene non rivoluzionaria sul piano teorico, essa promuoveva una didattica attenta all'uso vivo della lingua e all'osservazione dei fenomeni d'uso, anticipando, sebbene in forme ancora *in nuce*, alcuni dei principi che sarebbero confluiti nella glottodidattica moderna.

Un elemento di particolare rilievo, nel quadro metodologico della *Stranieri*, è il dialogo sotterraneo tra il metodo Gaspey-Otto-Sauer e il successivo metodo Guarnieri, che avrebbe influito in modo determinante sui corsi degli anni Cinquanta e Sessanta. Romano Guarnieri – che la tradizione dell'Ateneo ricorda come figura centrale nella didattica dell'italiano L2 – condivideva con Motti alcuni presupposti: l'attenzione alla lingua parlata, la progressione graduale delle strutture, l'importanza degli esercizi di conversazione e una moderata apertura all'uso del confronto tra L1 e L2.

Tuttavia, le sue proposte didattiche accentuavano ulteriormente l'aspetto induttivo-intuitivo dell'apprendimento: gli studenti erano guidati a “impossessarsi della struttura grammaticale” attraverso un'intensa pratica morfosintattica e un impiego sistematico di sequenze verbali articolate, concepite come “impalcatura scheletrica” su cui costruire progressivamente nuove porzioni di competenza.

Il metodo Guarnieri, pur collocandosi nella stessa genealogia metodologica del manuale di Motti, se ne distanziava per una più netta attenzione ai processi cognitivi degli apprendenti. Come osservano gli studi glottodidattici contemporanei (Demartini, 2014), una delle caratteristiche originali del metodo consisteva infatti nel valorizzare l'uso attivo della lingua target fin dalle prime lezioni: esercizi di domanda-risposta, pratiche di memorizzazione strutturata delle forme verbali, dialoghi guidati e simulazioni quotidiane costituivano strumenti concepiti per favorire un'acquisizione rapida e stabile. La relazione tra L1 e L2 non era vista come ostacolo, ma come leva cognitiva in grado di facilitare la comprensione e prevenire gli errori sistematici.

In questa prospettiva, il profilo didattico dei registri degli anni Venti appare come un punto di incontro tra la tradizione e la prima modernità: da un lato, un approccio ancora fortemente radicato nella norma, nella componente letteraria e nella metodologia grammaticale; dall'altro, una progressiva apertura verso pratiche più centrate sull'uso della lingua e sulla comparazione sistematica, anticipando quelle trasformazioni che, a partire dagli anni Quaranta e Cinquanta, avrebbero condotto l'Ateneo perugino verso un modello glottodidattico più articolato, destinato a trovare nel metodo Guarnieri una delle sue espressioni più compiute e durature.

Per quanto riguarda la conversazione, quest'ultima è regolata da temi prestabiliti, spesso di natura descrittiva o referenziale ("I giorni della settimana", "Le stagioni", "La casa", "La numerazione", "Le parti del corpo"), e rappresenta una forma di esercizio semi-guidato che non mira tanto alla spontaneità, quanto all'applicazione controllata delle strutture apprese all'interno di campi semantici ben circoscritti.

Non mancano tuttavia argomenti di conversazione di ordine storico e culturale - "L'arredamento della casa e la foggia del vestire del vostro paese e in Italia"; Lo sport: il mio passatempo preferito"; "Il teatro e il cinematografo" - e in alcuni casi strettamente connesse alla promozione di un'italianità ben collocata entro la dimensione politica e ideologica dell'Italia fascista. Tra i temi di conversazione più esemplificativi in tal senso si annoverano: "L'agricoltura"; "Frutticoltura e floricoltura"; "L'Italia fisica e politica"; "Sindacalismo fascista e Carta del lavoro. Legislazione (nelle linee principali)"; "Il Fascismo (storia, spirito e finalità)".

Nei registri di Antonio Giubbini, docente attivo presso la Stranieri già dal 1927, accanto ai consueti temi di vita quotidiana, compaiono argomenti quali il fascismo, la Carta del lavoro, il sindacalismo corporativo, la disciplina del lavoro, la figura del Duce e i doveri del cittadino fascista: tematiche che rimandano alla crescente penetrazione dell'ideologia fascista nelle istituzioni educative e, più in generale, nell'intero sistema di formazione superiore.

L'inserimento di tali temi negli esercizi di conversazione destinati agli studenti stranieri mostra con particolare evidenza come l'insegnamento linguistico fosse considerato anche un veicolo di diffusione dei valori nazionali, secondo una logica in cui lingua e identità venivano saldate in un unico progetto politico-culturale¹³⁰.

¹³⁰ Gheda, M. (2004). *L'Università per Stranieri di Perugia nella storia culturale italiana*. Perugia.

La presenza nei registri di siffatti contenuti trova riscontro nelle precise direttive ministeriali degli anni Trenta, quando il Ministero dell’Educazione Nazionale incoraggiava l’introduzione nei programmi scolastici di riferimenti all’organizzazione corporativa dello Stato, alla legislazione sociale e all’etica fascista del lavoro¹³¹. Tale orientamento si inseriva nella più ampia strategia di costruzione dell’“uomo nuovo fascista”, nella quale l’università doveva svolgere un ruolo primario di formazione della futura classe dirigente¹³².

Non sorprende quindi che nel 1935 i Gruppi Universitari Fascisti (GUF) organizzassero a Roma corsi di cultura sindacale e corporativa, rivolti non solo agli studenti italiani ma anche agli stranieri presenti in Italia per motivi di studio o turismo culturale.

La partecipazione dei giovani universitari ai GUF comportava, inoltre, l’inclusione di pratiche extralinguistiche che incidavano sulla vita degli studenti: cerimonie, raduni, conferenze obbligatorie, attività ginnico-sportive e lavoro manuale, tutti elementi che completavano la formazione linguistica e culturale nel quadro dell’educazione fascista¹³³.

Come nota Luca Giansanti¹³⁴, la “mistica del lavoro” esaltata dal regime richiedeva al fascista universitario di unire «libro, moschetto e vanga», ossia studio, preparazione militare e attività pratica. Ne derivava un ideale di cittadino-operatore in cui l’aspetto intellettuale e quello manuale si intrecciavano, e la cui immagine permeava anche i materiali didattici, le conversazioni in aula e talvolta gli stessi temi di traduzione.

Parallelamente, A. Ascenzi e R. Sani¹³⁵ mostrano come la centralità del lavoro, il culto della famiglia e l’esaltazione del ruralismo costituissero valori dominanti, promossi anche attraverso le antologie scolastiche e le letture guidate. Non è raro ritrovare nella narrativa popolare letta nelle scuole – spesso proposta come modello di buona lingua – un’idealizzazione della vita contadina, della maternità,

¹³¹ Ministero dell’Educazione Nazionale, *Programmi e disposizioni generali*, 1930–1938.

¹³² Gentile, G. (1928). *La riforma della scuola*. Roma.

¹³³ Betti, C. (2010). *Educazione e fascismo*. Firenze: Le Monnier.

¹³⁴ Giansanti, L. *Generazione littoria. Il fascismo e gli universitari (1918-42)*.

¹³⁵ Ascenzi A. e Sani R., (a cura di), 2009, *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica Edizioni

dell'infanzia obbediente e dell'ordine sociale gerarchico. La retorica del “ritorno alla terra”, centrale nella propaganda fascista, si legava così alla dimensione linguistica: la lingua standard insegnata agli stranieri veniva presentata come voce unificatrice di una nazione armonica e produttiva, mentre la ruralità diventava simbolo di autenticità e purezza nazionale¹³⁶.

Questo intreccio tra lingua, ideologia e cultura è particolarmente evidente nei registri destinati agli apprendenti stranieri. Le conversazioni non rappresentavano solo un esercizio linguistico, ma anche un mezzo di familiarizzazione con il sistema di valori della “nuova Italia”. La scelta di temi politici nelle lezioni destinate a studenti non italofoeni – provenienti da contesti spesso molto diversi – costituiva una forma sottile ma efficace di diplomazia culturale, in cui l'insegnamento dell'italiano diventava parte di un più ampio progetto di rappresentazione nazionale. L'università, in questo senso, agiva come “vetrina” dell'Italia fascista, e il docente di lingua era, intenzionalmente o meno, anche un mediatore di propaganda.

Alla luce di queste considerazioni, è possibile affermare che la didattica dell'italiano L2 nel periodo fascista non possa essere compresa senza considerare l'ambiente politico in cui era inserita e i registri, con la loro apparente neutralità, testimoniano un lavoro linguistico impregnato di riferimenti sociali e ideologici, nei quali l'apprendimento della lingua coincise spesso con l'introduzione controllata e graduale dei concetti chiave del fascismo, tanto sul piano civile quanto su quello culturale.

In aggiunta, è bene puntualizzare che i registri testimoniano non solo l'uso estensivo dei manuali grammaticali, ma anche il ruolo centrale svolto dalle antologie letterarie nel modellare la didattica dell'italiano L2.

Per l'insegnamento della letteratura italiana Ettore Montecchi raccomandava *Fior da Fiore* di Giovanni Pascoli (1910), un testo che ebbe una diffusione capillare nelle scuole italiane del primo Novecento e che, non a caso, veniva utilizzato anche per gli studenti stranieri alla Stranieri.

¹³⁶ Isnenghi M., 1979, *Intellettuai militanti e intellettuai funzionari. Appunti sulla cultura fascista*, Torino, Einaudi.

Nei registri sono attestate letture e commenti di brani quali *Il prossimo*, *Lazaro* e *Il figliuol prodigo*, tipici della poetica pascoliana più moraleggiante e narrativa, selezionati perché univano chiarezza sintattica, ricchezza lessicale e capacità di trasmettere valori etici considerati formativi.

L'antologia di Pascoli si impose negli anni Dieci e Venti per la sua capacità di conciliare esigenze didattiche e istanze di modernità. Gli editori scolastici dell'epoca, molto attenti agli orientamenti ministeriali successivi all'estensione dell'obbligo scolastico, confezionavano strumenti di lettura "adatti" al clima culturale post-unitario: testi rassicuranti, improntati al moralismo laico, ma stilisticamente elevati, che potessero fungere da modello di lingua italiana nazionale. *Fior da Fiore* fu per decenni uno dei repertori più utilizzati per formare alla lingua, allo stile e all'etica pascoliana intere generazioni di studenti, italiani e no, contribuendo a fissare un canone scolastico in cui la letteratura era al tempo stesso strumento di educazione linguistica e veicolo di valori civili.

Accanto a Pascoli non mancavano altre antologie e raccolte di prosa e poesia, spesso pubblicate da editori scolastici sensibili alle direttive del Ministero della Pubblica Istruzione. Tra queste, circolavano nelle scuole dell'epoca le serie antologiche curate da Calabrò, *Poesie scelte e commentate per gli stranieri* (1931–1933) e *Antologia di prosa e poesia ad uso degli stranieri* (1934–1935), nate specificamente per l'uso didattico con studenti non italofofoni. Tali antologie selezionavano testi brevi, controllati sul piano linguistico, corredati da glossari e osservazioni grammaticali a margine, rispecchiando il modello editoriale che univa letteratura e grammatica in un unico dispositivo formativo.

I registri rivelano che le unità didattiche ricavate da queste opere seguivano uno schema ricorrente: brevi sezioni introduttive dedicate a regole ed eccezioni, esempi mirati alla descrizione di strutture sintattiche specifiche, elenchi di vocaboli con traduzione a lato, seguiti da esercizi di traduzione e applicazione. L'accento restava fortemente orientato sulla lingua scritta¹³⁷, tradizionalmente considerata il modello

¹³⁷ «I totalitarismi europei e le difficoltà socioeconomiche causate dalle guerre mondiali frenarono gli entusiasmi sperimentali della Glottodidattica (e della pedagogia tutta, cf. Della Putta, Sordella 2022a, cap. 1): accanto all'approccio naturale, nei primi trenta anni del Novecento si sviluppa il Reading Method (Balboni 2015, 24-5) che recupera l'importanza della lettura e che non esercita più le abilità orali, ritenute poco utili in un panorama sociale sempre più frammentato e isolato dai conflitti mondiali» (Della Putta & Ghia, 2025: 50).

supremo di correttezza e, in senso più ampio, una vera e propria *forma mentis*, capace di disciplinare il pensiero attraverso la struttura sintattica. In questo quadro, i brani attinti dalle opere letterarie non erano un elemento accessorio, ma un'estensione naturale dell'insegnamento linguistico, perché offrivano allo studente una varietà di testi che fungevano da laboratorio di stile, lessico e norme d'uso.

| ARGOMENTO DELLA LEZIONE | ARGOMENTO DELLA LEZIONE |
|---|--|
| <p>Conoscimento: L'Italia fisica e politica (carta geografica).</p> <p>Addi 27 agosto 1928</p> <p>Firma dell'Insegnante Apulbin</p> | <p>Grammatica: il pronome (personali e affixe con l'uso Francese).</p> <p>Addi 28 agosto 1928</p> <p>Firma dell'Insegnante Apulbin</p> |
| <p>Continuazione del pronome (relativi e interrogativi: uso raffrontato su quella francese)</p> <p>Addi 29 agosto 1928</p> <p>Firma dell'Insegnante Apulbin</p> | <p>Lettera: seguito di Proverbi. Proverbi (comuni francesi e lingue italiane)</p> <p>Addi 29 agosto 1928</p> <p>Firma dell'Insegnante Apulbin</p> |
| <p>Grammatica: Continuazione del pronome (indefiniti) con esempi letterari e famulari.</p> <p>Addi 30 agosto 1928</p> <p>Firma dell'Insegnante Apulbin</p> | <p>Lettera e Maxime di Proverbi. Continuazione (il proverbiale: spirito e qualità)</p> <p>Addi 30 agosto 1928</p> <p>Firma dell'Insegnante Apulbin</p> |
| <p>Grammatica: continuazione del pronome</p> <p>Addi 31 agosto 1928</p> <p>Firma dell'Insegnante Apulbin</p> | <p>Lettera e Proverbi: Proverbi (sequenza)</p> <p>Addi 31 agosto 1928</p> <p>Firma dell'Insegnante Apulbin</p> |

| ARGOMENTO DELLA LEZIONE | ARGOMENTO DELLA LEZIONE |
|--|--|
| Conversazione: L' Italia fisica e politica (carta geografica) Addì 27 Agosto 1928 Firma dell'Insegnante Giubbini | Grammatica: il pronome (personale differenze con l'uso del francese) Addì 7 VIII 1928 Firma dell'Insegnante Giubbini |
| Continuazione del pronome (relativi e interrogativi: uso raffrontato su quello francese) Addì 29 Agosto 1928 Firma dell'Insegnante Giubbini | Lettura: seguito I promessi sposi (commento gramm.e linguistico) Addì 29 Agosto 1928 Firma dell'Insegnante Giubbini |
| Continuazione del pronome indefinito con esempi letterari e familiari. Addì 30 Agosto 1928 Firma dell'Insegnante Giubbini | Dettato: Conversazione (Il Fascismo: storia, spirito e finalità) Addì 30 Agosto 1928 Firma dell'Insegnante Giubbini |
| Grammatica: continuazione del pronome Addì 10 VIII 1928 Firma dell'Insegnante Giubbini | Lettura: I promessi sposi (seguito) Addì 10 VIII 1928 Firma dell'Insegnante Giubbini |

L'analisi sistematica dei registri delle lezioni compresi tra il 1928 e il 1945 ha portato all'esame di un corpus complessivo di 250 pagine, ciascuna delle quali raccoglie le annotazioni relative a cinque lezioni, corrispondenti ai cinque giorni della settimana scolastica. Ne deriva un totale di 1.250 lezioni documentate, quantità che consente una lettura sufficientemente rappresentativa delle pratiche didattiche dell'epoca e delle loro evoluzioni nel corso dei diciassette anni considerati.

All'interno di questo campione emerge in modo netto la frequenza con cui i docenti ricorrevano alla correzione come attività didattica specificamente registrata: l'indicazione «correzione» compare infatti 45 volte, distribuite in modo non uniforme lungo l'arco cronologico analizzato. La ricorrenza del termine rivela non solo l'attenzione dei docenti verso la verifica puntuale degli esercizi (soprattutto scritti), ma anche il peso che l'attività correttiva rivestiva nel modello didattico

struttural-grammaticale dominante nel periodo prebellico. La correzione, intesa come controllo della correttezza formale e del rispetto delle norme morfosintattiche, appare dunque uno dei cardini dell'insegnamento dell'italiano L2 nell'Istituto.

Di particolare interesse è la presenza, accanto a questa formula semplice, della dicitura più articolata «correzione e spiegazioni relative», che si incontra 13 volte. La sua comparsa non è casuale: essa inizia a essere registrata solo a partire dal 1931, segnalando un lieve ma significativo mutamento nell'approccio didattico. L'aggiunta esplicita delle *spiegazioni relative* indica infatti che la correzione non è più concepita come mera rilevazione dell'errore, bensì come momento di chiarificazione, commento, restituzione ragionata e, in taluni casi, rielaborazione guidata dell'errore stesso.

4.1.2 Argomenti delle lezioni e strutture dei Registri dal secondo dopoguerra

Negli anni Cinquanta, con il rettorato di Carlo Vischia e la direzione tecnica di Ottavio Prosciutti, l'Università per Stranieri di Perugia attraversò un periodo di rinnovamento istituzionale e culturale che coincise con una ridefinizione profonda della propria missione didattica (Gheda, 2004). In questa fase, la Stranieri si trovò a operare in un contesto internazionale in trasformazione: l'Italia del dopoguerra si apriva nuovamente ai flussi culturali esteri, mentre gli studenti stranieri – provenienti in numero crescente da Europa, Americhe e Medio Oriente – richiedevano percorsi formativi capaci di coniugare lingua, cultura e modernità. Tale scenario favorì l'emergere di un modello didattico più dinamico, nel quale gli insegnamenti linguistici mantenevano la centralità della grammatica, ma si collocavano all'interno di un quadro pluralistico, attento sia agli aspetti comunicativi sia alle nuove istanze culturali che attraversavano il Paese.

La struttura dei corsi restò fondata sui tre livelli tradizionali – preparatorio, medio e superiore – ma la loro fisionomia mutò sensibilmente.

Pur conservando l'impianto storico-letterario tipico della tradizione scolastica italiana, essi iniziarono a includere elementi di civiltà contemporanea, temi di attualità, cenni di sociologia e incursioni nella cultura materiale dell'Italia in trasformazione: costume, società dei consumi, tecnologie emergenti, mutamenti nel

lavoro e nella famiglia. A sostenere tale sviluppo fu anche la qualità del corpo docente, composto non solo da insegnanti di lingua ma anche da figure di rilievo del panorama culturale italiano, tra cui Giuseppe Prezzolini, Mario Apollonio, Salvatore Valitutti e lo stesso Prosciutti. Questi docenti concepivano l'insegnamento dell'italiano come un compito non più confinato alla trasmissione di competenze grammaticali, bensì come mediazione culturale, resa possibile attraverso l'interazione linguistica, il dialogo e l'esperienza comunicativa in contesto.

Con l'ingresso negli anni Sessanta, la documentazione archivistica testimonia un ulteriore passaggio verso una didattica più strutturata e moderna. I registri del prof. Mario Emilio Baratti (1961–1963), relativi ai corsi Preparatorio e Medio Inferiore, rappresentano uno dei casi più emblematici di questa trasformazione¹³⁸.

| ARGOMENTO DELLA LEZIONE | ARGOMENTO DELLA LEZIONE |
|--|---|
| Nomenclatura e fraseologia: la strada, i negozi. Addì 15 Febbraio 1961 Firma dell'Insegnante Mario Baratti | Ripetiz. gramm.: il condizionale passato. Pronomi personali al dativo. Esercizi Addì 15 Febbraio 1961 Firma dell'Insegnante Mario Baratti |
| Dettaglio.-Lecture e conversazione. Poesia di R. Fucini "I due litiganti" Addì 15 Febbraio 1961 Firma dell'Insegnante Mario Baratti | Poesia di R. Fucini "I due litiganti" Addì 15 Febbraio 1961 Firma dell'Insegnante Firma dell'Insegnante Mario Baratti |
| Ripetiz. gramm.: Aggettivi e pronomi dimostrativi. Esercizi Addì 16 Febbraio 1961 Firma dell'Insegnante Mario Baratti | Nomenclatura e fraseologia: I verbi maggiormente usati. Addì 16 febbraio 1961 Firma dell'Insegnante Mario Baratti |

¹³⁸ Registri Baratti, 1960–1963, lezioni di febbraio-maggio; Archivio Storico USPG.

| | |
|--|--|
| Lettura e conversazione : C. Collodi Pinocchio Addì 16 Febbraio 1961 Firma dell' Insegnante <p style="text-align: center;">Mario Baratti</p> | Grammatica: I pronomi relativi: esercizi. Addì 17 Febbraio 1961 Firma dell' Insegnante <p style="text-align: center;">Mario Baratti</p> |
|--|--|

L'organizzazione delle lezioni segue infatti in modo sistematico la sequenza del Metodo Guarnieri, che in quegli anni costituiva la base dell'insegnamento linguistico presso l'Ateneo perugino. Il metodo, sviluppato da Romano Guarnieri e applicato sia in Italia sia nei corsi universitari olandesi da lui diretti, si fondava su un principio cardine: rendere possibile un uso immediato e attivo della lingua attraverso una progressione induttiva delle strutture, abbandonando definitivamente l'impianto grammaticale-traduttivo di matrice ottocentesca.

Guarnieri concepiva il processo di apprendimento come un percorso che conduceva lo studente «dai primi elementi essenziali [...] alle più grandi profondità e altezze» della lingua. Il suo metodo attribuiva un ruolo centrale all'oralità, alla ripetizione strutturata, alla memorizzazione di sequenze verbali e dialogiche, e all'uso di esempi tratti dalla vita quotidiana. La grammatica non veniva eliminata, ma incorporata in un percorso che privilegiava l'intuizione linguistica: ogni nuova struttura veniva introdotta attraverso modelli d'uso e solo successivamente formalizzata.

I registri di Baratti riflettono pienamente questa impostazione. Le lezioni sono organizzate in modo intensamente articolato attorno a esercizi grammaticali, attività di conversazione, letture, esercizi di ascolto e dettati, che diventano momenti fondamentali di controllo della comprensione e della produzione. La progressione segue un ordine graduale: dai fonemi e dagli articoli ai plurali, dai verbi regolari ai verbi irregolari, dai pronomi all'imperativo, fino al congiuntivo e al periodo ipotetico, che occupano un posto rilevante nella parte finale dei corsi medio-inferiori.

Accanto allo studio sistematico della morfologia e della sintassi, ampio spazio viene riservato alla nomenclatura e fraseologia relative alle situazioni comunicative

concrete (la casa, la strada, i mezzi di trasporto, le professioni, la salute, lo sport), secondo una logica che mira a rendere lo studente capace di interagire in situazioni reali e non solo in contesti scolastici controllati.

Le letture impiegate da Baratti comprendono testi letterari canonici – Collodi, in particolare *Pinocchio*, Pirandello con *La giara*, Pascoli, Carducci – e materiali ciclostilati preparati dagli stessi docenti per esercitazioni linguistiche e culturali. L'uso dei testi letterari assume in questa fase una funzione differente rispetto ai decenni precedenti: da modello normativo e moralizzante, essi diventano strumenti per osservare la lingua in contesto, discutere implicazioni culturali, confrontare registri, analizzare scelte stilistiche e comprendere riferimenti al mondo italiano contemporaneo. L'insegnamento della letteratura si apre così a una lettura più comunicativa e meno prescrittiva, collocandosi così nel solco della pedagogia linguistica.

Una delle innovazioni più significative che emergono dai registri compresi tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta riguarda l'attenzione alla progressione comunicativa dell'apprendimento. La grammatica non è più fine a sé stessa, ma costituisce la base su cui innestare attività di domande e risposte, mini-dialoghi, esercitazioni di ascolto e conversazioni guidate. La sequenza tipica prevede: introduzione intuitiva della regola, esercizi di applicazione, ripetizione corale, gioco linguistico o drammatizzazione, dettato e discussione finale. Tale impostazione mira a stimolare la partecipazione attiva, a ridurre al minimo l'uso della lingua madre e a favorire un apprendimento che coinvolga dimensioni cognitive, affettive e sociali.

Le attività di dialogo o conversazione aumentano fino a superare le ricorrenze della dicitura “grammatica” nello spazio dei registri riservato agli argomenti trattati a lezione. La lingua è sempre più strumento di interazione sociale, necessario per comprendere e partecipare alla vita culturale del Paese. In questa prospettiva, la competenza linguistica e la competenza culturale si intrecciano: apprendere l'italiano significa comprendere ciò che l'Italia rappresenta nel presente, oltre che nel passato¹³⁹.

¹³⁹ H. H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 1983.

| Categoria | Percentuale (%) |
|----------------------|------------------------|
| Grammatica | 27,0 |
| Letteratura | 19,0 |
| Conversazione | 16,02 |
| Traduzione | 23,01 |
| Correzione elaborati | 14,00 |

Tabella 14 Distribuzione percentuale delle attività nei Registri (1936–1950)

| Categoria | Percentuale (%) |
|----------------------|------------------------|
| Grammatica | 23,0 |
| Letteratura | 22,5 |
| Conversazione | 24,0 |
| Traduzione | 14,0 |
| Correzione elaborati | 16,5 |

Tabella 15 Distribuzione percentuale delle attività nei Registri (1951–1963)

Dal punto di vista metodologico, i registri degli anni Cinquanta e Sessanta documentano quindi la transizione da un paradigma deduttivo-prescrittivo, tipico dell'era fascista e del primo dopoguerra, verso una didattica attiva, partecipativa e comunicativa, che pone al centro l'esperienza dell'apprendente e la dimensione dialogica della lezione. L'uso della ripetizione corale, della drammatizzazione, del dettato e della conversazione guidata ambisce a favorire la memorizzazione e la capacità di interazione, in un clima che aspira a rendere l'apprendimento più naturale e coinvolgente.

I registri dei docenti relativi agli anni Cinquanta rappresentano una testimonianza preziosa per comprendere la fase di transizione metodologica che precede l'affermazione definitiva del metodo Guarnieri e, più in generale, l'ingresso dell'Università per Stranieri in una stagione di rinnovamento pedagogico.

In questi documenti emerge con chiarezza come l'insegnamento dell'italiano L2 fosse ancora radicato nella tradizione grammaticale e letteraria, ma già contaminato da nuove istanze metodologiche provenienti sia dal panorama didattico europeo sia dalla riflessione maturata nell'immediato dopoguerra.

I materiali impiegati in classe in questo periodo consentono di comprendere a fondo la logica di questa fase intermedia.

I manuali per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, infatti, non si configurano come semplici raccolte di esercizi, ma come prodotti complessi della storia educativa italiana: essi costituiscono l'esito della sedimentazione di decenni di riflessione metodologica e, al contempo, uno specchio delle persone e dei contesti che li hanno elaborati e utilizzati. Ogni manuale riflette non solo la sensibilità didattica del docente e il profilo dell'apprendente cui è destinato, ma anche la concezione linguistica dominante nel periodo della sua pubblicazione.

L'analisi dei registri testimonia la circolazione di un corpus eterogeneo di manuali e antologie, provenienti dalle principali tradizioni didattiche europee e adottati, in modo più o meno sistematico, anche presso l'Università per Stranieri. Da questa ricchezza di materiali emergono tre grandi orientamenti metodologici, che coesistono negli anni Cinquanta e che spesso si intrecciano all'interno delle stesse lezioni:

- un orientamento struttural-linguistico, erede del sillabo grammaticale di matrice ottocentesca;
- un orientamento che potremmo considerare cautamente premonitore dell'approccio umanistico-affettivo;
- un orientamento comunicativo, fondato sull'uso della lingua parlata in contesti reali.

Il primo orientamento – quello grammaticale-traduttivo – è ancora fortemente rappresentato nei registri dei Cinquanta. I manuali seguono un sillabo graduale in cui si introducono dapprima l'ortografia e la morfologia, per poi passare successivamente alla sintassi e alla fraseologia; le lezioni sono scandite da spiegazioni puntuali delle categorie grammaticali (sostantivo, aggettivo, tempi e modi verbali, concordanze, pronomi), seguite da esercizi di manipolazione del testo e traduzioni mirate, dal francese/inglese/tedesco all'italiano (quasi mai viceversa). L'attenzione alla padronanza lessicale rimane marginale, mentre il testo scritto continua a fissare il modello di riferimento.

Manuali come *La lingua italiana insegnata agli stranieri* di Roncari e Brighenti – pubblicato in varie edizioni tra il 1940 e il 1958 – sono esemplificativi di questo approccio, dato che presentano una parte grammaticale rigidamente organizzata

secondo la morfologia italiana e accompagnata da tabelle, paradigmi ed esercizi di traduzione, lasciando poco spazio alla produzione orale spontanea¹⁴⁰.

Parallelamente, si diffonde in Italia – e trova spazio nei registri della Stranieri – il metodo diretto o naturale, che propone di portare in classe la lingua viva e di ridurre drasticamente l'uso della traduzione. In quest'ottica, la grammatica non è più introdotta per via deduttiva, ma ricavata attraverso osservazione, imitazione e ripetizione.

Il contributo più importante in questa direzione è rappresentato, come già in più occasioni ribadito, dal lavoro di Romano Guarnieri, che già negli anni Quaranta aveva elaborato un approccio volto a esporre immediatamente i discenti alla lingua attraverso conversazioni guidate, postulando determinati domini situazionali e rispettivi copioni interattivi che delineano un modello di apprendimento situato. Guarnieri insisteva sull'importanza di fare dell'aula un luogo di interazione autentica: le strutture grammaticali venivano colte per via induttiva, la ripetizione serviva a consolidare modelli sintattici e il lessico veniva appreso attraverso l'uso effettivo, non tramite liste di lemmi astratti dal relativo contesto d'uso.

Nei materiali didattici elaborati da Guarnieri ricorre una particolare attenzione alla gradualità nell'introduzione delle strutture morfosintattiche, soprattutto quando queste costituiscono un nodo critico per l'apprendente. Significativa, in tal senso, è la riflessione dedicata alla pronominalità: «I pronomi, massime quelli personali, costituiscono sempre la maggiore difficoltà dopo il verbo. Vi insistiamo perciò con adeguati esercizi, suscettibili sempre di ampliamento. Per una ragione didattica insegniamo i pronomi personali in due tempi, dando nel secondo il quadro completo dei medesimi» (Guarnieri, 1949: 10).

¹⁴⁰ https://archive.org/details/lalinguaitaliana0000aron_r6e2

VIII
Pronomi personali
A. Il professore saluta l'allievo.
Il professore lo saluta.
D. Saluta il professore l'allievo?
R. Sì, lo saluta.
B. Il professore saluta l'allievo?
Il professore la saluta.
D. Saluta il professore l'allievo?
R. Sì, la saluta.
C. Il professore ha salutato l'allievo.
Il professore (l) ha salutato.
D. Ha il professore salutato l'allievo?
R. Sì, l'ha salutato.
D. Il professore ha salutato l'allieva.
Il professore (a) ha salutato.
D. Ha il professore salutato (a) l'allieva?
R. Sì, l'ha salutato.

IX
Il professore prende il libro e lo pone sulla tavola
" " " i libri e li " " " " " " " la matita e la " " " " " " " del libro e ne " " " " " " " "

Esercizio
L'allievo prende due libri e li mette nel cassetto
D. Quanti libri prende l'allievo? R. Ne prende due.
D. Dove li mette? R. Li mette nel cassetto.
D. Quanti libri ci sono nel cassetto? R. Ce ne sono due.
D. L'allievo prende delle penne e le mette sul banco.
D. Prende l'allievo delle penne? R. Sì, ne prende.
D. Dove le mette? R. Le mette sul banco.
D. Quante penne ci sono sul banco? R. Ce ne sono molte.
D. Non ho dei libri italiani, perché non posso ancora capirli.
D. Ha Lei dei libri italiani? R. No, non ne ho.
D. Perché non ne ha? R. Non ne ho, perché non posso ancora leggerli.
D. Non ho il dizionario? l'ho dimenticato a casa.
D. Ha Lei qui il dizionario? R. No, non ce l'ho.
D. Perché non ce l'ha? R. Non ce l'ho, perché l'ho dimenticato.

X
D. Ha finito di leggere il romanzo? R. Non ancora, forse lo finirò domani.
D. Vede spesso il Suo amico? R. No, lo vedo di rado.

XIII
Pronomi personali
D - A chi do il quaderno? R - Lei lo dà a me.
D - Che cosa Le do? R - Lei mi dà il quaderno.
D - Le do io il quaderno? R - Sì, Lei me lo dà.
D - Che cosa Le do? R - Mi dà la penna.
D - A chi do la penna? R - La dà a me.
D - Le do io la penna? R - Sì, me la dà.
D - A chi do i libri? R - Li dà a me.
D - Quanti libri Le do? R - Mi dà due libri.
D - Le do io due libri? R - Sì, me ne dà due.

XIV
Io do il libro al signor Giovanni
Che cosa do al signor Giovanni? Gli dà il libro.
Do io il libro al signor Giovanni? Sì, lo dà a lui.
Sì, glielo dà.
Gliene dà uno.

XV
D - Mi dà Lei il mio quaderno? R - Sì, glielo do.
D - Le do io il mio quaderno? R - Sì, me lo dà.
Lei me lo dà.
D - Le do io la mia penna? R - Sì, me la dà.
D - Mi dà Lei la mia penna? R - Sì, gliela do.
Lei me la dà.

XXI
III caso (dativo)
mi (mi ha pregato)
gli (gli ho detto)
le (le ho detto)

IV caso (accusativo)
mi (mi ha pregato)
lo (l'ho ho pregato)
lo (l'ha ho pregato)

lo la lo la
me ne gli
li le gli
li le

Dire
dirmi dirgli dirle
darmelo dargli darle
dirglielo darglielo dargliene

Dare
darmi dargli darle
darmelo darglielo dargliene

— Può dirmi (mi può dire) che ora è?
— Mi dispiace, ma non posso dirglielo: (non glielo posso dire) ho dimenticato l'orologio a casa.
— Che cosa Le ho chiesto? (chiedere)
— Mi ha chiesto di dirLe che ora è.
— Me lo ha detto?
— No, non glielo ho detto, (non ho potuto dirglielo) perché stamattina uscendo di casa ho dimenticato di prendere con me l'orologio.
— Ho visto (vedere) il signor Antonio e mi ha pregato di farLe tanti saluti... (mi ha incaricato di salutarLe).
— Sa chi ho visto stamane in casa del signor Mario?
— Chi?
— Il mio vecchio amico Antonio che non vedevo da tanti anni.
— Davvero? Oh! E' da un pezzo che anch'io non lo vedo.
— Mi ha incaricato di salutarLe e di dirLe che verrà presto a trovarLa.
— Sarò felicissimo di vederLe.
vado e vedere vengo a prendere corro a sentire

Fig. 19 Guarnieri, 1970: 33-37

| ARGOMENTO DELLA LEZIONE | ARGOMENTO DELLA LEZIONE | ARGOMENTO DELLA LEZIONE | ARGOMENTO DELLA LEZIONE |
|--|--|--|--|
| <p>Enigma e storia-gioco della "Penna" - "Bianco" - "Rosso"</p> <p>La penna per il (16-17 - in classe) aperta - "giovane".</p> <p>160 10 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Creazione giornale "giornale" sull'argomento dell'opera di "giovane".</p> <p>una lettera scritta da uno studente "di sviluppo" o "di un progetto" in "alcune" giorni di "maturazione".</p> <p>160 10 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Per i pers. di cui abbiamo l'origine e per i pers. di la cui la è con.</p> <p>160 21 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Lettere: "Maria" (Baldini) (2 pagine)</p> <p>160 21 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> |
| <p>La penna che per me ha "color" - "color" - "color" e "color" - "color" - "color" "color" - "color" - "color" con "color" - "color" - "color" "color" - "color" - "color"</p> <p>160 16 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Per i pers. di cui abbiamo l'origine e per i pers. di la cui la è con.</p> <p>160 16 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>La penna che per me ha "color" - "color" - "color" e "color" - "color" - "color" "color" - "color" - "color" con "color" - "color" - "color" "color" - "color" - "color"</p> <p>160 21 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Creazione giornale "giornale" sull'argomento dell'opera di "giovane".</p> <p>una lettera scritta da uno studente "di sviluppo" o "di un progetto" in "alcune" giorni di "maturazione".</p> <p>160 28 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> |
| <p>Lettere: "Maria" (Baldini) (2 pagine)</p> <p>160 22 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Creazione giornale "giornale" sull'argomento dell'opera di "giovane".</p> <p>una lettera scritta da uno studente "di sviluppo" o "di un progetto" in "alcune" giorni di "maturazione".</p> <p>160 17 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Lettere: "Maria" (Baldini) (2 pagine)</p> <p>160 22 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Creazione giornale "giornale" sull'argomento dell'opera di "giovane".</p> <p>una lettera scritta da uno studente "di sviluppo" o "di un progetto" in "alcune" giorni di "maturazione".</p> <p>160 22 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> |
| <p>Per i pers. di cui abbiamo l'origine e per i pers. di la cui la è con.</p> <p>160 20 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Per i pers. di cui abbiamo l'origine e per i pers. di la cui la è con.</p> <p>160 20 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Lettere: "Maria" (Baldini) (2 pagine)</p> <p>160 23 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> | <p>Lettere: "Maria" (Baldini) (2 pagine)</p> <p>160 23 195 Firma dell'Insegnante A.M.</p> |

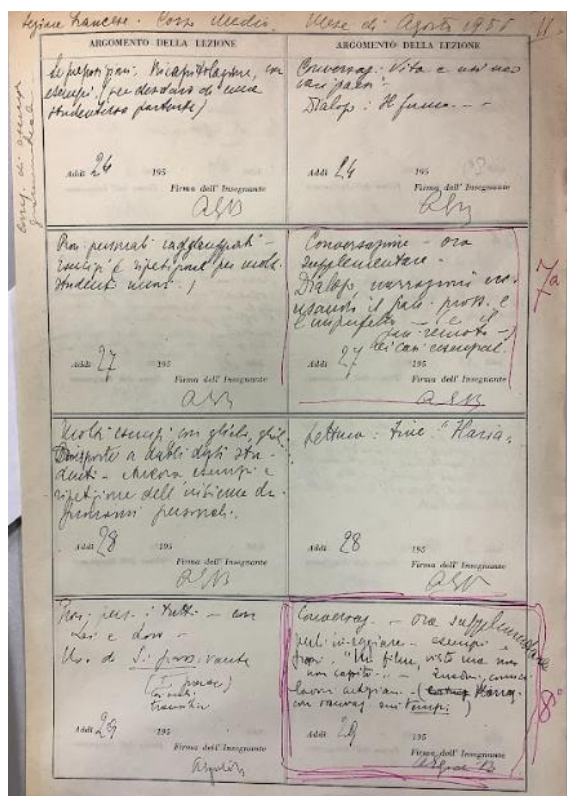


Fig. 20, 21 e 22 AUS, fald. "Registri", anno 1956, Corso medio, sezione francese

L'approccio guarnieriano, fortemente progressivo e attento all'osservazione dei processi di apprendimento, traspare anche dall'uso sistematico di materiali flessibili e modulari. Le lezioni prevedono infatti letture e conversazioni tratte da dispense stampate, pensate per adattarsi alle esigenze immediate della classe e per essere modificate secondo il livello e il ritmo degli studenti. Guarnieri stesso ne sottolinea la funzione: «è nostra consuetudine presentare al singolo ed alla classe dei foglietti volanti per esercizio di lettura, studio del vocabolario, analisi grammaticale e di conversazione» (ivi, 11).

La scelta di ridurre l'uso dei libri di testo, impiegati talvolta solo per l'esercizio della pronuncia, si inserisce in una linea metodologica che risale alle «istruzioni per l'insegnante» di Maximilian Berlitz¹⁴¹. Tuttavia, pur riconoscendone alcuni aspetti validi, Guarnieri riteneva quel modello insufficiente: non solo perché troppo dipendente da tecniche operative sganciate da una solida riflessione scientifica, ma

¹⁴¹ M. Berlitz, *Metodo Berlitz per l'insegnamento delle lingue moderne: Parte italiana*, University of Michigan, 1895.
Disponibile su: <https://archive.org/details/metodoberlitzpe00berlgoog/page/n4/mode/2up>.

anche perché privo di un fondamento teorico capace di dare significato culturale all'apprendimento linguistico. La distanza di Guarnieri rispetto al metodo Berlitz è, infatti, prima di tutto di natura filosofica.

La sua concezione dell'insegnamento linguistico affonda le radici nell'idealismo di Giambattista Vico e Benedetto Croce, con cui condivide l'idea che il linguaggio sia espressione di un'intera civiltà. Non è un caso che Guarnieri curi nel 1926 la prefazione alla traduzione olandese del *Breviario di estetica*, segno del suo costante dialogo con il pensiero crociano. Come osservato in un recente studio, «lingua e civiltà rappresentavano per lui un binomio indissolubile, anzi l'apprendimento di una lingua straniera, tanto più quello dell'italiano, era legittimato e nobilitato proprio dallo scopo di penetrare nello spirito di un popolo, godendo a pieno del patrimonio letterario e artistico della sua cultura» (Covino, 2018: 174).

In questa prospettiva, l'uso di materiali agili, modellabili e privi della rigidità del libro di testo non risponde solo a esigenze operative, ma traduce una precisa visione pedagogica: la lingua è un organismo vivo, un'esperienza storica e culturale da comprendere attraverso la parola, il contesto e le forme espressive che le sono proprie.

L'esame dei registri degli anni Cinquanta consente di osservare come diversi orientamenti metodologici convivano e si contaminino tra di loro. Se da un lato si registrano ancora numerosi momenti di correzione, traduzione e spiegazione grammaticale, eredità del modello traduttivo, dall'altro si riconoscono sezioni dedicate al dialogo, alla nomenclatura della vita quotidiana, alla ripetizione corale e alla drammatizzazione, segni evidenti dell'influenza del metodo diretto. La lingua comincia a essere trattata non solo come oggetto di analisi strutturale, ma come mezzo per interpretare la realtà italiana del tempo: la città, la famiglia, la scuola, il lavoro, la modernizzazione industriale, le trasformazioni del costume.

In questo senso, i registri degli anni Cinquanta costituiscono un osservatorio privilegiato della transizione metodologica tra la stagione prescrittiva del primo Novecento e l'impianto più comunicativo e psicologicamente orientato che caratterizzerà gli anni Sessanta. Essi testimoniano come la didattica dell'italiano L2 alla Stranieri stesse progressivamente emancipandosi dalla tradizione del testo scritto e muovesse verso un modello più complesso, articolato e culturalmente

consapevole, in cui il manuale non è più il centro gravitazionale della lezione, ma uno strumento fra molti per costruire competenze linguistiche e culturali integrate. In conclusione, i registri degli anni Cinquanta e Sessanta delineano un momento cruciale nella storia della glottodidattica italiana e nella vita dell'Università per Stranieri di Perugia. Essi documentano il passaggio da un insegnamento eminentemente normativo e letterario a uno esperienziale, dialogico e culturalmente orientato, in cui la lingua italiana viene insegnata non solo come sistema, ma come strumento di accesso alla civiltà nazionale e alla vita quotidiana del Paese. La centralità dell'esperienza comunicativa, la cura per la gradualità, la varietà dei materiali e l'attenzione ai bisogni dell'apprendente fanno di questo periodo un vero e proprio laboratorio glottodidattico *ante litteram*, destinato a influenzare le innovazioni metodologiche degli anni successivi.

4.2 Il sistema di correzione del corpo docente della Stranieri

L'analisi congiunta dei registri e delle prove d'esame degli apprendenti evidenzia un profilo di intervento del docente correttore, lo stesso che annota nel suo diario di bordo gli argomenti delle lezioni, gli aspetti del diasistema linguistico su cui svolge il maggior numero di attività in classe, e che poi corregge le produzioni scritte in sede di esame finale del corso.

Ripetiamo in questa sede che chi corregge lo fa a scopo valutativo e non formativo; pertanto, nella maggior parte dei casi si limita alla segnalazione sistematica degli scostamenti dalla norma dell'italiano, non solo in senso grammaticale stretto, ma anche nei casi in cui l'errore coinvolge la naturalezza espressiva, la coerenza semantica o la proprietà lessicale delle collocazioni. L'intervento è costante e metodico e avviene per mezzo della sottolineatura in rosso o blu, l'aggiunta di accenti, la marcatura con linee ondulate o tratti verticali al margine, la sostituzione di parole e la segnalazione di improprietà semantiche. Il docente interviene prevalentemente nei punti in cui la lingua madre degli apprendenti interferisce in modo evidente con la norma italiana: si tratta per lo più di fenomeni di sovraestensione morfologica, di semplificazione funzionale e di regolarizzazione

analogica, cioè di strategie tipiche di un apprendente intermedio che cerca di rendere sistematiche regole apprese in modo parziale.

Nel complesso, gli errori più frequentemente evidenziati riguardano la morfosintassi nominale e verbale: accordi errati di genere e numero, uso improprio di articoli e preposizioni, omissioni di elementi funzionali come l'articolo determinativo o la preposizione semplice, scelte verbali inadeguate rispetto alla *consecutio temporum*, oscillazioni fra passato remoto e imperfetto, oppure tra indicativo e congiuntivo. Questi rilievi mostrano che l'insegnante intende abituare gli studenti a una visione della grammatica come sistema di relazioni interne, in cui la precisione morfologica è inseparabile dall'appropriatezza sintattica. In secondo luogo, si rileva una significativa attenzione al lessico e alle collocazioni: vengono spesso sottolineati termini formalmente corretti ma semanticamente impropri o non idiomatici, come "propagare il viaggiare", "civiltà" in luogo di "civiltà", "forza della letteratura", o espressioni che, pur grammaticali, tradiscono un calco dalla lingua madre. L'obiettivo, in questi casi, è quello di orientare lo studente verso una competenza che superi la mera correttezza formale e raggiunga la naturalezza d'uso.

Meno centrale appare, invece, la dimensione testuale e stilistica in senso ampio: raramente il docente interviene sulla struttura argomentativa o sulla coerenza discorsiva, segno che l'attenzione principale è rivolta alla frase e alla microstruttura linguistica, non alla macrostruttura compositiva. Anche la punteggiatura viene corretta in modo funzionale, come strumento di chiarezza sintattica.

Nell'insieme, emerge una evoluzione della condotta del docente che, in modo particolare a partire dagli anni '50, sembra più incline ad appurare non solo la correttezza formale dell'elaborato, ma anche la sensibilità linguistica, la percezione delle sfumature lessicali e sintattiche dell'italiano da parte del discente.

Le note apposte sui testi – e, a conferma, gli appunti redatti nei registri - rivelano la volontà di costruire una consapevolezza metalinguistica, più che di imporre un modello univoco, facendo sì che la correzione fosse concepita anche come esercizio di riflessione sulla lingua, non come semplice rettifica.

Nei testi analizzati per gli anni Cinquanta e Sessanta scritti da studenti di provenienze più ampie e linguisticamente diversificate rispetto al corpus precedente

(Germania, Francia, Argentina, Gran Bretagna, Stati Uniti, Svizzera, Somalia, Australia), si osserva un'evoluzione sensibile nel comportamento del docente correttore.

La sua strategia di intervento, pur restando centrata sulla correttezza formale e sull'adeguatezza linguistica, si fa più selettiva, meno analitica e più orientata alla valutazione complessiva della competenza comunicativa.

L'analisi delle pratiche correttive documentate nei registri consente di distinguere tre modalità fondamentali di intervento: la correzione diretta, in cui il docente sostituisce l'errore con la forma corretta; la correzione indiretta, che si limita a segnalare l'errore senza fornire una soluzione esplicita; e l'omissione selettiva, attraverso la quale l'insegnante decide consapevolmente di ignorare gli errori che non ostacolano la comprensione.

Nel corpus esaminato emerge una discreta prevalenza della correzione diretta, che rappresenta il 65% degli interventi, benché la sua incidenza mostri una tendenza alla diminuzione negli anni Cinquanta, quando cresce l'attenzione verso la riflessione autonoma dell'apprendente e verso strategie che valorizzano l'autocorrezione. A sostegno di questo sistema, i docenti facevano uso di una complessa simbologia grafica: il blu per gli errori gravi di grammatica e sintassi, il rosso per le imprecisioni stilistiche o secondarie, mentre le annotazioni marginali servivano a indicare la categoria dell'errore, a suggerire la forma corretta o a guidare l'apprendente nell'individuazione della regola violata. Questo repertorio visivo costruiva una vera e propria *grammatica del giudizio*, articolata secondo un codice cromatico e spaziale che esprimeva non solo il peso attribuito all'errore, ma anche l'intento pedagogico dell'intervento e l'immagine stessa dell'apprendente che il docente intendeva promuovere.

L'analisi delle strategie correttive adottate dai docenti nel periodo compreso tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta può essere ulteriormente chiarita attraverso una rappresentazione quantitativa dei dati emersi dai registri.

Il grafico a seguire mostra l'andamento percentuale degli errori rilevati – dunque segnalati con un tratto di penna - e/o corretti direttamente dai docenti nei tre decenni considerati. Il diagramma restituisce per ciascun decennio la percentuale media di copertura correttiva, dato che per ogni elaborato è stato calcolato il rapporto tra il

numero di errori segnalati/corretti dal docente e il numero totale di errori presenti nel testo e identificati *a posteriori* nella fase di *error analysis* tramite la griglia di codifica adottata. Le percentuali riportate rappresentano pertanto la media delle percentuali calcolate sui singoli elaborati del decennio.

L'elevatissimo valore degli anni Trenta (89%) conferma la centralità della norma e l'impostazione fortemente prescrittiva della didattica del periodo; negli anni Quaranta tale percentuale scende al 73%, segnalando un approccio più selettivo; negli anni Cinquanta, infine, il valore si stabilizza al 58%, coerentemente con la crescente attenzione attribuita agli aspetti comunicativi, alla funzionalità dell'enunciato e alla comprensibilità globale del testo prodotto dallo studente.

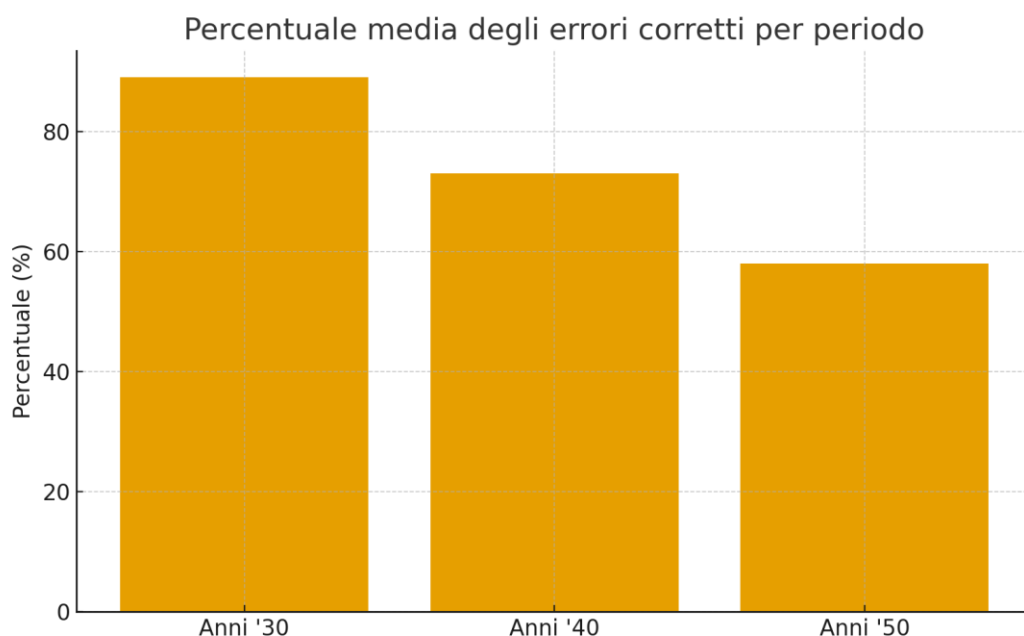


Grafico 9. Percentuale media di errori corretti dai docenti per decennio

Il secondo grafico rappresenta invece la distribuzione delle strategie correttive impiegate dai docenti in funzione della tipologia di errore osservata, a partire dalla base percentuale degli errori individuati dal corpo docente della Stranieri. La distinzione, ricavata dalla lettura sistematica dei registri, mostra che gli errori ortografici e morfosintattici ricevono un intervento diretto nel 72% dei casi, confermando la priorità attribuita alla correttezza formale; gli errori lessicali vengono corretti soprattutto mediante annotazioni marginali (55%), in una logica

che privilegia la riflessione autonoma; gli errori testuali, infine, sono nella maggior parte dei casi segnalati con un semplice tratto di penna (48%), modalità che indica la necessità di rivedere la coesione e la coerenza senza imporre una soluzione immediata.

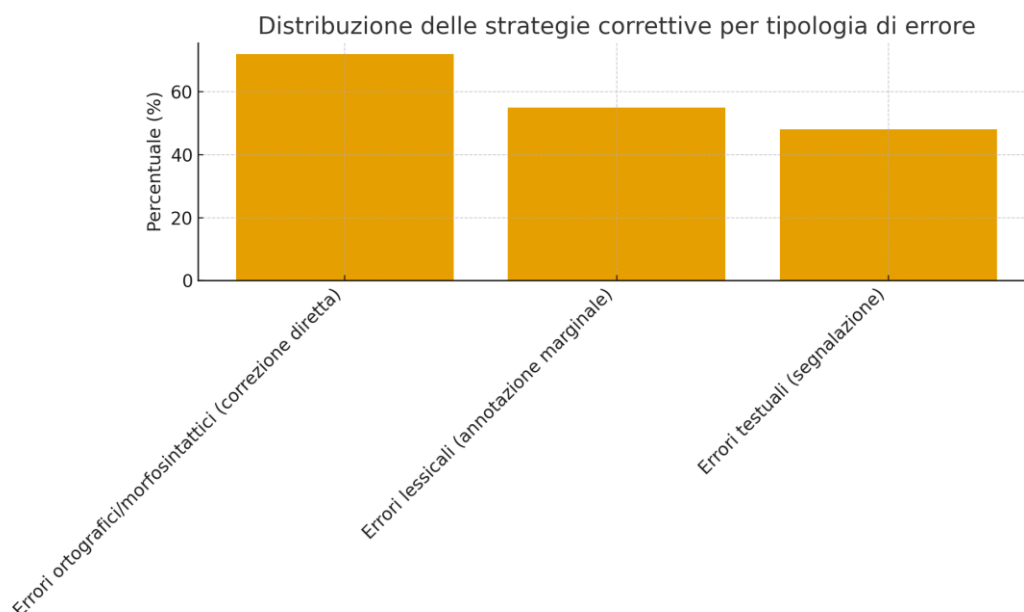


Grafico 10. Distribuzione delle correzioni per tipologia di errore

L'integrazione dei dati quantitativi con l'analisi qualitativa condotta nei paragrafi precedenti consente di delineare un quadro chiaro e coerente: nei contesti in cui prevale una concezione normativa della lingua, la correzione assume un carattere prevalentemente diretto e sanzionatorio; al contrario, negli anni in cui si afferma una visione comunicativa e funzionale della competenza linguistica, la correzione diventa più selettiva e meno invasiva.

I grafici qui inclusi visualizzano efficacemente tale transizione, mostrando come la didattica dell'italiano L2 all'Università per Stranieri si sia progressivamente trasformata da una pratica centrata sulla norma a un approccio più complesso e incardinato sulla dimensione della testualità.

4.2.1 La correzione dell'errore negli anni Trenta e Quaranta

Negli anni Trenta e Quaranta all'Università per Stranieri di Perugia il processo di correzione delle prove scritte di italiano L2 era estremamente meticoloso e incentrato sul rigoroso rispetto della norma linguistica dell'epoca. I docenti correttori esaminavano i temi scritti (spesso lettere o relazioni su esperienze in Italia, secondo le tracce d'esame tipiche del periodo) apportando annotazioni direttamente sul testo della bella copia. Venivano utilizzate penne colorate per evidenziare errori e modifiche. L'uso di due colori suggerisce un codice di correzione: spesso il rosso metteva in luce errori generali o di morfologia, mentre il blu poteva evidenziare errori più specifici (ad esempio pronomi o forma verbale non adeguata). Questa distinzione cromatica, attestata già negli anni Trenta, indica una consapevolezza analitica da parte dei docenti, i quali classificavano gli errori (morfosintassi, lessico, ortografia, ecc.) e li segnalavano in modo differenziato.

I simboli di correzione impiegati dai docenti erano molteplici e divennero in buona misura standard all'interno dell'istituto.

Uno dei segni più ricorrenti era la *x*, apposta sopra o accanto a una parola: essa indicava generalmente un'omissione o una parte mancante. Per esempio, in un tema del 1935 il docente pone una *x* in rosso per segnalare l'assenza dell'articolo determinativo in espressioni come "ladroni" (dove mancava *i* davanti). Allo stesso modo, nelle frasi *si conosce x lingua ed x istituzioni* il docente aggiunge due *x* rosse per indicare che lo studente ha ommesso gli articoli (*la lingua, le istituzioni*).

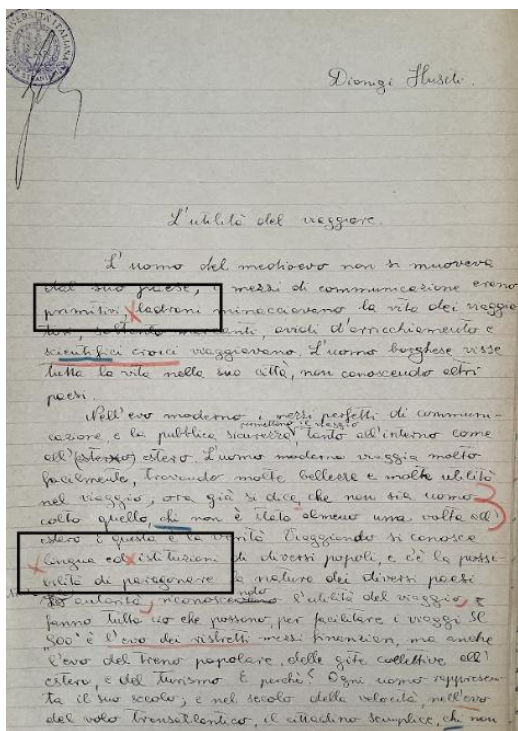


Fig. 23 AUS, fald. "Esami", corso medio, 1935

Un altro simbolo molto utilizzato era *V* (spesso in forma di piccolo segno simile a una *v* o di spunta) per indicare un lapsus o una lacuna nel testo. Ad esempio, in una lettera del 1930 il docente inserisce una *v* laddove allo studente era sfuggita una preposizione: *appartenente alla scuola V Tintoretto*, dove mancava la preposizione *di* (o *del*). Analogamente, il segno *v* compare nel sintagma *l'importanza della storica città v Perugia*, dove il correttore ha segnalato la lacuna corrispondente alla mancanza della preposizione *di*.

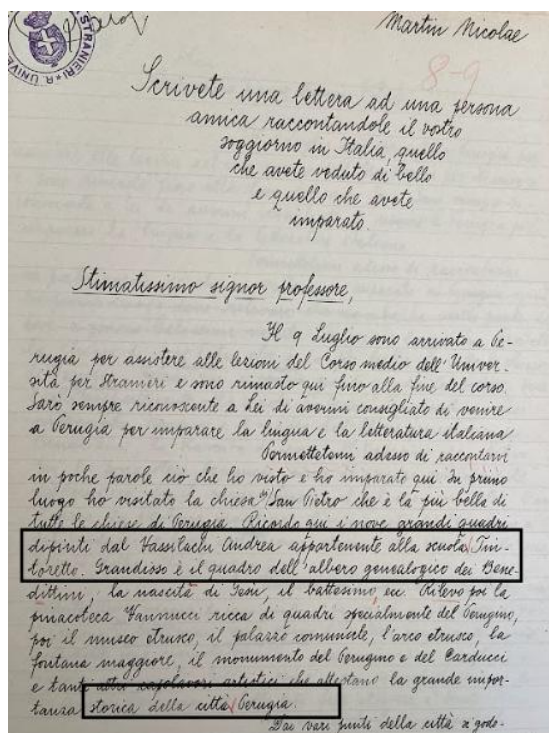


Fig. 24 AUS, fald. "Esami", anno 1930

Oltre a *x* e *v*, i docenti impiegavano sottolineature e segni di punteggiatura aggiunti. La sottolineatura poteva essere continua, ondulata o tratteggiata, ciascuna con un significato. La sottolineatura continua in rosso spesso marcava un errore palese nella parola o nella frase.

Ad esempio, il docente che corregge la prova di Dionigi Huszti sottolinea in rosso l'uso improprio di *evo* (era) in frasi come *l'evo dei ristretti mezzi finanziari, nell'evo del volo transatlantico*, considerandolo lessicalmente inappropriato.

La sottolineatura ondulata a margine era usata per segnalare intere frasi mal costruite, poco chiare o meno scorrevoli. La sottolineatura tratteggiata emerge invece in alcune correzioni per indicare forse un'espressione stilisticamente infelice ma non del tutto scorretta: ad esempio, sempre nel 1930, il correttore sottolinea con linea tratteggiata la formula "Permettetemi adesso di raccontarvi" nella lettera di uno studente rumeno, suggerendo forse un registro non ideale o una costruzione migliorabile (potrebbe voler indicare un uso non pienamente appropriato dell'imperativo *permettetemi* in quel contesto). Queste differenze nelle sottolineature indicano che i docenti distinguevano tra errori grammaticali veri e

propri (marcati con linee continue o note come x, v, ecc.) e osservazioni stilistiche o di registro, evidenziate con linee tratteggiate o ondulate.

I docenti intervenivano poi su punteggiatura e ortografia. Spesso inserivano virgole, punti e virgola o altri segni direttamente nel testo dello studente, correggendo la frase per renderla più conforme all'uso corretto.

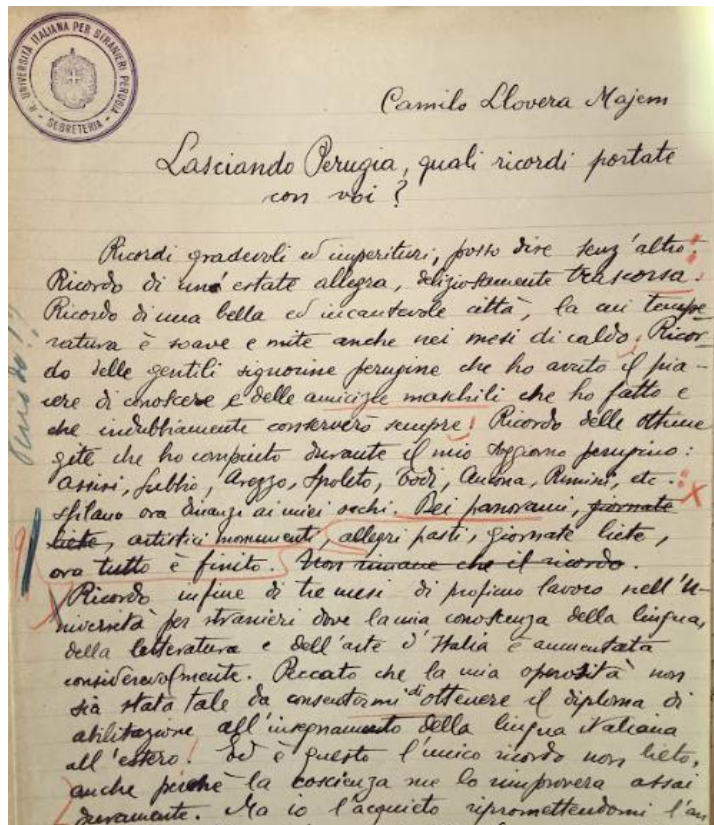


Fig. 25 AUS, fald. "Esami", anno 1934

| |
|---|
| <p>Candidato: LLOVERA MAJEM Camilo</p> <p>Nazionalità: Spagna</p> <p>Livello: Corso Medio (lezione francese e inglese)</p> <p>Luogo: Perugia</p> <p>Data: 24 settembre 1934</p> <p>Traccia: Lasciando Perugia, quali ricordi portate con voi?</p> <p>Testo (bella copia)</p> <p>[1] Ricordi gradevoli ed imperituri, posso dire senz'altro. [il docente corregge agg. i due punti al posto del punto fermo] Ricordo di un'estate allegra, deliziosamente trascorsa. [il docente corregge agg. un punto e virgola al posto del punto fermo] Ricordo di una bella ed incantevole città, la cui temperatura è soave e mite anche nei mesi di caldo. [il docente corregge agg. un punto e virgola al posto del punto fermo] Ricordo delle gentili signorine perugine che ho avuto il piacere di conoscere e delle amicizie maschili che ho fatto e che indubbiamente conserverò sempre.</p> <p>[2] Ricordo delle ottime gite che ho compiuto durante il mio soggiorno perugino: Assisi, Gubbio, Arezzo, Spoleto, Todi, Ancona, Rimini, etc. [il docente agg. i due punti] Sfilano ora dinanzi ai miei occhi. Bei panorami, artistici monumenti, allegri pasti, giornate liete, ora tutto è finito [il docente sottolinea in rosso e appone una linea blu verticale al margine sinistro in corrispondenza di questo periodo].</p> <p>[3] [il docente appone una X in rosso-blu] Ricordo infine di tre mesi di proficuo lavoro nell'università per stranieri dove la mia conoscenza della lingua, della letteratura e dell'arte d'Italia è aumentata considerevolmente. Peccato che la mia operosità non sia stata tale da consentirmi di ottenere il diploma di abilitazione all'insegnamento della lingua italiana all'estero. [il docente agg. in rosso un punto esclamativo]</p> |
|---|

Fig. 26 Trascrizione diplomatica prova d'esame di Llovera M. Camilo, 1934

L'ortografia veniva curata in maniera altrettanto puntuale: nelle produzioni scritte degli apprendenti stranieri ricorrevano errori ortofonologici come accenti mancanti o raddoppiamenti/scempiamenti consonatici, che i docenti segnalavano accuratamente.

Un esempio emblematico è la correzione dell'accento su "Si" affermativo (spesso gli studenti lo scrivevano senza accento): una studentessa francese nel 1954 scrive "Si!" e il docente vi aggiunge l'accento correggendo in "Si!". Allo stesso modo, forme verbali senza accento finale (ad es. "correro" anziché "correrò") venivano corrette inserendo l'accento mancante.

Per quanto riguarda l'ortografia, i correttori indicavano con sottolineature o cancellature gli errori nelle doppie consonanti (es. *protettrice* invece di *protettrice*). Un aspetto fondamentale del sistema di correzione dell'epoca era la severità e completezza della revisione. I docenti evidenziavano quasi ogni errore rilevato, anche minimo, rendendo le copie d'esame ricche di segni rossi e annotazioni.

Ad esempio, l'elaborato di un candidato ungherese del 1935 mostra una correzione minuziosa: il docente ha marcato errori di articolo, di concordanza, di lessico e di uso pronominale.

È evidente che i docenti non si limitavano a segnalare gli errori, ma mentalmente li categorizzavano secondo la grammatica tradizionale: errori di sintassi (es. ordine delle parole o uso scorretto di congiunzioni), errori morfologici (es. forme verbali o nominali errate), errori lessicali (parola scorretta rispetto al contesto), errori ortografici, e così via. Questa impostazione riflette il forte orientamento *normativo* dell'insegnamento dell'italiano in quel periodo: c'era una chiara "grammatica di riferimento" e qualsiasi deviazione veniva considerata errore da correggere e, se necessario, sanzionare con un voto più basso.

Per quanto riguarda la valutazione finale, nei decenni '30 e '40 essa veniva espressa sia in forma qualitativa (giudizi verbali) sia in forma numerica, con qualche differenza nel corso del tempo. Negli anni Trenta iniziali si usava comunemente la scala in decimi, analoga a quella scolastica: il punteggio massimo era 10/10 e 6/10 rappresentava la sufficienza. Spesso il docente indicava un giudizio come "ottimo", "distinto", "sufficiente" o "insufficiente" accanto o al posto del numero. Ad esempio, in una prova del 1930 il docente conclude scrivendo: "*lavoro corretto nella forma*" seguito dal punteggio "8 – 9". Ciò lascia intendere un giudizio molto positivo (tra ottimo e distinto), con un dubbio tra 8 e 9 decimi. In un altro elaborato della stessa sessione d'esame, sempre nel settembre 1930, il docente nota "*Diversi errori, ma nel complesso più che sufficiente*" assegnando "6–7" e poi specificando "Sette" come voto definitivo. Questo esempio mostra la prassi di indicare un intervallo o un mezzo punto (6-7 decimi) quando il candidato si collocava a cavallo della sufficienza: "più che sufficiente" corrisponde infatti a un 7/10. Ancora, un altro docente scrive "Ben sufficiente – 6½", unendo un giudizio verbale ("ben sufficiente") al voto 6,5/10.

Col passare degli anni Trenta, soprattutto dopo la statizzazione dell'Università per Stranieri e il suo allineamento agli standard accademici nazionali, si iniziò ad adottare la scala in trentesimi, tipica degli esami universitari. Già in alcune prove di metà anni '30 compaiono voti come "28/30", segno che la conversione era in atto. Per esempio, la studentessa olandese Natolia Van Praag ottiene 28/30 nel 1935,

indicato chiaramente dal docente senza ulteriori commenti, il che corrisponde a un giudizio di eccellenza (solo due punti sotto il massimo). Parallelamente, però, altri docenti negli stessi anni continuavano con i decimi: segno che la transizione non fu immediata e univoca. È possibile che alcuni corsi o insegnanti adottassero per primi la scala in trentesimi, mentre altri, legati alla tradizione scolastica, mantenessero i decimi ancora per qualche tempo. Di fatto, entro gli anni Quaranta il voto in trentesimi divenne lo standard definitivo, come si riscontra nei documenti d'archivio. Nel 1940, ad esempio, un candidato riceve "12? Non sufficiente", alludendo a 12/30, giudicato non sufficiente (sotto la soglia di 18/30). E nel 1934 un altro studente viene valutato con "Sei/trentesimi – Insufficiente", esplicitando chiaramente la scala su trenta. Da notare che 6/30 equivale esattamente a 2/10, dunque un grave insufficiente; in questo caso il docente aggiunge anche la nota "*Parecchi e gravi errori*" prima di dichiarare l'insufficienza. Continuavano comunque ad essere utilizzati, specialmente per i casi limite, aggettivi sintetici: "*insufficiente*" per indicare fallimento (come visto), oppure "*sufficiente*" / "*sufficientemente*" per indicare la prova appena passata. Un esempio interessante è quello già citato del 1931: "*conoscenza della lingua è dimostrata sufficientemente*" con voto 8 (che in quel contesto probabilmente era 8/10). Ciò suggerisce che quel docente considerasse 8 decimi un risultato sì buono ma non eccellente, in cui la conoscenza della lingua era "sufficiente" benché la struttura del discorso fosse "*disorganica*". Dunque, oltre alla correttezza grammaticale, i docenti valutavano anche aspetti come l'organizzazione del contenuto e la coerenza del discorso: termini come "disorganico" denotano che un testo poteva essere sintatticamente corretto ma carente sul piano della struttura logica, penalizzando così il giudizio complessivo.

In sintesi, negli anni Trenta e Quaranta il sistema di correzione era caratterizzato da una forte attenzione alla forma linguistica. I docenti, nella veste di *correttori*, segnavano minuziosamente errori di ogni natura sul testo degli studenti, usando un insieme di convenzioni (colori, simboli, sottolineature, note marginali) ormai consolidate all'interno dell'istituzione. L'obiettivo era di garantire che l'italiano appreso dagli stranieri fosse il più possibile conforme alla norma colta dell'epoca. Non va dimenticato che l'Università per Stranieri in quel periodo agiva anche come

strumento di promozione culturale nazionale: in piena era fascista (soprattutto anni Trenta) la lingua italiana veniva presentata con orgoglio patriottico, e i docenti erano ideatori e promotori di un modello linguistico e culturale orgogliosamente patriottico (Ghedda: 2004).

Errori ed imprecisioni non venivano tollerati: un elaborato con troppi errori gravi veniva respinto (voti insufficienti con annotazioni come “non sufficiente” o “insufficiente”), mentre una prova con errori limitati e buona forma riceveva giudizi lusinghieri (*ben sufficiente, distinto, ecc.*) e alti voti. Questo rigore formale rimase una costante, ponendo le basi di un approccio alla correzione incentrato sull'errore che avrebbe continuato, con alcuni aggiustamenti, anche nei decenni successivi.

Candidato: ALLEN MAKKING Alberta

Nazionalità: Olanda

Livello: Corso Medio (lezione inglese)

Luogo: Perugia

Data: 25 settembre 1935

Traccia: L'utilità del viaggiare.

Testo (bella copia)

[1] L'abitudine di fare grandi viaggi è aumentata considerevolmente negli ultimi anni. “Fortunatamente!” possiamo dire, perché ognuna ha di tanto in tanto bisogno d'una variazione [il docente sottol. con una linea ondulata], d'una distrazione per non correre rischio d'invecchiare troppo presto senza ~~vedere~~ [canc. dalla studentessa] sapere niente di quel magnifico mondo, di cui il nostro paese è soltanto una piccola parte.

[2] Quale è la causa di quel amore dei viaggi? Credo che lo studio delle lingue moderne abbia contribuito molto all'inclinazione [il docente sottol. con una linea ondulata] di vedere altri paesi, di fare la conoscenza di' [la studentessa canc. -i e agg. l'apostrofo] altri popoli.

[3] Poi (c') è [il docente inserisce c' tra parentesi tonde] venuto un altro concetto della vita che ci ha dato più libertà, soprattutto a noi, povere donne.

[4] E finalmente ~~h~~ [canc. dalla studentessa] le comunicazioni facili d'oggi hanno facilitato molto il viaggiare. Quali difficoltà ci dà oggi una gita da Amsterdam fino a Roma? Nessuna! Un'agenzia turistica ci prepara tutti il progetto di viaggio, paghiamo una certa somma comprese le spese per gli alberghi e senza nessun-impedimento [il docente canc. l'apostrofo] arriviamo alla nostra destinazione.

[5] A mio parere questo desiderio di viaggiare è un progresso sociale. Nei tempi passati imparavamo nelle scuole la geografia con poco interesse, poi all'esame di licenza sapevamo a memoria i paesi con le loro capitali e i loro principali prodotti, i grandi fiumi e le più notevoli usanze d'ogni popolo. Ma che noia!

[6] Dopo qualche anno quando le cose della vita quotidiana chiedevano [la studentessa sostituisce *-evano* con *-ono*] tutta la nostra attenzione, dimenticavamo [la studentessa sostituisce *-cavamo* con *-chiamo*] [il docente agg. *a*] poco a poco tutta questa conoscenza superficiale, e anche l'interesse scompariva [la studentessa sostituisce *scompariva* con *scompare*].

[7] Ma che differenza quando si ha la fortuna di poter viaggiare, di poter osservare con i propri occhi tutti questi [la studentessa sostituisce *questi* con *quei*] paesi interessanti, tutti quei magnifici paesaggi ~~di~~ [canc. dalla studentessa] su cui abbiamo letto delle lunghe descrizioni di viaggio, di poter vivere per un pezzo fra quei popoli sconosciuti e studiare la loro indole.

[8] In questo mezz'anno che ho vissuto fra il popolo italiano, che ho preso parte alla loro [il docente sottol. con una linea ondulata] vita di famiglia, ~~mi~~ [canc. dalla studentessa] me ne ho fatto un'opinione tutta diversa da quella che avevo prima, ammiro il suo modo di vivere e capisco meglio la sua organizzazione politica.

[9] Questo non riguarda soltanto il popolo italiano ma tutti gli altri popoli che conosco adesso un po'. [10] Quando sarò ritornata in Olanda, posso prendere parte alle conversazioni politiche che sono oggi all'ordine del giorno, posso dare la mia opinione e in questo modo contribuire forse a ~~ad~~ [canc. dalla studentessa] migliorare il giudizio generale.

Giudizio e votazione del docente:

Ventisette/Trentesimi

Tabella riassuntiva degli *errors*

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|-----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | <i>d'una variazione</i> | sottol. in rosso <i>variazione</i> | lessico | improprietà lessicale rispetto alla semantica di frase (<i>variazione</i> in luogo di <i>cambiamento</i>) |
| 1 | <i>per non correre rischio di</i> | no | morfosintassi nominale | omissione dell'articolo <i>il</i> in collocazione e accordo con <i>rischio</i> |
| 2 | <i>di quel amore</i> | sottol. in rosso e blu - <i>el</i> | ortografia (e morfosintassi nominale) | troncamento in luogo di elisione (<i>quell'amore</i>) |

| | | | | |
|----|---|---|------------------------|---|
| 2 | <i>all'inclinazione di vedere</i> | sottol. in rosso <i>inclinazione</i> | lessico | improprietà lessicale rispetto alla semantica di frase (<i>desiderio di vedere</i>) |
| 4 | <i>nessun'impedimento</i> | sottol. in blu e canc. in rosso l'apostrofo | ortografia | elisione al posto del troncamento (<i>nessun impedimento</i>) |
| 6 | <i>a poco a poco</i> | agg. <i>a</i> in rosso | lessico e sintassi | omissione della prima prep. <i>a</i> |
| 8 | <i>fra il popolo italiano...che ho preso parte alla loro vita</i> | sottol. in rosso <i>loro</i> | morfosintassi nominale | mancato accordo di numero tra <i>popolo</i> e la ripresa pronominale <i>loro</i> |
| 8 | <i>me ne ho fatto un'opinione</i> | sottol. in blu <i>ho</i> | morfosintassi verbale | sovraestensione dell'ausiliare <i>ho</i> in luogo di <i>sono</i> + mancato accordo morfosintattico di genere tra <i>opinione</i> e <i>fatto</i> |
| 10 | <i>quando sarò ritornata...posso prendere...posso dare</i> | sottol. in blu <i>posso</i> | morfosintassi verbale | sovraestensione dell'indicativo presente al posto del futuro <i>potrò</i> : mancata <i>consecutio temporum</i> rispetto alla temporale con fut. anteriore <i>sarò ritornata</i> |

Tab. 16 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

Candidato: DUTKIEWICZ Jadwiga

Nazionalità: Polonia

Livello: Corso Medio (lezione francese)

Luogo: Perugia

Data: 25 settembre 1935

Traccia: L'utilità del viaggiare.

Testo (bella copia)

[1] Il viaggiare, [il docente agg. una virgola] ch'è un vero piacere, [il docente agg. una virgola] si può considerare anche come la migliore scuola della vita.

[2] Viaggiando s'impara tanto. E non è uno studio noioso, talvolta seccante.

[3] Il viaggiare ci permette di visitare i più bei paesi del mondo, di ammirare le loro bellezze naturali ed artistiche, le loro civiltà.

[4] Viaggiano gli scienziati, gli studiosi; [il docente sostituisce con un punto e virgola] viaggiano gli artisti, i commercianti; [il docente sostituisce con un punto e virgola] viaggia la gente semplice.

[5] Si potrebbe dire che non ci fosse nessuno per chi il viaggiare darebbe noia. Quando si viaggia si ha l'occasione di capire quello che talvolta pareva oscuro, incomprensibile.

[6] Prima di tutto il viaggiare ci fa credere nelle proprie forze, ci avvezza a pensare. Fra gli sconosciuti, che non si preoccupano degli affari altrui s'impara a fare tutto da se. E questo è molto importante, mi sembra, ci sono, per esempio, tante giovane signorine che non hanno mai fatto niente, non hanno mai pensato sul serio – ma nel viaggiare hanno imparato tutto.

[7] E poi ogni persona colta deve viaggiare per aver un'idea del mondo che c'intornia, per capire gli uomini che c'incontrano. Ogniuno ~~uomo~~ [lo studente corregge *ogni uomo* in *ognuno*] deve viaggiare per conoscere i paesi vicini e lontani se vuole capire l'arte, la letteratura e tutta la civiltà altrui, se vuole comprendere le usanze, i costumi ed i sentimenti degli altri.

[8] Quando si viaggia, [il docente agg. una virgola] la vita diventa più interessante, il mondo più grande, la natura più bella. L'uomo si sente più vicino di Dio, creatore del tutto, lo capisce forse meglio.

[9] Il viaggio fa dimenticare le bassezze della vita, fa dimenticare i nostri quotidiani grattacapi, fa la vita più bella.

[10] Il viaggio crea una certa energia, produce la gioia di vivere – il che non è da disprezzare. Insomma, si può attribuire al viaggiare, secondo me, una grande importanza morale e materiale.

[11] Il viaggiare non è uguale al viaggio, cioè parecchie ore passate nel treno o nel piroscavo [il docente appone una linea verticale ondulata al margine sinistro]. Il viaggiare fa pensare anche allo scopo del viaggio.

[12] Viaggiare in questo senso è utilissimo; e più lo scopo è elevato, più il ~~il~~ [canc. dallo studente] viaggiare utile. L'utilità del viaggiare si [agg. in interlinea dallo studente] si dimostra soprattutto nel preoccuparsi [il docente appone una linea verticale ondulata al margine sinistro in corrispondenza di *preoccuparsi*] dello spirito umano per facilitare il viaggio, renderlo piacevole, comodo.

[13] L'uomo moderno, che ha sempre fretta non potrebbe viaggiare se gli aereoplani, le macchine non esistessero. E questo bisogno di viaggiare spinge gli ingegneri alle invenzioni sempre nuove, è una molla del progresso.

[14] Il viaggiare, poi, è spesso necessario e allora può essere dispiacevole, noioso – ma è sempre utile (per quanto [il docente sottol. con una linea ondulata] riguarda per esempio i commercianti).

[15] È anche utile quando non offre un profitto materiale, quando se lo fa per il proprio piacere. Questo scopo tanto insignificante è però importante [il docente agg. la virgola] perché il **2** viaggiare **1** solo [il docente suggerisce un diverso ordine dei costituenti sintattici: *il solo viaggiare*] ci fa imparare tante cose, ci facilita di capire gli altri, ci fa godere la bellezza della natura e del mondo.

[16] Quando si fa il viaggio proprio per studiare in un altro paese la lingua e l'arte - questo è un vero piacere. ~~Tanto più se~~¹ E quando [canc. dallo studente che sovrascrive *E quando* in interlinea] questo paese è la meravigliosa, tante volte cantata dai poeti – illuminata dal sole – Italia, e quando la sua arte ha i rappresentati nel ~~inge~~ [canc. dallo studente] ingegni del Michelangelo, di Leonardo, del Vinci, di Tiziano; e quando la sua letteratura è rappresentata da Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Carducci, D'Annunzio, Pirandello – il piacere diventa più grande.

[17] Ognuno ci può trovare qualcosa d'interessante. L'Italia offre molto non soltanto per chi sa apprezzare la bellezza della natura e le bellezze artistiche, ma anche per chi s'interessa ai problemi economici e sociali.

[18] Lo studio della lingua italiana ~~e/poi~~ [il docente separa *e poi*] quello della letteratura ci danno un'idea della grande civiltà immortale che fa pensare all'immortalità di ogni opera d'arte, civiltà che ci fa ammirare il popolo italiano [il docente appone una linea verticale ondulata al margine sinistro].

[19] E bisogna avvicinarsi a questo popolo per poter capirlo bene, per poter comprendere il suo spirito.

[20] Così, il viaggiare è un elemento importantissimo nella vita dell'uomo moderno. Gli dà una pratica del mondo, per così dire, gli raffina il suo giudizio, gli ~~aiuta~~ ~~di~~ a capire [lo studente *canc. di* e scrive *a*] gli altri ed gli permette di godere di diverse bellezze della vita.

Giudizio e votazione del docente:

Nel complesso è un buon lavoro

8 meno

Tabella riassuntiva degli *errors*

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|---|-----------------------------|--|---|
| 1 | <i>il viaggiare, ch'è un vero piacere, si può</i> | agg. virgole in rosso | punteggiatura (sintassi) | |
| 5 | <i>si potrebbe dire che non ci fosse nessuno</i> | sottol. in blu <i>fosse</i> | morfosintassi verbale | sovraestensione del congiuntivo in luogo dell'indicativo |
| 5 | <i>nessuno per chi viaggiare darebbe noia</i> | sottol. in blu <i>chi</i> | morfosintassi nominale (ripresa pronominale anaforica) | sovraestensione del pron. <i>chi</i> in luogo di <i>a cui/al quale</i> |
| 6 | <i>fra gli sconosciuti</i> | sottol. in rosso | lessico | improprietà lessicale (meglio <i>estranei</i>)? |
| 6 | <i>s'impara a fare tutto da sè</i> | no | ortografia | rappresentazione grafica dell'accento grave in luogo dell'accento acuto |

| | | | | |
|----|--|-------------------------------------|----------------------------|---|
| 7 | <i>che c'intornia</i> | sottol. in rosso <i>intornia</i> | lessico | improprietà lessicale: cultismo letterario <i>intornia</i> in luogo del più comune <i>attornia/circonda</i> |
| 7 | <i>per capire gl'uomini che c'incontrano</i> | sottol. in rosso <i>c'</i> | sintassi | sovraestensione di <i>ci</i> attualizzante in luogo di <i>si</i> passivante |
| 8 | <i>quando si viaggia, la vita diventa</i> | agg. virgola | punteggiatura | |
| 8 | <i>l'uomo si sente più vicino di Dio</i> | sottol. in blu <i>di</i> | sintassi preposizionale | sovraestensione della preposizione <i>di</i> in luogo di <i>a</i> per formazione analogica a partire da <i>vicino</i> con valore di sostantivo (mentre qui è avverbio) |
| 10 | <i>il viaggio crea...energia</i> | sottol. in rosso <i>crea</i> | lessico | improprietà lessicale rispetto al contesto di frase (in collocazione con il sogg. <i>viaggio</i> e l'ogg. <i>energia</i>) |
| 13 | <i>aereoplani</i> | no | ortografia | formazione analogica |
| 15 | <i>quando se lo fa</i> | sottol. in rosso <i>se lo fa</i> | sintassi verbale | uso del riflessivo improprio in luogo del <i>si</i> impersonale in assenza di soggetto specifico |
| 15 | <i>insignifiante</i> | no | ortografia | omissione sillabica |
| 15 | <i>perché il 2 viaggiare l solo</i> | agg. 2 e 1 | sintassi | ordine improprio dei costituenti di frase |
| 16 | <i>nel ingegni</i> | sottol. in blu <i>nel</i> | morfosintassi nominale | semplificazione funzionale: <i>nel</i> in luogo di <i>negli</i> |
| 16 | <i>del Michelangelo</i> | sottol. in rosso <i>del</i> | stile discorsivo? | passaggio dalla prep. articolata <i>del</i> alla prep. semplice <i>di</i> nell'elencazione per asindeto (?) |
| 16 | <i>del Vinci</i> | no | lessico | <i>Vinci</i> in luogo di <i>da Vinci</i> |
| 18 | <i>e/poi</i> | agg. in rosso linea obliqua | ortografia | univerbazione |
| 20 | <i>gli aiuta a capire</i> | sottol. in blu <i>gli</i> | morfosintassi nominale | regolarizzazione analogica sul modello di <i>gli dà</i> e <i>gli raffina</i> |

Tab. 17 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

Candidato: PETROVAN Oscar

Nazionalità: Ungheria

Livello: Corso Medio (lezione francese)

Luogo: Perugia

Data: 25 settembre 1935

Traccia: L'utilità del viaggiare.

Testo (bella copia)

[1] Già gli antichi hanno riconosciuto l'utilità del viaggiare. Per ciò possiamo comprendere che anche nei tempi antichi, quando il viaggiare era congiunto con gravi pericoli, [il docente agg. una virgola] furono [lo studente ricalca *furono* su *erano*] tanti che fecero lunghi viaggi, non risparmiando ne spese, ne fatica.

[2] Il viaggiare è utile soprattutto perché si impara moltissimo. Si vedono altre genti, altri popoli; lo spirito si imbeve addirittura di nuove idee.

[3] e naturale anche che non in ogni paese si può imparare tutto quello che bisogna conoscere; per questo bisogna fare i viaggi ed andare là dove si può imparare la cosa necessaria.

[4] Anche i figli dei patrizi romani – e non soltanto dei patrizi – erano costretti ad andare in Grecia, per imparar filosofia, rettorica [il docente cancella una *t*] ed altre scienze.

[5] Niccolò MacchiaVELLI attinse (~~anche~~) [lo studente inserisce *anche* tra parentesi tonde e lo cancella] le sue grandi idee e la materia delle sue opere durante i suoi lunghi viaggi [il docente appone una linea verticale ondulata al margine destro]; confrontando la vita dei suoi compatriotti con la vita di altri popoli poteva vedere meglio i loro difetti, poteva trovare i rimedi di questi difetti.

[6] Altri viaggiavano per imparare il commercio, altri la tecnica, altri l'agricoltura, ~~la² ecc~~ [canc. dallo studente] le scienze economiche ecc.

[7] P. es. molti ufficiali dell'esercito ungherese fecero lunghi viaggi per studiare il modo di combattere di altri popoli.

[8] Nei nostri tempi il viaggiare è per lo più un divertimento o serve a facilitare lo studio delle lingue e la cultura di altri paesi. Se gualcuno non oltrepassa mai i confini della sua patria, resta unilaterale:

[il docente sostituisce i due punti con una virgola] vede tutto soltanto dal punto di vista della propria patria.

[9] È naturale che non si può imparare tutto dai libri. Per ~~imp~~ [canc. dallo studente] far la conoscenza della cultura romana o l'arte [lo studente segnala un diverso ordine sintattico apponendo numeri in interlinea: *cultura e l'arte romana*] non basta leggere i libri.

[10] Ognuno naturalmente cerca di colorire con la sua fantasia ciò che legge o sente, ma la fantasia è ancora povera per poter immaginare p. es. l'arte etrusca e per poter conoscere a fondo una lingua, una cultura, lo spirito di un popolo, bisogna vivere almeno per alcuni mesi tra i figli ~~dei~~ [lo studente sostituisce *del* con *di*] quel popolo.

[11] Anche durante un soggiorno breve si vede, si sente, s'impara tanto. Anche io sento che qui a Perugia ho imparato moltissimo.

[12] Prima di tutto mi ~~ho~~ [canc. dallo studente] sono impraticato nella lingua italiana, ho potuto fare la conoscenza dell'arte etrusca, dell'arte italiana, sono rimasto stupito ~~di~~ [canc. dallo studente] all'aspetto di questa immensa, magnifica cultura, basata sulla cultura dell'antica Roma, fonte ed ispiratrice [agg. dallo studente in interlinea] della cultura moderna; mi ha abbagliato la vasta letteratura la quale, dopo quattro anni di studio, dovrò insegnare ai miei poveri connazionali.

[13] Il viaggiare è utile anche per il paese che si visita. Quante volte (giudicano) si giudica [agg. in interlinea dallo studente] male un popolo [il docente appone una linea ondulata al margine destro] che non (conoscono) si conosce [agg. dallo studente in interlinea] abbastanza bene.

[14] [Se i vincitori della guerra mondiale avessero conosciuto l'Ungheria, le condizioni geografiche e culturali, non avrebbero potuto commettere una tale ingiustizia che la mutilazione dell'Ungheria] [il docente appone una linea ondulata blu al margine destro].

[15] Questo fatto dimostra ed attesta la verità della mia dichiarazione di prima, cioè che è molto utile per un paese se molti vengono a visitarlo.

[16] Per ciò il popolo del paese deve essere quanto più cortese e cordiale verso gli stranieri. Senza adulazione, "vergin di servo encomio", posso dire che le altre nazioni devono imparare la cortesia, la cordialità dagli italiani.

[17] Non ho trovato mai un'accoglienza così cordiale che qui in Italia, dove alle bellezze naturali ed alle bellezze dell'arte si unisce la bellezza e la grandezza di spirito della nobile nazione.

[18] Con sincerità dico che sempre penserò ai pochi giorni passati su questa benedetta terra e cercherò di ritornare quanto più presto possibile.

Giudizio e votazione del docente:

Nel complesso un buon lavoro

Tabella riassuntiva degli *errors*

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|---|--|-------------------------|--|
| 1 | <i>ne spese ne fatica</i> | sottol. <i>ne</i> in rosso e blu | ortografia | omissione accento grafico |
| 2 | <i>soprattutto</i> | sottol. in rosso <i>-t-</i> | fonetica e ortografia | scempiamento della consonante doppia <i>t</i> |
| 2 | <i>lo spirito si imbeve...di nuove idee</i> | sottol. in rosso <i>imbeve</i> | lessico | improprietà lessicale di <i>imbeve</i> in collocazione con <i>idee</i> |
| 3 | <i>e naturale</i> | sottol. in rosso <i>e</i> | fonetica e ortografia | omissione accento grafica sul verbo <i>essere</i> |
| 3 | <i>là dove si può imparare la cosa necessaria.</i> | sottol. in rosso <i>la cosa necessaria</i> | lessico | improprietà lessicale rispetto al registro testuale |
| 4 | <i>rettorica</i> | canc. in rosso <i>-t-</i> | fonetica e ortografia | geminazione consonantica di <i>t</i> |
| 5 | <i>Niccolò Macchiavelli</i> | sottol. in rosso <i>-cc-</i> di <i>Niccolò</i> e <i>Macchiavelli</i> | fonetica e ortografia | geminazione consonantica di <i>c</i> |
| 8 | <i>gualcuno</i> | sottol. in rosso e blu <i>g-</i> | fonetica e ortografia | errata rappresentazione grafica di [kw] + vocale |
| 9 | <i>per far la conoscenza della cultura umana</i> | sottol. in rosso <i>far la conoscenza</i> | lessico e sintassi | improprietà lessicale della forma analitica <i>far la conoscenza di</i> rispetto alla collocazione sintattica [+ essere inanimato <i>cultura</i>], in luogo di <i>conoscere</i> |
| 12 | <i>fare la conoscenza dell'arte</i> | sottol. in rosso <i>far la conoscenza</i> | lessico e sintassi | improprietà lessicale della forma analitica <i>fare la conoscenza di</i> rispetto alla collocazione sintattica [+ essere inanimato <i>arte</i>], in luogo di <i>conoscere</i> |
| 17 | <i>un accoglienza</i> | sottol. in blu <i>un</i> | ortografia | omissione di apostrofo (elisione) |
| 17 | <i>non ho mai trovato un'accoglienza così cordiali che che qui</i> | sottol. in rosso <i>che qui</i> | sintassi preposizionale | sovraestensione di <i>che</i> per c. di paragone in luogo del più appropriato <i>come</i> |
| 17 | <i>alle bellezze dell'arte si unisce la bellezza e la grandezza</i> | sottol. in rosso <i>-sce</i> di <i>unisce</i> e <i>la</i> | morfosintassi verbale | concordanza ad sensum tra <i>unisce</i> e i due sogg. postposti <i>bellezza</i> e <i>grandezza</i> |

Tab. 18 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

4.2.2 La correzione dell'errore negli anni Cinquanta e Sessanta

Negli anni Cinquanta e Sessanta il sistema di correzione adottato dai docenti correttori all'Università per Stranieri di Perugia presentava una notevole continuità con le pratiche dei decenni precedenti, pur entro un quadro istituzionale mutato (fine dell'epoca fascista, rinnovamento didattico graduale) e con alcuni aggiustamenti verso una maggiore standardizzazione formale. In sostanza, i docenti degli anni '50-'60 ereditano la metodologia di correzione tradizionale, mantenendo il focus sulla forma linguistica e sugli errori, ma applicandola ormai in modo sistematico su un numero crescente di studenti provenienti da contesti sempre più diversificati.

Dal punto di vista delle tecniche di annotazione, i correttori continuavano ad usare penne colorate e simboli molto simili a quelli usati in passato. Le prove d'esame di questo periodo (generalmente ancora temi di cultura o esperienze personali in Italia) mostrano segni di correzione analoghi: sottolineature, cancellature, inserimenti di lettere o segni diacritici, ecc. Ad esempio, in un compito del 1954 il docente corregge un errore di punteggiatura trasformando una virgola in un punto e virgola per separare due proposizioni in modo più corretto. Nello stesso testo, aggiunge gli accenti mancanti su “*Si*” e “*correrò*”, dimostrando che l'attenzione ai dettagli ortografici rimane alta. Anche negli anni '50, dunque, un accento grave mancante o uno sbaglio di vocale accentata veniva immediatamente segnalato e corretto.

I simboli come “v” di lacuna e “x” di omissione restano in uso. Negli anni Cinquanta troviamo, ad esempio, un docente del 1955 che appone una *V* a margine di una frase per indicare che manca qualcosa: “*mi trovavo [V] un ambiente tutto nuovo*”, segnalando l'assenza di una preposizione (*in un ambiente*). In un altro punto, lo stesso correttore cancella una parola superflua: lo studente aveva scritto “che il più bello” in una frase ridondante (“... e che il più bello che abbia mai fatto”), e il docente cancella “che” per aggiustare la costruzione.

Questo indica che oltre a sottolineare errori, i docenti degli anni '50 intervenivano ancora attivamente sul testo: cancellavano parole sbagliate o in più, e inserivano a penna parole mancanti. Per esempio, qualora mancasse “*si*” impersonale o particella pronominale, veniva segnalato. In una prova del 1955 di una candidata tedesca, troviamo frasi come “*le borse e i portafogli vendevano anche nei negozi*”,

dove chiaramente mancava il “si” impersonale (“si vendevano”). Il testo trascritto mostra una *V* prima di “vendevano”, segno che il docente ha indicato l’omissione di “si”. Analogamente, la frase “Che si svolgeva qui non potevo più paragonare con una devozione” – grammaticalmente scorretta – riceve correzioni: i docenti sottolineano l’errore e probabilmente hanno aggiunto un elemento mancante. Nella trascrizione si vedono *V* e sottolineature inserite dal docente intorno alla costruzione errata, suggerendo che il correttore abbia individuato almeno due problemi: l’inizio con “Che” senza antecedente (forse avrebbe dovuto essere “Ciò che...” o “Quello che...”) e la mancanza di un pronome oggetto (“lo” potevo paragonare). Questo esempio conferma che i segni convenzionali appresi negli anni ’30 rimangono parte integrante del repertorio correttivo anche negli anni ’50. I docenti formati nella generazione precedente – alcuni dei quali insegnavano ancora dopo la guerra – trasmettono queste convenzioni ai nuovi colleghi, garantendo una continuità nel modo di marcare gli errori.

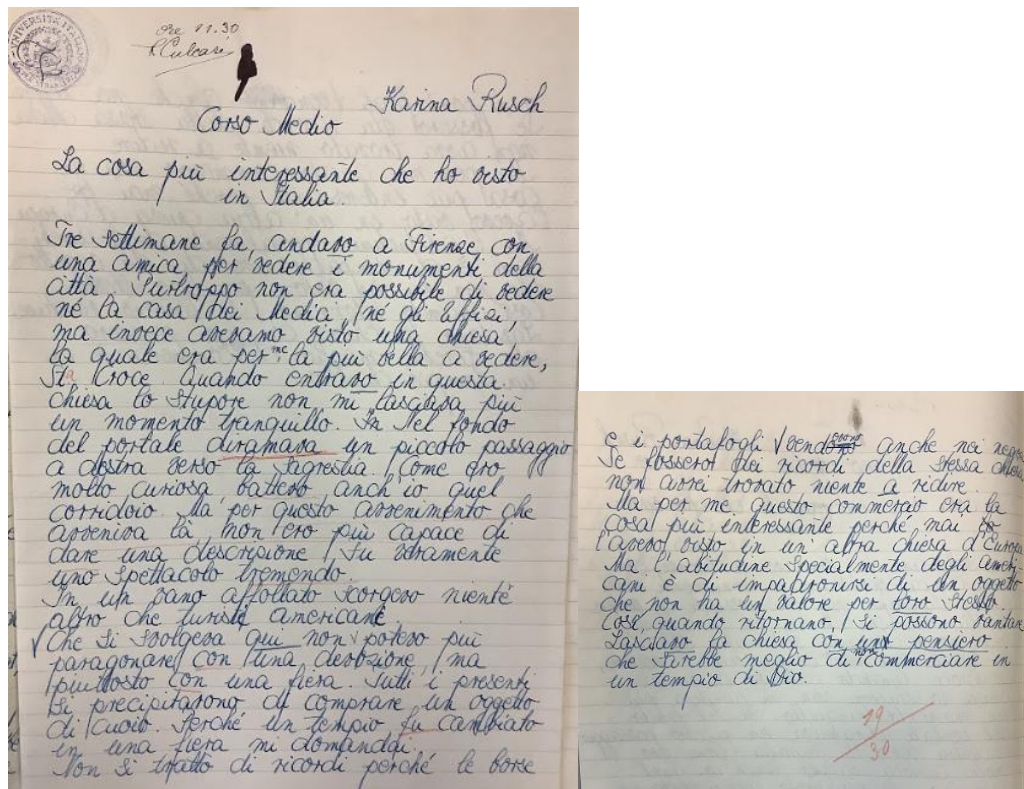


Fig. 27 e 28 AUS, fald. “Esami”, anno 1955

Candidato: RUSCH Karina

Nazionalità: Germania

Livello: Corso Medio

Luogo: Perugia

Data: 22 giugno 1955

Traccia: La cosa più interessante che ho visto in Italia

Testo (bella copia)

[1] Tre settimane fa, andavo a Firenze con una amica per vedere i monumenti della città. Purtroppo non era possibile di vedere né la casa dei Medici, né gli Uffizi, ma invece avevamo visto una chiesa, la quale era per me la più bella a vedere. St. [il docente agg. -a] Croce.

[2] Quando entravo in questa chiesa lo stupore non mi lasciava più un momento tranquillo. Nel fondo del portale diramava un piccolo passaggio a destra verso la sagrestia. Come ero molto curiosa, battevo anche io quel corridoio. Ma per questo avvenimentò che avvveniva là non ero più capace di dare una descrizione. Fu veramente uno spettacolo tremendo.

[3] In un vano affollato scorgevo niente altro che turisti americani.

[4] V Che si svolgeva qui non V potevo più paragonare con una devozione, ma piuttosto con una fiera. Tutti i presenti si precipitarono ai comprare un oggetto di cuoio. Perché un tempio fu cambiato in una fiera mi domandai.

[5] Non si trattò di ricordi perché le borse e i portafogli V vendevano anche nei negozi. Se fossero dei ricordi della stessa chiesa non avrei trovato niente a ridire.

[6] Ma per me questo commercio era la cosa più interessante perché mai l'avevo visto in un'altra chiesa d'Europa.

[7] Ma l'abitudine specialmente degli Americani è di impadronirsi di un oggetto che non ha un valore per loro stesso. Così, quando ritornano, si possono vantare.

[8] Lasciavo la chiesa con uno pensiero che sarebbe meglio di non commerciare in un tempio di Dio.

Votazione del docente:

19/30

Ciò che notiamo nelle trascrizioni anni '50 è la persistenza di correzioni su morfologia verbale e nominale: i docenti annotano errori di coniugazione e concordanza come facevano prima. Ad esempio, in un compito del 1955, uno studente del Panama scrive *"ci offre l'occasione di sentire e apprezzare di più"* anziché *"apprezzare di più"*: il termine *"prezzare"* viene sottolineato dal docente, che individua un errore lessicale (scambio di verbo). Allo stesso modo, *"oggeto"* con una sola *t* o *"varitissima"* (anziché *"variatissima"* o *"varissima"*) vengono segnati come sviste ortografiche con una sottolineatura. L'uso scorretto delle preposizioni continua ad essere un punto dolente per gli apprendenti e viene notato

dai docenti: per esempio “circa alcune delle personalità” invece di “circa a” oppure frasi come “Fra altri, Toddy” dove “Toddy” andrebbe italianizzato in “Todi”, sono tutte cose che i docenti evidenziano (nel caso di “Toddy”, è sottolineato dal docente come errore).

I giudizi finali negli anni Cinquanta e Sessanta tendono a essere espressi in modo più standardizzato e sintetico rispetto al passato. La scala in trentesimi è ormai pienamente adottata e integrata nelle procedure d’esame. Nelle trascrizioni degli anni ’50 vediamo quasi esclusivamente voti espressi come frazione di 30 (o solo numero su 30 sottinteso). Ad esempio: “27/30” assegnato a una prova molto buona nel 1954; “19/30” in un compito del 1955, appena sopra la sufficienza; “20” (sottinteso “/30”) in un altro caso del 1955.

Diversamente dal decennio precedente, raramente compaiono aggettivi come “ottimo” o “distinto” accanto al voto – spesso il docente si limita al numero. Ciò potrebbe riflettere un cambiamento nelle prassi amministrative: l’esame scritto viene considerato in modo più formale e *universitario*, dove il voto numerico basta a comunicare l’esito. Tuttavia, l’uso di “sufficiente” / “insufficiente” non scompare del tutto: specialmente per segnalare un fallimento, i docenti continuano ad usare la parola “*insufficiente*” accanto al punteggio basso. Ad esempio, sebbene non abbiamo un caso di insufficienza negli anni ’50 tra quelli trascritti, possiamo presumere per analogia che un elaborato gravemente carente avrebbe avuto la dicitura “*Non sufficiente*” o “*Respinto*” oltre al voto (come accadeva in precedenza). In effetti, già nel 1940 abbiamo visto “*Non sufficiente*” con un 12/30; è plausibile che nel decennio successivo la formula sia rimasta. Ciò che cambia è la tendenza a non fornire più lunghe note discorsive nel giudizio: negli anni Trenta si trovavano commenti tipo “lavoro disorganico ma conoscenza sufficiente” o “diversi errori ma nel complesso più che sufficiente”. Negli anni Cinquanta questi commenti si fanno più stringati. Per una prova eccellente spesso non c’è alcun commento, solo il voto (es. 27/30 senza aggiunte, equivalente a un “*ottimo*” implicito). Per una prova mediocre, il voto parla da sé (es. 19/30, appena sufficiente, senza magari specificare “sufficiente” a parole). È come se il sistema, ormai rodato, desse per scontata l’interpretazione del punteggio: gli studenti sapevano che 18 era la soglia

di sufficienza, punteggi sui 27-30 erano eccellenti, tra 22-26 buoni, etc., e non era più necessario articolare un giudizio verbale esteso.

Questa evoluzione può essere collegata anche all'aumento del numero di studenti e alla formalizzazione dell'esame: negli anni '50 e '60 l'Università per Stranieri vive un periodo di crescita (anche nell'ambito del *soft power* culturale dell'Italia nel dopoguerra) e probabilmente le correzioni diventano più snelle per gestire carichi maggiori. Ad ogni modo, quando opportuno, il docente poteva ancora aggiungere un breve giudizio. Ad esempio, se un elaborato presentava errori ma comunque raggiungeva un esito positivo, si poteva annotare qualcosa come "*qualche errore, ma prova complessivamente buona*".

Sul piano pedagogico-didattico, negli anni Cinquanta e Sessanta cominciano lentamente ad affacciarsi approcci più moderni nell'insegnamento delle lingue (ad esempio metodi audio-orali, attenzione maggiore all'uso comunicativo). Tuttavia, dalle pratiche di correzione delle prove scritte si nota che il paradigma dominante resta quello grammaticale-traduttivo e normativo. I docenti correggono ancora con un occhio attento alle regole grammaticali tradizionali e alle eccezioni, formati in un'epoca in cui l'errore era concepito come *violazione della regola* da eliminare. Negli anni '60 la riflessione sull'errore come parte del processo di apprendimento era appena agli inizi a livello teorico (la celebre svolta di Corder sul significato dell'errore è del 1967), e non aveva ancora influenzato la pratica corrente. Dunque, i docenti della Stranieri negli anni '50-'60 non incoraggiano l'errore come occasione di apprendimento, bensì lo marcano a fini correttivi e valutativi. Ogni errore individuato viene segnalato – come abbiamo visto – e l'insieme degli errori incide direttamente sul voto finale. In questo senso, il *sistema di correzione* fungeva anche da sistema di valutazione sommativa rigoroso: poche prove scritte venivano promosse con errori gravi ripetuti. Se lo studente avesse fatto molti errori, il suo voto sarebbe sceso rapidamente. Ad esempio, la studentessa tedesca Karina Rusch, pur con un testo di contenuto interessante, totalizzò solo 19/30, probabilmente a causa di vari errori linguistici segnalati (come l'uso scorretto del congiuntivo o articoli mancanti). Il 19/30 indica una sufficienza minima (18 era il minimo), e infatti nel suo testo compaiono diverse correzioni: il docente aggiunge articoli mancanti e segnala costruzioni mal congegnate (uso improprio di "*che*", mancanza

di “*si*” impersonale, ecc.). Ciò conferma la regola implicita: accuratezza formale e voto erano strettamente correlati.

Per quanto riguarda i tipi di errori rilevati in questo periodo, va detto che con la maggiore eterogeneità degli apprendenti (negli anni '50 arrivano studenti non solo europei ma anche dall'Asia, dalle Americhe e dalle ex colonie africane, ad esempio abbiamo esempi di studenti somali, indiani, panamensi, ecc.), i docenti si trovavano di fronte a interlingue molto diverse. Tuttavia, la loro risposta correttiva rimane uniforme: applicare la norma italiana vigente. In altre parole, indipendentemente dalla provenienza dello studente, l'errore veniva giudicato rispetto alla “norma di riferimento” dell'italiano standard degli anni '50-'60, per tale ragione è legittimo affermare che l'attività di valutazione delle produzioni scritte presso la Scuola di lingua e cultura italiana per Stranieri continuò a collocarsi entro un quadro epistemologico ancora saldamente radicato nel paradigma normativo dell'italiano standard.

L'orientamento prevalente nella prassi correttiva non si configurava come il semplice riflesso di una tradizione consolidata, ma come l'esito di un sistema metodologico ben strutturato, che attribuiva alla dimensione formale della lingua un valore prioritario nella misurazione delle competenze degli apprendenti. Pur in presenza di sperimentazioni didattiche differenti, riconducibili sia ai residui delle innovazioni introdotte negli anni Trenta sia a tentativi di modernizzazione progressiva nel secondo dopoguerra, la correzione della prova scritta rimaneva un ambito governato da criteri ampiamente condivisi e caratterizzati da un'elevata stabilità nel tempo.

Le fonti archivistiche mostrano come, all'interno delle pratiche didattiche quotidiane, potessero coesistere approcci eterogenei nella gestione dell'interazione orale o nell'impostazione delle lezioni: alcuni docenti privilegiavano modalità comunicative più dinamiche, attente all'uso vivo della lingua, mentre altri mantenevano un'impostazione maggiormente centrata sulla grammatica descrittiva e sull'analisi metalinguistica. Tuttavia, tali differenze metodologiche non si traducevano in divergenze altrettanto marcate nel momento della valutazione scritta. Di fatto, il compito era considerato lo spazio privilegiato per l'accertamento della padronanza delle strutture linguistiche formali, indipendentemente dalle scelte

adottate nella fase di insegnamento. L'atto correttivo possedeva una funzione regolativa che trascendeva le individualità dei docenti, divenendo un dispositivo istituzionale volto a garantire continuità e omogeneità nei criteri di giudizio.

Errori di ortografia, morfologia, morfosintassi e di costruzione sintattica venivano registrati con estrema precisione, mediante un repertorio di segni convenzionali che, pur variando leggermente da un docente all'altro, rispondeva a un modello ormai consolidato e riconosciuto dalla comunità accademica. Le annotazioni marginali, le sottolineature, le marcature con segni grafici e i rimandi esplicativi costituivano parte integrante di un sistema di feedback fortemente orientato alla correzione immediata e prescrittiva dei tratti considerati deviazioni dalla norma.

All'interno di questo modello, l'errore non era interpretato come un indicatore del percorso acquisizionale o come una tappa naturale del processo di interlingua, prospettiva che emergerà solo a partire dagli anni Settanta con l'avvento delle teorie psicolinguistiche e della linguistica acquisizionale. Esso era piuttosto concepito come infrazione a un codice linguistico stabilito e da qui il carattere eminentemente diagnostico dell'operazione correttiva era pertanto subordinato alla funzione normativa, che guidava le scelte valutative in maniera pressoché esclusiva.

Parallelamente, anche l'attribuzione del voto rispondeva a tale logica. La progressiva adozione generalizzata della scala in trentesimi — che si uniformava alle consuetudini del sistema universitario nazionale — contribuì a standardizzare ulteriormente il processo valutativo. Il punteggio assegnato risultava generalmente proporzionale alla quantità e alla gravità delle deviazioni riscontrate, in un rapporto quasi diretto fra analisi quantitativa degli errori e giudizio complessivo.

L'analisi delle prove conservate negli archivi consente oggi di ricostruire quali fossero le norme cui l'istituzione faceva riferimento e quali tipologie di errore venissero percepite come particolarmente rilevanti. Le occorrenze ricorrenti di alcuni fenomeni, come l'errata posizione dei clitici, l'uso improprio delle preposizioni, la confusione nei tratti morfologici del verbo o la mancata concordanza del sintagma nominale, risultano emblematiche delle difficoltà più comuni riscontrate dagli apprendenti di quel periodo. Attraverso una sistematizzazione digitale dei materiali è possibile osservare come tali errori riflettano in parte caratteristiche delle varietà di apprendimento e, al contempo,

elementi di una norma scolastica più rigida rispetto a quella odierna, evidenziando il divario tra le prescrizioni linguistiche della metà del Novecento e l'italiano contemporaneo.

Per i docenti correttori dell'epoca, tuttavia, la distanza tra norma prescrittiva e uso reale non costituiva un problema teorico da esplorare o discutere: la norma rappresentava il punto di riferimento imprescindibile cui l'apprendente doveva conformarsi. Tale prospettiva non lasciava spazio, se non marginalmente, a considerazioni relative alla dimensione comunicativa o pragmatico-testuale della produzione scritta. La qualità dei contenuti e la coerenza argomentativa del testo non erano ignorate, ma non costituivano il criterio primario della valutazione, subordinati com'erano alla verifica della correttezza formale. L'obiettivo principale era garantire che lo studente acquisisse un modello linguistico stabile e riconoscibile, ritenuto indispensabile per l'integrazione scolastica e culturale all'interno del contesto italiano.

In una prospettiva storica, il sistema di correzione attivo in quegli anni svolse pertanto un ruolo di continuità tra il modello didattico prebellico e le trasformazioni che avrebbero caratterizzato la glottodidattica nella seconda metà del secolo. La sua forza risiedeva precisamente nella coerenza interna: una struttura valutativa uniforme, criteri relativamente immutabili, pratiche condivise che garantivano prevedibilità e stabilità nelle procedure. Tale uniformità contribuiva anche a rafforzare l'autorità istituzionale della scuola, che si presentava come garante di una competenza linguistica solida e misurabile attraverso parametri oggettivi.

È solo con il senno di poi che diviene possibile leggere questo modello come l'ultima fase di una tradizione correttiva che stava per essere messa in discussione dalle nuove teorie linguistiche emergenti. All'epoca, invece, la correzione era intesa come strumento imprescindibile per plasmare la competenza linguistica degli apprendenti stranieri, un dispositivo volto a guidarli verso un uso dell'italiano considerato corretto, appropriato e degno di essere certificato. Il rigore e la sistematicità con cui i docenti svolgevano tale compito rappresentano oggi una fonte preziosa per comprendere non solo la storia della didattica dell'italiano L2, ma anche l'evoluzione della nozione stessa di errore linguistico all'interno della pedagogia delle lingue.

In sintesi, nel ventennio in esame la correzione delle produzioni scritte si configurava come un procedimento altamente strutturato, orientato in modo prevalente alla salvaguardia della norma e all'individuazione puntuale delle infrazioni. La valutazione si fondava su un equilibrio asimmetrico in cui la forma prevaleva sul contenuto, la prescrizione sulla descrizione, la stabilità sulla variabilità.

Candidato: GRAF Elisabeth

Nazionalità: Svizzera

Livello: Corso Medio

Luogo: Perugia

Data: 20 e 21 dicembre 1954

Traccia: In treno, lasciando Perugia.

Testo (bella copia)

[1] Tre mesi sono stata qui, in Italia, davvero non posso crederlo, devo accertarmi e contare i giorni nel calendario, ma purtroppo è così, ci avviciniamo alla festa di Natale, **ciò che** significa per me la fine del mio soggiorno in Italia. Quanto è volato questo tempo!

[2] Al principio quando quanto era lontano Natale e adesso tutto ci sembra così **corto** e ci **fa** pena partire e lasciare tutto indietro. Ma no, non lo lasciamo indietro, riportiamo con noi tanti ricordi, nuovi amici e un poco della gran ricchezza culturale dell'Italia.

[3] L'Umbria, appena conoscevo la sua esistenza, certo, l'avevo imparato a scuola, ma che significava per me? niente altro che un nome geografico. Ho sentito parlare molte volte dell'Italia, sia ascoltando delle conferenze o assistendo a dei cortometraggi sul arte e sul paesaggio italiano, ma sempre si nominano le stesse città, Roma, Firenze, Venezia, i grandi centri culturali dell'Italia, oppure Napoli ed i suoi dintorni, la Riviera e la Costa Adriatica, luoghi incantevoli per passare le vacanze.

[4] L'Umbria è una di quei regioni che si devono attraversare per giungere alle città importanti, che sono di solito lo scopo dei viaggi turistici, ed anche essa è degna d'essere visitata quanto le prime. Ogni città è un piccolo centro d'arte, dove anche la modesta produzione degli artigiani continua nella vecchia tradizione e si è conservata fino ai nostri giorni.

[5] E quanto è bello il paesaggio dell'Umbria! Con tutte le sue città attaccate sulle colline come nidi d'aquile sulle rocce, e da cui si gode una bella visione del fertile paese, specialmente il suave verde degli ulivi predomina nella pianura.

[6] Ritorrerà un giorno? Non lo sò [il docente canc. l'accento]. Mi sono trovata tanto bene che ho paura di essere disingannata al mio ritorno, senza trovare qui i miei amici, l'ambiente allegro

dell'università dove mi sentivo come a casa mia, quante ore piacevoli passavo nella biblioteca, nelle aula e vicino al bar, e poi la mia compagna della camera, sempre di buon umore e disposta a chiacchierare, tutto ciò che ha dato vita a Perugia sarà lontano.

[7] Rimangono soltanto le mura della città, queste case alte, una vicino all'altra, queste strade in su e in giù con il selciato vecchio e ineguale, cosa che si nota specialmente con la pioggia quando sono pieno di pozzanghere! Cafè, il corso, i vicoli, ogni pietra mi ricorda il tempo passato, possono essere pieno di vita, ma per me saranno vuoti, mi sentirò troppo sola fra altre facce allegre qui, dove anch'io sono stata felice una volta.

Votazione del docente:

25

Tabella riassuntiva degli *errors*

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|------------------------------|------------------|---------------------------------------|--|
| 2 | <i>corto</i> | <i>no</i> | lessico | uso improprio di "corto" al posto di "breve" |
| 2 | <i>fa pena partire</i> | <i>no</i> | lessico e costruzione morfosintattica | <i>sovrastensione della locuzione "fare pena" in luogo di "dare pena"</i> |
| 2 | <i>indietro</i> | <i>sì</i> | lessico | <i>sovrastensione dell'avverbio "indietro" al posto del più appropriato "dietro" o "alle spalle"</i> |
| 3 | <i>conferenzie</i> | <i>sì</i> | ortografia | |
| 3 | <i>sul arte</i> | <i>sì</i> | ortografia | semplificazione funzionale per analogia con il successivo "sul paesaggio" |
| 4 | <i>di quei regioni</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>mancato accordo morfologico tra agg. e sost. probabilmente per analogia con la des. -i di "regioni"</i> |
| 5 | <i>suave</i> | <i>sì</i> | ortografia | <i>probabile analogia con l'agg. "suadente" o per associazione fonetica con l'ing. "sweet", lo sp. "suave", il ted. "süße"</i> |
| 6 | <i>sentivo...passavo</i> | <i>sì</i> | morfologia verbale | <i>uso dell'imperfetto al posto del passato prossimo, coerente con la struttura sintattica e discorsiva del testo</i> |
| 6 | <i>nelle aula</i> | <i>sì</i> | morfosintassi nominale | <i>mancato accordo di numero</i> |
| 6 | <i>compagna della camera</i> | <i>sì</i> | morfosintassi nominale | <i>sovrastensione della prep. articolata al posto di quella semplice</i> |
| 7 | <i>strade pieno</i> | <i>sì</i> | morfosintassi nominale | <i>mancato accordo di genere e numero</i> |

| | | | | |
|---|-------------|-----------|-------------------------|---------------------|
| 7 | <i>café</i> | <i>sì</i> | fonetica/ortograf ia | <i>scempiamento</i> |
|---|-------------|-----------|-------------------------|---------------------|

Tab. 19 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

Candidato: PROVENAZ Simone

Nazionalità: Francia

Livello: Corso Medio

Luogo: Perugia

Data: 20 e 21 dicembre 1954

Traccia: In treno, lasciando Perugia.

Testo (bella copia)

[1] Appena dato il segnale della partenza, dal capo stazione, adagio adagio il treno comincia a muoversi; poi, ad un tratto, come se fosse stato spinto da una mano fortissima, corre velocemente sulla rotaia luccicante.

[2] Messe le valigie nella reticella, mi affaccio al finestrino per dare un ultimo sguardo a “Perugia”. Tanti numerosi sono i ricordi che mi vengono in mente, in questo momento, che non sono (dei) [il docente agg. in rosso le parentesi tonde] fatti chiari e precisi, ma soltanto cose confuse e imbrogiate che si mescolano! La città, così stesa lungi il pendio della colline; mi ricordo le scalette caratteristiche delle sue viottole ripide; è una cosa che non si può dimenticare!

[3] Così, circondata dalle sue mura antiche, sembra che “Perugia” sia ancora la dominatrice potente del Medio Evo, che spia la campagna tutt’intorno, fino ai monti lontani. La campagna, benché deserta e spoglia(ta) [il docente agg. in rosso le parentesi tonde], in questa stagione, dei pamperi [il docente corregge in *pampini*] rossi della vita, mi dà voglia di lasciare il treno rumoroso per camminare nelle sue strade ben

[4] Quante passeggiate piacevoli mi tornano in mente e rendono il mio viaggiare quasi sempre seduta, più piacevole!...Intanto, il treno corre presto e “Perugia” s’allontana e, a poco a poco, scompare tutt’intera al mio sguardo.

[5] Torno a sedermi al mio posto, ma il mio pensiero [il docente agg. s-]fugge, [virgola agg. dal docente] al rumore che si sente tutt’intorno nello scompartimento e torna ancora a “Perugia” per fermarsi innanzi a fatti più precisi: l’Università con le sue lezioni; tale casa di campagna bassa e così diversa di [il docente corregge in *da*] quelle della mia regione; quel palmizio molto alto che giungeva fino alla mia finestra e m’è stato un divertimento molto interessante con il dolce muovere delle sue foglie strette e sottili ecc...

[6] Mentre il mio viaggio si sta facendo, io cammino sempre nelle vie di “Perugia”, con il pensiero, e molte cose che m’erano diventate familiari e naturali lungo il soggiorno, ora m’appaiono con il loro aspetto vero, caratteristico, più o meno importante forse, ma sempre molto piacevole e che mi rimane molto caro.

Votazione del docente:

25

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|----------------------------------|------------------|-------------------------------------|--|
| 2 | <i>tanti numerosi</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | sovraestensione della des. “-i” all’avverbio “tanto” probabilm. per analogia con l’agg. seguente “numerosi” |
| 2 | <i>della collina</i> | no | morfosintassi | <i>mancato accordo nominale di numero</i> |
| 3 | <i>spogliata</i> | <i>sì</i> | lessico e morfologia | <i>sovraestensione del participio in luogo dell’agg. “spoglia”</i> |
| 3 | <i>pamperi</i> | <i>sì</i> | lessico | |
| 3 | <i>vita</i> | <i>sì</i> | morfologia nominale | sovraestensione della des. f. sing. “-a” |
| 3 | <i>ben 'tracciate</i> | <i>sì</i> | ortografia | <i>sovraestensione dell’ellissi probabilm. per analogia con “bell”</i> |
| 3 | <i>asciutte dal vento</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>sovraestensione dell’agg. “asciutte” in luogo del participio “asciugate” coerente con la presenza del complemento di causa efficiente</i> |
| 4 | <i>corre presto</i> | <i>no</i> | lessico | <i>“presto” al posto di “veloce”, “in fretta”</i> |
| 5 | <i>diversa di quelle</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>sovraestensione della prep. “di” in luogo di “da”</i> |
| 5 | <i>m'è stato un divertimento</i> | <i>no</i> | sintassi e costruzione del discorso | <i>“m'è” nel senso di “è stato a me” in luogo del più appropriato “per me”</i> |
| 6 | <i>il viaggio si sta facendo</i> | <i>sì</i> | lessico | uso del più generico “fare” al posto di “compiere”, “svolgere” |

Tab. 20 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

Candidato: ENGELFRED Nicole

Nazionalità: Francia

Livello: Corso Medio

Luogo: Perugia

Data: 20 e 21 dicembre 1954

Traccia: In treno, lasciando Perugia.

Testo (bella copia)

[1] Finito l'esame e con egli finita la piacevole vita all'Università e di Perugia dove ho passato questi due ultimi mesi, però non posso staccare i miei pensieri dalla bella città umbra e non riesco a pensare alla mia partenza che si avvicina.

[2] Sì, domani dovrò lasciare tutti quelli che ho conosciuti, con chi mi sono legata d'amicizia, e ciò che mi dispiace di più dovrò salutare la mia Perugia. Dico la mia Perugia perché ho l'impressione di essere sua dopo calpestato le sue strade, le sue vie, di conoscere tutti i suoi segreti dopo essere stata da lei tanti giorni ospitata.

[3] Addio ai pigioni della piazza, alla bella fontana, al palazzo comunale che ogni giorno guardavo con tanto piacere senza potere staccarne gli occhi, addio al giardino. Fra due giorni non verrò più il bel colore dell'Umbria con i suoi ulivi argentea [il docente sovrascrive -i], non verrò più le sue vecchie facciate di pietra rosa, durante al [il docente corregge in *il*] tramonto del sole.

[4] Purtroppo adesso devo pensare a fare le valige e mi accorgo che non sono abbastanza grandi per contenere tutti V regali che porto via dall'Italia perché in più dei ricordi che porto io nel cuore, voglio fare partecipare la mia famiglia e i miei amici in Francia alle mie gioie e dare loro il desiderio di venire per conoscere quel incantevole paese.

[5] Sono andata all'università, ho salutato i professori e alcuni amici fortunati che si fermano ancora qualche mese; e con gli altri meno fortunati, come io, sarà fra qualche ora alla stazione.

[...]

[6] Tutti gli altri amici vi erano già aspettando sul marciapiede circondati da bauli, valige sui quali si potevano vedere delle etichette da tutte le parte del mondo. Con tutto (ciò) [il docente agg. la parentesi tonde] che erano eccitati dal viaggio, non erano allegri. Parlavanno di tutto e di niente rammentandosi certi giorni di vacanza, una escurzione, una festa o alcuni momenti particolari, l'esame; qualcuno parlò anche di Natale che era vicino ma tutti con il rammarico di lasciare un luogo caro e forse pure una persona cara...

[7] Ecco il treno, il rumore cresce, i portabagagli si danno da fare, ognuno si occupa delle sue valige facendo a gomito in mezzo alla gente che scende da treno mentre quella che vuole salire si precipita verso lo sportello.

[8] Io, in mezzo a quel tumulto sono come un topo nell'acqua sballottato dalle onde eppure salgo nel treno aiutata da un signore molto cortese che mi ha messa la valigia nella rete, ho trovato il posto, e mentre il treno riparte lentamente m'affaccio al finestrino.

[9] La bella Perugia scompare [il docente agg. *a*] poco a poco, si fa più piccola poi i miei occhi la cercano invano. Non c'è più. Questa volta sono partita; ma forse sarà presto il giorno del mio ritorno.

Votazione del docente:

24

Tabella riassuntiva degli *errors*

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|-----------------------------|------------------|------------------------|--|
| 1 | <i>egli</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | sovrastensione |
| 2 | <i>con chi</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>sovrastensione</i> |
| 2 | <i>d'amicizia</i> | <i>no</i> | morfosintassi | sovrastensione impropria della preposizione <i>di</i> |
| 3 | <i>pigioni</i> | <i>sì</i> | ortografia/fonetica | errata rappresentazione grafica: "pigioni" al posto di "piccioni" |
| 3 | <i>verrò</i> | <i>sì</i> | morfologia verbale | sovrastensione del passato remoto di "venire" a quello di "vedere": "verrò" al posto di "vedrò" |
| 3 | <i>argentea....facciata</i> | <i>sì</i> | morfosintassi nominale | <i>mancato accordo tra i costituenti del sintagma</i> |
| 3 | <i>durante al</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>sovrastensione della preposizione a</i> |
| 4 | <i>tutti regali</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>semplificazione funzionale (omissione)</i> |
| 4 | <i>dare il desiderio</i> | <i>no</i> | lessico | <i>uso del verbo "dare" al posto del più appropriato "trasmettere"</i> |
| 4 | <i>quel incantevole</i> | <i>sì</i> | ortografia e deissi | <i>sovrastensione del dimostrativo "quello" in luogo di "questo" + semplificazione funzionale</i> |
| 5 | <i>come io</i> | <i>sì</i> | morfologia pronominale | <i>sovrastensione del pronome soggetto al posto del pronome complemento</i> |
| 6 | <i>da tutte le parti</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>sovrastensione della prep. "da" al posto di "di" (complemento di provenienza)</i> |
| 6 | <i>escursion</i> | <i>sì</i> | ortografia | |
| 6 | <i>parlavanno</i> | <i>sì</i> | ortografia | <i>raddoppiamento consonantico (probabilmente per analogia con il presente alla terza persona plurale)</i> |
| 7 | <i>faccendo</i> | <i>sì</i> | ortografia | <i>raddoppiamento consonantico</i> |
| 7 | <i>a gomito</i> | <i>no</i> | lessico | <i>impropria citazione dell'espressione idiomatica "fare a gomitate"</i> |
| 8 | <i>salgo nel treno</i> | <i>no</i> | morfosintassi | <i>sovrastensione della prep. "nel" al posto di "sul" in corrispondenza del verbo "salire"</i> |
| 9 | <i>poco a poco</i> | <i>sì</i> | sintassi | <i>semplificazione funzionale</i> |
| 9 | <i>sarà il giorno</i> | <i>sì</i> | lessico | <i>Sovrastensione del verbo "essere" in luogo di "arrivare" più coerente con il contesto di frase</i> |

Tab 21. Tassonomia degli errori nella prova trascritta

Candidato: JAZMATI Salwa

Nazionalità: Egitto

Livello: Corso Medio

Luogo: Perugia

Data: 20 e 21 dicembre 1954

Traccia: Descrivete una vacanza o una festa caratteristica che avete osservata in Italia

Testo (bella copia)

[1] Penso che la vacanza che sia per me veramente indimenticabile è quella che ho passato a San Marino, la piccola repubblica vicino a Rimini.

[2] Una mattina due amiche ed io abbiamo lasciato Perugia pensando di fare l'auto-stop, ma non credevamo mai di poter arrivare fino a San Marino in questo modo. Descrivere questo lunghissimo viaggio prenderà pagine e pagine, qui basterà qualche parola per dire che dopo dieci ore di viaggio ci siamo finalmente trovate alla nostra destinazione.

[3] L'accoglienza dei cittadini che abbiamo conosciuto, fu sorprendente. Fortunatamente durante questi tre giorni San Marino celebrava una festa nazionale e questa ha aumentato V nostro interesse e ha contribuito a rendere il nostro soggiorno ancora più piacevole.

[4] Trovo che la città sia del tutto differente nelle sue caratteristiche ad altre città d'Italia. E il Palazzo Comunale, le tre Torre [il docente corregge in -i] (che attribuiscono alla beltà di San Marino) e tutti gli altri monumenti storici ricordano un passato che non sembra completamente estinto.

[5] In questa nostra vacanza abbiamo anche osservato l'esercitare delle guardie cittadine questo fu un spettacolo veramente unico e pittoresco.

[6] Così [il docente agg. l'accento] posso concludere che, come avevo detto prima, sarà difficile di dimenticare questa vacanza - non perché la città mi ha veramente piaciuta con le sue piccole strade storte e strette, o perché ero in vacanza e allora V avevo niente da fare (una cosa che dà piacere da [il docente soprascrive -i] tempo in tempo).

[7] Credo che ci siano diversi ragioni per la mia memorabile impressione di quella città; forse era la soddisfazione di arrivare a San Marino in Auto-stop e forse era lo spirito e la disposizione amichevole della gente della città - questi hanno fatto per me un periodo della mia vita che non dimenticherò mai.

Votazione del docente:

26/30

Tabella riassuntiva degli *errors*

| N° paragrafo | Errore | Nota del docente | Categoria grammaticale | Modalità/tipologia |
|--------------|------------------------|------------------|------------------------|---|
| 1 | <i>sia</i> | <i>si</i> | sintassi | analogia con la costruzione "pensare + congiuntivo" |
| 2 | <i>prenderà pagine</i> | <i>si</i> | lessico | sovraestensione del verbo "prendere" nel senso di "occupare" probabilm. per |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|-----------|--|--|
| | | | | <i>analogia con altre forme come "prendere tempo/posto/spazio"</i> |
| 3 | <i>ha aumentato nostro interesse</i> | <i>sì</i> | sintassi | <i>omissione dell' articolo/semplificazione funzionale</i> |
| 4 | <i>trovo che sia</i> | <i>sì</i> | sintassi | |
| 4 | <i>differente...ad altre</i> | <i>sì</i> | sintassi | <i>sovrastensione della prep. "ad" in luogo di "da" probabilm. per analogia con la costruzione di "uguale + a"</i> |
| 4 | <i>le tre Torre</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>sovrastensione del plu. fem. "-e" al posto di "-i"</i> |
| 4 | <i>attribuiscono alla</i> | <i>sì</i> | lessico e morfologia (prefisso preposizionale) | <i>uso improprio di "attribuire" al posto di "contribuire"</i> |
| 5 | <i>l'esercitare</i> | <i>sì</i> | morfologia verbale | <i>semplificazione funzionale: uso del verbo "esercitare" al posto del riflessivo "esercitarsi"</i> |
| 5 | <i>un spettacolo</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | |
| 6 | <i>mi ha...piaciuta</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | <i>sovrastensione dell'ausiliare "avere" al posto di "essere" con il verbo "piacere"</i> |
| 6 | <i>allora avevo niente da fare</i> | <i>sì</i> | sintassi | <i>omissione di "non"/semplificazione funzionale</i> |
| 6 | <i>da tempo in tempo</i> | <i>sì</i> | sintassi | <i>sovrastensione della prep. "da" per analogia con altre locuzioni avverb. di tempo, moto da luogo figurato</i> |
| 7 | <i>diversi ragioni</i> | <i>no</i> | morfosintassi | <i>sovrastensione analogica della des. masch. plu "-i" al sostantivo femm. "ragioni"</i> |
| 7 | <i>questi</i> | <i>sì</i> | morfosintassi | |
| 7 | <i>hanno fatto...un periodo</i> | <i>no</i> | lessico e costruzione del discorso | <i>sovrastensione di "fare" al posto di "rendere"?</i> |
| 7 | <i>dimenticò</i> | <i>no</i> | ortografia e fonetica | |

Tab. 22 Tassonomia degli errori nella prova trascritta

CONCLUSIONE

La riflessione conclusiva di questo lavoro intende ricomporre in un quadro unitario le molteplici traiettorie che la ricerca ha disegnato nel corso della sua elaborazione, per restituire la complessità di un'indagine che si colloca a cavallo tra storia della lingua italiana, linguistica acquisizionale e (storia della) glottodidattica, e che si propone di documentare, analizzare e interpretare un secolo di pratiche didattiche dell'italiano come lingua seconda attraverso le tracce materiali lasciate nei documenti d'archivio dell'Università per Stranieri di Perugia. L'obiettivo che ha guidato l'intero percorso è stato quello di restituire alla storia della didattica dell'italiano L2 una prospettiva empirica fondata su dati autentici: le prove d'esame scritte dagli studenti stranieri tra il 1926 e il 1960, i registri dei docenti, le correzioni e i giudizi che accompagnano ogni testo, nonché la loro trasposizione digitale in un corpus consultabile e interrogabile.

Ciò che emerge, nel suo insieme, è la rappresentazione di un laboratorio linguistico e culturale che, nel cuore del Novecento, ha anticipato molte delle questioni che oggi costituiscono il centro della ricerca glottodidattica: la definizione dell'interlingua, il valore formativo dell'errore, il rapporto tra norma e uso, la funzione dell'insegnante come mediatore linguistico e culturale. Le pagine d'archivio della Stranieri di Perugia, pur nate in un contesto storicamente distante, si rivelano un osservatorio straordinario della nascita dell'italiano L2 come disciplina autonoma e del progressivo spostamento di paradigma da una prospettiva prescrittiva e correttiva a una prospettiva descrittiva, comunicativa e riflessiva.

L'indagine ha consentito innanzitutto di mettere in evidenza la struttura e la composizione di un corpus storico di straordinaria ampiezza e varietà, comprendente 261 prove trascritte digitalmente e numerosi materiali correlati, per un totale di centinaia di elaborati scritti da apprendenti di oltre quaranta nazionalità. L'accurata digitalizzazione e la catalogazione dei testi — con la raccolta di metadati anagrafici, tipologici e cronologici — ha permesso di restituire una base di dati che non solo documenta l'evoluzione linguistica delle interlingue storiche, ma che apre la strada a future analisi quantitative, lessicali e morfosintattiche.

Pur non rispondendo ai criteri canonici di bilanciamento e annotazione propri dei learner corpora contemporanei, questo corpus “imperfetto” rappresenta una risorsa unica: esso permette di studiare in modo diacronico i processi di acquisizione dell’italiano da parte di generazioni di apprendenti in un contesto istituzionale che ha avuto un ruolo centrale nella diffusione della lingua e della cultura italiane.

Dal punto di vista teorico, la tesi ha ricostruito la genealogia del concetto di errore linguistico, seguendo il passaggio da un paradigma normativo a uno funzionale e cognitivo. Se nella grammatica tradizionale l’errore costituiva un’anomalia da eliminare, la linguistica acquisizionale novecentesca — da Corder a Selinker, fino alla glottodidattica italiana contemporanea — ne ha riconosciuto la natura sistematica e la funzione epistemica: l’errore non è più soltanto un fallimento, ma una spia del processo acquisizionale in atto. Collocare questa riflessione in una prospettiva storica ha consentito di comprendere meglio come, nel periodo compreso tra gli anni Trenta e Sessanta, le pratiche correttive adottate dai docenti della Stranieri riflettessero la tensione tra due poli: da un lato, l’autorità normativa della lingua letteraria e del metodo grammaticale-traduttivo; dall’altro, l’emergente consapevolezza che la lingua si impara attraverso l’uso, l’interazione e la riflessione metalinguistica.

L’analisi delle correzioni — condotta su un ampio campione di prove e sistematizzata per categorie morfosintattiche, lessicali, ortografiche e pragmatiche — ha permesso di delineare un quadro evolutivo delle pratiche docenti. Negli anni Trenta e Quaranta prevale un modello prescrittivo: il docente interviene con frequenza, segnala ogni deviazione dalla norma, applica gerarchie di gravità mediante codici cromatici (rosso, blu) e valuta la correttezza formale come indice di competenza. L’errore è trattato come infrazione, e la correzione assume valore di giudizio. Negli anni Cinquanta e Sessanta, invece, le annotazioni diventano più selettive e meno sanzionatorie; l’attenzione si sposta dall’errore singolo alla coerenza del testo, e le valutazioni globali prevalgono sulle spiegazioni puntuali. È l’indizio di un cambiamento pedagogico: la didattica dell’italiano L2 comincia a riconoscere la dimensione comunicativa e affettiva dell’apprendimento, anticipando approcci che troveranno piena formulazione soltanto decenni dopo.

Questo mutamento di atteggiamento si riflette anche nella scelta dei testi: dai temi argomentativi di taglio formale si passa progressivamente a testi narrativi e autobiografici, nei quali l'apprendente può esprimere la propria esperienza personale e la propria visione del mondo. La scrittura diventa spazio di negoziazione identitaria, e l'errore si trasforma in segnale di un pensiero linguistico che tenta di appropriarsi della lingua per dire il sé. È proprio attraverso questo spostamento che la ricerca ha potuto leggere i testi d'esame non solo come prove linguistiche, ma come documenti culturali e antropologici, in cui la lingua è specchio delle rappresentazioni dell'Italia, del viaggio, dell'incontro interculturale. Dal punto di vista metodologico, la tesi ha sperimentato una modalità di lavoro che integra gli strumenti della filologia, della linguistica dei corpora e della glottodidattica. La trascrizione digitale, condotta secondo criteri di fedeltà grafica e di conservazione delle correzioni originali, ha permesso di preservare la dimensione materiale dei testi (tratti di penna, cancellature, note marginali), restituendo l'interazione scritta tra docente e studente come forma primordiale di feedback.

L'osservazione sistematica del corpus ha consentito di descrivere regolarità linguistiche e strategie di apprendimento ricorrenti, documentando fenomeni di interferenza interlinguistica, semplificazione morfologica, estensione analogica e calco sintattico.

Il contributo di questa tesi alla storia della glottodidattica risiede dunque in due aspetti fondamentali. In primo luogo, essa ha dimostrato che la documentazione d'archivio dell'Università per Stranieri di Perugia non è soltanto una memoria istituzionale, ma una fonte primaria per la ricostruzione empirica dell'evoluzione dell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Ogni registro, ogni prova, ogni nota correttiva costituisce un tassello di una storia più ampia, che intreccia politiche linguistiche, metodi didattici, identità culturali e processi di apprendimento. In secondo luogo, il lavoro ha posto le basi per una nuova linea di ricerca storico-glottodidattica, fondata sull'analisi integrata dei testi degli apprendenti e dei documenti dei docenti, nella prospettiva di un dialogo continuo tra storia dell'educazione linguistica e linguistica applicata.

Dal confronto tra le diverse epoche emerge con chiarezza come il trattamento dell'errore rifletta le ideologie linguistiche e pedagogiche dominanti: il rigore

normativo degli anni Trenta, influenzato dal neopurismo e dal contesto fascista; la gradualità e la prudenza del dopoguerra, legate alla rinascita culturale e alla nuova apertura internazionale dell'Italia; la curiosità verso l'interculturalità e il pluralismo linguistico che caratterizzeranno la seconda metà del secolo. La Stranieri, in questo senso, rappresenta un microcosmo della storia linguistica nazionale: un luogo in cui la lingua italiana è stata insegnata, appresa e “negoziata” tra identità diverse, divenendo progressivamente lingua di mediazione e di incontro.

La ricostruzione dei registri dei docenti e delle modalità di correzione ha inoltre rivelato il ruolo cruciale del corpo insegnante come soggetto attivo della costruzione del sapere linguistico. Il docente non è un semplice esecutore di programmi, ma un interprete della lingua e del suo insegnamento: le sue scelte di intervento, le sue annotazioni, la sua tolleranza o severità verso l'errore sono indicatori delle concezioni di lingua che animano l'istituzione in ogni periodo storico. Analizzare queste pratiche significa, dunque, riscrivere la storia dell'insegnamento dell'italiano da un punto di vista interno, osservando la didattica nel suo farsi quotidiano.

Nel panorama attuale degli studi, la tesi si colloca come un ponte tra due domini di ricerca: da un lato, la linguistica acquisizionale e la teoria dell'interlingua, che forniscono il quadro concettuale per l'analisi degli errori; dall'altro, la storia della glottodidattica, che consente di interpretare le pratiche del passato alla luce delle trasformazioni metodologiche e ideologiche. La prospettiva adottata — storico-descrittiva e basata sull'analisi di un repertorio testuale autentico — contribuisce a colmare un vuoto negli studi sull'italiano L2, ancora carenti di ricerche basate su documenti d'archivio e capaci di ricostruire empiricamente l'evoluzione dell'insegnamento.

Dal punto di vista epistemologico, il lavoro ha mostrato che la storia della glottodidattica non può essere ricostruita soltanto attraverso i manuali e le teorie, ma deve includere le pratiche, le tracce materiali, gli errori e le correzioni che testimoniano la dimensione viva dell'apprendimento. L'errore, in questa prospettiva, diventa categoria interpretativa del tempo: ogni deviazione dalla norma rivela non solo una difficoltà individuale, ma anche il modo in cui un'epoca concepisce la lingua, l'apprendimento e l'alterità.

Il valore della ricerca si misura quindi nella capacità di restituire visibilità a un patrimonio linguistico sommerso, di risemantizzare l'errore come documento storico e di restituirlo alla comunità scientifica come oggetto di studio interdisciplinare. Le implicazioni glottodidattiche di questo approccio sono molteplici: esso invita a considerare la storia dell'insegnamento dell'italiano non come una sequenza di metodi, ma come una rete di pratiche interagenti; suggerisce di riconsiderare la relazione tra norma e uso alla luce delle varietà di apprendimento; e infine propone di valorizzare la dimensione archivistica e digitale come risorsa didattica e di ricerca.

Le prospettive future delineate nel corso della tesi — dalla standardizzazione dell'annotazione alla costruzione di un archivio digitale integrato e interrogabile secondo criteri TEI — rappresentano un passo decisivo verso una storia digitale della glottodidattica. Tale direzione non mira soltanto alla conservazione, ma alla piena accessibilità dei dati, alla possibilità di analizzare quantitativamente e qualitativamente le produzioni storiche, di confrontarle con corpora contemporanei, di tracciare linee evolutive nell'apprendimento dell'italiano come L2.

In ultima analisi, questa ricerca contribuisce a ridefinire la nozione stessa di errore nella storia dell'insegnamento linguistico. Dalla sanzione alla descrizione, dall'anomalia al segno, dal deficit al dato, l'errore attraversa il tempo come una forma di conoscenza, un indicatore dei mutamenti della didattica e della lingua stessa. Se ogni generazione di apprendenti costruisce la propria interlingua, ogni generazione di docenti costruisce — attraverso l'errore e la sua correzione — la propria idea di lingua. Recuperare e analizzare queste tracce significa dunque ricostruire non solo una storia della glottodidattica, ma una storia culturale dell'italiano come lingua dell'altro.

BIBLIOGRAFIA

- Andorno C. (2009), “Grammatica e acquisizione dell’italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 1(1), pp. 1-15
- Andorno, C. (2012). *Apprendere una lingua seconda: Errori, interlingua e processi di acquisizione*. Torino: Utet.
- Andorno, C. (2012). Varietà di esiti dell’apprendimento dell’italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell’acquisizione naturale. In R. Grassi (a cura di), *Nuovi contesti d’acquisizione e insegnamento: l’italiano nelle realtà plurilingui* (pp. 157-174). Perugia: Guerra.
- Andorno, C. (2015). *L’apprendimento dell’italiano L2 e la didattica dell’errore*. Milano: FrancoAngeli.
- Andorno C. (2018), “«Adesso ti spiego che errore hai fatto»: identificare, descrivere e spiegare gli errori per l’intervento didattico”, in Grassi R. (a cura di), *Il trattamento dell’errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 15-33.
- Andorno, C., & Rastelli, S. (2019). *Grammatica, apprendimento e glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Antonelli, G., Motolese, M., & Tommasin, L. (a cura di). (2018). *Storia dell’italiano scritto. Vol. IV: Grammatiche*. Roma: Carocci.
- Balboni, P. E. (2009). *Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino: Utet.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Balboni, P. E. (2020). *Le sfide di Babele. L’educazione linguistica nella società globale*. Torino: Utet.
- Bachis, D. (2013). Norma e uso nella grammaticografia scolastica attuale. *Studi di grammatica italiana*, MMX–MMXI, pp. 329–348.
- Baggio, S. (2009). L’Italia nelle grammatiche scolastiche del 1941. *Rivista Italiana di Dialettologia*, 33, pp. 220–258.

- Bartolucci, C. (1987). *Origini e primi sviluppi dell'Università Italiana per Stranieri (1921–1943)* [Tesi di laurea, Università degli Studi di Perugia]. Facoltà di Scienze Politiche.
- Bartolucci, C. (1993). Le origini dell'Università per Stranieri. In R. Rossi (a cura di), *Storia illustrata delle città dell'Umbria. Perugia* (Vol. III, pp. 1137–1152). Milano: Sellino.
- Bertocchi, D., & Valentini, A. (2018). *L'italiano dei nuovi italiani: Aspetti linguistici e didattici dell'italiano L2*. Milano: FrancoAngeli.
- Belardi, P. (a cura di). (2008). *Il Palazzo Gallenga Stuart di Perugia*. Perugia: Quattroemme.
- Berruto, G. (1973) “Per una tipologia degli ‘errori di lingua’ in elaborati scolastici”, *Parole e Metodi*, 5, pp. 57-77.
- Berruto, G. (1993). Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In: A. A. Sobrero (ed.) *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza: pp. 37-92.
- Bertini Calosso, A. (1937). L'aula magna della Regia Università Italiana per Stranieri a Perugia. *Rassegna della Istruzione artistica*, 8(11–12), pp. 3–16.
- Bettoni, C. (2001), *Imparare una seconda lingua. Teoria, ricerca, didattica*, Roma–Bari: Laterza.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1993). Representativeness in Corpus Design. *Literary and Linguistic Computing*, 8 (4). Oxford: Oxford University Press.
- Borghetti, C., & Beaven, T. (2017). *Intercultural competence in language education: Approaches, strategies and assessment*. London: Routledge.
- Borrello, E. (2014). *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*. Pisa: Pacini.
- Bortolotti M. (1996), “Gli archivi storici delle università italiane”, in Sitran Rea L. (a cura di), *La storia delle università italiane: archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, Lint, Trieste, pp. 87-92.
- Bosc, F. (2017). Lo studente non italofono tra il testo disciplinare e il parlato del docente. *Italiano Lingua Due*, 10(1), pp. 112–120.

- Brammerts, H. (2003). *Autonomous language learning in tandem*. Tübinga: Narr.
- Brecht, B., & Breton, A. (1995). *La cultura contro il fascismo*. Roma: Manifesto libri.
- Brinton L. J., & Traugott E. C. (2005), *Lexicalization and language change*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), pp. 53–63.
- Candelier, M. (2008). *Le CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Capaccioni, A. (2008). Le carte e i libri: Note sul patrimonio documentale e bibliotecario dell'Università per Stranieri di Perugia. In P. Belardi (a cura di), *Il Palazzo Gallenga Stuart di Perugia* (pp. 288–298). Perugia: Quattroemme.
- Cardona, M. (2010). *L'apprendimento linguistico e la glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Cardia, N. (2008). Il neopurismo e la politica linguistica del fascismo. *Écho des études romanes*, 9(1), pp. 43–54.
- Carter, R., & Nunan, D. (Eds.). (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carucci, P. (2019). *Le fonti archivistiche: ordinamento e conservazione*, Roma: Carocci.
- Casadei, F. (2013). *Le grammatiche dell'italiano e la didattica linguistica*. Firenze: Le Lettere.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. London: Oxford University Press.

- Cattana A., & Nesci T. (2000), *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiari, I (2012). Corpora e risorse linguistiche per l'italiano. Stato dell'arte, problemi e prospettive. *Italienisch*, 68, pp. 90-105.
- Chini, M. (2005). *L'italiano come lingua seconda*. Roma: Carocci.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal behavior*. *Language*, 35, pp. 26–58.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ciliberti, A. (2003). *Didattica delle lingue moderne. Il docente, l'apprendente, il curriculum*. Roma: Carocci.
- Colombo, A. (2011), "*A me mi*". *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161–170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corino, E., Marengo, C., & Onesti, C. (a cura di). (2019). *Dizionari e apprendenti di italiano L2*. Torino: Accademia della Crusca.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Covino, S. (2018), *Linguistica e nazionalismo. Le politiche linguistiche del fascismo e l'italiano per stranieri tra il 1922 e il 1943*, Perugia: Guerra Edizioni.

- Covino, S. (2018). Romano Guarnieri e l'insegnamento dell'italiano L2 a Perugia e in Olanda nella prima metà del Novecento. *Italiano Lingua Due*, 10(1), pp. 168–182.
- Crookes, G. (2013). *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Annunzio B., & Serraggiotto G. (2007), *La valutazione e l'analisi dell'errore*, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Dal Negro, S. (2012). *Contatto linguistico e italiano L2*. Roma: Carocci.
- De Amicis, E. (1906). *L'idioma gentile*. Milano: Treves.
- Della Putta, P. & Ghia, E. (2025). “La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici” in *La Focalizzazione Sulla Forma Nell'Apprendimento e Nell'Insegnamento Delle Lingue Straniere. Aspetti Linguistici, Psicolinguistici e Glottodidattici*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press.
- Demartini, S. (2010). “Dal dialetto alla lingua” negli anni Venti del Novecento. *Letteratura e dialetti*, 3, pp. 63–80.
- Desideri, P. (a cura di). (1991). *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, M. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, M. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Dittmar, N. (1983), “Descriptive and explanatory power of rules in sociolinguistics”, in Bain, B. (ed.) (1983), *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*, New York-London, Kluwer, pp. 225-255.
- Dittmar, N. (1989), *Variatio delectat: le basi della sociolinguistica*, Congedo Editore.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8(2), 129–136.
- Duso, M. E. (2018). “Il mal gusto di grammatica”: Come fare grammatica senza disgustare gli studenti internazionali. *Italiano Lingua Due*, 10(2), pp. 99–121.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2009). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(2), pp. 227–267.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Ervin-Tripp, S. (1970). Structure and process in language acquisition. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown Roundtable on Language and Linguistics* (pp. 100–112). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Fanselow, J. F. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, pp. 583–593.
- Farnsworth, M. B. (1974). The cassette recorder: A bonus or a bother in ESL composition correction? *TESOL Quarterly*, 8, pp. 285–291.
- Fiorentino, G. (2016). *Lingua, cultura, identità: Percorsi di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Fornara, S. (2019). *Breve storia della grammatica italiana*. Roma: Carocci.
- Fragai, L. (2004). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Teorie, metodi, strumenti*. Firenze: Le Monnier.
- Friedrich, P. (2002). *Language, ideology, and political economy*. New York: Peter Lang.
- Gallina, M. (2018). *Didattica dell'italiano L2 in contesto universitario*. Milano: FrancoAngeli.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York: Routledge.
- George, H. V. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Ghadessy, M. (1976). An error analysis of the writings of Iranian freshmen students learning English. *International Review of Applied Linguistics*, 14, pp. 71–81.
- Gheda, P. (2004). *La promozione dell'Italia nel mondo: L'Università per Stranieri di Perugia dalle origini alla statizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (2003). *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giddens, A. (2001). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Gorbet, F. (1974). *Error analysis: What the teacher can do: A new perspective*. Ottawa: Public Service Commission of Canada.
- Grandi, N. (2011). Lingue e linguaggio nell'equilibrio instabile tra natura e cultura, in N. Grandi (a cura di), *Dialoghi sulle lingue e sul linguaggio*. Bologna: Patron, pp. 11-25.
- Grandi, N. (2015). *La Grammatica e l'Errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*. Bologna: Bononia University Press.
- Grassi Roberta, Nuzzo Elena (2011) “Analizzare le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale”. In Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini e Miriam Voghera (a c. di) *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*. Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA). Bergamo (Italy), 9-11 giugno 2011. Perugia, Guerra Edizioni: pp. 101-118.
- Grassi Roberta (2015) “Reazioni all'errore ed eccezioni all'inevitabilità delle regole nella didattica delle lingue seconde”. In Nicola Grandi (a c. di) *La grammatica e l'errore. Le Lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*. Bologna: Bononia University Press, pp. 177-191.
- Grassi, R. (a cura di). (2018a). *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Franco Cesati.
- Grassi Roberta (2018b) “Introduzione: Trattare il trattamento dell'errore”. In Grassi R. (a c. di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Franco Cesati, pp. 9-14.

- Grassi Roberta (2018c) “Internazionalizzazione dell’internazionalità. Azioni a supporto delle matricole ‘straniere’ nei corsi accademici in italiano”. In Carmel M. Coonan, Ada Bier, Elena Ballarin (a c. di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell’internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari, pp. 361-380.
- Grauberg, W. (1971). An error analysis in German of first-year university students. In Perren & Trim (Eds.), *Applications of linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greggio, S., & Gil, G. (2007). Teacher’s feedback and students’ uptake in communicative EFL classes. *Linguagem & Ensino*, 10(2), pp. 63–94.
- Grice, P. (2001). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guarnieri, R. (1951). Efficacia di un metodo. *Perusia. Rivista d’arte, cultura e turismo*, 8, 18.
- Guasti, M. T. (2002). *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gutiérrez, X. (2013). Evaluating the effectiveness of corrective feedback. *Language Teaching Research*, 17(5), pp. 607–629.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Hanzeli, V. E. (1975). Learner’s language: Implications of recent research for foreign language instruction. *The Modern Language Journal*, 59, pp. 426–432.
- Harsch, C., & Rupp, A. A. (2011). Designing and scaling L2 writing tasks. *Language Testing*, 28(3), pp. 401–421.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), pp. 387–398.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), pp. 461–473.
- Hymes, D. (2001). *On communicative competence*. London: Routledge.

- Johansson, S. (1973). The identification and evaluation of errors in foreign languages: A functional approach. In J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in error analysis*. Lund: CWK Gleerup.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language Awareness*, 14(2–3), pp. 112–127.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York: Routledge.
- Lo Duca, M. G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413-468.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-41.

- Lüdeling A., & Hirschmann H. (2015), “Error annotation systems”, in Granger S., Gilquin G., & Meunier F. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 135-157.
- Lupattelli, A. (1923). *I corsi estivi di cultura superiore presso la Università di Perugia nel primo triennio del loro funzionamento (anni 1921–1923)*. Perugia: Vincenzo Bartelli.
- Lupattelli, A. (1935a). La biblioteca dell’Università per Stranieri. *Perusia. Rivista d’arte, cultura e turismo*, 3, pp. 15–17.
- Lupattelli, A. (1935b). Il Palazzo Gallenga ed il progetto di ampliamento. *Perusia. Rivista d’arte, cultura e turismo*, 3, pp. 19–22.
- Lupattelli, A. (1947). *L’Università Italiana per Stranieri di Perugia (1925–1943)*. Perugia: Donnini.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), pp. 399–432.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 37–66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), pp. 265–302.
- Lyster, R., & Saito, K. (2013). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), pp. 1–45.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2006). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 28(3), pp. 397–428.
- Mangiante, E., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif spécifique: De l’analyse des besoins à l’élaboration d’un cours*. Paris: Hachette.
- Mezzadri, M. (2003). *Valutare le competenze linguistiche*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. (2018). *La valutazione linguistica: Teorie, strumenti e pratiche*. Torino: Loescher.

- Morgana, S. & Zenoni, V. (2018). “Gli inizi dei corsi estivi internazionali di Lingua e Cultura italiana a Gargnano. Prime indagini nell’archivio storico dell’università degli studi di Milano”, *Italiano LinguaDue* 10 (1), pp. 198-208.
- Morin, E. (2002). *La testa ben fatta: Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morrow, K. (Ed.). (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Mortara Garavelli, B. (1988). “Textsorten / Tipologia dei testi”, in Holtus G., Metzelin M., Schmitt C. (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, IV. Tübinga: Niemeyer, pp. 157-168.
- Mortara Garavelli, B. (1991). Tipologie dei testi: categorie descrittive e generi testuali. In Lo Duca Maria, G. (a cura di), *Scrivere nella scuola media superiore*. La Nuova Italia: Firenze, pp. 9-23.
- Motolese, M. (2019). Errata corrige. Sull’idea di errore tra Medioevo ed età moderna in *ATTI E MEMORIE DELL’ARCADIA*. - ISSN 1127-249X. - 8:(2019), pp. 7-19.
- Muñoz, C. (2011). *Intensive exposure experiences in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), pp. 417–528.
- Onesti, C. (2021). *La grammatica dell’errore: Analisi e prospettive nella didattica dell’italiano L2*. Roma: Carocci.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Pallotti, G. (2007). An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics*, 28, pp. 361-382.

- Pallotti, G. (2010). Doing interlanguage analysis in school contexts. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(3–4), pp. 245–266.
- Pallotti, G. (2017). *Emergenze e complessità nell'acquisizione di una seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (2017). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Paoletti, V. (1990). La dubbia fascistizzazione della Regia Università per Stranieri di Perugia. *Gli Annali dell'Università per Stranieri*, dicembre, pp. 151–165.
- Parisi, D. (2011). *La comunicazione linguistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pavesi, M. (2002). *Le lingue straniere a scuola: Modelli e strumenti di acquisizione*. Torino: Utet.
- Pavesi, M., & Fiorentino, G. (2018). *Insegnare italiano a studenti stranieri: Approcci e metodi nella prospettiva comunicativa*. Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (2014). *Didattica delle competenze*. Roma: Carocci.
- Perdue, C. (2000). *Organizing principles of learners varieties*, *SSLA*, 22, pp. 229-305.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M., & Keßler, J.-U. (2012). *Teaching language processing*. Amsterdam: Benjamins.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Polimeni, G., & Prada, M. (a cura di). (2017). *Di scritto e di parlato: Antiche e nuove diamesie*. Milano: FrancoAngeli.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), pp. 161–176.
- Prandi, M. & De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte*, Torino: UTET.
- Rastelli, S. (2009a). *Grammatica e neuroscienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Rastelli M. (2009b), “Learner corpora without error tagging”, in *Linguistik Online*, 38(2), pp. 57-66.

- Rastelli, S. (2018). *Second language acquisition and the brain*. London: Routledge.
- Rastelli, S. (2022). *Errori e apprendimento linguistico*. Roma: Carocci.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricci Garotti, F. (2006). *Il laboratorio di lingua: Teorie e pratiche*. Trento: Erickson.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production. *Applied Linguistics*, 22(1), pp. 27–57.
- Robinson, P. (Ed.). (2011). *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamins.
- Roggia, C. E. (2010). Una varietà dell'italiano tra scritto e parlato: la scrittura degli apprendenti, in Ferrari, A. & De Cesare, A. M. (a cura di) *Il parlato nella scrittura odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Bern: Peter Lang, pp. 197-224.
- Rossi, F. (2010). *L'errore e la correzione nell'apprendimento linguistico*. Milano: FrancoAngeli.
- Favretti R., Tamburini F., De Santis C. (2002), CORIS/CODIS: A corpus of written Italian based on a defined and a dynamic model, in Wilson A., Rayson P., McEnery T. (a cura di), *A Rainbow of Corpora: Corpus Linguistics and the Languages of the World*, Munich: Lincom-Europa, pp. 27-38.
- Rott, S. (2009). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), pp. 589–619.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day

(Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (Rowley, MA: Newbury House).

- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), pp. 209–231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (2008). Language transfer and fossilization. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 197–216
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins.
- Simone, R. (2022). *La grammatica presa sul serio. Come è nata, come funzione e come cambia*, Bari-Roma: Laterza.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), pp. 510–532.
- Solarino R. (2010), “Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 15-22.
- Sorace, A., & Keller, F. (2005). Gradience in linguistic data, *Lingua*, 115, pp. 1497-1524.
- Sorace, A. (2008). Near-Nativeness. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing Ltd, pp. 130-151.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), pp. 263–308.

- Stramaccioni, A. (2005). *Un'istituzione per la lingua e la cultura italiana nel mondo: L'Università per Stranieri di Perugia (1925–2005)*. Città di Castello: Edimond.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 97–114.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks*. Harlow: Longman.
- Tamburini F., I corpora del FICLIT, Università di Bologna: CORIS/CODIS, BoLC e DiaCORIS, in: *Corpora e Studi Linguistici. Atti del LIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Società di Linguistica Italiana, 2022, pp. 189 – 197.
- Tarone, E. (2013). *Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tognini-Bonelli, E. (2007). The Corpus-driven Approach. In *Corpus Linguistics (Critical Concepts in Linguistics)*. London: Routledge.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tono, Y., Meunier, F., & De Cock, S. (2014). *Design and development of learner corpora*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevisani, M. & Tuzzi, A. (2016). Trevisani, M. (2016). Analisi di dati testuali cronologici in corpora diacronici: effetti della normalizzazione sul curve clustering. *JADT 2016: 13ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 2, pp. 415 - 426.
- Trim, J. L. M. (2012). *Language learning and teaching: From practice to theory*. Strasbourg: Council of Europe.
- Truscott, J. (1999). The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), pp. 111–122.

- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), pp. 255–272.
- Turelli, M. (2019). *Dinamiche dell'errore linguistico e pratiche di correzione nell'italiano L2*. Bologna: Il Mulino.
- Valacchi, F. (2015), *Diventare archivisti. Competenze tecniche di un mestiere sul confine*, Milano: Editrice Bibliografica.
- Valentini, Ada (a c. di) (2016), *L'input per l'acquisizione di lingue seconde: strutturazione, percezione, elaborazione*, Firenze: Cesati.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (2017). *While we're on the topic: BVP on language, acquisition, and classroom practice*. Alexandria, VA: ACTFL.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: Dalla ricerca all'insegnamento*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2010). *L'italiano degli stranieri*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2021). *Italiano L2 e società plurilingue*. Roma: Carocci.
- Vetrugno, R. (2019). *Il muro della lingua. L'italiano degli stranieri e l'italiano per gli stranieri*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vietti, A. (2005). *Come gli immigrati cambiano l'italiano*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte; Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Werlich, E. (1982). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? *Language Learning*, 48(4), pp. 577–623.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Young, R. (2009). *Discursive practice in language learning and teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Zenoni, V. (2021). Metodi e approcci nei manuali dell'italiano L2 dal secondo dopoguerra ad oggi, in Borreguero Zuloaga, M. (ed.) *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Berlino: Peter Lang, II, pp. 1015-1043.
- Zorzi, D. (2015). *Errori e correzioni nella classe di lingua seconda*. Roma: Carocci.