



Accademia della Crusca

Italoфонia: lingua oltre i confini

a cura di
Annalisa Nesi e Bruno Moretti



LA LINGUA ITALIANA NEL MONDO
Nuova serie e-book





Accademia della Crusca

Italoфонia: lingua oltre i confini

a cura di
Annalisa Nesi e Bruno Moretti



© 2025 Accademia della Crusca, Firenze – goWare, Firenze

ISBN 978-88-3363-693-1

LA LINGUA ITALIANA NEL MONDO. Nuova serie e-book

Nell'eventualità che illustrazioni di competenza altrui siano riprodotte in questo volume, l'editore è a disposizione degli aventi diritto che non si sono potuti reperire. L'editore porrà inoltre rimedio, in caso di cortese segnalazione, a eventuali non voluti errori e/o omissioni nei riferimenti relativi.

Nessuna parte del libro può essere riprodotta in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo senza l'autorizzazione dei proprietari dei diritti e dell'editore.

Accademia della Crusca
Via di Castello 46 – 50141 Firenze
+39 55 454277/8 – Fax +39 55 454279

Sito: www.accademiadellacrusca.it
Facebook: www.facebook.com/AccademiaCrusca
Instagram: www.instagram.com/accademiacrusca/
Twitter: www.twitter.com/AccademiaCrusca
YouTube: www.youtube.com/user/AccademiaCrusca
Contatti: www.accademiadellacrusca.it/it/contatta-la-crusca

Cura editoriale: Dalila Bachis
Realizzazione editoriale: goWare S.r.l.
Immagine di copertina: generata con ChatGPT

Il libro è stato realizzato con il contributo del MAECI.

Presentazione

Ogni anno, in occasione della Settimana della lingua italiana nel mondo, l'Accademia della Crusca pubblica un volume miscelaneo dedicato a un tema determinato, adatto a promuovere l'italiano nei suoi aspetti più vari. Sono passati ventiquattro anni dalla prima edizione di questa iniziativa internazionale legata indissolubilmente al nome di Francesco Sabatini, allora Presidente dell'Accademia della Crusca, oggi presidente onorario, che ne fu l'ideatore e che la realizzò insieme alla Direzione Generale per la Promozione e la Cooperazione Culturale del Ministero degli Affari Esteri.

Era il 2001, l'Anno europeo delle lingue (AEL) con cui il Consiglio d'Europa, che poi istituirà la *Giornata europea delle lingue* (26 settembre), sottolineava e celebrava la ricchezza della diversità linguistica presente in Europa (lingue ufficiali, lingue regionali minoritarie e lingue dei migranti), promuovendo il multilinguismo e l'apprendimento delle lingue presenti sul territorio. Inoltre dal 2014, proprio in coincidenza con la XIV Settimana della Lingua italiana nel mondo, si aprirono per la prima volta a Firenze (21 e 22 ottobre 2014) i lavori degli Stati Generali della lingua italiana nel mondo con il titolo "L'italiano nel mondo che cambia". Così si legge sul sito dell'Accademia della Crusca, che conserva la memoria storica di questi eventi e che ricorre alle parole presenti nel sito del Ministero degli Affari Esteri:

Diversi i soggetti coinvolti nell'azione di riflessione sulla promozione della nostra lingua e cultura all'estero: scuole e università, docenti e allievi, studiosi, ricercatori, enti gestori dei corsi per le comunità italiane all'estero, Ambasciate, Consolati, Lettorati e Istituti Italiani di Cultura. Una grande vivacità che dimostra quanto il tema delle potenzialità della nostra lingua sia sentito nel nostro Paese e presso le comunità di italiani e italofoeni in tutto il mondo. (<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/stati-general-della-lingua-italiana-nel-mondo-italiano-nel-mondo-che-cambia/3572>)

L'interesse per la nostra lingua e il suo stato nel mondo continua con la prosecuzione regolare delle iniziative, monitorando il cambiamento dello scenario in cui si colloca l'italiano all'estero^[1]. Vogliamo sottolineare con le parole di Luca Serianni tratte da un'intervista del 2009^[2], la cautela sia nella valutazione dei dati, sia in quella dei contesti e del loro mutare:

^[1] I riferimenti bibliografici non possono che essere essenziali e occasionali, ma nella vasta produzione sull'argomento di Massimo Vedovelli, ricordiamo almeno per un inquadramento storico, *L'italiano degli stranieri, l'italiano fuori d'Italia (dall'Unità)*, in Sergio Lubello, a cura di, *Manuale di linguistica italiana*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston, 2016, pp. 459-483.

^[2] Luca Serianni, *La fortuna dell'italiano nel mondo*, Treccani Magazine, 25 giugno 2009 https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/mondo/serianni.html.

Per evitare indebiti trionfalismi, andrà forse precisato che, se anche l'italiano è la quinta lingua più studiata del mondo, ciò comporta cifre assolute relativamente modeste; e soprattutto che il borsino delle lingue è estremamente mobile, proprio come avviene per la finanza. Lingue gloriose possono essere meno richieste (come il francese) e lingue "nuove" possono suscitare largo interesse (come il cinese in America, Oceania e nella stessa Europa). Ciò premesso, giocano a favore dell'italiano alcune percezioni tradizionalmente positive legate all'Italia: non solo alle sue bellezze artistiche e naturali, ma anche al tradizionale prestigio in certi settori (moda, design, calcio...). Né va dimenticato che nel mondo ispanico (la richiesta di italiano è tradizionalmente forte nell'America meridionale, specialmente in Argentina) la forte affinità tra italiano e spagnolo spinge molti verso lo studio della nostra lingua. Per i paesi mediterranei (Malta, Albania ecc.) è, o è stato fondamentale, il ruolo della televisione, almeno fin quando la ricezione era libera, non soggetta ad abbonamento.

Cosa è cambiato dal 2009, quali novità sono emerse nel corso dei sempre più articolati sondaggi^[3] che assumono la veste rigorosa e scientificamente fondata con l'indagine di Tullio De Mauro *Italiano 2000* che segna un cambio di passo^[4]? Altre indagini erano state condotte in precedenza, altre ne sono seguite, ma il confronto fra *Italiano 2000* e *Italiano 2020*^[5], condotto da Monica Barni e Massimo Vedovelli^[6], mostra la

^[3] I vari rilevamenti, distanziati nel tempo, "misurano" la situazione dell'italiano: ad esempio, l'Eurobarometro, sondaggio d'opinione della Comunità Europea, pubblicato nel maggio 2024, rileva un atteggiamento positivo degli europei verso il multilinguismo e l'apprendimento di lingue diverse da quella materna, ma i dati sull'italiano parlato come lingua straniera non sono confortanti: si registra, nell'ambito del campione sondato, il 3% degli europei e il 3% degli europei fra i 15 e i 24 anni, così che l'italiano sin colloca al 5° posto con una flessione rispetto all'indagine del 2012. L'inglese, come è ovvio, è al primo posto (con una percentuale del 47% tra la totalità degli europei e ben del 70% tra i giovani) e a molta distanza dal francese (rispettivamente 11% e 14%), dal tedesco (10% e 12%) e dallo spagnolo (7% e 13%) che comunque vedono un incremento presso i giovani, più significativo per lo spagnolo (<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>). L'analisi dei dati e i metodi di rilevamento diversi consigliano prudenza e si devono prendere le distanze dalle classifiche che spesso collocano l'italiano al quarto o al quinto posto fra le lingue straniere più studiate, senza che siano state fatte indagini comparative e non tenendo conto che, chi si rivolge all'italiano, lo sceglie come terza o quarta lingua. Da tempo si assiste a titoli di giornale che, in modo sensazionalistico, rilevano come l'italiano sia fra lingue europee più studiate, talvolta più parlate, senza una interpretazione puntuale dei dati e dei metodi di rilevamento, come criticamente rileva Carlo Canepa in un articolo del 2019 (<https://pagellapolitica.it/articoli/la-bufala-dellitaliano-quarta-lingua-piu-studiata-al-mondo>)

^[4] Della bibliografia disponibile, che si muove a livello teorico, metodologico e analitico, ricordiamo soltanto Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli, Monica Barni, Lorenzo Miraglia, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma, 2002; Massimo Vedovelli, *I nuovi scenari globali per l'Italiano L2: modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi*, «Italiano LinguaDue» 2, 2020, pp.16-28.

^[5] Benedetto Coccia, Massimo Vedovelli, Monica Barni, Francesco De Renzo, Silvana Ferreri, Andrea Villarini (dir.), *Italiano2020: lingua nel mondo globale*. Le rose che non colsi, Roma, Apes, 2021.

^[6] Monica Barni, Massimo Vedovelli, *L'italiano nel mondo globale: da Italiano2000 a Italiano2020*, «Italice», 98, 2021, pagg. 967-979. L'analisi si basa, oltre che sulle indagini citate nel titolo, sui dati

recessione della lingua italiana «che si trova in una condizione di maggiore svantaggio rispetto ad altre lingue, anche e soprattutto a causa di una sua posizione sempre più marginale nel mercato in termini di attrattività»; i due studiosi analizzano puntualmente le cause e additano un quadro di riferimento nel quale strutturare gli interventi.

Riportando questi dati, non si voleva qui ripercorrere la ricca letteratura disponibile (e anche i riferimenti bibliografici non sono sistematici); volevamo piuttosto invitare a rivisitare quanto è stato fatto e scritto con competenza ed esperienza, proprio perché l'analisi delle cause, l'interpretazione dei dati e le indicazioni di intervento vengano tenute presenti come solida base ancora valida per i percorsi da intraprendere oggi. Al di là delle cifre generali, inoltre, sono quanto mai necessari approfondimenti diversificati per le differenti zone e nazioni, in modo da poter capire meglio quali siano le realtà in cui si muove l'italofonia in questi anni al di fuori dei suoi territori tradizionali (dell'Italia e della Svizzera italiana).

La specificità del tema di questa XXV edizione della Settimana della lingua italiana nel mondo, che in consonanza con gli Stati Generali della lingua italiana “Verso una Comunità globale dell'Italofonia” (Roma, 16 aprile 2025), si rivolge all'italofonia nella sua diffusione al di fuori dei territori dove l'italiano è lingua nativa e invita perciò a soffermarsi da questo punto di vista su vari aspetti della situazione della lingua italiana nel mondo. Il titolo del presente volume aderisce totalmente a quello della XXV Settimana, *Italofonia: lingua oltre i confini*.

Come curatori ci siamo posti da una particolare angolatura per disegnare il volume, fondandoci principalmente sulla nostra esperienza di accademici che permetteva di restare ancorati alla vocazione internazionale della Crusca, istituzionalmente rivolta alla promozione della lingua italiana. Così, confidando in una rete di relazioni che poggia su accademici esteri, su studiosi di particolari aree geografiche, in cui la lingua italiana presenta dinamiche anche nuove e a volte imprevedibili, su specialisti di ambiti specifici fortemente coinvolti nella diffusione, si sono concentrati su due punti focali che nel volume corrispondono ad altrettante sezioni: I. *Gli ambasciatori dell'Accademia della Crusca e la forza dell'italiano all'estero: percorsi autobiografici e valutazioni*; II. *L'italiano nel mondo: una scelta di prospettive particolari*.

Per tradizione e per statuto della Crusca fanno parte accademici stranieri che i curatori hanno coinvolto per la prima sezione del volume; in 15 hanno aderito all'iniziativa. Con un'unica eccezione, sono di madrelingua straniera, e si tratta di persone, che grazie alla loro passione per lo studio e all'interesse per la nostra lingua sono riusciti a diventarne studiosi di grandissimo livello, dedicandovi la loro vita professionale e arrivando a fornire contributi fondamentali alla comprensione delle strutture e del funzionamento dell'italiano. Possono essere considerati ‘punte di diamante’ dell'italofonia nel mondo per l'attenzione che hanno riservato allo studio e alle ricerche sulla

del Prin 2017 *Lingua italiana, mercato globale delle lingue, impresa italiana nel mondo: nuove dinamiche linguistiche, socioculturali, istituzionali, economico-produttive* (capofila Università per stranieri di Siena, coordinatore nazionale Massimo Vedovelli).

lingua italiana, che hanno scoperto e appreso come seconda, terza o quarta lingua da parlanti nativi di lingue altre. Non solo hanno contribuito agli studi linguistici, letterari e sociolinguistici dell'italiano e delle sue varietà, ma sono diventati figure fondamentali, veri e proprio ambasciatori, per la diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero.

I loro contributi offrono informazioni importanti sullo stato dell'italianistica (passato, presente e, talvolta, futuro sotto forma di previsione), sui percorsi che li hanno portati verso l'italiano, fino a diventare, appunto, membri dell'Accademia della Crusca. I testi sono molto coinvolgenti sia per la ricostruzione della propria autobiografia linguistica che parte dall'esperienza personale o che, comunque, è punteggiata di eventi, sensazioni, emozioni, sia per il ricordo di incontri e di relazioni con studiosi italiani: maestri, colleghi o allievi, che hanno trasmesso o accresciuto la passione per la materia (anche i titoli scelti dagli accademici per i loro contributi sono molto significativi e illuminanti pur nella loro, necessaria, brevità). Non di rado emerge anche la casualità come elemento che ha segnato e indirizzato alcune scelte. Il fatto che gli autori dei contributi si distribuiscano su più generazioni e provengano da paesi differenti non fa che aumentare l'interesse per le loro narrazioni, in cui si colgono particolari convergenze e significative divergenze. Se passione e impegno sono delle costanti, non manca l'interazione con la "scoperta dell'Italia": i nostri ambasciatori sono stati studenti o giovani ricercatori, talvolta arrivati in Italia per caso, che sono entrati in contatto con un ambiente di ricerca vivo e stimolante, che hanno scoperto caratteristiche diverse rispetto al proprio paese di origine, ricevendo a volte un vero e proprio choc culturale, di valenza fondamentalmente positiva.

Si riscontra in diversi contributi un'analisi critica e articolata che inquadra fondamentalmente due fasi dell'italiano all'estero: la prima, collocabile negli anni Settanta e Ottanta, caratterizzata da prestigio e da grande popolarità; la seconda, più recente, da una crisi con calo di interesse soprattutto da parte dei giovani, più attratti da altre lingue. Le considerazioni a questo riguardo confermano, da un punto di osservazione speciale, quanto abbiamo accennato in apertura, e nel contempo le raffinate interpretazioni qualitative che gli accademici offrono hanno il merito di sollecitare e orientare misure innovative di sostegno all'italiano all'estero. Fra l'altro emerge non di rado la non condivisione del pregiudizio che la scelta dell'italiano poggi su "fattori estetici" (spesso considerati fondamentali in indagini svolte in modo più superficiale) e che la scarsa attrattiva sia legata alla non spendibilità nel mondo del lavoro.

Su questi punti, ma non solo, si apre un'interessante linea di dialogo con i testi della seconda sezione del volume, che raduna 10 prospettive particolari di approfondimento su realtà geografiche diverse, ribadendo un aspetto fondamentale già emerso nella prima sezione: intervenire per potenziare la diffusione della nostra lingua significa abbandonare gli stereotipi, che sono più resistenti di quanto si possa credere, e raffinare strategie differenziate secondo le vocazioni dei diversi paesi. Si devono infatti valutare le condizioni di contatto o prossimità territoriale, la condivisione storico-culturale, le motivazioni del regresso rispetto a una precedente richiesta di italiano o dell'eventuale incremento, il ruolo e le diverse dinamiche della nuova emigrazione, soprattutto di

italiani giovani, e la nota tradizionale migrazione del passato e, non ultima, la relazione fra l'immagine dell'Italia, anche di saper fare e di possibilità di esportare il proprio saper fare.

Il tema della diffusione dell'italiano è oggi ancora molto sentito a livello istituzionale e fra gli studiosi: preoccupano il decremento della scelta di rivolgersi allo studio dell'italiano come lingua altra da quella materna nell'ambito della stessa Comunità Europea e i segnali di contrazione delle cattedre di italiano nelle università straniere. Preoccupa anche la scarsa conoscenza di una situazione che sfugge al cittadino comune, che dovrebbe essere informato dello stato di salute dell'italiano all'estero in termini di saldezza e di cause del decremento o, in certi casi, dell'aumento della richiesta. Si dovrebbe anche sapere di più, proprio come sapere diffuso fra gli italiani, di altri mezzi che contribuiscono in modo consistente a mantenere l'offerta di lingua: si tratta di reti che fra loro fanno sistema, come gli Istituti Italiani di Cultura, le scuole italiane all'estero, le radio italofone. Dunque, ai tasselli "geografici" (Francia, Paesi della ex-Jugoslavia, Germania, Estonia, Canada, Cina, Giappone) di un mosaico incompleto, che integrano e si intrecciano con le autobiografie degli accademici stranieri, ancorate comunque al loro paese di appartenenza (Gran Bretagna, Germania, Polonia, Svizzera francese, Austria, Russia, Spagna, Malta, Stati Uniti, Australia), abbiamo aggiunto l'esperienza specifica dell'insegnamento delle scuole italiane in Europa e in Africa e quella della Comunità radiotelevisiva italoфона, come realtà di ampia e solida offerta di lingua.

Il volume si chiude con un contributo dedicato all'Osservatorio degli italianismi nel mondo (OIM), il progetto strategico dell'Accademia della Crusca che si occupa di indagare le presenze dell'italiano nelle altre lingue. Così, singoli elementi lessicali testimoniano della cultura che li ha creati e diventano parti di una grande cultura sovranazionale e della sua storia. La copertina del presente volume, con il suo cerchio aperto di persone, che simboleggiano i tre colori dell'Italia (e i due della Svizzera), vuole proprio rappresentare questa situazione dinamica di scambio, apertura, crescita, a volte calo, ma sempre come testimonianza di civiltà.

Annalisa Nesi e Bruno Moretti

Ringraziamenti

Come ogni anno, il tempo a disposizione per preparare il volume è pochissimo, dato che il tema viene comunicato verso la fine dell'inverno, dunque è indispensabile la collaborazione degli autori. Per questa ragione i curatori e l'Accademia della Crusca esprimono la loro gratitudine alle studiose e agli studiosi che hanno accettato di contribuire al libro e sono riusciti a portare a termine, nei tempi ristrettissimi che sono stati loro concessi, testi di interesse notevole, gratitudine che è ancora più grande di quella che già si deve comunque a chi partecipa a lavori miscellanei in condizioni di tempo più generose. Senza la loro generosità questo volume non sarebbe mai nato.

Un ringraziamento particolare a Dalila Bachis che con la consueta competenza, con puntualità e cura ha seguito il volume.

Gli ambasciatori dell'Accademia della
Crusca e la forza dell'italiano all'estero:
percorsi autobiografici e valutazioni

L'italiano a Malta: acroletto, lotte politico-linguistiche, ripresa e declino

GIUSEPPE BRINCAT

Lo sfondo storico

Fin dalla preistoria l'isola di Malta è stata popolata e governata dalla Sicilia, condividendo le vicende storico-linguistiche con tutta o con alcune zone dell'isola maggiore. Le iscrizioni attestano l'uso del punico, del greco, del latino classico, del greco bizantino e dell'arabo di tipo magrebino fino a circa l'anno mille, però mancano evidenze o riferimenti precisi alla lingua parlata. Con la conquista normanna (nel 1090) inizia la romanizzazione. I documenti che risalgono ai tempi di Federico II sono in latino, ma dal Trecento aumentano le scritture in siciliano cancelleresco, come atti notarili e documenti amministrativi, ma non sono arrivati a noi testi letterari locali in siciliano illustre. La lingua parlata rimase di base araba ma, avendo perso ogni contatto con la lingua d'origine, si è semplificata strutturalmente, arricchendosi di un lessico siciliano sempre crescente su entrambi i livelli dei domini alti e bassi, e diventando una lingua a sé che non si identificava più col dialetto arabo originale (Brincat 2004).

La svolta avvenne, non a caso, nel momento più propizio, con la donazione delle isole da parte di Carlo V in feudo all'Ordine dei Cavalieri di San Giovanni nel 1530. L'Ordine adottò subito l'italiano come lingua intermedia, tra il latino e le varie lingue dei Cavalieri che provenivano da tutta l'Europa, suddivisi in otto "Lingue" amministrative: Francia, Provenza, Alvernia, Castiglia e Leon, Aragona, Italia, Germania, Inghilterra. La Lingua d'Italia comprendeva sette priorati, Lombardia, Venezia, Pisa, Roma, Capua, Barletta e Messina, i cui membri provenivano da tutta la penisola ed erano dialettofoni colti ma, vivendo e lavorando sotto lo stesso tetto nell'Albergia d'Italia (che comprendeva gli uffici al pianterreno e le celle dei monaci combattenti al piano superiore) si accorsero presto dei vantaggi del toscano come lingua comune. Nel 1567 Onofrio Acciaiuoli commissionò la traduzione degli statuti dell'Ordine in italiano, e nella presentazione spiegò che il latino si parlava poco mentre «questa nostra non solamente in Italia, ma ancor in ogni altra Provincia è conosciuta, et si intende, et si parla ancora più che ogni altra lingua, in cotesta isola di Malta dove è la nostra residenza» (Brincat 2003: 387). Così l'italiano divenne la lingua più parlata fra i membri delle altre Lingue, malgrado che fossero più numerosi i cavalieri francesi e gli iberici. È da notare

che Pietro Bembo aveva pubblicato le *Prose della volgar lingua* nel 1525, e che in Italia il volgare cominciò a essere usato formalmente a Siena, insieme con il latino, come attesta Bartolomeo Carli Piccolomini nel 1527-1529 (Trovato 1994: 71) e in Piemonte per volontà di Emanuele Filiberto nel 1560-61 (Marazzini 1994: 93). Effettivamente il piccolo stato autonomo di Malta si mise all'avanguardia nel processo d'italianizzazione fra gli Stati dell'Italia preunitaria.

I cittadini maltesi colti, molti dei quali erano in stretto contatto con l'Ordine, sia per lavoro (in cancelleria, nella biblioteca, e in altre strutture) sia per la religione (i cappellani, sacerdoti e monaci) non tardarono ad adeguarsi. Fino al 1539 gli organi dell'amministrazione locale, della *Universitas* e della Cattedrale, adoperarono ancora il siciliano, ma seguirono presto l'esempio dei Cavalieri.

Nel Seicento e nel Settecento i letterati maltesi pubblicarono poesie, prose, e studi vari in lingua italiana a Malta e in Italia: storici, archeologi, architetti, commediografi, naturalisti, filosofi, e produssero memoriali e perfino un'enciclopedia religiosa. A livello pratico i bandi promulgati che si leggevano nelle piazze e nelle vie, collegando le autorità locali con il popolo, venivano scritti in italiano (benché probabilmente a voce si traducevano in maltese). Il maltese era sopravvissuto, diversamente da quel che era successo in Sicilia e in Spagna, perché Normanni, Svevi, Angioni, Aragonesi e Castigliani non applicarono una politica linguistica e non crearono le condizioni che ne avrebbero favorito la sostituzione come lingua parlata. Tanto meno l'Ordine dei Cavalieri, i quali non s'identificavano con nessuna delle nazioni di provenienza, perché al rango di Gran Maestro si succedevano francesi (12), iberici (11) e italiani (solo 4). L'altissimo tasso di analfabetismo conservò il monolinguisimo, ma tutto sommato la situazione diglossica non era molto diversa da quella prevalente nelle zone dialettone dell'Italia.

Dopo la cacciata dei Cavalieri da parte di Napoleone nel 1798, l'insurrezione degli abitanti e il soccorso di Lord Nelson nel 1800, l'isola divenne colonia britannica nel 1814, e così prese il via una lotta politico-linguistica che durò ben 120 anni, nella quale Londra cercò di sostituire l'italiano con l'inglese. I maltesi si divisero in imperialisti e nazionalisti, e questi ultimi resistettero all'anglicizzazione culturale. Intorno alla metà dell'Ottocento trovarono appoggio e ispirazione da un migliaio di esuli risorgimentali eccellenti, come Gabriele Rossetti, Ruggero Settimo, Francesco Crispi, Michele Amari, Nicola Fabrizi (dal 1837 al 1864), Luigi Settembrini, e letterati minori come Giuseppe Regaldi, Pietro D'Alessandro, Tommaso Zauli Sajani, Ifigenia Gervasi, Enrico Poerio e Michelangelo Bottari. Gli esuli animarono la cultura locale (già essenzialmente italiana) con conferenze e serate musico-letterarie, e l'aggiornarono introducendo le idee del Romanticismo, soprattutto scrivendo drammi e romanzi di stampo storico e patriottico, ambientati a Malta con eroi maltesi. L'apporto degli esuli fu determinante per la difesa dell'italiano come lingua di cultura e dell'amministrazione, e il governo inglese fu costretto a riconoscere lo status di lingua ufficiale dell'italiano accanto all'inglese fino alla vigilia della Seconda guerra mondiale quando l'italiano, divenuto la lingua del nemico, fu sostituito tra il 1934 e il 1936 dal maltese, il quale da alcuni decenni aveva

attraversato le tappe della standardizzazione con una dignitosa produzione letteraria, la compilazione di dizionari, la pubblicazione di grammatiche e testi scolastici, e attraverso l'uso nelle istituzioni. L'italiano non rimase lingua veicolare nelle scuole primarie e si ridusse a lingua facoltativa fuori orario. Furono cambiati i nomi delle vie e di battesimo e nel dopoguerra l'anglicizzazione, questa volta volontaria, dominò l'isola nella scuola e nella società (per mezzo del cinema, della radio, dei giornali, ecc.).

Nel 1975 arrivò la televisione italiana in Sicilia e la distanza di 90 km permise la sua ricezione a Malta. La RAI riaccese l'interesse all'italiano, cambiando il suo ruolo da lingua ufficiale e culturale a lingua dell'intrattenimento popolare, grazie al *Musichiere*, *San Remo*, gli sceneggiati della domenica, i quiz di Mike Bongiorno, e il calcio di Serie A e della Nazionale, e i programmi per ragazzi. Si scoprì un'Italia nuova, diversa da quella dipinta dalla propaganda prebellica. Per sei anni l'esposizione all'italiano fu fortissima, anzi esclusiva, e a poco a poco si diffuse in tutte le case tutte le sere. Fino al 1995 l'audience televisiva rimase fedele ai canali italiani per oltre il 50% e oggi l'audience di prima serata si mantiene a circa il 20%. L'introduzione dell'obbligatorietà della scuola secondaria nel 1970, che imponeva una terza lingua, giocò a favore dell'italiano che veniva scelto praticamente da tutti gli studenti, i quali non solo lo consideravano utile ma anche una materia facile da studiare che garantiva ottimi voti (Caruana 2003).

L'esperienza personale

Il mio primo contatto con la lingua italiana lo devo a mio padre, Oreste, il quale aveva fatto la scuola in lingua italiana, leggeva il settimanale *Oggi*, ascoltava solo la radio italiana, amava l'opera lirica e alla Santa Messa portava il libro di preghiere in italiano, ma non parlavamo l'italiano in casa. Quando fui ammesso alla scuola secondaria fu contentissimo, mi comprò i libri di testo e alcune settimane prima della riapertura delle scuole apriva il Roncari-Brighenti e mi leggeva dei brani e spiegava alcune regole grammaticali. Certamente non gli passò per la mente che quel ragazzino vivace sarebbe diventato un giorno socio corrispondente dell'Accademia della Crusca! Purtroppo non ebbe nemmeno la soddisfazione di vedermi laureato in italiano.

Negli esami della scuola secondaria ottenevo sempre voti alti in italiano e in inglese, e quando decisi d'iscrivermi all'università scelsi la facoltà di lettere (Arts). Il corso durava quattro anni, e nei primi due bisognava studiare cinque materie: l'inglese e il latino erano obbligatori, e scelsi l'italiano, il francese e il maltese. Ottenni il voto più alto in italiano e allora la scelta di specializzarmi in esso negli ultimi due anni (B.A. Hons) fu automatica. Devo molto al professore Carlo Alberto Dorigo, che divideva la settimana tra l'ambasciata (dove aveva le mansioni di addetto culturale) e l'università. Ottenni la lode e insegnai l'italiano alla media e al Junior College (corso preuniversitario di due anni), e nel 1969 vinsi una borsa di studio per fare la laurea italiana (il dottorato di ricerca non esisteva allora).

Avevo seguito corsi estivi a Roma (la Cattolica al Gemelli) e a Perugia, e avevo girato un po' per l'Italia, e scelsi Firenze perché mi sembrava la città più vivibile, non troppo diversa dalla mia Valletta. Possedendo già il Master maltese fui ammesso al quarto anno e

seguì i corsi di letteratura (Mario Martelli), storia della lingua (Giovanni Nencioni), Filologia Romanza (Gianfranco Contini) e francese (Arnaldo Pizzorusso). Chiesi la tesi a Martelli, il quale mi assegnò l'edizione delle rime di Antonio di Meglio, araldo dei Signori nella prima metà del Quattrocento. Mi portò alla Biblioteca Centrale Nazionale, dove m'insegnò come leggere la scrittura dei manoscritti, e mi disse di trascrivere tutte le copie delle rime di Antonio che si trovavano non solo nelle biblioteche fiorentine, specialmente alla Laurenziana e alla Riccardiana, ma anche altrove. L'impresa mi occupò per mesi e poi cominciai a scrivere la nota biografica del rimatore. La fonte più interessante consisteva nelle rime autobiografiche di suo figlio, Giovan Matteo di Meglio. Il professor Martelli mi riceveva sempre in casa sua nel pomeriggio, e quando gli portai le pagine su Giovan Matteo mi rassicurò che il materiale bastava per fare una buona tesi. Così abbandonai Antonio (un po' a malincuore, vedendo sacrificato tanto materiale) ma il professore aveva ragione. Gli esaminatori, Domenico de Robertis e Francesco Mazzone, la ritenevano degna di pubblicazione e suggerirono dei ritocchi. Tornai a Firenze a lavorarci in estate e quando il lavoro era concluso Martelli lo approvò e mi mandò personalmente a Venezia dove consegnai il dattiloscritto a Vittore Branca. L'edizione delle *Rime* di Giovan Matteo di Meglio uscì nella Biblioteca di Lettere Italiane presso Olschki (Brincat 1977).

Intanto a Malta la cattedra d'Italiano fu affidata a Franco Lanza, che lavorava a tempo pieno e poté dare una struttura più solida al Dipartimento d'italiano. Al mio ritorno da Firenze mi chiese di preparare corsi di linguistica italiana, e dopo qualche anno part-time fui assunto full-time e istituì corsi di Storia della lingua, L'italiano e le altre lingue, L'italiano oggi. A poco a poco mi allontanai dai temi letterari perché quando cominciai a partecipare a convegni linguistici in Italia scoprii quanto utile può essere la dialettologia per gli studi sull'elemento siciliano e italiano del maltese, di cui si erano occupati pochissimi studiosi. Accanto all'insegnamento provai il fascino delle ricerche. Manlio Cortelazzo m'invitò a scrivere una "agile" storia della linguistica (Brincat 1986). Giovanni Ruffino e i colleghi siciliani mi hanno stimolato a partecipare a progetti come l'Atlante Linguistico della Sicilia e l'Atlante del Mediterraneo. Agli allievi mi piaceva assegnare tesine e tesi Master su autori maltesi che scrissero in italiano, sull'onomastica e sul doppiaggio italiano di film inglesi e americani. Luca Serianni m'invitò a collaborare sul progetto OIM (Osservatorio degli Italianismi nel Mondo). Insomma, nella carriera ho avuto la fortuna di incontrare le persone giuste, alle quali sono profondamente grato.

Il presente e il futuro

Attraverso gli anni posso dire di avere vissuto personalmente le più recenti vicende che riguardano l'italiano a Malta. Cresciuto negli anni Cinquanta in un ambiente dominato dalla diffusione dell'inglese, lingua moderna, e dal sacrificio dell'italiano, lingua del passato, come tutti i miei connazionali rimasi affascinato dalla novità della televisione. Seguivo la *Tv dei Ragazzi* e *Carosello*, e nell'adolescenza, anche programmi più seri. Divenni tifoso dell'Internazionale e della nazionale italiana, mi associai al Gruppo Giovanile della Società Dante Alighieri. Insomma partecipai in pieno alla rinascita dell'italiano.

Se negli anni trenta agli esami di matricola dell'Università s'iscrissero in 120 (e tutti si sottoposero all'esame sia d'italiano che d'inglese), quando ho finito la scuola secondaria (età 16 anni), i candidati all'esame d'inglese eravamo in 661, di maltese in 671, e d'italiano in 600. Nel 1973 i candidati si distribuivano così: inglese 3.422, maltese 2.268 e italiano 2.465. Le cifre più alte si raggiunsero nel 2000: inglese 6.058, maltese 4.533, italiano 3.309. Nel frattempo è diventato più ambito anche il livello avanzato, che si fa dopo un biennio di studi all'età di 18 anni: inglese 600 candidati, maltese 491, italiano 339. Quelli che optarono per studiarli a un livello intermedio erano rispettivamente 802, 445 e 339. Dal 2000, per motivi diversi, cominciò a registrarsi un drastico calo negli iscritti a italiano nei corsi post-secondaria. Nel 2024 al livello advanced si sono iscritti soltanto 51, di cui 17 non hanno superato l'esame, e al livello intermedio sono stati pure 51, con 19 insuccessi.

Un calo così drastico non poteva non riflettersi nel numero degli iscritti ai corsi d'italiano all'Università, dove il certificato Advanced o Intermediate è un requisito per l'ammissione alla laurea triennale (B.A., in due materie, o BA. Honours, studiando un'unica materia al secondo e al terzo anno). Bisogna precisare che l'interesse alla terza lingua ha colpito tutte le lingue straniere, cioè francese, tedesco e spagnolo (il latino e l'arabo attraggono da sempre pochissimi studenti), ma l'italiano tradizionalmente godeva di miglior fortuna. Per esempio il numero degli studenti iscritti alla triennale nel 2009-2010 erano ben 139 (57 al I anno, 40 al II e 42 al III). Oggi purtroppo sono appena 11 in totale, più qualche Master e Dottorato. L'interesse alla specializzazione (Honours) sembra sparito. Se nel 2007-2008 gli studenti Honours erano 15, nel 2010-2011 si sono ridotti a 6, e negli ultimi due anni non si è iscritto nessuno. Fortunatamente l'italiano resiste come la lingua favorita, tra le facoltative, al livello SEC (Secondary Education Certificate) che si rilascia alla conclusione del quinto anno della scuola secondaria all'età media di 16 anni. Nel 2024 gli iscritti sono stati 1.948 (in confronto con francese 894, tedesco 612 e spagnolo 584; l'inglese e il maltese sono requisiti per l'accesso a corsi di terzo livello e all'impiego, dunque hanno attirato rispettivamente 4.519 e 3.968 candidati).

Nella popolazione generale la conoscenza dell'italiano oggi rimane buona, e lo prova il censimento del 2011 che ha rivelato che il 53,6% delle persone che hanno più di 10 anni d'età hanno dichiarato di essere in grado di capire quasi tutto e di parlarlo abbastanza bene. Quel che preoccupa di più è la mancanza d'interesse tra le fasce d'età più giovani. Se una volta questi acquisivano l'italiano spontaneamente, addirittura prima di studiarlo alla scuola secondaria, perché guardavano programmi televisivi italiani per una media di due ore al giorno (Caruana 2003), oggi hanno il tablet o lo smartphone dove trovano tutto quello che interessa a loro in lingua inglese. L'esposizione all'italiano sembra essere limitata ai tifosi dei club calcistici di Serie A, Inter, Milan, Juve, Napoli e Roma, e alla nazionale italiana.

Dal punto di vista sociale ed economico l'Italia resta molto presente a Malta perché è ancora la meta turistica favorita dei maltesi (seguita dalla Gran Bretagna) e i turisti italiani occupano la seconda posizione dopo i britannici. L'Italia mantiene il primo posto nelle importazioni commerciali e il secondo per l'esportazione, mentre nel di-

cembre del 2021 ben 11.096 italiani possedevano il permesso di lavoro (seguiti da 5.552 britannici). Sono aumentate le famiglie italiane residenti a Malta e le scuole maltesi registrano 1.056 allievi italiani (Caruana 2022), mentre per i corsi estivi d'inglese ne arrivano 5.000. I collegamenti tra Malta e l'Italia sono ottimi, con ben 21 aeroporti grazie a Air Malta, Alitalia e soprattutto Ryanair, mentre un veloce catamarano viaggia a e da Pozzallo in 1 ora e 45 minuti due volte al giorno, e una volta al giorno raggiunge Catania in 4 ore e 45 minuti. Dunque i rapporti tra Malta e l'Italia sono forti, ma sfortunatamente oggi aiutano poco la causa della lingua italiana perché gli italiani che lavorano qui, a tutti i livelli sociali (l'ambasciata italiana ne calcola circa 40.000), i commercianti che esportano a Malta, e i turisti non parlano più l'italiano con i maltesi. Molti lo fanno per necessità, come i tanti gestori di trattorie, pizzerie e gelaterie, perché hanno una clientela internazionale, mentre altri sono semplicemente fieri della loro (spesso poca) conoscenza dell'inglese e vengono qui anche con lo scopo di esercitarla. Tutto sommato, però, danno il messaggio che l'italiano non è più una lingua importante. Di questo passo, siccome mancano le motivazioni che erano così forti in passato, l'italiano si chiuderà nel settore culturale.

Bibliografia

- Brincat 1977 = Giovan Matteo di Meglio, *Rime*, a cura di Giuseppe Brincat, Firenze, Olschki.
- Brincat 1986 = Giuseppe Brincat, *La linguistica prestrutturale*, Zanichelli.
- Brincat 2003 = Giuseppe Brincat, *L'uso del volgare nei documenti ufficiali dei Cavalieri di San Giovanni a Rodi e a Malta tra Quattrocento e Cinquecento*, in *Italia linguistica anno Mille. Italia linguistica anno Duemila*, a cura di Nicoletta Maraschio e Teresa Poggi Salani, Roma, Bulzoni, pp. 376-391.
- Brincat 2004 = Giuseppe Brincat, *Malta. Una storia linguistica*, Genova, Le Mani. Edizione aggiornata in inglese, *Maltese and other Languages. A linguistic history of Malta*, Malta, Midsea Books, 2021.
- Caruana 2003 = Sandro Caruana, *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Milano, Franco Angeli Editore.
- Caruana 2022 = Sandro Caruana, «*Per ora qua, poi si vedrà...*»: prospettive future e contatti con l'Italia degli italiani a Malta, in «Studi emigrazione», LIX, 228, pp. 578-598.
- Marazzini 1994 = Claudio Marazzini, *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna il Mulino.
- Trovato 1994 = Paolo Trovato, *Storia della lingua italiana. Il primo Cinquecento*, Bologna, il Mulino.

Cinquant'anni d'Italia nel cuore: un percorso di studio, insegnamento e passione

MANUEL CARRERA DÍAZ

Accade di frequente che, volgendo lo sguardo al passato dopo il trascorrere di un certo numero di anni, si prenda consapevolezza del fatto che alcuni tra gli elementi fondanti della propria biografia non siano stati, come altri, il risultato di un progetto meditato a lungo, di un disegno accuratamente elaborato e perseguito sin dagli esordi. Al contrario, la loro concretizzazione è spesso riconducibile al caso, a un suggerimento inizialmente percepito come marginale, a una proposta inattesa proveniente da qualcuno che, quasi incidentalmente, ha saputo dischiudere davanti a noi una prospettiva del tutto nuova.

Come per molte altre persone, anche nel mio caso l'inizio del percorso professionale fu del tutto inatteso. Eppure, a quell'ambito – lo studio della lingua, della letteratura e della cultura italiane – ho finito per dedicare, con totale coinvolgimento e appassionata continuità, oltre mezzo secolo della mia vita. Nel 1971 ero un giovane studente dell'università di Salamanca e mi trovavo al quinto e ultimo anno del mio percorso di studi. Studiavo filologia romanza, che era la specializzazione della Facoltà di Lettere e Filosofia focalizzata sullo studio della lingua e della letteratura spagnola, con l'aggiunta di alcune materie relative ad altre lingue romanze, e che permetteva, una volta ottenuto il titolo, di accedere all'insegnamento nelle scuole secondarie come docente di lingua e letteratura spagnola. E questo era il mio progetto e il mio sogno: diventare docente di queste materie in un liceo, preferibilmente nella mia regione natale, la Galizia.

Ma fu il caso, fortunatamente per me, a sconvolgere questi piani tanto a lungo coltivati. Proprio quando mancavano poche settimane al termine del mio ultimo anno di studi, uno dei miei docenti, nonché il mio primo grande maestro, l'eminente filologo Fernando Lázaro Carreter, mi chiamò un giorno, mentre ci incrociavamo uscendo dalla facoltà, e mi disse: «Senta, Carrera, un collega dell'università di Torino ha bisogno di un lettore per il suo Dipartimento di Spagnolo. Le interesserebbe questo incarico?». Non era quello, come ho già accennato, il mio progetto originario; tuttavia, la possibilità di ricoprire il ruolo di lettore di spagnolo presso una prestigiosa università straniera mi parve subito allettante. Tale opportunità, infatti, non risultava incompatibile con i miei piani precedenti: anche dall'estero avrei potuto proseguire la mia preparazione in vista del concorso che mi avrebbe consentito di accedere alla docenza in Spagna.

Sbrigate le pratiche necessarie, nel novembre del 1971, con il titolo universitario già in mano, mi presentai all'università di Torino per iniziare il mio lavoro come lettore di

spagnolo. Il collega di cui mi aveva parlato il professor Lázaro Carreter era nientemeno che Gian Luigi Beccaria, che sarebbe diventato il mio secondo grande maestro, questa volta nell'ambito dell'italianistica. L'ambiente di lavoro all'università era eccellente, la biblioteca ampia e ben fornita, gli studenti numerosi e interessati all'apprendimento della lingua. Tra i tanti ricordi piacevoli che conservo di quel periodo ci sono le riunioni che avevamo ogni giovedì, per commentare i nuovi libri di linguistica che venivano pubblicati, e sotto la direzione del professor Beccaria, giovani colleghi come Pier Marco Bertinetto, Gaetano Berruto, Claudio Marazzini, Aldo Ruffinatto, il lettore di rumeno Dumitru Irimia (tutti, come è noto, destinati poi a brillanti carriere accademiche) e occasionalmente qualche altro, oltre al sottoscritto.

Naturalmente, oltre a insegnare, avevo – anche in ragione della mia giovane età – moltissimo da apprendere. A partire dalla lingua italiana, che al momento del mio arrivo a Torino conoscevo solo in modo elementare. Con il progressivo affinarsi della mia competenza linguistica, cresceva di pari passo anche la curiosità per la letteratura italiana, che finalmente potevo leggere nella sua lingua originale. Mi interessarono dapprima autori come Italo Calvino, Dino Buzzati, Cesare Pavese e Guido Gozzano; poi, andando a ritroso nel tempo, tentai di leggere e comprendere i grandi classici della letteratura italiana. Queste letture erano frutto del mio interesse e gusto costanti per la letteratura, di qualunque tipo fosse, e della novità rappresentata dal fatto di addentrarmi in un mondo letterario per me fino ad allora quasi completamente sconosciuto.

Ma non erano nuove per me soltanto la lingua e la letteratura italiane. In realtà, era tutto nuovo, com'è normale quando si comincia una vita personale e professionale in un altro Paese. Inoltre, quelli erano anni (io vissi a Torino dal 1971 al 1974) in cui l'Italia era un vero e proprio punto di riferimento artistico, culturale ed estetico a livello mondiale, con una forza e una brillantezza forse mai più eguagliate nel XX secolo e in quel poco che abbiamo vissuto del XXI. In Italia tutto aveva il massimo livello e fascino: la musica leggera (Battisti, Mina, Celentano, Dalla, De André); la moda (Armani, Versace, Valentino), nell'età d'oro del Made in Italy; il cinema, anche se il momento d'oro del neorealismo era già passato (registi come Fellini, Bertolucci, Scola, e attori e attrici come Marcello Mastroianni, Sophia Loren, Gina Lollobrigida). Gli abiti e le scarpe più eleganti erano italiani, e italiane erano le cravatte e le camicie di seta più belle. E senza parlare delle Ferrari, Lamborghini, Maserati e altre meraviglie meccaniche capaci di popolare un universo di sogni, anche se inaccessibili.

Insomma, oltre a quella nuova letteratura che avevo appena scoperto, l'Italia offriva molte altre cose capaci di far innamorare chiunque la conoscesse, e io, in effetti, me ne innamorai. Naturalmente, non fu irrilevante il fatto che io provenissi da una Spagna che, in quegli anni ancora sotto il regime franchista, era incomparabilmente più chiusa, soprattutto dal punto di vista politico, rispetto all'Italia della seconda metà del XX secolo, e anche questo rappresentava per me un'ulteriore attrattiva, che si aggiungeva a quelle già menzionate.

Dopo qualche tempo dall'inizio del mio incarico come lettore di spagnolo, mi giunse notizia della possibilità che, all'interno delle facoltà di Filologia – recentemente distaccatesi dalle tradizionali Facoltà di Lettere e Filosofia e intese, in Spagna, come

ambiti di studio della lingua, della letteratura, della cultura e della storia di un Paese – si andassero ampliando gli insegnamenti dedicati alle lingue straniere, e in particolare anche alla lingua italiana. Una prova di ciò fu che, proprio nella mia università di provenienza, quella di Salamanca, si istituì in quegli anni (1971) quella che sarebbe stata la terza cattedra di lingua e letteratura italiana nell'università spagnola, dopo quelle di Madrid e Barcellona. A occuparla fu colui che sarebbe diventato un altro dei miei grandi maestri: Félix Fernández Murga.

Pensai allora che, d'ora in avanti, in Spagna ci sarebbe stato bisogno di più docenti universitari di lingua e letteratura italiane. Fu in quel momento che la mia vocazione di ispanista cominciò a vacillare, intravedendo l'opportunità di diventare italianista. E non era solo l'attrattiva della novità a spingermi in quella direzione: c'era anche il fatto che il lavoro come docente in una università, con studenti adulti e interessati alle materie di studio, e con la possibilità di fare ricerca su ciò che mi appassionava, mi sembrava, ora che lo avevo sperimentato, decisamente più interessante che dedicarmi esclusivamente all'insegnamento in una scuola superiore. Decisi allora di mettermi all'opera e iniziare una tesi di dottorato di ricerca, la cui elaborazione era ed è indispensabile per intraprendere una carriera accademica nell'università spagnola. Come tema scelsi l'opera letteraria di uno dei miei autori preferiti, Cesare Pavese.

Trascorsi tre anni a Torino, nel 1974 venni a sapere che era stato bandito un concorso per un posto di docente di lingua e letteratura italiane proprio presso l'università di Salamanca. Decisi di candidarmi. Sbrigare le necessarie formalità, vinsi il concorso e iniziai, in quello stesso anno, quella che sarebbe stata la mia lunga e definitiva attività di insegnamento e di ricerca come italianista. E lì, sotto la direzione del professor Fernández Murga, grande maestro e uno dei fondatori della moderna italianistica in Spagna, completai la mia tesi di dottorato e insegnai materie relative alla lingua e letteratura italiane e alla storia culturale d'Italia.

Per molti studenti, allora come oggi, la scelta dell'italiano come una delle lingue da studiare era un'opzione allettante, o perché la si considerava erroneamente – data la sua affinità con lo spagnolo – di facile apprendimento, o perché la si apprezzava come lingua di cultura, oppure perché la si percepiva come dotata di una presunta musicalità e armonia. Nei piani di studio la sua presenza era giustificata in quanto lingua secondaria; cioè, come seconda o terza lingua, quando lo studente si specializzava in una lingua principale che poteva offrirgli maggiori garanzie di impiego una volta terminati gli studi, come lo spagnolo, l'inglese, e in misura minore il francese. Per l'italiano, in questo senso, le possibilità erano scarse, perché nell'insegnamento secondario, a differenza delle altre lingue citate, l'offerta era molto ridotta e quindi i posti disponibili per insegnanti erano pochissimi. Un grave ostacolo didattico era rappresentato dal fatto che praticamente tutti i nostri studenti cominciavano da zero con l'italiano, poiché, come si è detto, a differenza del francese o dell'inglese, questa lingua era quasi assente nei programmi della scuola superiore.

Così, in quel momento degli anni '70 in cui iniziai la mia docenza come italianista, e grazie al fatto che in Spagna si stava ampliando molto l'accesso all'università, anche se i piani di studio delle facoltà non lasciavano molto spazio alle nostre discipline, po-

teavamo comunque contare su alcuni gruppi consistenti di studenti, almeno a livello iniziale e intermedio. Le risorse didattiche, soprattutto nel campo della lingua, erano molto scarse, sia in Spagna che in Italia. In Spagna, praticamente potevamo contare solo sull'apprezzabile ma ormai antiquata grammatica italiana di Camilo Llovera Majem, pubblicata negli anni '40. E in Italia non erano ancora apparse le grammatiche di riferimento della fine degli anni '80 (la *Grande grammatica di consultazione* [1988] diretta da Lorenzo Renzi, la *Grammatica italiana* [1989] di Luca Serianni e altri manuali più brevi ma già moderni apparsi poco prima).

In pratica, potevamo servirci solo dell'utile ma già superata grammatica di Salvatore Battaglia e Vincenzo Pernicone (1951), di quella dell'ungherese Miklós Fogarasi (1969) o dei volumi pubblicati in Francia da Jacqueline Brunet (dal 1978 in poi). Questo per quanto riguarda le grammatiche di riferimento; perché, per quanto concerne metodi e manuali didattici d'uso quotidiano in classe, ben pianificati e curati graficamente, con testi ed esercizi abbondanti e adeguati ai vari argomenti grammaticali e livelli di apprendimento, oggi così numerosi e ben realizzati in un ampio mercato editoriale, il panorama era desolante. Non c'era nulla: ogni docente doveva creare da sé i propri materiali da proporre agli studenti. Fortunatamente, un contributo fondamentale venne in aiuto a tutti i docenti di italiano in Spagna grazie a un volume redatto da Katerin Katerinov dell'Università di Perugia per i corsi di italiano dell'UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid). Era *La lengua italiana enseñada a estudiantes de habla española* (1975), un'opera che fu ben presto adottata anche in numerose altre università del Paese.

Arrivò il 1979 e, in quello spirito di ampliamento degli studi linguistici nelle università spagnole di cui si è già detto, l'università di Siviglia creò e mise a concorso una cattedra (che allora si definiva amministrativamente "agregación") di lingua e letteratura italiane. Presentai la mia candidatura e vinsi il relativo concorso nazionale, svoltosi a Madrid, il che comportò il mio trasferimento, all'inizio dell'anno accademico 1979-1980, nella splendida città andalusa. Gli anni trascorsi come docente presso la mia amata università di Salamanca – cinque in tutto – furono particolarmente piacevoli e fecondi sotto ogni aspetto. Tuttavia, la vita, così come la carriera accademica, doveva proseguire il suo corso.

A Siviglia, proprio in quegli anni, si stava ristrutturando e ampliando la facoltà di Filologia, nella quale si voleva offrire una programmazione ampia sia sul piano didattico che su quello della ricerca, nelle principali lingue europee, oltre all'indispensabile offerta delle lingue classiche. Anche se la situazione stava per cambiare, al momento del mio arrivo, per l'italiano erano previste solo due materie opzionali negli ultimi anni della laurea in francese, e perciò eravamo sufficienti due docenti: un lettore d'italiano e io. Ma ben presto i piani di studio cominciarono a riservare più spazio e tempo alle lingue moderne, tra cui l'italiano, non solo nella facoltà di Filologia, ma anche in altri centri universitari. Ci fu bisogno, quindi, di aumentare il numero di docenti dell'area d'italiano, che nel giro di qualche anno arrivò a una dozzina, e nello stesso tempo crebbe il numero degli studenti iscritti ai nostri corsi, che in un anno accademico arrivarono alla considerevole cifra di 1.700. In quell'epoca godevamo di un forte appoggio istituzionale da parte della stessa università e fu molto utile anche la vicinanza dell'Istituto

Italiano di Cultura di Madrid, nella cui circoscrizione rientrava Siviglia. Alcuni dei suoi direttori, in particolare Marco Miele (1980-1991), e in seguito Vito Grasso, Luciana Rocca e altri ancora, seguivano molto da vicino, tra le altre cose, lo sviluppo degli studi d'italiano nelle università spagnole, e le loro iniziative in vari ambiti amministrativi e accademici ci furono sempre di straordinario aiuto.

La mancanza di risorse didattiche adeguate all'insegnamento della lingua italiana fu sempre, come segnalavo in precedenza, una delle mie principali ossessioni e decisi, per quanto nelle mie possibilità, di contribuire a colmarla. Da sempre interessato alla linguistica contrastiva, elaborai in quest'ottica una grammatica in due corposi volumi, uno teorico e l'altro pratico (*Curso de lengua italiana*, Barcellona, Ariel, 1984), seguita da un compendio più maneggevole (*Manual de gramática italiana*, Barcellona, Ariel, 1985), che servirono almeno come supporto didattico per i miei studenti (ai quali si sarebbero aggiunti progressivamente altri di diverse università spagnole e americane). Accanto agli studi prettamente grammaticali, cominciarono a interessarmi anche le traduzioni e le edizioni in spagnolo dei grandi autori italiani: Marco Polo, Petrarca, Machiavelli, Goldoni, Pavese...

Come parte del nostro lavoro, i docenti dell'area di italiano ci occupavamo non solo della didattica, ma anche della ricerca nei rispettivi ambiti di interesse e dell'organizzazione di seminari, corsi di specializzazione (come le varie edizioni del *Corso superiore di linguistica italiana*, codiretto con Raffaele Simone, dell'Università Roma Tre) e congressi. Avevamo anche un gruppo di ricerca (*HUM-144: Filología Italiana*), finanziato dal governo regionale dell'Andalusia, che copriva parte delle nostre spese in tale ambito.

Naturalmente, la nostra attività non si limitava esclusivamente all'ambito dell'università di Siviglia. Gli studi di italiano stavano infatti crescendo anche in altre università spagnole, dove venivano istituite nuove cattedre, nonché nelle Escuelas Oficiales de Idiomas (centri pubblici dedicati all'insegnamento delle lingue). Era quindi fondamentale entrare in contatto e unire le forze per dare un impulso più deciso e significativo al nostro settore. Esisteva fin dagli anni '60 un'associazione spagnola di docenti di italiano, che si riuniva ogni anno presso l'università di Madrid e che generalmente non faceva altro che constatare la lentezza con cui procedeva l'italianistica in Spagna. Nell'incontro del 1981 si parlò addirittura della possibilità di scioglierla. Per evitarlo e offrire una soluzione, proposi che, imitando gli ispanisti italiani, anche gli italianisti spagnoli organizzassero periodicamente un congresso; tutti furono d'accordo, seppure con qualche riserva, e mi offrii personalmente di organizzare il primo convegno presso la mia università, cosa che avvenne nel 1982. Ne approfittammo per rilanciare l'associazione, che assunse il nome di Sociedad Española de Italianistas (SEI), di cui fui presidente per un certo periodo, e da allora i suoi congressi biennali si sono succeduti ininterrottamente. Molti anni dopo, ed essendomi allontanato dalla SEI per vari motivi, sono stato socio fondatore e vicepresidente, nel 2015, di una nuova associazione di italianisti spagnoli, l'ASELIT (Asociación Española de Lengua Italiana y Traducción), di orientamento prevalentemente linguistico, che nel 2025 ha celebrato il suo quinto congresso biennale, con un numero di soci molto elevato.

Furono inoltre molto frequenti e intense le relazioni con le università italiane, grazie a diversi programmi Erasmus che prevedevano scambi numerosi di studenti in entrambe le direzioni, oppure con visite individuali per conferenze o corsi presso diversi atenei dei due Paesi, e nel nostro caso, in particolare, con le università di Torino, Padova, Perugia, Roma Tre, Bari e altre. Per oltre un decennio sono stato anche membro della giuria del premio letterario *Un autore per l'Europa*, assegnato annualmente dalla città di Alassio. Nell'ambito della ricerca didattica, fu molto interessante e proficua la partecipazione del nostro gruppo a due importanti progetti del programma europeo Lingua-Socrates, nei quali, oltre all'università di Siviglia, collaboravano quelle di Perugia e Varsavia, la fondazione ABC di Amsterdam e istituzioni di Lussemburgo e Germania, dando origine alla pubblicazione di due serie di volumi didattici: *Parlando italiano* (2000) e *Parlando italiano junior* (2006), entrambi editi da Guerra Edizioni.

E queste relazioni internazionali non si limitarono all'ambito europeo, ma si estesero, con grande soddisfazione e profitto da parte nostra, anche agli italianisti di due Paesi dell'America Latina: l'Argentina e il Messico. In Argentina, gli italianisti, molto attivi, numerosi e fondamentalmente orientati verso gli studi letterari, si riunivano intorno all'ADILLI (Asociación de Docentes e Investigadores de Lengua y Literatura Italianas), fondata ufficialmente nel 1989, che da allora, tra le altre attività, organizza congressi annuali. L'Universidad Nacional de Cuyo, con sede a Mendoza e per intercessione della professoressa Gloria Galli, mi invitò a partecipare alle *V Jornadas Nacionales de Literatura Italiana*, che si sarebbero tenute lì nell'ottobre del 1989, e a cui presi parte con grande piacere, come sarebbe avvenuto poi anche nei successivi congressi a La Plata, Santa Fe e Trelew, o nelle attività accademiche a Córdoba e presso l'Universidad del Salvador a Buenos Aires. Da allora mantengo frequenti e proficui contatti con numerosi colleghi italianisti argentini.

Nel 1999 ricevetti l'invito della Cátedra Extraordinaria Italo Calvino dell'UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), inviatomi dalla professoressa Mariapia Lamberti, per tenere un corso di linguistica contrastiva (1-11 luglio 1999) organizzato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia, che ebbe luogo presso l'Istituto Italiano di Cultura di Città del Messico. In quell'occasione, ebbi modo di conoscere vari italianisti messicani e di incoraggiarli a fondare nello stesso anno, secondo il modello argentino, la AMIt (Asociación Mexicana de Italianistas), di orientamento prevalentemente linguistico, che organizza anch'essa con regolarità congressi e varie attività. Insieme ai colleghi argentini, anche diversi messicani vennero poi a Siviglia per tenere corsi di italianistica, il che rafforzò la nostra collaborazione e amicizia, sempre vive. Con argentini e messicani, noi spagnoli condividiamo la lingua, dettaglio non irrilevante per quanto riguarda le questioni della didattica dell'italiano rivolta agli studenti dei nostri due continenti.

Successivamente, gli studi di italianistica attraversarono varie vicissitudini nell'università di Siviglia. Sempre soggetti a continui cambiamenti nei piani di studio delle nostre università, a metà degli anni '80 si impose un concetto iper-specializzato degli studi linguistici e furono istituite lauree di 5 anni specifiche per ciascuna delle lingue oggetto di studio. Sulla carta, dedicare cinque anni accademici quasi esclusivamente

allo studio della lingua e della letteratura italiane, oltre a un certo numero di materie comuni, sembrava un ottimo modo per formare degli italianisti. Ma in realtà il sistema era sostenibile dal punto di vista accademico solo per alcune lingue internazionali con forte domanda in ambito professionale (inglese, spagnolo, in parte il francese), mentre riduceva enormemente il numero di studenti iscritti alle lingue minoritarie, come nel caso dell'italiano, del tedesco o dell'arabo.

Ciononostante, il corso di laurea in Filologia italiana si mantenne attivo per circa vent'anni, fino a quando, nel 2004, venne sospeso, ufficialmente per la scarsa domanda, e l'italiano tornò a essere trattato come una lingua complementare o secondaria, o venne incluso come menzione nel piano di studi di altre lingue. A partire dal 2024, l'italiano è stato reintegrato nel nuovo corso di laurea in Lingue e Letterature Straniere, alla stregua di altre lingue cosiddette minoritarie, con una formula che prevede la distinzione tra major e minor. A mio avviso, e in considerazione di quanto accaduto negli ultimi decenni negli studi di italianistica in numerose università europee, la continuità e la sopravvivenza dello studio della lingua italiana nei sistemi pubblici di istruzione all'estero – pur trattandosi di una lingua di grande tradizione culturale – sono sostenibili solo come seconda lingua o lingua complementare. Un piano di studi incentrato su una singola lingua, tenendo conto della domanda che può sostenerlo, è fattibile e sostenibile solo per alcune lingue internazionali, a meno che la sua permanenza non venga considerata, a tutti i costi, una questione di prestigio o di identità per una determinata istituzione.

Da parte mia, devo ammettere che il mezzo secolo di dedizione all'italianistica è stato, più che un semplice lavoro, una costante fonte di arricchimento intellettuale e un'attività profondamente gratificante. Inoltre, questo impegno è stato ricompensato con doni inaspettati, che forse non meritavo, ma che sono giunti periodicamente dall'Italia: nel 1985, il presidente Sandro Pertini firmò il mio decreto di nomina a Ufficiale dell'Ordine al Merito della Repubblica Italiana; nel 2004 fui nominato Cavaliere dell'Ordine della Stella della Solidarietà Italiana; e nel 2022 ho avuto l'onore di essere eletto socio corrispondente dell'Accademia della Crusca. Non posso chiedere di più: se non, finché avrò vita, la possibilità di poter continuare a percorrere questa stessa strada con lo stesso impegno e la stessa passione.

L'italiano in Russia: un percorso (quasi) sentimentale

ROMAN GOVORUKHO

A cento metri dal Cremlino, in via Nikolskaia, si trova l'antica sede dell'attuale RG-GU – l'Università Statale delle Scienze Umanistiche. È uno dei più antichi edifici di Mosca, costruito negli anni Ottanta del Seicento per ospitare L'Accademia Slavo-Greco-Latina, la prima università pubblica della Russia. E sono stati proprio due monaci greci che insegnavano in questa Accademia – i fratelli Giovanni e Sofronio Likhudi – a fondare il 15 maggio del 1697 la prima scuola di lingua italiana. I fratelli Likhudi avevano studiato prima in Grecia e dopo a Venezia e a Padova. Dai documenti dell'Archivio degli Atti Antichi risulta (cfr. Ramazanova 2013) che, tra la fine del Seicento e l'inizio del Settecento, l'apprendimento delle lingue straniere era considerato dal governo russo una necessità puramente pratica, per poter comunicare con le maestranze straniere. E così alcuni studenti che avevano superato il primo livello di italiano, hanno cominciato subito a studiare l'arte della navigazione con uno specialista arrivato dall'Italia. Si trattava non solo della prima scuola italiana sul territorio russo, ma anche della prima scuola di lingua aperta a tutti i ceti sociali e la cui attività veniva regolamentata dal governo. Tutti gli scolari erano divisi in tre categorie o "articoli". Alla prima categoria, la più avanzata, appartenevano quelli che avevano imparato a leggere, a scrivere e a parlare. Quelli del secondo gruppo "leggono e scrivono ma a parlare poco sono abituati" e nel terzo gruppo "leggono e scrivono, ma non sanno parlare". Quindi, come vediamo, già allora "saper parlare" era considerato un traguardo ambito e difficilmente raggiungibile. Mi è sembrato opportuno ricordare adesso il fatto storico di quella prima scintilla della italianità a Mosca e nella Russia antica^[1] per poter fare un metaforico salto dal passato al presente e dare prova del fatto che il testimone dei fratelli Likhudi non solo non è andato perso, ma che la scintilla che esso ha acceso è poi divampata in un fuoco tuttora vivo e vigoroso.

Seguendo la scia dei ricordi, vorrei ora volgere lo sguardo a un passato molto più recente e parlare degli anni Ottanta del secolo scorso, quando ho iniziato la mia carriera di insegnante presso l'Università Statale Lomonosov di Mosca. All'epoca l'insegnamento dell'italiano rimaneva circoscritto a poche Università e Istituti post-secondari di Mosca e Leningrado. A Mosca c'erano: l'Università Lomonosov, l'Istituto Universi-

[1] Per un'informazione più dettagliata si veda Lobodanov 2002.

tario di Traduzione e Interpretariato, l'Istituto Universitario del Ministero degli Esteri, l'Istituto Universitario del Ministero degli Interni precluso ai "non addetti ai lavori". Un centinaio di studenti al massimo per ogni ateneo; c'è da aggiungere qualche studente del Conservatorio e un certo numero di iscritti ai corsi statali per adulti tra cui quelli dell'Accademia Diplomatica e quelli dell'Associazione URSS-Italia. I manuali erano pochi, tutti scritti da autori russi, censurati sia nella fase di stesura che dopo e in cui non c'era ombra di realtà italiane ma con protagonisti che avevano nomi tipo Ivanov, i quali festeggiavano l'anniversario della Rivoluzione bolscevica e facevano dei discorsi da film di propaganda. I periodici italiani erano inaccessibili, tranne l'«Unità», difficilmente reperibile anche a Mosca, e alcuni numeri di *Paese sera*. È vero che man mano che i tempi cambiavano e il peso della pressione e della paura si alleggeriva, ci si poteva permettere più licenze, tipo quella di portare in classe dei settimanali italiani arrivati con gruppi di turisti o operai e ingegneri della Fiat o altre ditte che lavoravano in URSS, o tramite lettori universitari italiani. Anche se la cosa non era ufficialmente consentita, era comunque tollerata. Un esempio concreto: all'inizio degli anni Ottanta il manuale (supersovietico) di una docente che era appena emigrata negli Stati Uniti venne praticamente proibito e continuava ad essere usato quasi di nascosto.

L'esperienza di comunicazione dei nostri studenti e docenti con gli italiani era limitata a coloro che si recavano in URSS. Le possibilità di andare in Italia erano pochissime, praticamente nulle. Chi studiava una lingua straniera non poteva essere certo che avrebbe mai visitato il Paese in cui una determinata lingua si parlava. I laureati avevano di fronte quattro varianti di carriera: quella accademica, quella presso case editrici (tutte naturalmente statali), quella diplomatica e quella meno elitaria di interprete nei pochi enti turistici statali allora esistenti; le altre varianti erano casuali e rare. Col tempo si aggiunsero alcune nuove possibilità di lavoro presso le rappresentanze dei giornali italiani a Mosca e presso alcune grosse ditte, come ad esempio la Fiat, che collaboravano con il governo sovietico.

Devo precisare che noi italianisti, che non avevamo molta speranza di vedere l'Italia, avevamo però a disposizione ricche biblioteche di facile accesso in cui c'era moltissimo materiale relativo alla letteratura e all'arte italiana, cosa che per noi aveva enorme importanza e costituiva una grande compensazione in quelle assai tristi circostanze. Un altro fattore che ci incoraggiava negli studi era la presenza di una ricca tradizione di studi italianistici già consolidata dagli anni Sessanta e Settanta nel clima di distensione dopo la sottoscrizione nel 1960 del primo Accordo Culturale Italo-Sovietico durante la storica visita dell'allora Presidente della Repubblica Italiana Giovanni Gronchi in URSS. L'Accordo diede un forte impulso alle relazioni culturali bilaterali tra i nostri Paesi, compreso lo studio dell'italiano in URSS e viceversa, che innescarono dinamiche di scambio di lungo periodo e portarono alla formazione di una generazione di prestigiosi italianisti russi, alcuni ancora in attività, che sono stati i nostri maestri. Tra i nomi legati alla letteratura e alla lingua italiana, non posso non citare Evgenij Solonovitch (traduttore di Dante, Petrarca, Machiavelli, Ariosto, Montale, Ungaretti, Belli, tra gli altri), vincitore di numerosi premi letterari in Italia e in Russia, o Galina Muravieva, autrice di una recente nuova traduzione in russo dell'*Inferno* dantesco e che, soprat-

tutto, ha formato varie generazioni di italianisti russi. Tra i più giovani ma sempre della generazione dei maestri, bisogna nominare Michail Andreev, accademico, insigne specialista della letteratura italiana antica e moderna e Irina Čelyševa che è da molti anni a capo della romanistica a Mosca oltre ad essere coautrice del monumentale volume dal titolo *Le lingue romanze* e di una *Storia della lingua italiana*, quest'ultima realizzata insieme a Tatiana Alisova che merita qualche parola in più. Tatiana Alisova^[2], accademica corrispondente della Crusca, per oltre 50 anni è stata docente di Linguistica italiana all'Università Statale Lomonosov di Mosca. L'incontro con questa persona straordinaria così come le lezioni di italiano della sua allieva, la summenzionata Galina Muravieva sono stati determinanti per l'orientamento italianistico dello scrivente. Tatiana Alisova era legata da amicizia con Giovanni Nencioni, l'allora presidente dell'Accademia della Crusca, che con i primi segnali della perestroika ha visitato Mosca nel 1988 per firmare i protocolli di collaborazione tra La Crusca e due Istituti dell'Accademia delle Scienze dell'URSS: l'Istituto di Linguistica e l'Istituto di Letteratura Mondiale. Come giustamente scrive la presidente onoraria della Crusca Nicoletta Maraschio: «Questi accordi, innovativi e lungimiranti, hanno permesso continui e proficui scambi culturali e di studio tra ricercatori russi di linguistica e filologia (ospitati spesso in Accademia) e ricercatori italiani» (Maraschio 2018: V). Allora ho avuto la fortuna non solo di assistere alle tre lezioni del prof. Nencioni a Mosca, ma mi era stato affidato il compito di registrarle sul nastro magnetico; dopo venticinque anni queste registrazioni sono state donate alla Crusca.

Gli anni tra la fine del 1980 e l'inizio del 1990 sono stati molto difficili in Russia. I negozi erano vuoti. In attesa di eventi che a molti facevano paura, ecco che in questa Mosca buia e cupa cominciano ad arrivare italiani per aprire ristoranti, negozi, cercare collaborazioni. Così, nel giro di pochi anni, nella capitale russa erano già presenti decine e decine di ditte grandi, medie e piccole; Mosca e Pietroburgo si sono viste riempire di negozi italiani, ristoranti e pizzerie con nomi italiani, insegne italiane, parole italiane nella pubblicità, insomma un vero boom linguistico^[3]. Parallelamente erano cresciuti il turismo e gli scambi culturali e accademici. E proprio grazie a questi scambi noi, giovani ricercatori, abbiamo avuto possibilità di andare in Italia per imparare la lingua dal vivo. Alcuni stage a Udine, Firenze e Padova, i contatti con la scuola linguistica padovana, prima di tutto con il prof. Lorenzo Renzi, hanno determinato il mio percorso personale e di ricerca.

L'insegnamento dell'Italiano, tuttavia, rimase praticato fino alla fine degli anni Ottanta quasi esclusivamente a livello universitario e solo nelle due principali città dell'Unione Sovietica: Mosca e Leningrado (oggi San Pietroburgo). È ben evidente che la fine del regime sovietico ha letteralmente rivoluzionato la situazione. Dagli anni '90 in poi c'è stato un proliferare di nuove Università e scuole di vario tipo, molte delle quali hanno subito introdotto l'insegnamento dell'italiano^[4].

[2] Su Tatiana Alisova si veda Zvonareva e Renzi 2018.

[3] La presenza della lingua italiana nel panorama moscovita è ben illustrata in Perotto 2015.

[4] Una dettagliata descrizione degli studi italianistici, dell'insegnamento della lingua italiana e delle

L'avvio delle relazioni commerciali, politiche e culturali della "nuova" Russia, la possibilità di poter finalmente viaggiare, il desiderio di proiettarsi nel mondo post-guerra fredda, hanno generato una diffusa richiesta da parte dei cittadini russi di apprendere le lingue straniere. In un tale quadro si è assistito, gradualmente, anche a una sempre maggiore richiesta di corsi di italiano, sia per via di vari interessi culturali sia per concrete necessità lavorative. L'Italia, infatti, è riuscita a piazzarsi in breve tempo tra i principali partner commerciali della Federazione Russa (all'inizio degli anni Venti di questo secolo era tra i primi 10 Paesi fornitori), circostanza questa che ha contribuito ulteriormente a una progressiva espansione della domanda di studio dell'italiano nel Paese e del conseguente aumento del suo insegnamento nelle scuole.

Va tenuto, inoltre, presente che la percezione dell'italiano in Russia non è quella di distanza o di estraneità culturale. È infatti ben noto quanto gli italiani fossero conosciuti ed apprezzati in territorio russo già da diversi secoli: furono architetti italiani a costruire il Cremlino moscovita e molti altri edifici a San Pietroburgo, capitale dell'Impero russo dal '700 fino all'avvento dei bolscevichi. L'Opera fu portata in Russia dai cantanti italiani e lo stesso balletto, che poi raggiunse livelli altissimi, fu introdotto da coreografi italiani. Quasi di riflesso molti scrittori, pittori e artisti russi trascorsero lunghi periodi in Italia e lì produssero parti delle proprie opere, subendone il fascino e l'ispirazione; il cinema russo fu fortemente influenzato da quello italiano, in particolare dalla corrente neorealista. I russi hanno da sempre una predilezione per l'Italia. Le critiche frequenti rivolte ad altre nazioni non hanno mai incluso l'Italia. Questa predilezione o piuttosto questo entusiasmo romantico per l'Italia è caratteristico di tutta la letteratura e cultura russa^[5].

A differenza di altre lingue straniere, in Russia la lingua italiana gode di grande rispettabilità, anche per il temperamento emotivo che i russi ritengono avvicini i nostri popoli. A ciò vanno aggiunti gli stereotipi che accompagnano la figura dell'italiano ovunque nel mondo, ma che in Russia giocano un ruolo decisamente positivo, così come la naturale vocazione italiana all'arte. Ed è proprio grazie a questa attitudine che si deve l'inaugurazione di numerosi corsi privati e cattedre di italiano.

Nelle scuole russe l'inserimento dell'italiano come lingua curriculare, accanto alle lingue straniere tradizionalmente studiate, risale all'anno scolastico 2005/2006. Proprio nel 2005, infatti, l'Università Pedagogica Statale di Mosca ha promosso un progetto a livello statale volto ad introdurre nel sistema dell'istruzione pubblica di base della Federazione Russa le cosiddette cinque lingue straniere "rare", cioè il cinese, il giapponese, il finlandese, l'arabo e l'italiano. Le quattro lingue straniere tradizionalmente studiate fino a quel momento erano l'inglese, il francese, il tedesco e lo spagnolo. L'introduzione dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nella scuola pubblica russa è stata ufficialmente approvata dal Ministero dell'Istruzione e delle Scienze nel 2006. Nello

materie di italianistica in Russia dall'ultimo ventennio del Novecento fino al 2002 è data da Irina Čelyševa e Anna Jampolskaja in Studi attuali 2002. Si veda anche la recensione di questa rassegna fatta da Claudia Lasorsa Siedina in Lasorsa Siedina 2004.

[5] Per veri e falsi miti dell'Italia nell'immaginario russo postsovietico si veda Caramitti 2012.

stesso anno il Ministero ha incaricato due italianiste, le docenti Nadezhda Dorofeeva e Galina Krasova di realizzare un manuale ufficiale di italiano (l'unico attualmente approvato dal Ministero dell'Istruzione) in sette volumi, corrispondenti al ciclo scolastico comprendente le scuole medie e superiori. Il manuale "Ital'janskij Jazyk" [La Lingua Italiana] è dunque l'unico testo in uso nelle scuole della Federazione Russa^[6].

A partire dal 2006 diverse scuole, soprattutto a Mosca, hanno introdotto nell'offerta formativa lo studio dell'italiano come L3, e persino come L2. Oggi in Russia la lingua italiana è studiata in oltre 100 scuole statali (senza contare le scuole di lingua private): per circa 1,5 mila studenti l'italiano curricolare è prima lingua straniera, per circa 10 mila è la seconda, per molti altri è la terza. Tra le scuole statali che meritano particolare attenzione nel sistema dell'insegnamento dell'italiano, notiamo una scuola a Mosca, unica nel sistema formativo della Federazione Russa, che applica il Memorandum Intergovernativo del 5 novembre 2003 sulla costituzione di sezioni bilingue presso scuole italiane e russe. In tale scuole gli allievi della sezione bilingue seguono il normale percorso curricolare russo, ma dall'ottava all'undicesima classe, cioè nella scuola secondaria superiore, studiano direttamente in italiano discipline quali storia, filosofia, geografia, biologia, oltre alla lingua e alla letteratura italiane, alcune di esse con insegnanti madrelingua alle dirette dipendenze del Ministero dell'Istruzione italiano. Tale formazione permette agli alunni di iscriversi alle università italiane senza ulteriori certificazioni linguistiche. Anche a San Pietroburgo è presente una scuola, dove l'italiano viene insegnato come L2 dagli anni Settanta. L'alta domanda di Lingua e Cultura italiane non si registra solo nelle due città principali ma anche nei capoluoghi regionali dove ultimamente le autorità russe stanno investendo su programmi di sviluppo economico e socio-culturale.

Un importante impulso allo sviluppo della lingua italiana in Russia inoltre è stato dato dal programma P.R.I.A. (acronimo in lingua russa per Programma di Diffusione della Lingua Italiana in Russia). Il P.R.I.A. è stato creato nel 2005 dall'Ufficio istruzione del Consolato italiano a Mosca a seguito dell'Accordo sottoscritto nel 2003 tra i Governi dei due Paesi "Sullo studio della lingua italiana nelle istituzioni scolastiche della Federazione Russa e della lingua russa nelle istituzioni scolastiche della Repubblica Italiana". Il P.R.I.A. mira a diffondere l'insegnamento dell'italiano ed è diventato un punto di riferimento per quasi 150 istituzioni russe (con circa 8000 alunni nelle scuole e 1000 nelle università) principalmente nelle città di Mosca, San Pietroburgo, Tula, Ivanovo, Saransk, Voronezh, Astrakhan, Nizhnyi Novgorod, Kazan, Volgograd, Togliatti, Samara, Rostov sul Don, Krasnodar, Pjatigorsk, Nalchik, Tjumen, Ekaterinburg, Novosibirsk, Irkutsk, Vladivostok.

Fino a pochi anni fa esisteva una fitta rete di soggetti istituzionali che, tra Russia e Italia, hanno creato un "ponte culturale" capace di promuovere eventi formativi, scambi di studenti, borse di studio, ecc. Si tratta di una struttura agile ed articolata, in grado di mettere in contatto attori diversi dell'insegnamento dell'italiano, dai discenti alle scuole, dagli insegnanti alle istituzioni culturali. L'interesse per lo studio dell'italiano

^[6] Per le osservazioni sul manuale Ital'janskij Jazyk si veda Desideri 2017: 49-53.

in Russia registra una crescita stabile. Grazie al programma P.R.I.A. aumenta costantemente il numero delle scuole pubbliche che introducono l'insegnamento curricolare dell'italiano. Inoltre, le principali università statali russe offrono corsi di italiano serali utilizzando i propri docenti o stipulando convenzioni con strutture terze. È il caso, ad esempio, dell'Università Statale Russa di Scienze Umanistiche (RGGU) che ospita i corsi dell'Istituto Italiano di Cultura di Mosca, coinvolgendo i propri insegnanti.

Nel 2000 presso l'Università Statale Russa di Scienze Umanistiche è nato il Centro di Studi Russo-Italiano fondato dalla prof. Galina Muravieva, sua guida per i dieci anni successivi. La principale attività del Centro è l'insegnamento della lingua, della cultura, della letteratura e della storia italiana agli studenti universitari e dei corsi di lingua italiana svolti in collaborazione con l'Istituto Italiano di Cultura di Mosca fin dal 2005. Un evento importante nella vita del Centro è stata l'adesione ai rinnovati protocolli di collaborazione con l'Accademia della Crusca e due Istituti dell'Accademia delle Scienze, avvenuta nel 2012. Nel 2013 il Centro ha avviato un proprio Master denominato «Comunicazione interculturale: lingua, storia e letteratura della Russia e dell'Italia». Il Centro conduce anche ricerche scientifiche concentrate sugli aspetti filologici e linguistici della lingua italiana, sui metodi di insegnamento e di studio della letteratura e della cultura italiana, e sulle peculiarità dei processi socio-storici in Italia. Al fine di condividere esperienze con i colleghi russi e stranieri e di rinsaldare i legami internazionali, i docenti e il personale del Centro partecipano regolarmente ad attività scientifiche e culturali dedicate agli studi italiani, oltre a condurre di proprie, e si occupano della preparazione di pubblicazioni scientifiche. Dall'inizio della sua attività sono stati organizzati quindici convegni internazionali e pubblicate nove raccolte di "Problemi di italianistica". Grande attenzione è rivolta anche all'intreccio e allo sviluppo di legami con i principali centri formativi e scientifici per lo studio dell'Italia, sia in Russia che all'estero. Ogni anno si contano circa 250 studenti universitari frequentanti e circa 1000 iscritti ai corsi di lingua italiana presso il Centro.

L'Istituto Italiano di Cultura è, altresì, un soggetto importante nell'insegnamento dell'italiano a Mosca. Oltre ai corsi classici, esso eroga corsi di italiano specialistici, ovvero di approfondimento della lingua attraverso la storia dell'arte, la letteratura e il cinema, i dialetti, la musica. Di grande popolarità sono i corsi di conversazione per vari livelli di conoscenza. Negli ultimi anni si è assistito ad una crescita esponenziale delle iscrizioni: se nel 2022 gli iscritti erano 836, nel 2024 il numero di studenti è salito a 1032.

Accanto al segmento pubblico – come già accennato – c'è quello dell'insegnamento di altri numerosi enti privati. L'abbondanza di annunci di tali scuole alla ricerca di insegnanti di italiano, conferma che la domanda è in crescita.

Relativamente ai metodi di insegnamento, quello in presenza resta ancora preferito dai discenti, sebbene la modalità a distanza (e anche ibrida) stia velocemente prendendo piede in città secondarie della Russia, dove l'offerta dello studio dell'italiano resta inferiore.

Altri centri importanti dello studio della lingua italiana a Mosca sono: L'Università Statale Lomonosov di Mosca (MGU), dove l'italiano è studiato sia alla Facoltà di Filologia che alla Facoltà di Lingue straniere e Studi regionali; l'Università Statale

Linguistica di Mosca (MGLU) con due dipartimenti presso le Facoltà di Traduzione e Interpretariato e di Pedagogia. Come prima lingua straniera l'italiano viene insegnato all'Università Statale Pedagogica di Mosca (MGPU), all'Università per le Relazioni Internazionali di Mosca (MGIMO), all'Università Militare del Ministero della Difesa (VUMO), all'Università Ortodossa S. Tichon (PSTGU), all'Università Nazionale di Ricerca «Scuola Superiore di Economia» (HSE), nonché all'Istituto Letterario Gorkij, fucina di traduttori di prosa e di poesia italiana. Un importante centro dello studio e della diffusione della lingua italiana è sempre stata e rimane la Società Dante Alighieri.

Con l'auspicio di potere – in un futuro prossimo – allungare ulteriormente la lista di istituti in cui lingua e cultura italiana abbiano un ruolo fondamentale e di sviluppare e potenziare le attività già in corso, tutti i centri di italianistica a Mosca e in Russia proseguono con dedizione ed entusiasmo la loro opera di promozione e diffusione di quello che per molti è non solo oggetto di interesse teorico e pratico verso un patrimonio linguistico, letterario, artistico e folcloristico estremamente ricco ed essenziale per la cultura mondiale, ma anche di irriducibile passione personale.

Bibliografia

- Caramitti 2012 = Mario Caramitti, *Tracce dell'Italia e dell'italiano nella Russia postsovietica*, in *Sentieri interrotti / Holzwege. Miscellanea di studi interdisciplinari*, a cura di Donatella Gavrilovich, Gabriella Elina Imposti, Roma, UniversItalia, 2012, pp. 59-78.
- Desideri 2017 = Paola Desideri, *Insegnare la lingua italiana in Russia. Aspetti glottodidattici del Programma P.R.I.A.*, in *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura*, a cura di Giovanna Moracci, Milano, LED Edizioni, pp. 39-56.
- Lasorsa Siedina 2004 = Claudia Lasorsa Siedina, *Gli studi di italianistica in Russia*, in «Europa Orientalis 23», 2, pp. 345-351.
- Lobodanov 2002 = Alexandre Lobodanov, *Gli studi di italianistica in Russia (dal XVII al XX secolo)*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», IV, 2, pp. 281-305.
- Maraschio 2018 = Nicoletta Maraschio, *Premessa*, in *L'Accademia della Crusca e gli studi sulla lingua e la letteratura italiana in Russia*, a cura di Roman Govorukho, Firenze, Accademia della Crusca, 2018.
- Perotto 2015 = Monica Perotto, *The Presence of the Italian Language in the Linguistic Landscapes of Moscow*, in M. Laitinen – A. Zabrodskaja (eds.), *Dimensions of Sociolinguistic Landscapes in Europe: Materials and Methodological Solutions*, Frankfurt a.M., Peter Lang, 2015, pp. 263-282.
- Ramazanov 2013 = D. N. Ramazanov, *Pervaja ital'janskaja shkola v Rossii (1697-1700) po dokumentam Rossijskogo gosudarstvennogo arkhiva drevnih aktov (La prima scuola italiana in Russia (1697-1700) secondo i documenti dell'Archivio Statale Russo degli Atti Antichi)*, in *Ital'janskije arkhivy v Rossii – rossijskie arkhivy v Italii (Gli archivi italiani in Russia – gli archivi russi in Italia)*, Moskva, RGGU, 2013, pp. 196-212.
- Studi attuali 2002 = *Studi attuali di italianistica in Russia*, a cura di Irina Čelyševa e Anna Jampol'skaja, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», pp. 181-358.
- Zvonareva e Renzi 2018 = Alina Zvonareva, Lorenzo Renzi, *Tatiana Alisova 1924-2014*, in *L'Accademia della Crusca e gli studi sulla lingua e la letteratura italiana in Russia*, a cura di Roman Govorukho, Firenze, Accademia della Crusca, 2018.

Verso l'italofonia: il sentimento delle lingue

HERMANN W. HALLER

Ricostruire le ragioni e i moventi che hanno portato allo studio e alla passione per la lingua e cultura italiana è un'impresa delicata e complessa, fondata su ricordi biografici parziali, coincidenze e interazioni con molte persone, condizionamenti socioculturali, ma anche su decisioni arbitrarie e affettive. La riflessione sulla propria storia della lingua ha generato il fortunato genere dell'autobiografia linguistica che risale a scrittori e scrittrici come Canetti 1977, Meneghello 1963, Ginzburg 1962, e a saggi di linguisti come Nencioni 1982, Francescato 1982, Renzi 2002, De Mauro 2006. Ricerche più recenti illustrano come il genere continua a essere fruttuoso nell'applicazione sociolinguistica e glottodidattica. Tra i testi di questi autori la fine analisi di Giovanni Nencioni offre una ricchissima gamma di osservazioni sugli usi del sopradialetto fiorentino storico e il ruolo crescente dell'italiano regionale, sul tabù linguistico e altri temi che insieme costituiscono un modello brillante dell'autobiografia linguistica. Similmente i libri di Tullio De Mauro sulle parole lontane non più in uso e il saggio di Lorenzo Renzi sulla lingua e i dialetti dei genitori, parenti, colleghe e amici, l'apprendimento del tedesco e rumeno e la sensibilità per il francese sono testimonianze e riflessi della storia linguistica contemporanea. Nelle riflessioni di un parlante non nativo ci si limiterà qui a pochi episodi che hanno forse influito sulla passione per l'italofonia, da leggersi come augurio di continuo successo per la sua diffusione celebrata in questo volume promosso dall'Accademia della Crusca per la Settimana della Lingua italiana nel mondo. Le osservazioni privilegiano gli usi linguistici e la percezione delle lingue e dei dialetti piuttosto che specifiche illustrazioni linguistiche.

1. Madrelingua alemannica

La diglossia vissuta tra dialetti alemannici (*Schwyzertütsch*) e tedesco standard (*Hochdeutsch*) e il prestigio che i primi godono come lingue parlate quotidiane accanto al tedesco standard scritto e parlato in contesti formali segna profondamente fin dalla giovane età l'apprezzamento delle lingue di minoranza e il rispetto per la madrelingua, nello specifico il dialetto argoviese del padre e quello bernese della madre. A scuola si notano ben presto lievi varianti nella pronuncia dell'argoviese, differenze tra dialetto rurale e urbano, per esempio nella pronuncia di alcune vocali. L'apprendimento del francese, seconda lingua della Svizzera quadrilingue, s'impone presto per i germanofoni fin dal sesto anno scolastico. Il fascino di questa lingua nasce dalla percezione del-

la sua eleganza, ma anche da un personale piacere teatrale dell'imitazione linguistica, della pronuncia nasale e fricativa uvulare, e dalla scoperta della regolarità e irregolarità dei paradigmi grammaticali, rafforzata dal lungo studio della lingua latina. La presenza nelle classi del liceo di borsisti africani francofoni, il regalo da parte di una zia del *Petit Larousse*, nonché un primo soggiorno autonomo a Parigi rinsaldano l'interesse per la diversità delle lingue e culture straniere. I contatti con la terza e quarta lingua della Svizzera, l'italiano e il retoromanzo, avvengono durante gite scolastiche ad Astano nel canton Ticino e ad Ardez nell'Engadina bassa, nonché nel servizio militare in una truppa composta da giovani provenienti dai quattro territori linguistici della Svizzera. Sono contatti con la realtà della diglossia, del multilinguismo e dell'interesse e rispetto reciproco della popolazione per le quattro lingue parlate in territori poco distanti, contatti che nutrono il desiderio dell'altrove, di mondi e studi al di là dei confini del Paese.

2. L'immigrazione di massa dall'Italia verso la Svizzera

Gli anni dell'adolescenza e degli studi universitari coincidono con gli anni della grande immigrazione italiana in Svizzera negli anni sessanta e settanta, dell'arrivo di centinaia di migliaia di *Gastarbeiter*, gente che aveva lasciato l'Italia e le loro proprie famiglie per guadagnarsi la vita nella costruzione edilizia, gastronomia e in servizi vari, spesso per periodi di tempo limitati. Erano migranti di lavoro provenienti dal Meridione che parlavano siciliano e calabrese e italiano, ci si meravigliava cercando di capire che lingua parlavano. Era gente allegra che faceva un duro lavoro, cantava per le strade, faceva conoscere alla Svizzera la gioia del vivere, non per ultimo l'eccellenza del cibo italiano. Era tutto sommato un'emigrazione di successo che vedeva stabilirsi moltissimi italiani in Svizzera. Questo secondo incontro con l'italiano e i suoi dialetti era anche una prima introduzione al mondo della migrazione e dei suoi problemi umani e linguistici, alla vita di persone che venivano confrontate con una società germanofona o francofona, non sempre accogliente, lontano da casa e che affrontavano le sfide di una doppia diglossia tra italiano e dialetto dell'origine e tra dialetti alemannici e *Hochdeutsch*.

3. La tarda acquisizione della lingua italiana e la scoperta dell'Italia

Il fascino della lingua e cultura francese e l'eccellenza della didattica delle lingue straniere nel liceo s'impose nella scelta dello studio della filologia romanza, della francesistica e dell'italianistica nello splendido ateneo di Berna. Tra le novità ci fu lo studio delle lingue romanze medievali e l'urgenza dell'acquisizione dell'italiano tramite un'immersione in Italia, prima a Perugia e poco dopo da un anno accademico a Firenze. È quest'anno fiorentino, l'accoglienza generosa di amici, la bravura di grandi maestri di linguistica e letteratura, quali Nencioni e Caretti, la visita degli Uffizi, i viaggi e la scoperta della bellezza naturale del Paese nel cuore del Mediterraneo a determinare la scelta dell'italianistica e dell'indirizzo filologico-linguistico come principali materie di studio. È l'anno dell'immersione quotidiana nella lingua, tra corsi universitari, contestazioni studentesche, lunghe conversazioni, film notturni doppiati in sale piene di fumo di sigarette, il *Carosello* serale alla televisione. È l'anno dell'incontro con i classici

della letteratura, la *Divina Commedia* e le *Novelle per un anno*, con la storia della lingua di Migliorini 1960 e quella di De Mauro 1968, opere che hanno lasciato una fortissima impronta. In quest'anno l'italianizzazione personale avviene in modo informale e gioioso anziché scolastico, tra lingua nazionale e gorgia toscana, frasi come *l'è ita*, *il tocco*, e modi di dire come *essere pane e cacio*, promuovendo successivi approfondimenti dell'affascinante stratificazione linguistica e culturale dell'Italia.

4. Verso l'Italofonia a New York

Dopo ripetuti viaggi notturni in treno verso l'Italia il viaggio avventuroso verso un nuovo mondo alieno e l'anglofonia potevano significare una cesura nell'itinerario linguistico. Tuttavia la dinamica Babele di New York si rivela disponibile e generosa nella sua poliedricità linguistica e culturale e la forte presenza europea di quegli anni lontani, la tolleranza linguistica nei confronti degli anglofoni non nativi. È qui che si ritrova l'italiano con i suoi numerosi dialetti parlati dalle comunità italo-americane di tutti i boroughs, di un'Italia approdata a Ellis Island con l'emigrazione di massa tra fine Otto e inizio Novecento e l'emigrazione degli anni cinquanta del secolo scorso. Non per caso nel suo intervento a un convegno di Italianistica dei primi anni settanta Gianfranco Contini chiamava New York la "più grande città italiana fuori d'Italia", una città in cui l'italiano era vivo nella vita italoamericana come lo era nell'università. Dopo gli incontri con i dialetti nell'adolescenza e in Italia ci fu allora la riscoperta dei dialetti e delle diverse varietà linguistiche parlate tra italiano, dialetto e inglese nelle comunità italiane di New York e di molti stati dell'Unione: famiglie di emigranti e dei loro discendenti, di cui ben 1.6 milioni di persone oltre i cinque anni di età fra più di 12 milioni di italoamericani nel censimento del 1980 dichiaravano di parlare italiano in casa. Tale gruppo di italofoni, pur ridotto quattro decenni dopo a ca. 540.000 persone fra oltre 17 milioni di italoamericani (www.census.gov) invitava a studi e ricerche sull'italofonia nella East Coast urbana, sulla graduale perdita della lingua, sulle varietà miste, sul *language shift* all'inglese nelle successive generazioni (Haller 1993, 2010), ed infine ad un'estensione e ripresa degli studi sui dialetti medievali condotti in Svizzera. La linguistica dell'emigrazione illustra come i dialetti resistono a New York, non molto diversamente dal pioppo di una poesia del poeta milanese Delio Tessa: *L'è creppada la pobbia de cà / Colonetta: té chí: la tormenta / in sto Luj se Dio voeur l'à incriccada / e crich crach, pataslonfeta-là // me l'à trada chí longa e tirenta, / dopo ben durent ann che la gh'era! / L'è finida! Eppur... bell'e inciodada // lì, la cascia ancamò, la voeur nó / morì, adess che gh'è chí Primavera...* (La pobbia de Cà Colonetta, in Tessa 1960). Una resistenza osservata anche in Italia e che a New York è accoppiata alla fioritura e continua diffusione della lingua italiana.

5. La fortuna di insegnare storia della lingua

Sullo sfondo del numero contenuto di studenti che seguono corsi di lingua straniera a livello universitario (negli Stati Uniti sarebbero 1.182.562 gli iscritti in una popolazione complessiva di ca. 18.600.000 studenti nel 2021) (www.mla.org; www.nces.ed.gov),

l'italiano si muove tra alti e bassi attraverso gli ultimi decenni, dalla quarta alla settima lingua più studiata a livello universitario, tra punte massime di oltre 80mila iscritti nel 2009 e ca. 45mila nel 2021 (<https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/MLA-Language-Map>), numeri che tendono a concentrarsi su New York e la East Coast. Insegnare corsi di Linguistica e Storia della lingua italiana nel concerto di una forte tradizione dell'italianistica negli Stati Uniti sostenuta da importanti associazioni e istituzioni professionali italiane e italoamericane è fruttuoso per la formazione di futuri italianisti e insegnanti in quanto permette di riflettere sui rapporti tra lingua e letteratura e le sue preziose fonti italiane e dialettali (Haller 1986, Corti 1987), e di studiare le varietà sociolinguistiche dell'Italia contemporanea (vd. per esempio i saggi recenti in Ballarè et alii 2024). Sono corsi che contribuiscono a chiarire le storie linguistiche degli italoamericani e delle loro famiglie, a illustrare una nuova dignità dei dialetti, ad analizzare il contatto linguistico, introducendo simultaneamente riflessioni sulle lingue immigrate in Italia e la nuova superdiversità linguistica.

6. Tra italoфонia e poliglossia

Vivere da italoфono e angloфono non nativo fuori d'Italia richiede un amore forte di libri e di viaggi, del dare e avere nell'insegnamento e nello studio. Alla coscienza del proprio accento che talvolta può rassomigliare a quello dei trentini in Italia o a quello del francese negli Stati Uniti si associa prepotente il piacere della lingua e dei suoi colori, dalla pluralità dell'italiano antico medievale agli italiani regionali di oggi, dagli italianismi dell'inglese agli anglicismi molto usati e anche vituperati dell'italiano contemporaneo, l'apprezzamento della creatività linguistica popolare e anche colta delle parole miste e dei neologismi. Insegnare inoltre storia della lingua francese a New York allarga il coro con parlanti francoфoni globali provenienti da Haiti, Togo e Benin, Senegal e Chad, sollecitando confronti fra diverse esperienze linguistiche, tutte convergenti nella lingua franca angloamericana con i suoi mille accenti e l'infinita ricchezza della grande Babele. Per un non nativo dell'italiano e dell'inglese è perciò d'obbligo il viaggio di andata e ritorno tra Europa e Stati Uniti, al di là delle comunicazioni virtuali, per reimmergersi nella realtà linguistica e nei suoi cambiamenti, nella lingua amata di una grande civiltà, senza dimenticare di conservare la madrelingua. Da lì il viaggio prosegue verso nuove lingue e culture, lingue come lo spagnolo e il giapponese, ambedue con una fisionomia vocalica che rasenta quella melodiosa e armoniosa dell'italiano, verso una poliglossia e la costruzione di nuove case e nuovi spazi linguistici.

Bibliografia

- Ballarè et alii 2024 = *Le varietà dell'italiano contemporaneo*, a cura di Silvia Ballarè, Ilaria Fiorentini, Emanuele Miola, Roma, Carocci.
- Canetti 1977 = Elias Canetti, *Die gerettete Zunge*, München, Hanser [ed. italiana *La lingua salvata*, Milano, Adelphi, 1980]
- Corti 1987 = Maria Corti, *E Delio Tessa sbarca in America*, «la Repubblica», 22 luglio 1987, p.18.
- De Mauro 1968 = Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.
- De Mauro 2006 = Tullio De Mauro, *Parole di giorni lontani*, Bologna, il Mulino.

- Francescato 1982 = Giuseppe Francescato, *Cenni di autobiografia sociolinguistica*, in AA.VV., *Scritti in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, pp. 237-250.
- Ginzburg 1962 = Natalia Ginzburg, *Lessico familiare*, Torino, Einaudi.
- Haller 1986 = Hermann W. Haller, *The Hidden Italy: A Bilingual Edition of Italian Dialect Poetry*, Detroit, Wayne State University Press.
- Haller 1993 = Hermann W. Haller, *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*. Firenze, La Nuova Italia.
- Haller 2010 = Hermann W. Haller, *Italoamericano, Enciclopedia dell'italiano* (a cura di Raffaele Simone), vol.1, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, pp. 731-734.
- Meneghello 1963 = Luigi Meneghello, *Libera nos a Malo*, Milano, Feltrinelli.
- Migliorini 1960 = Bruno Migliorini, *Storia della lingua italiana*, Firenze, Sansoni.
- Nencioni 1982 = Giovanni Nencioni, *Autodiacronia linguistica: un caso personale*, in Id. *La lingua italiana in movimento*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 99-132.
- Nencioni 1988 = Giovanni Nencioni, *La lingua dei Malavoglia e altri scritti di prosa, poesia e memoria*, Napoli, Morano.
- Renzi 2002 = Lorenzo Renzi, *L'autobiografia linguistica in generale, e quella dell'autore in particolare, con un saggio di quest'ultima*, in *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia perazionale all'alba del nuovo millennio*, a cura di Monica Cini e Riccardo Regis, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 329-339.
- Tessa 1960 = Delio Tessa, *L'è el di di mort, alegher!*, Milano, All'Insegna del Pesce d'Oro.

L'italiano e la sua diffusione nella Germania di oggi

BERNHARD HUSS

1. Autobiografia linguistica e attività professionali

Da dodici anni sono professore ordinario di Filologia romanza con specializzazione in Letteratura italiana presso la Freie Universität di Berlino; in precedenza sono stato ordinario con funzioni analoghe presso l'Università di Erlangen-Norimberga per tre anni, dopo ben 10 anni come Akademischer Rat (professore associato) presso l'Istituto di Filologia Italiana della Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco. Nell'insegnamento accademico copro tutti i periodi e i generi della storia letteraria italiana, mentre nella ricerca mi sono concentrato principalmente sulla letteratura della prima età moderna e del Novecento, con particolare attenzione ad autori come Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio, Lorenzo de' Medici, Umberto Eco e Italo Calvino. Nel caso di Petrarca, in particolare, ho anche curato diverse edizioni bilingui delle sue opere latine. Mi impegno inoltre a promuovere la lingua, la letteratura e la cultura italiane come direttore del Centro di Studi Italiani (Italienzentrum) della Freie Universität e come accademico corrispondente estero della Crusca e socio straniero dell'Accademia dell'Arcadia.

Il mio approccio personale all'italiano, che ho appreso solo poco prima di avviare gli studi universitari di Filologia classica e italiana a Monaco, è iniziato molto presto per una serie di motivi familiari: un mio zio materno era italiano, proveniva dalla zona del Lago Maggiore; quindi, già da bambino la lingua e la cultura italiane non mi erano estranee. Mio padre era ordinario di Storia antica, specializzato nella storia di Cartagine e quindi anche dell'antica Roma. Per questo motivo le visite ai siti italiani dell'antichità classica erano molto frequenti nella nostra famiglia. Di conseguenza, ho frequentato un liceo umanistico e ho conseguito la maturità in latino e greco. Gli studi universitari di queste lingue sono stati affiancati dall'italiano come materia complementare, materia in cui ho anche superato l'esame di stato per la professione di insegnante nelle scuole pubbliche della Baviera.

Ho sempre considerato la lingua italiana in un continuum storico con il latino (prima il latino classico, poi quello medioevale e rinascimentale), avvicinandomi a questa lingua a partire dalla base delle categorie grammaticali tradizionali che mi erano familiari come studente di Filologia classica. In questo modo, ho sempre studiato la letteratura e la cultura italiane in un contesto transepocale, translinguistico e transareale, sullo sfondo di un vivo interesse per il profilo storico dell'Italia come importante Paese e laboratorio politico-culturale per la storia d'Europa.

Dal mio punto di vista, è essenziale vedere la lingua, la letteratura e la cultura italiana in un quadro di interdipendenze transnazionali e di processi di trasformazione in profondità storica. Sono convinto che l'italiano possa essere promosso in un ambiente accademico moderno solo se la cultura italiana viene considerata in una prospettiva globale e, in particolare, europeo, viste le significative influenze dell'Italia nella costruzione dello spazio culturale dell'Europa; solo in questo modo l'importanza dell'italiano può essere adeguatamente riconosciuta e promossa al di fuori dell'Italia. A mio avviso, ciò non vale solo per l'ambito accademico; il fondamentale significato culturale dell'italiano e dell'Italia riguarda infatti il mondo europeo e globale di oggi nel suo complesso. La situazione linguistica e sociologica, culturalmente molto eterogenea, in cui si trova l'italiano in Germania e in particolare a Berlino mi sembra confermare questa constatazione con molta chiarezza.

In questo ambito il Centro di Studi Italiani della Freie Universität ha il compito di creare e promuovere varie forme di cooperazione accademica tra le università della regione di Berlino-Brandeburgo e gli atenei italiani. Queste attività includono un coordinamento delle rispettive offerte didattiche con le scuole berlinesi. Gli eventi organizzati dal Centro sono destinati a un pubblico berlinese e internazionale, e in particolare agli studenti dei nostri corsi di laurea, vale a dire un corso di laurea triennale in Filologia Italiana, un corso di laurea intitolato *Italienstudien* (con l'integrazione di materie complementari come diritto, economia, storia, storia dell'arte, studi teatrali, che vengono studiate in prospettiva italiana) e corsi di laurea magistrale in letteratura e linguistica. Nell'ambito di quest'ampia offerta, gli studenti possono imparare l'italiano, raggiungendo i livelli B2, C1 e C2 del QCER.

2. L'italiano e gli italiani in Germania, in particolare a Berlino

La situazione di vita dei numerosi italiani in Germania deve essere distinta da quella di altri gruppi di stranieri: gli italiani sono tradizionalmente molto apprezzati in Germania (cfr., per la prospettiva storica, Dipper 2011, per un approccio storico-sociologico Schmid 2014). Di solito non vengono percepiti come "tipici migranti", ma piuttosto come "europei", sono abbastanza integrati sul piano sociale e nelle loro famiglie, non di rado sposati con partner tedeschi e coinvolti in reti sociali tedesche; inoltre, la loro integrazione linguistica è relativamente buona (Haug 2011).

La situazione in cui lavoriamo a Berlino differisce in una certa misura da quella del resto della Germania. Nell'area della vecchia Repubblica Federale Tedesca (Germania occidentale), in molte città – come Monaco, Stoccarda e Colonia – c'è una forte presenza di popolazioni italiane, spesso discendenti di italiani giunti dall'Italia nel Dopoguerra come lavoratori immigrati (*Gastarbeiter*) per impiegarsi in settori professionali come l'industria e la ristorazione (nei nuovi *Bundesländer* della Germania orientale, l'immigrazione italiana non è stata consistente; per la migrazione italiana si vedano nella sitografia i contributi da istitutoeuroarabo.it e bpb.de). Al contrario, Berlino – inizialmente Berlino Ovest – ha vissuto un fortissimo afflusso di italiani (per lo più relativamente giovani, impegnati politicamente, spesso anche attivi in ambito artistico

e creativo) a partire dalla fine degli anni '60, che è continuato senza sosta (Pichler 2011, Storti 2006). Da circa 8.000 italiani negli anni '80, il numero è salito a più di 15.000 nel 2010; entro il 2023, erano 36.000 le persone di nazionalità italiana che vivevano a Berlino (secondo i dati di [statista.com](https://www.statista.com)).

Molte di queste persone, che vivono in tutti i quartieri della metropoli (non esiste una "Little Italy" a Berlino, non ci sono forme di "ghettizzazione"), non si considerano "migranti", ma una popolazione mobile in un contesto europeo e globale. Le motivazioni che spingono queste persone a venire in Germania sono molteplici; certamente sono importanti la forza di attrazione di Berlino, fortissima da molti anni, e l'ottima reputazione della città, spesso percepita dagli italiani come straordinariamente dinamica, cosmopolita e ricca di opportunità. Tuttavia, ci sono anche italiani "cervelli in fuga" a Berlino, la cui motivazione principale è il desiderio di trovare un lavoro all'altezza delle proprie qualifiche.

Tra gli italiani a Berlino ci sono molti accademici ben qualificati e si può constatare che generalmente le persone di origine italiana a Berlino hanno un livello di istruzione superiore alla media. Oltre al settore dei servizi, tradizionalmente importante, molti italiani a Berlino lavorano nel settore culturale (teatro, traduzione, eventi culturali, insegnamento delle lingue), nell'ambito delle tecnologie informatiche o nel campo delle *Public Relations*. Si osserva generalmente una forte e attiva comunità di professionisti italiani (tra i quali anche, per es., psicologi, psicoanalisti, psichiatri con associazioni come *Salutare e.V.*). Non tutti i rapporti di lavoro sono ben retribuiti; esistono infatti situazioni di vita economicamente precarie (Castellani 2018). L'alto livello di istruzione degli italiani a Berlino e la forte integrazione, che si riflette in un numero notevolmente elevato di matrimoni, coppie e famiglie italo-tedesche, hanno un impatto diretto sulla situazione e sull'importanza della lingua italiana nelle scuole e nelle università della città. Le nuove ondate migratorie degli ultimi anni hanno ulteriormente incrementato la presenza di famiglie "binazionali" e contribuito a un rinnovato interesse verso la lingua e la cultura italiana.

3. L'insegnamento nelle scuole

L'italiano è fortemente rappresentato in tutti i gradi scolastici a Berlino (cfr. la panoramica degli asili e delle scuole rilevanti nel programma del Centro di Studi Italiani della Freie Universität per il semestre estivo 2025: 24-25, nonché l'elenco ufficiale delle scuole di Berlino e il sito dell'Ufficio Scuole dell'Ambasciata d'Italia a Berlino: v. [sittografia](#)). A Berlino ci sono otto asili nido italo-tedeschi, due scuole elementari, una scuola superiore e un liceo pubblici italo-tedeschi (*Staatliche Europa-Schulen Berlin*, SESB, di cui si parlerà tra poco) e altri 14 licei con un programma di italiano. L'italiano può essere appreso come seconda lingua straniera in cinque scuole, come terza lingua straniera in 12 scuole e come quarta lingua straniera in un'altra scuola. In tutti i licei l'italiano può essere seguito come corso di base nella fase di preparazione alla maturità, e in cinque licei è possibile scegliere l'italiano come corso avanzato per gli esami di maturità. La scuola superiore Alfred-Nobel-Oberschule offre la possibilità agli studenti che

vogliono proseguire con lo studio dell'italiano fino alla maturità di accedere al livello superiore del liceo Albert-Einstein-Gymnasium; esiste un dettagliato Piano Triennale per l'offerta formativa (PTOF, v. sitografia).

Nell'anno scolastico 2024/25 2.211 studenti imparavano l'italiano nelle scuole (inclusi gli studenti delle scuole italo-tedesche), soprattutto nei licei; l'italiano è la sesta lingua straniera dopo inglese, francese, spagnolo, latino e russo. Nell'anno scolastico 2013/14 1.451 studenti di liceo (escluso il liceo italo-tedesco) hanno seguito un corso d'italiano; nell'anno scolastico 2024/25 gli studenti ginnasiali che seguivano corsi d'italiano erano 1.634 (escluso il liceo italo-tedesco). Si delinea dunque un aumento dell'interesse per l'italiano, al liceo, negli ultimi dieci anni (in cui comunque l'andamento è stato fluttuante, con una diminuzione nel 2016). I dati fornitici dall'Amministrazione del Senato di Berlino (Dipartimento di Statistica e Previsioni dell'Educazione) confermano un trend positivo nell'interesse per i corsi di lingua italiana a scuola.

Un'opzione importante è il sistema berlinese delle scuole SESB, fondato nel 1992-1993 e attivato nell'anno scolastico 1994-1995, in cui si studia l'italiano come lingua partner insieme al tedesco. In questo modello la lingua italiana viene insegnata e appresa in modo paritetico rispetto alla lingua tedesca, a partire dalla prima classe della scuola primaria, fino al conseguimento del diploma di maturità nella dodicesima classe. In base ad accordi bilaterali, il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale si è impegnato a garantire la presenza di quattro docenti italiani presso le quattro scuole SESB con combinazione linguistica italiano/tedesco, ossia le due scuole primarie Herman-Nohl-Schule e Finow-Grundschule e le due scuole secondarie Albert-Einstein-Gymnasium e Alfred-Nobel-Oberschule. In base alle stime dell'Ufficio Scuole dell'Ambasciata d'Italia a Berlino le quattro scuole SESB con la combinazione linguistica italiano/tedesco contano circa 913 iscritti, di cui circa la metà ha solo l'italiano come lingua madre. La seconda metà riguarda un pubblico vario, principalmente di madrelingua tedesca, oppure studenti provenienti da famiglie bilingui con la combinazione italiano/tedesco, o ancora famiglie con lingue madri diverse sia dall'italiano che dal tedesco. Fino all'anno 2019, al momento dell'iscrizione nella prima classe della scuola primaria, veniva richiesta almeno una conoscenza passiva dell'italiano, magari appreso alla scuola dell'infanzia. Da questo momento in poi è stato aperto l'accesso alla SESB anche ai bambini senza conoscenze pregresse dell'italiano.

Se si osserva la struttura degli alunni della prima classe della scuola negli ultimi 25 anni, si può notare quanto segue: il numero di famiglie con il tedesco come lingua madre è sceso da quattro a due, mentre il numero di famiglie bilingui è passato da sei a 16 e il numero di famiglie plurilingui è salito da uno a cinque. L'apertura del programma SESB a bambini che non hanno conoscenze pregresse dell'italiano è stata quindi in grado di aumentare l'interesse per l'italiano nel contesto culturale internazionale di Berlino, già a livello di scuola primaria, in una situazione dove le famiglie richiedono sempre più una scuola con un preciso profilo. Ciò è in linea con gli obiettivi della politica linguistica e scolastica europea: le scuole del sistema SESB, con il loro profilo bilingue (con l'aggiunta dell'inglese), si prestano perfettamente a questo scopo, poiché

rispondono alle indicazioni di politica linguistica europea (Consiglio d'Europa 2002, 2020) in base al quale tutti i cittadini dovrebbero apprendere almeno due lingue oltre alla propria lingua madre. Così, la lingua italiana diventa interessante non solo in quanto lingua in sé, ma anche come lingua che dà accesso al bilinguismo e al plurilinguismo. In quest'ottica, l'italiano può essere anche una futura lingua del lavoro, visto che i bambini che iniziano il percorso dalla prima classe della scuola primaria, arrivano con la maturità ad acquisire competenze notevoli nella lingua italiana.

4. L'insegnamento all'università

La situazione scolastica berlinese si rispecchia anche nell'insegnamento della lingua italiana nelle università (di seguito mi concentrerò sulla Freie Universität). Prima della pandemia, nel semestre estivo del 2019, un totale di 372 studenti frequentava i corsi di italiano offerti dalla nostra università. La situazione è peggiorata durante e subito dopo la pandemia. Questa tendenza negativa si è arrestata a partire dal semestre invernale del 2022; da allora, il numero di studenti che frequentano i corsi di italiano si è stabilizzato a un livello ben superiore a 300 ogni semestre. Questa cifra comprende sia gli studenti delle materie d'italianistica sopra citate sia gli studenti che vogliono imparare l'italiano al di fuori di un curriculum di studi italianistici.

L'offerta didattica è differenziata: mentre gli studenti di altre materie ricevono una formazione linguistica incentrata sulle competenze linguistiche quotidiane, gli studenti di Italianistica imparano l'italiano prendendo in considerazione la dimensione storica della lingua, che comprende naturalmente la storia della letteratura italiana di tutte le epoche.

Le motivazioni principali degli studenti riguardano il proprio lavoro futuro (in aree come, per es., storia dell'arte, archeologia, musica, storia, storia del cinema); si riscontra inoltre un interesse generale per la cultura e lo stile di vita italiani. Molti studenti hanno già un legame con l'Italia prima di iniziare gli studi, spesso basato su una biografia familiare internazionale. Il numero di studenti di origine italiana a Berlino che non hanno imparato l'italiano in famiglia o non hanno potuto acquisire competenze linguistiche attive è in aumento. Questi studenti con una storia familiare legata all'italiano spesso vogliono conoscere e capire meglio le proprie radici storiche, linguistiche e culturali. Nel contesto universitario, l'italiano è percepito anche come lingua di lavoro, sia per l'accesso alla professione di insegnante nelle scuole pubbliche sia per legami lavorativi delle aziende tedesche con l'Italia. L'italiano è importante anche come lingua franca per i ricercatori italiani internazionali, che a Berlino trovano un luogo di scambio e di crescita accademico.

Per quanto riguarda i futuri sviluppi, è importante tener presente la sempre maggior presenza di famiglie italiane e italo-tedesche a Berlino, dovuta all'intensa migrazione italiana. In base a questo, si può presupporre che l'interesse per lingua e cultura italiane e dunque per l'offerta didattica dell'università rimarrà alto o aumenterà nei prossimi anni; un segnale di questo tipo di interesse è il numero alto di iscrizioni alle già menzionate scuole elementari italo-tedesche (nel 2018/19: 255 iscritti in totale; nel 2024/25: 379 iscritti).

5. Alcune conclusioni

La lingua italiana è sempre più considerata in una prospettiva di crescente globalizzazione e internazionalizzazione. Le future politiche linguistiche che mirano a promuovere l'italiano dovranno tener presente questo contesto. È vero che l'interesse per l'italiano si accompagna spesso a una generale italo filia e a una simpatia internazionale per lo stile di vita italiano. Tuttavia, nell'interesse di una politica linguistica efficace, è essenziale liberarsi da forme inibitorie di provincialismo e svincolare la rilevanza internazionale dell'italiano dall'immagine stereotipica della "dolce vita all'italiana". L'attuale situazione globale richiede una riorganizzazione dei Paesi europei, e ciò sarà molto probabilmente accompagnato da una maggiore mobilità, non da ultimo all'interno dell'Unione Europea. Questo, unito alla questione delle radici e delle dimensioni dell'identità culturale europea, si traduce in un'importanza crescente di una lingua come l'italiano, soprattutto in un mondo del lavoro sempre più globalizzato. Nelle università tedesche stiamo già assistendo agli inizi di tale sviluppo. Per la futura promozione dell'italiano è necessario affermare la lingua italiana come mezzo di comunicazione per una nuova identità europea, con una profonda consapevolezza storica, nel contesto delle lingue europee.

Nella stesura di questo articolo ho potuto approfittare di materiali e opinioni che diverse persone hanno gentilmente condiviso con me. Sentiti ringraziamenti vanno a Paola Albarella, Alberta Bonacci, Elisabetta Bonfanti, Anna Borghi, Katrin Busch, Siria De Francesco, Maraike Di Domenica, Monica Galié, Sabine Greiner, Alessandra Origgi, Antonio Racchetti, Barbara Sinisi, Giovanna Tassinari.

Bibliografia

- Castellani 2018 = Simone Castellani, *Scivolando verso il basso. L'inserimento lavorativo dei nuovi migranti italiani e spagnoli in Germania durante la crisi economica*, in «Sociologia del Lavoro», CXLIX, pp. 77-93.
- Consiglio d'Europa 2001 = *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, ed. it. 2002: *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa 2020 = *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, ed. it.: *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento insegnamento valutazione. Volume complementare con nuovi descrittori*, trad. it. di Monica Barsi e Eduardo Lugarini, Università degli Studi di Milano, Italiano LinguaDue, 2020 (online: <https://www.linguaculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>).
- Dipper 2011 = Christof Dipper, *Traditionen des Italienbildes in Deutschland*, in *Dolce vita? Das Bild der italienischen Migranten in Deutschland*, a cura di Oliver Janz, Roberto Sala, Francoforte s.M., Campus Verlag, pp. 39-61.
- Haug 2011 = Sonja Haug, *Die Integration der Italiener in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts*, in *Dolce vita? Das Bild der italienischen Migranten in Deutschland*, a cura di Oliver Janz, Roberto Sala, Francoforte s.M., Campus Verlag, pp. 136-152.
- Pichler 2011 = Edith Pichler, *Die Italiener in Berlin und ihr Selbstverständnis als neue Europäer*, in *Dolce vita? Das Bild der italienischen Migranten in Deutschland*, a cura di Oliver Janz, Roberto Sala, Francoforte s.M., Campus Verlag, pp. 277-294.
- Schmid 2014 = Marc Schmid, *Italienische Migration nach Deutschland. Sozihistorischer Hintergrund und Situation im Bildungssystem*, Wiesbaden, Springer.
- Storti 2006 = Luca Storti, *Italiani in Germania. Un'intricata storia migratoria*, in «Meridiana», LVI, pp. 171-192.

Sitografia

<https://www.istitutoeuroarabo.it/DM/la-grande-emigrazione-degli-italiani-in-germania-e-il-ruolo-della-collettivita-in-un-paese-leader/>
<https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/259001/italienische-zuwanderung-nach-deutschland/>
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1094889/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-berlin-nach-staatsangehoerigkeit/>
<https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/italienzentrum/media/pdf/SoSe-2025/FU-Italien-Zentrum-Programm-SoSe-2025.pdf>
<https://www.bildung.berlin.de/Schulverzeichnis/>
https://ambberlino.esteri.it/wp-content/uploads/2023/02/scuole-berlino_italianoluglio2019conlogo.pdf
https://ambberlino.esteri.it/wp-content/uploads/2023/02/ptof_definitivo.pdf

L'Italia, l'italiano, gli italiani nella mia vita

ELŻBIETA JAMROZIK

Guardando al mio passato, vedo che le relazioni con l'Italia hanno segnato tutta la mia vita. Ciò che le ha iniziate è avvenuto due generazioni prima; ne faccio un breve cenno, proprio perché siamo condizionati sia dal passato, sia da chi ci precede. Perciò, non avrei potuto conoscere l'Italia se i miei nonni paterni da giovani sposi, poverissimi e senza prospettive in patria, non fossero emigrati in Francia nel 1921 dove mio nonno ha trovato lavoro in una delle miniere del Nord e dove è nato mio padre. L'emigrazione, la fuga dalla miseria verso Paesi più ricchi e fortunati, ha segnato anche la sorte di numerose famiglie italiane, ma è solo più tardi che ho scoperto e studiato la comunità di destino e di miseria tra i nostri due Paesi^[1]. I miei nonni sono dovuti tornare in Polonia dieci anni dopo, espulsi dalla Francia in seguito alla crisi economica che eliminava la manodopera superflua, ma mio padre, adolescente all'epoca, ha conservato della Francia e del francese una visione idillica. Per questo nel dopoguerra, mentre la Polonia era uno dei Paesi del cosiddetto Est europeo, dominato dall'Unione Sovietica, è grazie alla sua conoscenza del francese che mio padre, Mieczysław Stefański, è potuto entrare al Ministero degli Affari Esteri. Ed è così che nel 1963 comincia la mia storia con l'Italia: mio padre venne mandato in missione all'Ambasciata Polacca a Roma e per me quel soggiorno rimane mitico ancora oggi. Chi non ha conosciuto almeno uno dei Paesi dell'Est di quel periodo non riesce neanche a immaginare lo stupore e la meraviglia che può provare una ragazzina di dieci anni di fronte a luci, colori, vetrine dei negozi, eleganza e bellezza di oggetti, strade, edifici. L'immagine del Colosseo illuminato per anni ha rappresentato per me storia, cultura, tradizione, benessere, tutto quello che allora mancava alla mia patria. Infatti la Polonia dell'epoca era un Paese che, a vent'anni appena dalla guerra, si rialzava dall'orrore dei bombardamenti e delle stragi, ma sotto il dominio sovietico, non avendo l'accesso alle possibilità dei Paesi dell'Europa occidentale, rimaneva un Paese povero, triste, sbiadito, proprio all'opposto di quell'Italia apparsa ai miei occhi quando mi sono ritrovata a Roma. D'altro canto Roma si associa anche ai racconti di mio nonno materno, professore di latino e greco, che narrava le storie degli antichi romani come se fossero i suoi amici, facendoci entrare, noi ragazzi, nel loro universo. Questi racconti si fondono con le immagini dell'Italia che ho conosciuto negli anni '60 del Novecento in un mito, certo, soggettivo e condizionato

^[1] Tra le numerose fonti sull'emigrazione polacca degli anni '20 in Europa si veda Janowska 1964; su quella italiana, seppur in una prospettiva leggermente diversa, Salvatore 2017.

dalla percezione individuale, idealizzato senz'altro, ma è attraverso questo filtro che ormai guardo sempre all'Italia e alle sue vicende, buone o cattive che siano. Quando nel 1968 la mia famiglia è tornata in patria, io ho dovuto lasciare alle spalle questo mondo idilliaco, le amicizie, la scuola, gli insegnanti, tutto quello che può essere caro ad un'adolescente, per tornare in una patria situata al di là della "cortina di ferro". Di nuovo, chi non ha conosciuto l'abisso che separava i due mondi, quello occidentale e quello del dominio sovietico, non si può rendere conto del trauma di una ragazza in quel momento storico, quando le comunicazioni si facevano solo per posta e le lettere non arrivavano mai. Inoltre il '68 in Italia era l'anno delle grandi manifestazioni studentesche che noi, adolescenti, guardavamo di nascosto tornando da scuola, proteste contro la guerra nel Vietnam, la società, le ingiustizie; troppo giovani per parteciparvi, condividevamo appieno lo spirito di rivolta che scuoteva la società. Inoltre, nell'estate del 1968 le truppe del patto di Varsavia hanno invaso un "Paese fratello", la Cecoslovacchia, senza che nessun adulto, nemmeno mio padre, fosse capace di darcene una spiegazione soddisfacente. Era questo il quadro in cui nell'autunno dello stesso anno tornavo in patria. Partendo dall'Italia avevo la convinzione assoluta che mai più avrei rivisto il mondo della mia adolescenza.

Comunque con il tempo me ne sono fatta una ragione e una vita, ho conosciuto altri amici e amiche, vissuto altre esperienze. All'Università, incominciata nel 1971, ho scelto di studiare Filologia Romanza: all'epoca erano innanzitutto studi di francese, anche se l'Italianistica nasceva già grazie agli sforzi di Krzysztof Żaboklicki, professore di letteratura italiana, che si era proposto di farne una Cattedra autonoma (nel 1982 la Cattedra di Italianistica è stata trasformata nel Dipartimento di cui Żaboklicki è stato il primo direttore). Mi sono laureata in linguistica francese ed è con il francese che ho cominciato il mio *iter* universitario, sebbene abbia anche seguito varie materie insegnate nella Cattedra d'italiano (non era ancora permesso fare lauree in parallelo). I miei maestri all'epoca erano giovani alle prime armi, mossi dall'entusiasmo e dalla passione sia per l'italiano che per l'insegnamento, oggi studiosi e traduttori eminenti, quali, oltre allo stesso Krzysztof Żaboklicki, Joanna Ugniewska e Halina Kralowa per la storia della letteratura italiana, Alina Kreisberg per la grammatica e la storia della lingua. Dopo aver conseguito il dottorato a seguito del trasferimento in Italia di Alina Kreisberg, sono passata al Dipartimento di Italianistica dove ho cominciato ad insegnare l'insieme delle materie linguistiche. Comunque grazie a Krzysztof Żaboklicki è cominciata un'altra tappa importante della mia vita professionale e delle mie relazioni con l'Italia: il lavoro sul *Grande Dizionario italiano-polacco*^[2]. Questo dizionario, iniziato nel 1979, fu pubblicato negli anni 2001-2010 dalla casa editrice *Wiedza Powszechna*, all'epoca la più importante in Polonia per quanto riguarda le opere di lessicografia. Infatti Żaboklicki voleva conferire all'italiano, insegnato nel Dipartimento da lui diretto, un prestigio pari a quello delle altre grandi lingue europee insegnate in Polonia (inglese, francese, tedesco, russo) e, seguendone l'esempio, si era proposto di dare all'italiano un

[2] Il titolo bilingue dell'opera in quattro volumi con supplemento è *Wielki słownik włosko-polski* – Grande dizionario italiano-polacco. Qui lo abbreviamo in *Grande Dizionario*.

dizionario bilingue in più volumi, a testimonianza dell'importanza e del ruolo della lingua per la cultura polacca. Così con il sostegno dell'allora Direttore dell'Istituto Italiano di Cultura Romolo Cegna, nel 1979 fu firmato un accordo tra l'Accademia della Crusca nella persona del Presidente Nencioni^[3] e il direttore di *Wiedza Powszechna* per la compilazione e la pubblicazione di un *Grande Dizionario polacco-italiano e italiano-polacco* in quattro volumi^[4]. In virtù dell'accordo, agli autori e redattori del *Dizionario* sono state offerte borse di studio del governo italiano al fine di rafforzare le competenze linguistiche e accelerare il lavoro. Le borse di studio costituivano un aiuto inestimabile, in quanto all'epoca uscire dal Paese per fare un soggiorno di studio all'estero senza un sostegno economico esterno era quasi impossibile, date le specifiche condizioni di cambio della valuta polacca. Nel contempo si era costituito il gruppo di autori e redattori del *Grande Dizionario*, giovani ricercatori in lingua italiana: Radosław Kłos, Hanna Cieśla e la sottoscritta per gli autori, Ilona Łopieńska e Jadwiga Gałuszka per i redattori^[5]. Il gruppo, ridottosi con nel corso degli anni alla sola parte italiano-polacca, era mosso da un comune entusiasmo per la lingua italiana e la sua diffusione in Polonia, ma, oltre a Jadwiga Gałuszka, si rivelava in quel 1979 alquanto giovane, visto che gli autori erano italianisti laureati da poco, senza una solida esperienza lessicografica. L'unica ad avere perizia tra di noi era Jadwiga Gałuszka, redattrice affermata che aveva perlopiù acquisito esperienza nello studio dell'italiano antico in quanto traduttrice in polacco di un'antologia di novelle^[6]. È stata in parte lei che ci ha pazientemente introdotti nei segreti della lessicografia bilingue in un periodo in cui l'informatica era inesistente e gli strumenti di lavoro si riducevano alla carta, penna e macchina per scrivere. È in questo quadro che iniziarono i viaggi di studio degli autori e redattori del *Grande Dizionario* all'Accademia della Crusca.

Il gruppo polacco ha trovato nell'accoglienza presso l'Accademia della Crusca un sostegno fondamentale, in quanto l'Accademia non solo gli dava la possibilità di usufruire della preziosissima biblioteca, ma gli apriva contatti con i propri studiosi, linguisti eminenti, specialisti in lessicografia e storia della lingua italiana, oltre all'ospitalità nella propria foresteria. Personalmente i soggiorni presso l'Accademia mi hanno aperto gli occhi sull'Italia e, oltre a darmi la possibilità di perfezionare la lingua, sono stati determinanti per le mie relazioni, non solo professionali, con il mondo italiano. Nel corso degli anni, ad accoglierci nel quadro dell'accordo contratto grazie alla tenacia di Krzysztof Żaboklicki, sono stati, oltre a Giovanni Nencioni, i successivi presidenti dell'Accademia, Francesco Sabatini e Nicoletta Maraschio, e più avanti Claudio Marazzini e Paolo d'Achille. Sul piano professionale, in quanto linguista italianista, ho

[3] Per più dettagli soprattutto per quanto riguarda i collaboratori di quest'opera e la documentazione v. Mastrelli 2006.

[4] Purtroppo per svariate ragioni la parte polacco-italiana non è mai stata portata a compimento.

[5] Citiamo i collaboratori al primo dei quattro volumi. Vista la durata dei lavori, in seguito agli autori si sono unite Ilona Łopieńska e Jolanta Sikora-Penazzi; per la lista completa dei collaboratori si veda Mastrelli 2006: 297.

[6] Dawna nowela włoska, PIW, Warszawa, 1978.

potuto trarre ampio profitto non solo dalle osservazioni e dai commenti del professor Mastrelli, ma da quelle che, di fatto, erano vere e proprie lezioni di lessicografia e di lingua italiana che, come, tutore scientifico del *Grande Dizionario*, ci impartiva durante i nostri incontri in Accademia o nel suo studio in via Battisti. I contatti con tanti altri studiosi e docenti conosciuti nella biblioteca dell'Accademia sono stati per me altrettanto preziosi, in quanto mi hanno rivelato i meandri della storia dell'italiano, la sua difficoltosa evoluzione, la complessità delle strutture lessicali e sintattiche, l'abbondanza dei modi di dire, di proverbi, di espressioni, la bellezza intrinseca di questa lingua che va ben al di là del sapere libresco acquisito durante gli studi. È con l'italiano che ho percepito appieno che la lingua, lungi da essere confinata a quella nazionale, è multiforme^[7], che ha numerose varietà; in particolare mi ha colpito la diatopia e la ricchezza dei dialetti. Avendo l'opportunità di discutere e scambiare esperienze (quante volte!) con Nicoletta Maraschio, Teresa Poggi Salani, Anna Panicali, Anna Bettarini, Annalisa Nesi e tante altre persone di merito che, per ragioni di spazio, non posso nominare e che con il tempo sono diventate amiche, ho potuto apprezzare pienamente la tradizione, le vicende storiche, la cultura secolare di un Paese che avevo conosciuto da adolescente, poi studiato sui libri e che ora invece vedo con gli occhi e attraverso la prospettiva di persone a me diventate care. Da parte dell'Accademia ho anche ricevuto uno dei massimi riconoscimenti a cui può ambire una studiosa straniera: nel 2006 sono stata nominata Accademica corrispondente Estera, il che fino ad oggi mi riempie di orgoglio e commozione.

Inoltre, la possibilità di conoscere l'italiano e poterlo studiare dal vivo mi è stata di aiuto inestimabile nella vita professionale facilitandomi la carriera universitaria a Varsavia, in quanto nel corso del tempo ho conosciuto altri centri universitari, altri studiosi e colleghi, anche loro diventati amici. In questo modo posso considerare il supporto ricevuto dall'Accademia della Crusca a partire dal lontano 1979, a due anni ancora dal movimento *Solidarność* che avviò il lento cammino della Polonia verso la democrazia, e l'insieme del lavoro sul *Grande Dizionario* come un regalo dalla vita, un'opportunità a livello professionale, ma soprattutto un arricchimento personale e sociale, in quanto mi ha dato la possibilità di conoscere un altro Paese e persone di un'altra cultura in un momento storico in cui il mio Paese rimaneva sostanzialmente ridotto ai rapporti con i "Paesi fratelli" del blocco dell'Est. Ed ero ormai adulta, percepivo quindi vari aspetti della realtà italiana con uno sguardo diverso da quello dell'adolescente di prima. Infatti al ritorno in patria nel remoto '68 ciò che mi ha maggiormente colpita non erano le difficoltà della vita nel quotidiano, la scarsità e la bassa qualità dei prodotti o i disagi economici, bensì la lingua della comunicazione ufficiale, quella dei media che era la lingua del partito, rigida, vuota, fatta di combinazioni fisse di parole che le privava del loro vero significato, la perfetta *langue de bois* orwelliana, specie se confrontata con la lingua della stampa italiana. Lo scontro delle ideologie, quella viva e combattente della sinistra italiana e quella finta, ridotta a pura forma del regime polacco, è stato per me

[7] Sebbene le varietà di lingua, anche diatopiche, esistessero ovviamente in Polonia, la politica del regime era di ignorarle nell'insegnamento, puntando su una norma unica, comune a livello nazionale.

un'ulteriore fonte di disincanto, dissolto solo più tardi con il nascente movimento di *Solidarność* che ha ridato ai polacchi speranza e fiducia.

Quando nel remoto 1980 sono sbarcata a Firenze in quanto autrice del *Grande Dizionario* sono stata colpita dalla gentilezza, cortesia e affabilità degli italiani. Parlando dell'accoglienza che abbiamo ricevuto presso l'Accademia della Crusca devo citare non solo gli studiosi, ma anche i bibliotecari, il personale di segreteria, dell'amministrazione, di portineria, tutte persone che ci hanno manifestato simpatia, cordialità disinteressata, premura, sentimenti quanto preziosi per chi si trovava in Paese straniero, soprattutto in quegli anni. Questa era del resto l'impressione generale che traevo dai miei contatti, non solo professionali, con gli abitanti del Belpaese. Mi chiedo spesso la ragione di tale atteggiamento, rimasto positivo per anni. Come si è detto, la Polonia reale era, per chi ne viveva la quotidianità, un Paese misero, segnato dagli anni di guerra e dai successivi disagi economici che esercitavano un impatto a livello sociale e personale; gli abitanti apparivano rassegnati, senza prospettive, spesso ostili al prossimo. Apparentemente in Italia le relazioni sociali non sono così fortemente determinate dal peso dei problemi individuali, oppure sono io che considero l'Italia e gli italiani attraverso un filtro particolare di benevolenza. Fatto sta che in quei primi anni '80, non solo in biblioteca, ma anche per strada, sull'autobus, nei negozi, vedevo gente amichevole, disponibile, cordiale, laddove nel mio Paese era frequente l'atteggiamento *homo homini lupus* ed il sorriso di simpatia nei rapporti interpersonali non era la regola. Questa visione dell'Italia - Paese amichevole, benevolo e accogliente ha dominato per anni la mia percezione del Paese.

La lingua italiana ha svolto un ruolo importante nella mia vita professionale all'Università di Varsavia, in quanto sin dall'inizio del percorso accademico ho insegnato l'italiano e le materie linguistiche previste dal curriculum di italianistica: i moduli di grammatica e di lessico, la grammatica storica e la storia della lingua, corsi centrati su argomenti vari di interesse per gli studenti: le varietà linguistiche, la storia delle migrazioni, le relazioni linguistiche tra Italia e Polonia, i prestiti, i principi dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, la storia dei manuali di lingua. I miei allievi, a cui ho cercato di trasmettere la passione per la lingua e per la cultura italiana, diventati laureati, dottori o professori, continuano a loro volta questo compito di propagazione. Altri adoperano l'italiano nella vita professionale come strumento di comunicazione, dal momento che è cambiata anche la spendibilità dell'italiano sul mercato del lavoro. Chi si laureava in italianistica sotto il precedente regime politico, negli anni '70-'80 del Novecento, generalmente aveva scarsi sbocchi di occupazione oltre all'insegnamento, anche questo limitato alle scuole pubbliche. Pochi avevano la chance di praticare la lingua nell'ambito della traduzione o dell'interpretariato, anche se gli accordi contratti con la *Fiat* e la costruzione degli stabilimenti a Bielsko e Tychy ne hanno aperto la possibilità. Tuttavia è con la caduta del regime nel 1989 e la successiva liberalizzazione economica a partire dai primi anni '90 che gli imprenditori italiani hanno cominciato ad affluire nel Paese offrendo numerose opportunità di lavoro a persone con conoscenza dell'italiano.

L'insegnamento della lingua italiana ha conosciuto una prima ondata di popolarità nel 1978, quando il cardinale Wojtyła è stato eletto papa. Questo avvenimento ebbe

forti ripercussioni a livello sociale, a prescindere dal fatto che la Polonia fosse un Paese di forte religiosità; è stato il segno che ha portato al risveglio dalla sottomissione al regime, preparando il terreno per la futura nascita del movimento *Solidarność*. Comunque, nonostante le difficoltà pratiche, è in questo momento che cominciarono gli innumerevoli viaggi di pellegrinaggio che avevano Roma come meta, ma che, svolgendosi in generale in pullman, comprendevano anche altre città italiane. Così iniziò a diffondersi tra i polacchi, anche quelli che venivano da città di provincia o da piccoli centri rurali, l'interesse per l'Italia in quanto Paese con i suoi monumenti e le curiosità storiche, e per i suoi abitanti, il loro stile di vita, i prodotti, l'artigianato e la gastronomia. Spesso al ritorno in patria essi desideravano seguire un corso d'italiano: a questa domanda il mercato ha reagito aprendo le prime scuole private di lingua, che a loro volta cercavano insegnanti e manuali. È per rispondere a questa domanda che vennero pubblicati, ancora negli anni '70-80, i primi prontuari di conversazione e manuali d'italiano in ottica contrastiva, indirizzati specificamente ai polacchi^[8]. Ne fu non solo potenziato lo studio dell'italiano, soprattutto a livello principiante, ma aumentò sostanzialmente il numero degli studenti dei dipartimenti universitari dove l'italiano veniva insegnato. In particolare l'italianistica di Varsavia di cui sono stata capo fino al 2009, ha istituito, per potenziare la diffusione della lingua e per ragioni economiche, un percorso di studi serali nonché dei corsi di lingua per il largo pubblico^[9]. Devo ammettere che i miei sforzi sono stati riconosciuti e generosamente ripagati, in quanto nel 2005 mi è stata conferita l'onorificenza "Ordine della Stella di Solidarietà Italiana" (III classe).

L'apertura all'Italia o, come dicono alcuni, la (ri)scoperta del mondo italiano, ha avuto delle conseguenze anche dopo il crollo del regime e con la successiva liberalizzazione dell'economia. Non avendo né le competenze né lo spazio per trattare questo argomento con la dovuta accuratezza, mi limito a segnalarne alcune ricadute: nei primi anni '90, periodo difficilissimo a livello economico in quanto segnato da restrizioni, incertezze, mancanza di regole e di legislazioni, abusivismo, fenomeni che accompagnano generalmente un cambiamento politico, si intensifica da un lato il movimento di polacchi che si recano in Italia, dall'altro quello degli italiani che arrivano in Polonia, solo che lo status sociale di chi parte e chi arriva era diverso. Partivano in Italia specie gli abitanti della parte orientale della Polonia, terre misere, senza grande speranza di industrializzazione né investimenti, fornendo all'industria italiana una manodopera spesso poco qualificata o stagionale; non di rado emigravano famiglie

[8] E. Pietrzkiewicz-Kobosko, De Fanti S., *Rozmówki włoskie*, Wiedza Powszechna 1987; la 5. edizione del 1990 ha avuto una tiratura di 20 mila copie; A. Kreisberg, S. De Fanti, *Mówimy po włosku: kurs dla początkujących z płytami i kasetami vol 1*, PW Wiedza Powszechna, Varsavia 1985 (1. edizione).

[9] La tradizione degli studi serali in Polonia inizia nel dopoguerra con lo scopo nobile di dare l'istruzione a chi lavorava; negli anni '90 alcuni dipartimenti hanno ripreso questa modalità, anche per ragioni economiche. L'Italianistica di Varsavia vi ha visto soprattutto la possibilità di diffondere la conoscenza della lingua, storia e cultura, nonostante le difficoltà dovute principalmente al numero ridotto di ore di insegnamento.

intere lasciando i bambini ai nonni, le donne erano spesso badanti (il fenomeno della “badante polacca”)^[10]. D'altra parte giungono in Polonia imprenditori da varie parti d'Italia, soprattutto dal Nord, che si scontrano con una realtà economica malferma e in piena trasformazione, una legislazione instabile e finanze oscillanti. Mentre i polacchi in Italia, costretti a cavarsela in qualche modo, imparano la lingua dal vivo, gli italiani in Polonia, che siano commercianti o imprenditori, cercano interpreti e traduttori, dando lavoro tra l'altro a laureati in Italianistica e studenti, incoraggiando allo studio della propria lingua e cultura. Cercando spazio per inserirsi nell'economia del Paese, gli imprenditori italiani si raggruppano, creano le proprie strutture: nel 1996 nasce la Camera di Commercio e dell'Industria italiana che riunisce gli imprenditori agevolando le attività aziendali ed i contatti con il settore polacco, e che organizza eventi di promozione delle marche italiane. Tra l'altro grazie ad attività di questo tipo, quando nel 2004 la Polonia entra nell'Unione Europea, i contatti con il mondo aziendale sono ormai ben avviati^[11]. Nel contesto delle trasformazioni economico-sociali polacche pure la lingua italiana conosce un incremento d'interesse: limitandoci a Varsavia, viene aperta la sezione italiana nel Dipartimento di Comunicazione Specialistica e Interculturale (IKSI) presso la Facoltà di Linguistica Applicata (Lingwistyka Stosowana), nonché i dipartimenti di Italianistica presso l'Università Cardinale Stefan Wyszyński (UKSW) e la Scuola Superiore di Psicologia Sociale SWPS, oggi Università privata. Ne viene anche potenziata la comunicazione: dal 2011 esce la «Gazzetta Italia», pubblicazione periodica bilingue che si pone lo scopo di diventare il notiziario della comunità italiana in Polonia in svariati settori, dalla cultura nel senso largo, l'economia e le finanze, al turismo, moda e lingua. Nonostante le numerose e non sempre felici riforme dell'educazione, principalmente a favore dell'inglese, l'italiano continua ad essere insegnato nelle scuole pubbliche e ad essere presente sia all'esame finale delle medie (“egzamin ósmoklasisty”) che all'esame di maturità (“egzamin maturalny”)^[12]. Ed è importante che prosegua, visto che la conoscenza dell'italiano in quanto seconda lingua straniera e lingua europea costituisce sempre un vantaggio sul mercato del lavoro.

Oggi che il mio percorso professionale si avvicina alla fine, mi rendo conto quanto importante sia da un lato conoscere una lingua straniera altra dall'inglese, “il latino di oggi”, ma anche avere una cultura di adozione, che uno considera sua. Quanto essenziale, a livello personale, ma anche istituzionale, sia conoscere persone che rappresentano questa cultura in modo da poter intrattenere relazioni amiche. Mi rendo conto in particolare del circuito che ha svolto la mia vita tra l'Italia degli anni '60 e la Polonia del regime sovietico da un lato, e i due Paesi, ormai diventati partner, nell'Europa di oggi.

^[10] Processi analoghi riguardavano anche altri Paesi dell'Europa occidentale, in particolare la Gran Bretagna.

^[11] Per informazioni più dettagliate sulla posizione dell'italiano nel periodo di transizione che rappresenta per la Polonia la fine del Novecento si veda Losito 2006.

^[12] Per i dati si veda il sito della Commissione <https://cke.gov.pl/>.

Bibliografia

Janowska 1964 = Halina Janowska, *Emigracja zarobkowa z Polski 1918-1939*, Warszawa, PWN.

Losito 2006 = Leonardo Losito, Polonia. Affinità elettive ed incremento dell'italiano, in *Il mondo in Italiano. Annuario 2006*, a cura di Paolo Peluffo, Luca Serianni, Roma, Società Dante Alighieri.

Mastrelli 2006 = Carlo Alberto Mastrelli, *Presentazione del Grande vocabolario italo-polacco. Considerazioni e documenti*, in «Studi di lessicografia italiana», vol. XXIII, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 291-306.

Salvatore 2017 = Eugenio Salvatore, *Emigrazione e lingua italiana. Studi linguistici*, Pisa, Pacini editore.

L'italiano, lingua d'Australia

JOHN KINDER

Come in ogni storia d'amore, anche nel mio incontro con la lingua italiana, ha avuto un ruolo decisivo il caso. In Nuova Zelanda (Paese dove sono nato e cresciuto e di cui conservo tuttora la cittadinanza), studiai latino e francese al liceo e, trasferendomi da una piccola città di campagna alla capitale Wellington per l'università, mi ero messo in testa di spaziare sul māori e sullo spagnolo, lingue che avevo iniziato a studiare da solo. Andai avanti col māori ma lo spagnolo non c'era e così, per caso, tappai il buco nel piano studi con un corso annuale di lingua italiana.

Niente poteva prepararmi per il fascino di questo incontro. Il concetto di 'lingue neolatine' lo formulai praticamente da solo, e ricordo come ieri lo stupore di imbattermi in *pericolo, figlio, leggere, caldo* chiedendomi come mai i lessemi latini che già conoscevo – PERICULUM, FILIUS, LEGERE, CALIDUS – erano sopravvissuti così illesi. Lo stesso accadde con locuzioni che riconoscevo dal francese – *di buon'ora, fatto compiuto, non c'è di che*. Che cosa mai stava dietro queste coincidenze casuali?

Ero entrato per caso, ma rimasi per fascino. Come ho visto succedere anche per i miei studenti: negli atenei australiani, i dipartimenti devono mantenere il numero delle iscrizioni per giustificare la propria esistenza, infornando le strategie più originali e aggiornate per accattivare gli studenti ai corsi di primo livello. C'è tanta concorrenza, ma per l'italiano ci sono punti di attrazione oggettiva. Poi ci sarebbe il problema della 'ritenzione'. Ma per l'italiano questo non sussiste. Una volta che gli studenti – per i motivi più imprevedibili e transitori – entrano in contatto con la lingua e con l'universo culturale che ci sta dietro e dentro, non vanno più via.

Così fu per me. Il curriculum di studi italiani di mezzo secolo fa aggiungeva fascino su fascino, seguendo la tradizione canonica dal Novecento nel primo corso annuale, al Sette-Ottocento nel secondo, per arrivare nel terz'anno alle glorie del Trecento. Nel facoltativo quarto anno di specializzazione si aggiungeva il Cinquecento e Storia della Lingua Italiana, che consistette in Grammatica Storica. Oggi i programmi di 'Italian language and culture' non seguono più il percorso prefissato della cultura letteraria ma coprono argomenti monografici scelti secondo la competenza del docente e l'interesse degli studenti, con molta attenzione al mondo moderno e contemporaneo: storia del cinema, sociologia dell'Italia contemporanea, storia della migrazione, tanta narrativa moderna – ma l'effetto è lo stesso, chi arriva rimane affascinato da quel che trova.

Poi arrivò il momento di andare in Italia, che nel 1977 era veramente lontano. Il volo – chi sa perché – toccò sei aeroporti: Auckland, Singapore, Mumbai, Tel Aviv,

Atene, Roma. Passai tre mesi meravigliosi all'ottima Università Italiana per Stranieri di Perugia ma poi decisi di sospendere gli studi per buttarmi nella realtà di un Paese di cui conoscevo il passato ma il cui presente sfiorava l'incomprensibile.

L'impressione dominante era lo stupore davanti a una realtà che non avrebbe dovuto funzionare. Venivo da un Paese anglo-protestante in cui il rispetto delle regole doveva garantire il buon funzionamento e il quieto vivere. Visto dall'Italia il mio mondo appariva come un tentativo di creare, come dice il poeta Eliot, 'sistemi talmente perfetti in cui non ci sia più bisogno di essere buoni'. Le regole in Italia, se c'erano, non erano quelle cui ero abituato – un concetto nuovo di 'fare la fila' e del codice stradale, le regole indecifrabili degli scambi conversazionali, gli uomini che si baciavano sulle guance – tutto avrebbe dovuto creare una situazione di disordine ma, al contrario, vedevo che le cose funzionavano bene, non per la perfezione del sistema ma per la qualità e l'impegno delle persone. Infatti tra le persone che incontravo, sperimentavo una intensità di rapporto che mi era nuova.

Ma certo, mi rispondeva soddisfatto il mio professore neozelandese quando gli raccontavo le mie impressioni, non ti ricordi la prima parola del Decameron? 'Umana cosa...' Quell'Umanesimo che hai studiato, non solo gli italiani l'hanno inventato, lo vivono ancora, perfezionandolo sempre.

Se l'Italia centrale dei primi mesi era, per gli studi fatti, in qualche modo familiare, il trasferimento a Milano mi buttò nella realtà di un'Italia nuova, impreveduta e irresistibile ad un tempo. Anche per me Milano era la città del lavoro: insegnavo inglese e facevo traduzioni commerciali. Ma le scoperte più belle le facevo nel quartiere periferico dove trovai alloggio. I ragazzi della mia età erano figli delle migrazioni interne degli anni Cinquanta, tutti milanesi ma con i genitori che provenivano da tutte le regioni d'Italia. Incontrai, per caso, la ragazza che poi mi ha accompagnato nell'avventura della vita.

Poi i dialetti. Li avevo intravisti nella letteratura, ma il vero incontro con la bellezza di questo aspetto del paesaggio linguistico italiano ebbe luogo a Milano, in zona Corvetto. Il più caro dei miei nuovi amici mi invitava a casa sua la domenica sera per cena insieme alla sua famiglia composta di numerosi elementi di vari gradi di parentela. Alla fine della cena, il buon Camillo, padre del mio amico e salumiere, saliva in cattedra per raccontare le sue brillanti barzellette. Man mano che andavano avanti (ed erano lunghissime), il linguaggio dei racconti viaggiava lungo il continuum del repertorio sociolinguistico lombardo. Le ultime battute, nel dialetto della Bassa Lodigiana, lasciavano tutti in preda a risate a crepappe, mentre io rimanevo a bocca aperta e asciutta.

A un ragazzo ventunenne della Nuova Zelanda, l'Italia offriva un modello di vivere, un modo di stare al mondo, che non riuscivo a capire (e non credo ancora di aver sondato nelle sue profondità) ma che dava una chiave nuova e curiosa per pensare insieme, se così posso dire, i vari fili della mia storia personale: la sua storia di migrazioni interne e esterne mi offriva schemi con cui ripensare la mia identità di figlio di emigrati (i miei antenati erano inglesi, scozzesi, irlandesi e il cognome pare non tedesco ma gallese, ma i meccanismi migratori hanno elementi universali) e la multiculturalità della storia italiana mi dava punti di paragone non solo sul mio passato familiare ma anche sull'essere figlio di una terra coloniale alle prese con la riconciliazione di irrisolte istanze culturali. Poi in Italia incontravo e vivevo nuove dimensioni anche dell'impegno politico, della passione per l'arte e la

musica, della fede cattolica in cui ero cresciuto. E tutto questo mi accadeva in una lingua che non era mia, anzi sperimentavo in tutte le dimensioni della vita italiana il mistero del linguaggio e il potere della parola, da sempre oggetto di passione e ora la chiave di tutto.

Così tornai allo studio. In Nuova Zelanda incontrai, nella tesi di dottorato, molte delle contraddizioni che avevo aperto, senza chiuderle, in Italia. Un'impresa edile si faceva onore con grossi lavori di ingegneria civile. Gli operai, delle province di Treviso e Belluno, dicevano di sentirsi più a casa nel cantiere sperduto tra le montagne neozelandesi che non a Milano o a Roma. Accingendomi a studiare il loro bilinguismo, dovetti aggiungere il dialetto, vivissimo tra loro, per affrontare il loro mondo trilingue – dialetto, italiano, inglese – con una gamma meravigliosa di varietà ibride e intermedie.

Se in Nuova Zelanda avevo conosciuto l'emigrazione di lavoratori e tecnici specializzati ad alto livello, l'offerta di una cattedra in Australia mi fece conoscere da vicino il mondo dell'immigrazione di massa del secondo dopoguerra. Gli italiani erano arrivati in Australia durante tutta la colonizzazione nell'Ottocento ma in numeri assai ridotti. Anche nell'intervallo tra le due guerre mondiali, il flusso migratorio era contenuto. Rispetto al Nord America, per esempio, la migrazione di massa verso l'Australia partiva con un ritardo di due generazioni. Nel secondo dopoguerra, fino agli anni Settanta quando il saldo migratorio italiano divenne positivo, l'Australia vide arrivare 360.000 italiani. Così, quando mi trasferii in Australia negli anni Ottanta, la comunità italiana – gli emigrati, i loro figli e nipoti – arrivava a un milione di persone, il gruppo migratorio più numeroso in una popolazione nazionale di 20 milioni.

Per i miei primi due decenni in Australia, l'italiano rimase la lingua più parlata nelle case australiane, dopo l'inglese. Ma sotto l'etichetta 'italiano' si nascondeva la ricchissima realtà della diversità dialettale, da sempre caratteristica dell'emigrazione italiana. Tra i miei studenti nelle aule australiane, incontravo i figli e, sempre di più, i nipoti degli immigrati. Alcuni portavano in aula una discreta padronanza della lingua nazionale ma per molti lo studio della lingua rappresentava un recupero colto di una tradizione mai perfettamente acquisita. Molti mi raccontavano che, mentre in casa si parlava un dialetto, i genitori li incoraggiavano a impadronirsi dell'inglese per facilitare l'inserimento della società australiana. Infatti col passare del tempo la competenza italiana dei figli o poi i nipoti degli immigrati diventava sempre più passiva.

Gli studenti di origine italiana hanno sempre costituito meno della metà degli studenti iscritti ai corsi di lingua e cultura italiana. La maggioranza erano persone come me, curiose e desiderose di conoscere, attraverso lo studio della sua lingua, una cultura che affascinava in mille modi. Infatti, l'italiano era la lingua straniera in assoluto più studiata nelle strutture scolastiche dell'Australia. L'italiano si proponeva con triplice virtù: era ad un tempo il veicolo di una delle più longeve letterature nazionali in Europa, la lingua 'immigrata' più parlata nelle famiglie australiane e la lingua della settima potenza economica del mondo.

In questo contesto è stata per me una fortuna arrivare nell'università australiana con la specializzazione linguistica che andava incontro ai desideri e alle richieste di molti studenti, rientrando così nel fenomeno dell'«italianista linguista» colto subito da Francesco Sabatini. All'arrivo in Australia (1983), ero solo il secondo italianista nel Paese

con una formazione linguistica. Ora se ne contano tanti, specialisti in sociolinguistica, dialettologia, filologia, linguistica generale.

L'offerta formativa dei dipartimenti di lingue è cambiata radicalmente nel mezzo secolo da quando mi sono laureato. Nessun programma di italiano, credo, offre più il percorso letterario 'all'inverso' che io avevo seguito, dal Novecento via via fino al Trecento. Il mondo delle *humanities* è passato per un periodo di profonda autocritica, che ha messo in crisi i moduli e le motivazioni delle generazioni precedenti, aprendo nuove prospettive e nuovi angoli delle nostre materie. In più, il numero degli studenti iscritti nelle università australiane è aumentato per quattro volte e la formazione dei nostri licei si è diversificata, dando una preparazione agli studi universitari ben diversa e sganciata dai moduli precedenti.

Questo nuovo quadro chiede a chi insegna oggi una spregiudicata disponibilità a misurarsi coi tempi che cambiano, cercando nuovi modi di presentare la nostra disciplina a un pubblico di studenti che, anche se non hanno le stesse armi di cui la vecchia scuola aveva fornito la nostra generazione, possono accostarsi con profitto allo studio anche della tradizione classica. Negli ultimi anni della mia carriera, mi è toccato insegnare la *Commedia*. Dopo un primo tentativo di scarso rendimento, ho abbandonato la vecchia pedagogia filologica basata su traduzione e commento per creare un corso assolutamente inedito: insegnare la *Commedia* tutta in un semestre di appena dieci settimane. Il corso, ideato evidentemente su selezioni e integrazioni mie, era aperto a tutti, a prescindere dalla preparazione linguistica. Fu un successo straordinario, il corso più frequentato tra quelli delle lingue europee, con studenti provenienti da tutte le facoltà. Non dimenticherò la testimonianza a fine corso di uno studente aborigeno, cresciuto in un paesino remoto, che metteva a confronto la potenza della narrazione dantesca e i miti e leggende della sua cultura, tramandati dai vecchi del suo popolo.

Al mio ritiro dall'università nel 2021, il quadro dell'italiano in Australia era quasi iriconoscibile rispetto alla situazione di quaranta anni prima. L'immigrazione che, come fenomeno di massa, era quasi cessata negli anni 1980-1990, si era ripresa all'inizio del nuovo millennio, con movimenti consistenti di giovani alla ricerca di nuovi sbocchi professionali o di avventura. Il loro numero aveva continuato a crescere, specialmente con le conseguenze della crisi finanziaria globale del 2008. Ormai si parla di una nuova 'ondata migratoria', che ha caratteristiche ben diverse rispetto a quelle classiche: i nuovi arrivati sono in gran parte giovani, maschi e femmine, urbani, laureati con conoscenza dell'inglese e competenze specializzate con cui entrare nel mercato del lavoro a tutti i livelli.

Alcune di queste famiglie poi mandano i propri figli, già alfabetizzati in italiano, a studiare l'italiano in università, il che costituisce un nuovo elemento di disturbo o, secondo le capacità del docente, di arricchimento dell'ambiente didattico. Non solo studenti, ma anche insegnanti vengono dall'Italia: i licei australiani vedono la presenza sempre più importante di giovani assistenti linguistici italiani, spesso neolaureati o iscritti in Italia a corsi di Master, e danno una boccata d'aria fresca. Grazie ai progressi dei trasporti intercontinentali, moltissimi studenti australiani sono stati in Italia, prima o durante il corso di studi, attraverso scambi tra scuole o visite turistiche, e hanno contatti personali in Italia che mantengono per via dei nuovi mezzi di comunicazione. Tra i discendenti degli immigrati

del dopoguerra vediamo nipoti o addirittura la quarta generazione, che nonostante una limitatissima competenza linguistica rivendicano con orgoglio le radici italiane e vivono molti aspetti della vita familiare e personale secondo riti e tradizioni tramandati dai tempi dei nonni.

La mia storia, di italianista linguista non italiano, indica prima di tutto che, come recitava lo slogan di una nostra Associazione di Insegnanti di Lingue Moderne, 'Di monolinguisimo si può guarire'. Per l'Australia è una lezione preziosissima. L'Australia moderna conta una varietà linguistica straordinaria. I censimenti più recenti dicono che gli australiani parlano 420 lingue, di cui 180 sono lingue aborigene, molte a rischio di estinzione ma alcune in via di rivitalizzazione, e le altre 260 sono le lingue delle moltissime etnie che hanno popolato il quinto continente fin dall'inizio della sua colonizzazione. Ma se il Paese si può dire multilingue, gli australiani sono tenacemente monolingui. Infatti, la straordinaria varietà linguistica è concentrata nel 25% delle case australiane mentre tre quarti delle famiglie australiane parlano sempre e solo l'inglese.

Anche il quadro dell'insegnamento delle lingue straniere registra una involuzione preoccupante. Fra gli studenti che arrivano al diploma liceale, il numero di quelli che portano una lingua straniera è sceso ultimamente sotto il 10%. Questo in gran parte è un flagello che interessa tutti i Paesi di insediamento anglofono per il ruolo dell'inglese come lingua internazionale, e in Australia questo fenomeno viene integrato nel mito della monocultura anglofona che in politica ancora fa molta presa, specialmente di fronte alle sfide degli ultimi tempi. Ma il calo nelle iscrizioni dei programmi di lingua è anche espressione di una crisi di identità in questa società postcoloniale e in forte evoluzione – una nazione situata tra Oceano Indiano e Oceano Pacifico e negli stessi fusi orari del Sud-Est Asiatico, ma fondata dai padri coloniali su strutture nazionali britanniche: insomma, in questo vortice di presenze e pressioni, storiche e attuali, il Paese non sa bene quali lingue privilegiare nei sistemi scolastici e con quali finalità.

La mia storia ha da dire anche per il mio status di docente di una lingua di cui non sono parlante nativo. Si è parlato molto, nel settore della didattica delle lingue moderne, del ruolo di docenti di madrelingua e di quelli non di madrelingua. I miei studenti mi hanno detto quanto apprezzano la presenza degli uni e degli altri. Va da sé che il parlante nativo rappresenta nella sua persona la cultura e il Paese. Ma chi, come me, è dello stesso background degli studenti porta altre caratteristiche che gli studenti riconoscono e valorizzano: avendo fatto lo stesso percorso di apprendimento della lingua come seconda lingua, il docente è capace di capire e prevedere le difficoltà peculiari a studenti della stessa madrelingua, e può diventare un modello da imitare. Una mia dottoranda ha studiato l'esperienza di dipartimenti d'italiano in alcune università australiane, verificando come docenti e studenti concordino che la situazione ideale è che nel percorso degli studi ci siano insegnanti di madrelingua e non.

Il quadro sociolinguistico dell'italiano in Australia è molto cambiato rispetto ai primi anni della mia attività in università. Le lingue dell'immigrazione postbellica come l'italiano e il greco, se erano le lingue più parlate nelle famiglie australiane una generazione fa, ora non compaiono più nella classifica delle cinque lingue più parlate, che sono mandarino, arabo, vietnamita, cantonese e punjabi. Le strategie didattiche non

possono più fare affidamento sulla presenza di tanti studenti per i quali l'italiano è parte ancora attiva della storia famigliare.

La categoria di studenti 'di origine italiana' raggruppa due tipologie assai diverse: i nipoti o pronipoti degli immigrati degli anni Cinquanta e Sessanta e i figli di famiglie professionali immigrate nell'ultimo decennio o poco più. Ma la maggior parte degli studenti sono non italiani, giovani i quali per un motivo o per un altro si cimentano con la diversità della realtà italiana.

Quali sono i motivi che portano ora gli studenti australiani ad avvicinarsi alla lingua e alla cultura italiana? Le motivazioni sono, come sempre, le più diverse, imprevedibili e qualche volta poco accademiche. Pur rispettando il ruolo che in tutto può giocare il caso, molte motivazioni vanno e vengono col tempo, mentre altre rimangono costanti nel tempo.

Lo studio della lingua italiana porta da sempre all'incontro con la cultura italiana, nelle sue infinite sfaccettature. Ma conviene che i docenti dell'italiano adoperino un orizzonte più largo e offrano agli studenti un incontro con la cultura europea della quale l'Italia è uno dei poli fondamentali. L'Italia è un ideale portale di ingresso all'Europa, alla cultura che in Europa si è sviluppata negli ultimi tre millenni. Passando per l'Italia, per così dire, lo studente incontra le radici dell'architettura, delle arti figurative, della musica, della filosofia politica, e in campo scientifico scopre contributi fondamentali all'algebra, all'astronomia, all'ingegneria, all'elettromagnetismo, alla medicina e molti altri rami del pensiero e della tecnica che conosciamo come europei.

E non solo Europa: la cultura italiana si rivela sorprendentemente presente in molte parti del mondo – la sorpresa nasce in gran parte perché le altre grandi lingue hanno conquistato territorio quasi sempre seguendo i fucili, mentre quella italiana è, come ricordava Claudio Marazzini, una lingua che si impone senza impero, attraverso vie culturali e pacifiche. Ricordo con piacere un breve periodo di insegnamento che passai al Dipartimento di Lingue Occidentali dell'università Chulalongkorn di Bangkok. Ricordo la sorpresa di scoprire l'influenza di architetti italiani nei palazzi della città e conservo ancora il regalo che ricevetti dai colleghi thailandesi, un libro che racconta l'amicizia tra il re Chulalongkorn e papa Leone XIII.

L'immagine che l'Italia presenta al mondo e quella con cui la lingua italiana viene proposta a studenti in molti Paesi, sono complesse. Tale complessità non è solo un dato di fatto (che in certo insegnamento si è cercato di nascondere) ma una ricchezza. I vari fili che compongono il tessuto dell'italianità attuale possono sembrare in contraddizione tra loro ma è compito di chi rappresenta l'Italia e la sua cultura mantenerli vivi. Ad esempio, e per stare alla mia esperienza, lo Stato del Western Australia è il motore dell'industria mineraria ed energetica australiana. Le imprese italiane hanno una presenza importante e la maggior parte delle importazioni italiane in Australia è composta da servizi e prodotti specializzati nei settori energetico e infrastrutturale. Il settore gastronomico, ben più conosciuto e visibile, rappresenta appena il 10% delle importazioni italiane – pasta, gelato e vino non sono più, o meglio non sono mai stati, il motore degli scambi commerciali e politici. Però, fanno immagine e l'immagine, si sa, qualche volta fa sostanza.

Il gusto italiano del mangiare e del bere ha cambiato la cultura australiana non solo per quello che si consuma ma anche per come si sta a tavola. Quando l'America's Cup fu contesa a Perth nel 1987, il governo statale volle estendere a tutta la città un permesso dato prima in via eccezionale a un solo caffè italiano nel porto di Fremantle, lungo la 'cappuccino strip' che ne costituisce la strada principale: ora si potevano mettere tavoli sui marciapiedi ovunque, in barba a vecchi timori di ascendenza inglese sul rischio alla salute pubblica che portava il mangiare all'aperto (per non parlare delle mosche), cambiando per sempre l'aspetto della città e introducendo anche un fortunatissimo italianismo, *al fresco*.

Questi molteplici elementi della presenza italiana in Australia (e, credo, in molto altri Paesi) non si escludono evidentemente ma formano un organismo che il docente deve tenere sempre presente nelle scelte di materiali, di indirizzi, di offerte con cui propone il concetto 'Italia' ai propri studenti. La sfida, e non è da poco, è tenere insieme quanta più ricchezza e varietà possibile in una tensione attiva e creativa. Perché se arrivi al corso d'italiano per caso, rimani per quello che scopri e ricevi nell'incontro con un'umanità inattesa, diversa, capace di cambiarti.

Bibliografia

- Bettoni 1993 = Camilla Bettoni, *Italiano fuori d'Italia, in Introduzione all'italiano contemporaneo*, a cura di Alberto A. Sobrero, Roma-Bari, Laterza, vol. II, pp. 411-460.
- Bettoni e Rubino 1996 = Camilla Bettoni, Antonia Rubino, *Emigrazione e comportamento linguistico: un'indagine sul trilinguismo dei siciliani e dei veneti in Australia*, Galatina, Congedo.
- Bruni 2013 = Francesco Bruni, *L'italiano fuori d'Italia*, Firenze, Franco Cesati.
- Castles et alii 1992 = *Italo-australiani. La popolazione di origine italiana in Australia*, a cura di Stephen Castles, Carolina Alcorso, Gaetano Rando, Ellie Vasta, Torino, Fondazione Agnelli.
- Gallina 2011 = Francesca Gallina, *Australia e Nuova Zelanda, in Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, a cura di Massimo Vedovelli, Roma, Carocci, pp. 429-476.
- Kinder 2022 = John J. Kinder, *Dante, the "clash of civilisations" and the search for authentic freedom*, in *Dante under the Southern Cross*, a cura di Michael Curtotti, Canberra, Dante Alighieri Society, pp. 97-118.
- Marazzini 2018 = Claudio Marazzini, *L'italiano è meraviglioso. Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua*, Milano, Rizzoli.
- Regagliolo 2023 = *Italian as a Foreign Language: Teaching and Acquisition in Higher Education*, a cura di Alberto Regagliolo, Wilmington, Vernon.
- Ricatti 2018 = Francesco Ricatti, *Italians in Australia: History, Memory, Identity*, London, Palgrave Macmillan.
- Rubino et alii 2021 = *L'italiano in Australia. Prospettive e tendenze nell'insegnamento della lingua e della cultura/Italian in Australia. Perspectives and trends in the teaching of language and culture*, a cura di Antonia Rubino, Anna Rita Tamponi, John Hajek, Firenze, Franco Cesati.
- Sabatini 1990 = Francesco Sabatini, *Una lingua ritrovata: l'italiano parlato in Francesco Sabatini, L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di Vittorio Coletti, Rosario Coluccia, Paolo D'Achille, Nicola De Blasi, Domenico Proietti, Napoli, Liguori, vol. II, pp. 89-108.

Un invasore conquistato dalla lingua italiana

MARTIN MAIDEN

Il mio primo incontro con l'Italia, sessant'anni fa, fu traumatico. Ero in vacanza con i miei genitori nella cittadina francese di Mentone, a due chilometri dal confine con l'Italia. Un giorno mio padre propose di fare una passeggiata fino alla frontiera. Arrivato al confine, segnato a quel tempo da una striscia gialla dipinta sul marciapiede, io misi innocentemente un piede – ma solo uno – oltre quella linea. Fui subito travolto da un colpo di fischio assordante. Rivolgendomi impaurito, vidi un ufficiale di frontiera italiano che gesticolava nella mia direzione. Questo signore era un orribile gigante dai baffi spioventi armato di una pistola, almeno così pareva a un bambino di otto anni. La prova che non lo era, mi rendo conto solo adesso, fu che subito dopo lui e mio padre si misero a ridere. Non la estrasse, ovviamente, ma quella pistola me la ricordo benissimo. Rimasi esterrefatto, convinto di aver commesso un imperdonabile delitto che sicuramente mi avrebbe portato in galera se non peggio: avevo invaso l'Italia! Per anni rimasi tormentato dall'immagine di un'Italia fortezza inespugnabile difesa da tutte le parti da feroci sgherri armati fino ai denti. L'altro mio piede giunse finalmente in Italia (stavolta a Genova) solo cinque anni più tardi. Quasi l'unico ricordo che ho di quella prima visita in Italia “a corpo intero”, per così dire, è che mangiammo benissimo: chiaramente già cominciavo a conoscere un'altra Italia. Ciò che successivamente mi avrebbe riportato in questo Paese, verso la fine degli anni Settanta, non fu però né la sua cucina né la sua cultura ma la sua lingua.

A scuola era diventato ovvio che avevo un talento per le lingue, ma l'italiano allora (e ancora oggi) non si insegnava nelle scuole britanniche, tranne qualche rarissima eccezione. All'università, invece, l'italiano era e continua ad essere una delle scelte preferite dei laureandi di lingue che desiderano imparare un idioma nuovo senza allontanarsi troppo da altre lingue che già hanno padroneggiato. Molti si sentono attratti, ovviamente, dalla ricchezza culturale e storica di un Paese che ha anche il vantaggio di essere raggiungibile in poche ore dall'Inghilterra. Nel mio caso avevo studiato latino, francese e spagnolo (ma anche il russo e, cosa curiosissima dovuta all'entusiasmo contagioso di un professore poliglotta, persino un po' di turco). Ho avuto la grande fortuna di avere insegnanti eccellenti e impegnatissimi che mi hanno comunicato il loro entusiasmo per lo studio delle lingue. Mi incoraggiavano infatti a imparare da solo altre lingue, e mi misi a studiare il portoghese e il romeno. Mancava l'italiano, ma chiaramente avevo la formazione ideale di un futuro italianista.

Il motivo che ha orientato la mia scelta verso lo studio dell'italiano è insolito e forse unico nella casistica della formazione di un italianista: è stato il corso. Da adolescen-

te avevo degli amici francesi originari dell'isola di Napoleone. Nell'estate del 1974 mi hanno portato con loro in vacanza a Bastia e lì sono rimasto affascinato dai toponimi còrsi e dalle parole ed espressioni còrse che ho imparato. Sapevo ovviamente che il còrso era solo una parte di una compagine linguistica molto più vasta, parlata principalmente nell'Italia continentale e il cui esempio più grande e più prestigioso era la lingua italiana. Destata così la mia curiosità per l'italiano ho deciso di iscrivermi al corso di lingua e letteratura italiana dell'Università di Cambridge dove, oltre all'italiano, ho studiato anche francese, linguistica romanza e linguistica generale. In quel periodo, come studente a Cambridge, ho iniziato a visitare spesso l'Italia e a entusiasarmi per la sua cultura. Dico «cultura» *sensu latissimo*, perché penso non solo alla sua letteratura, alla sua arte o alla sua storia, ma anche e forse soprattutto a quel particolare senso italiano del saper vivere bene, alla vera «civiltà» italiana.

Durante l'anno scolastico 1978-1979, che ho trascorso come assistente di lingua inglese ad Assisi, si è consolidato il mio entusiasmo per l'Italia (e in particolare per l'Umbria) ed è lì che ho cominciato a capire una realtà fondamentale della situazione linguistica italiana. Naturalmente sapevo la storia linguistica dell'Italia del Ventesimo secolo e intendevo abbastanza bene il rapporto tra la lingua standard e i dialetti, ma è stata comunque una sorpresa trovarmi davanti giovani italiani per i quali l'italiano era una lingua straniera tanto quanto l'inglese. Infatti alcuni dei miei alunni provenivano da realtà sociali svantaggiate, soprattutto meridionali. Sono diventato quasi il loro professore di italiano, perché non di rado venivano da me – anziché dai professori “italiani” delle diverse discipline – con i loro manuali di storia, matematica o geografia a chiedere il significato di questa o quell'altra parola o espressione. I loro problemi non erano certo solo di tipo lessicale: spesso era la stessa struttura sintattica di ciò che leggevano a presentare difficoltà. Effettivamente facevo da interprete dall'italiano in italiano, piuttosto che insegnare l'inglese, e ho avuto la stranissima sensazione di conoscere l'italiano, o comunque di conoscerne certi registri, meglio di alcuni italofoeni. Il mio fascino per l'Italia, per la sua lingua e per la peculiare complessità delle sue realtà linguistiche era ormai totale. Laureatomi a Cambridge nel 1980, ho conseguito nella stessa università un dottorato in linguistica nel 1987 con una tesi sulla morfologizzazione della metaforesi nei dialetti italiani. Il mio primo incarico, all'Università di Bath, già dal 1982, è stato come professore d'italiano, ma la parola «italiano» qui andrebbe messa tra virgolette perché in realtà i miei obblighi didattici, “ereditati”, per così dire, da uno dei miei predecessori, includevano, almeno all'inizio, non solo corsi di lingua italiana, ma anche corsi sulla storia della chiesa italiana dall'Unità, sulla storia del fascismo e sulla letteratura italiana dell'Ottocento. Io non sono mai stato né studioso di letteratura né di storia, per cui ci si può facilmente immaginare con quale disperazione cercavo in tutte queste materie un aspetto che mi permettesse di parlare di cose linguistiche. Ovviamente ciò non presentava particolari difficoltà finché si trattava di un corso su Manzoni, ma anche la storia del periodo fascista e persino quella della chiesa si sono rivelate ricchissime di fenomeni di interesse linguistico. La lezione principale che ho tratto da queste esperienze era quella della profondissima presenza delle preoccupazioni linguistiche in tutti gli aspetti della vita degli italiani. Direi di più. Lo studio

non solo della lingua italiana ma dell'Italia *sensu latissimo*, vale a dire di tutta la sua storia e di tutta la sua cultura, non può prescindere dalla linguistica italiana, intesa anch'essa *sensu latissimo* in quanto deve abbracciare sia l'evoluzione strutturale, 'interna', della lingua e dei dialetti italo-romanzi sia quella 'esterna', quella del sorgere del fiorentino, all'origine umile parlata locale tra tante altre, al primato linguistico in Italia e del rapporto storico tra fiorentino e dialetti italiani. Semplicemente, la vita degli italiani, anche la loro vita quotidiana, è da secoli profondamente segnata dalla sfaccettata realtà linguistica in mezzo alla quale ciascun italiano si trova.

Dopo sette anni trascorsi a Bath mi sono ritrasferito a Cambridge come professore di 'Romance Philology' (non traduco la designazione ufficiale dell'incarico, perché 'philology' è un noto falso amico causa di innumerevoli fraintendimenti tra studiosi italiani e anglosassoni, essendo il significato di questo termine piuttosto 'linguistica storica e comparata' che non 'filologia'). Nel 1996, poi, sono stato chiamato a ricoprire la 'Chair of the Romance Languages' all'Università di Oxford. Sebbene io mi sia sempre considerato soprattutto un romanista, vale a dire uno specialista di storia comparativa di tutte le lingue romanze, l'italiano è rimasto e rimarrà sempre al centro dei miei interessi e del mio insegnamento. Direi di più: non potrei essere un vero romanista se non fossi innanzitutto un italianista.

Questa mia storia personale può avere un'importanza più generale nella misura in cui dimostra che la lingua italiana è una delle più appassionanti per un linguista. Sono convinto che se lo studio dell'italiano continua a fiorire nelle università britanniche (perlomeno in quegli atenei – troppo pochi – che continuano ad offrire corsi d'italiano) ciò si deve anche al fatto che l'italiano è accessibile a coloro che hanno già una certa base in lingue come il francese o lo spagnolo. È una lingua che si può imparare abbastanza bene nei tre o quattro anni di un corso universitario. Credo inoltre – così è stato sicuramente nel mio caso personale – che la complessità multidimensionale della realtà linguistica italiana abbia un particolare fascino per un linguista britannico abituato al paesaggio linguistico (relativamente!) monotono e uniforme di un Paese come il Regno Unito.

Sempre dal punto di vista della linguistica generale ho osservato nel corso della mia carriera (ed è qualcosa in cui credo di poter dire che ho avuto una piccola parte io stesso) una fioritura nel mio Paese dell'interesse teorico per lo studio della linguistica italiana e della dialettologia italiana. Ciò fa parte, senz'altro, di una tendenza diffusa a livello internazionale. Un settore in cui la linguistica italiana si è mostrata particolarmente proficua negli ultimi cinquant'anni è la sintassi e, soprattutto, la sintassi storica. A partire dagli anni Ottanta, l'italiano e l'italoromanzo svolgono un ruolo fondamentale come fonte di dati e come laboratorio di nuove e stimolanti teorie fondate sull'osservazione attenta della microvariazione dialettale. Anche la morfologia diacronica teorica (settore in cui ho svolto gran parte dei miei lavori teorici) ha fatto notevoli progressi avvalendosi, appunto, di materiali comparativi italo-romanzi.

Nel corso della mia carriera ho sempre voluto affermare una convinzione che a qualcuno potrebbe sembrare decisamente eretica: che l'italiano non sia particolarmente una lingua di cultura né una specie di opera di arte ammirevole per le sue qualità estetiche.

Troppo spesso mi capita di incontrare persone (di solito inglesi) ansiose di affermare che l'italiano «sounds beautiful» o che è «marvellously musical». *De gustibus* non disputandum: personalmente trovo bellissimo il suono del finlandese, per esempio, ma non tanto quello dell'italiano. L'italiano è una lingua infinitamente affascinante, come ho sostenuto sopra, ma è anche una lingua come le altre, una che può essere usata per qualsiasi scopo e che deve e può soddisfare le esigenze, qualunque siano, dei suoi parlanti (come Graziadio Ascoli e molti altri, sin dagli inizi della dialettologia scientifica italiana, avevano così chiaramente capito). L'ascesa della lingua italiana alla sua attuale posizione di prestigio come lingua standard deve molto, nel Medioevo, alle opere delle Tre Corone, ma anche alla sua importanza come lingua commerciale o, a partire dal Sedicesimo secolo, come una lingua internazionale che veniva usata tra parlanti non nativi come lingua del commercio e della diplomazia in tutta l'area del Mediterraneo (si vedano i lavori del mio maestro a Cambridge, Joseph Cremona; vedi anche Cremona 2002, 2003; Baglioni 2010, 2016). All'inizio del Ventunesimo secolo l'importanza dell'italiano come lingua internazionale in questo senso è chiaramente diminuita sotto la predominanza (forse solo effimera) dell'inglese. Ciononostante vediamo ora «la lingua del sì» risorgere come lingua internazionale in un contesto del tutto nuovo. Mentre un tempo l'italiano (o comunque i dialetti italo-romanzi) si era diffuso all'estero come lingua dell'emigrazione, l'Italia diviene a sua volta meta di immigrazione e la sua lingua (più precisamente, stavolta, le sue varietà regionali e “substandard”) è quella acquisita dalle nuove comunità di immigrati. Io sono anche specialista di romeno e ho avuto modo negli ultimi trent'anni di osservare come la massiccia immigrazione romena verso l'Italia ha incentivato milioni di romeni a imparare l'italiano. Sono convinto che questo interesse per l'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti di una lingua sorella, potrà diventare terreno molto fertile per lo studio linguistico dell'italiano nel contesto più ampio della linguistica romanza comparata. Negli ultimi anni, ad esempio, ho collaborato a un progetto finanziato con fondi pubblici qui in Gran Bretagna intitolato Creative Multilingualism, il cui focus è stato il multilinguismo e gli usi creativi a cui esso può essere destinato. Con altre colleghe (cfr. Maiden, Cappellaro e Lahiri 2021) abbiamo condotto un'indagine sui fattori che facilitano o impediscono l'intelligibilità reciproca tra italiano e romeno. Lavorando in particolare nelle scuole romene con bambini romeni, abbiamo avuto un certo successo nel risvegliare il loro interesse per le somiglianze tra le due lingue e nel fare loro scoprire modelli di somiglianza tra italiano e romeno. La lezione generale che traggo da questa esperienza è che per promuovere l'interesse internazionale per la lingua italiana, e quindi per l'Italia stessa, sarebbe opportuno sottolineare la fondamentale accessibilità della lingua al vasto numero di parlanti in tutto il mondo (forse mezzo miliardo) che hanno già un'altra lingua romanza come idioma nativo. La stessa “romanità” dell'italiano è una delle carte che detiene nel (ri)diventare una lingua internazionale. In fin dei conti, la lingua italiana non è solo una lingua di cultura o di lavoro o di commercio. È parte integrante dell'identità europea.

Bibliografia

- Baglioni 2010 = Daniele Baglioni, *L'italiano delle cancellerie tunisine (1590-1703)*, Edizione e commento linguistico delle "Carte Cremona", Roma, Accademia Nazionale dei Lincei.
- Baglioni 2016 = Daniele Baglioni, *L'italiano fuori d'Italia: dal Medioevo all'Unità*, in *Manuale di linguistica italiana*, a cura di Sergio Lubello, Berlino, De Gruyter, pp. 125-145.
- Cremona 2002 = Joseph Cremona, *Italian-based Lingua Francas around the Mediterranean*, in *Multilingualism in Italy, Past and Present*, a cura di Anna-Laura Lepschy, Arturo Tosi, Oxford, Legenda, pp. 24-30.
- Cremona 2003 = Joseph Cremona, *Histoire linguistique externe de l'italien au Maghreb*, in Martin Glessgen, Christian Schmitt, and Walter Schweickard (eds), *Romanische Sprachgeschichte. Histoire linguistique de la Romania I*, Berlin/New York, De Gruyter, pp. 961-966.
- Maiden 2018 = Martin Maiden, *The Romance Verb. Morphomic Structure and Diachrony*, Oxford, Oxford University Press.
- Maiden et alii 2021 = Martin Maiden, Chiara Cappellaro, Aditi Lahiri, *Not as "foreign" as you think. Creating bridges of understanding across languages*, in *Creative Multilingualism: a manifesto*, a cura di Katrin Kohl, Rajinder Dudrah, Andrew Gosler, Suzanne Graham, Martin Maiden e Wen-ching Ouyang, Cambridge, Open Book Publishers <<http://books.openedition.org/obp/13279>>.

Esperienze personali e riflessioni sul futuro dell'Italiano nella Svizzera francese

JEAN-JACQUES MARCHAND

Figlio di madre italiana (fiorentina) e di padre svizzero di lingua francese, intendo portare il mio contributo a questo volume sull'italiano fuori d'Italia con una testimonianza sull'acquisizione della lingua e della cultura italiana all'estero, sulla scrittura di italiani residenti fuori d'Italia e sulla didattica liceale e universitaria dell'italiano in Paesi o regioni non italofone, per concludere con alcune considerazioni sulle prospettive di diffusione dell'italiano nel mondo.

Sebbene sia nato nella Svizzera di lingua francese, la mia lingua materna, cioè quella che parlavamo in famiglia, è stata l'italiano, anche se in realtà sono sempre stato bilingue grazie al contesto familiare (i nonni) e sociale (i parenti e i compagni) in cui sono vissuto fin dai primi anni. L'uso dell'italiano in famiglia derivava dal fatto che mio padre era partito a 20 anni a Firenze nel 1930 per perfezionarsi in italiano, dopo la conclusione degli studi di economia aziendale. Ammalato dalla vita e dalla cultura italiana, e anche da una fiorentina che sposò nel 1932, vi rimase fino al 1942; e vi sarebbe rimasto definitivamente senza le vicissitudini della guerra. Dopo la mia nascita nel 1944, fu premura di mia madre, fin dai primi anni, di trasmettermi non solo la lingua ma anche la cultura italiana. Ogni sera mi leggeva un testo: *Cuore* all'inizio, poi alcuni passi de *Le mie prigioni* e infine, con un balzo culturale notevole, *I promessi sposi*, di cui seguivo le vicende come in un romanzo di avventure. E accanto c'erano le giornate tematiche: ora con l'evocazione di una città d'Italia (grazie anche ai magnifici volumi di fotografie pubblicati negli anni Quaranta dal Touring Club Italiano o a ricordi personali di viaggi), ora con la presentazione di un'opera lirica di cui mi cantava le arie più celebri. E non mancava mai di ricordarmi che eravamo i lontani discendenti di Francesco Redi, scienziato, accademico e illustre contribuente nel Seicento per vari lemmi del *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Seguirono poi gli studi liceali e universitari: ma questo inizio fu determinante per le mie future scelte. Negli anni Sessanta questa mia predilezione per la letteratura prese una forma ancora più concreta quando incominciai a studiare all'Università di Losanna con l'emerito filologo Fredi Chiappelli, di cui fui l'assistente per vari anni.

Come si vede, l'amore per la lingua italiana può dipendere ora da un caso felice, come un soggiorno linguistico in Italia (prolungato magari nel tempo da una forte motivazione sentimentale), ora da un contesto familiare culturalmente e linguistica-

mente stimolante, ora da studi universitari compiuti sotto la direzione di un maestro particolarmente brillante e motivante.

Se Fredi Chiappelli mi portò allo studio di autori rinascimentali (Machiavelli, Tebaldeo), fu la testimonianza d'italiani residenti in Svizzera – che frequentavano la nostra casa per il fatto che mio padre era direttore del personale di un'azienda che impiegava collaboratori di vari Paesi – che mi fece scoprire un lato sommerso della presenza della scrittura di lingua italiana su praticamente tutti i continenti. L'emigrazione italiana nel mondo, che nel corso dei decenni si è mutata in residenza all'estero per ragioni professionali, ha creato non solo un afflusso di locutori di lingua italiana, ma in certi casi anche di persone che si sono sentite stimolate dalla loro esperienza a evocare, in liriche o in narrazioni in prosa, il ricordo del Paese dell'infanzia o della gioventù, il trauma dell'espatrio, le difficoltà nel Paese nuovo, le prove affrontate con successo, le nuove realtà di un contesto diverso da quello natio. In una prima fase hanno preso la forma di evocazioni dell'esperienza migratoria, ispirate a liriche imparate in gioventù o lette nei libri, come pure a modelli narrativi di genere biografico. Queste opere, scritte in italiano, sono state pubblicate per lo più presso piccoli editori locali, con l'intenzione di trasmettere ai loro familiari, ad amici e magari alle future generazioni, un capitale di esperienze a cui la comunicazione orale non garantiva la perennità. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, queste opere, d'intento anche letterario, non vennero scritte nel dialetto della maggior parte degli emigrati, ma furono riportate, per ragioni di promozione sociale e di comunicazione, a una lingua di livello standard, seppur spesso contaminata da dialettismi e da forestierismi (per tutta una categoria di concetti o di oggetti ignoti nella lingua originaria).

Questa produzione tuttavia – che, solo per le opere in volume, comprende nel più recente censimento quasi cinquecento autori e circa ottocento opere, pubblicate in Europa, nelle due Americhe e in Australia –^[1], è anche andata diversificandosi dal punto di vista tematico e di genere. Si può infatti constatare che tali opere non hanno più per sola caratteristica il racconto di emigrazione, ma si orientano verso scritti che presentano una lezione di vita, narrazioni di tipo storico-memoriale, liriche di autoanalisi o di evocazione di sentimenti di amore e di dolore, racconti di argomento psicologico o di avventure, o ancora narrazioni a tema sociale o politico. In alcuni Paesi, come la Ger-

[1] La banca dati BASLIE – per «Banca dati sugli scrittori / scriventi di lingua italiana all'estero» – che li censisce, nata nel 1990 dopo il convegno su «La letteratura dell'emigrazione italiana nel mondo» organizzato quell'anno dal sottoscritto all'Università di Losanna – i cui Atti uscirono l'anno seguente presso la Fondazione Agnelli di Torino, con il titolo *La letteratura dell'emigrazione. Gli scrittori di lingua italiana nel mondo* – è stata trasferita recentemente sugli «Scaffali digitali» dell'Accademia della Crusca (<https://baslie.accademiadellacrusca.org/>). La banca registra essenzialmente volumi pubblicati presso un editore: tuttavia, per tener conto dell'evoluzione dei mezzi di diffusione, vengono segnalate anche opere pubblicate su un sito informatico ed eventualmente in periodici per un corpus di una certa ampiezza. Impossibile invece quantificare le migliaia di componimenti in prosa e in versi usciti su periodici locali nati in seguito alla costituzione di comunità italofone locali: una testimonianza andata purtroppo in gran parte persa per il fatto che tali periodici non furono conservati in archivi o in emeroteche.

mania, il Canada e l'Australia videro la luce varie antologie e in Svizzera, dopo il nostro convegno del 1990, nacque l'ASIS («Associazione degli Scrittori Italiani in Svizzera») che organizzò incontri, concorsi e sostegni ai soci: altrettante prove del fatto che la condivisione della lingua e delle esperienze letterarie degli italiani all'estero costituisce un elemento importante di aggregazione e di solidarietà.

L'ingente flusso migratorio di italiani dalla fine dell'Ottocento agli anni Settanta del Novecento, se da una parte ha rappresentato uno spostamento drammatico di persone costrette all'espatrio dalla miseria o dalla speranza di un'esistenza migliore, ha d'altra parte provocato un'ampia diffusione della lingua italiana su tutti i continenti: un'espansione che, per altre nazioni europee – come la Spagna, il Portogallo, l'Inghilterra e la Francia – era stata raggiunta ancora più drammaticamente tramite la conquista coloniale. Per dare un esempio dell'ampiezza del fenomeno, a partire dagli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso nella Svizzera tedesca e francese vennero censiti più italofoeni che nella Svizzera italiana: e così è ancora oggi. Tale massiccia emigrazione portò alla nascita – più in America che in Europa – di numerose *Little Italies* nelle maggiori città: vere e proprie isole di italianità. In questo contesto, molto dinamiche furono le associazioni regionali che mantennero vive le testimonianze anche dialettali dell'Italiano. Ricordo che, a Berna, la Casa d'Italia possedeva una vasta sala con vari armadi che custodivano documenti, bandiere e costumi delle varie associazioni di regioni italiane, come la Sardegna, la Sicilia, l'Abruzzo, la Puglia, la Calabria o il Friuli. Con il passare degli anni e l'avvicinarsi delle generazioni, l'integrazione degli emigrati nei costumi e nella lingua del luogo di residenza portò a una dissoluzione di tali comunità e a una scomparsa dell'uso dell'italiano. Tuttavia, grazie, da una parte, all'affermarsi dell'eccellenza dell'Italia in certe produzioni e, d'altra parte, a una forte osmosi delle comunità italiane con quelle locali (negozi, ristoranti...), vennero riprese e valorizzate in vari continenti molte caratteristiche italiane nell'ambito della moda, della gastronomia, del design; inoltre, la ricerca delle radici etniche e culturali nel Paese d'origine (e in Europa più in generale) hanno portato a un risveglio dello studio dell'arte, della storia, della musica e, in fin dei conti, anche della lingua italiana.

La Svizzera, i cui parlanti italofoeni costituiscono all'incirca l'8% della popolazione totale, non può essere esclusa da una riflessione sulle vicende dell'italiano fuori dalle zone italofone, e in particolare sul suo insegnamento. Certo la Confederazione costituisce in questo ambito un caso particolare. L'italiano essendo una delle lingue ufficiali, tutti gli atti legislativi e giuridici vengono tradotti in questa lingua. Una legge federale sulle lingue definisce le caratteristiche, i diritti e i doveri della Confederazione nei loro confronti. Un sostegno economico particolare è assicurato al Canton Ticino e alle valli italofone dei Grigioni per la promozione della lingua e della cultura italiana: con l'erogazione di borse di studio, con il sostegno alla pubblicazione di testi in prosa e in poesia di autori della Svizzera italiana o di traduzioni in italiano di opere letterarie di autori svizzero-francesi e svizzero-tedeschi, e con il sostegno all'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana. Tuttavia, anche la Svizzera non italoфона presenta problematicità a proposito della presenza dell'italiano, e in particolare dell'insegnamento della lingua.

A partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, una filiera di studi liceali in lingue moderne era stata istituita nei cantoni e riconosciuta sul piano federale godendo di un certo successo. Tuttavia, nel corso degli anni, la messa in concorrenza dell'italiano con lo spagnolo (o addirittura con il russo), poi l'anticipazione di vari anni dell'apprendimento dell'inglese hanno tolto all'italiano questo privilegio. Inoltre, esigenze di tipo economico-organizzativo che hanno determinato in alcuni cantoni la concentrazione dell'insegnamento dell'italiano in un solo liceo cantonale hanno ulteriormente ridotto la possibilità di acquisizione della lingua. È ormai storia e addirittura preistoria l'esperimento pionieristico del Canton Vaud, lanciato all'inizio degli anni Sessanta del secolo scorso, che mirava a istituire un liceo linguistico in cui l'italiano avrebbe sostituito il latino come lingua di cultura. Per convincere il Parlamento che non si sarebbe corso il rischio di creare una filiera svalutata rispetto a quelle classiche e scientifiche, l'italiano veniva insegnato negli ultimi quattro anni della scuola media (13-16 anni) con una dotazione di quattro ore settimanali e proseguiva nei tre anni del liceo, in cui il programma prevedeva un insegnamento ambizioso di letteratura con lo studio di vari canti delle tre cantiche dantesche, poesie di Petrarca, novelle di Boccaccio, una commedia o il *Principe* di Machiavelli, vari canti della *Gerusalemme Liberata*, una commedia di Goldoni, un romanzo o una raccolta di novelle di Verga e di Pirandello, e un romanzo, ogni anno, del Novecento. Con una tale formazione, i portatori di Maturità del nostro Cantone potevano, per esempio, frequentare i corsi e laurearsi in lingua e letteratura di un'università già ben preparati, quasi alla pari degli studenti di lingua italiana. Ma l'estensione della filiera linguistica dei licei negli altri cantoni, dalle esigenze nettamente inferiori, fino a diventare un tipo di Maturità riconosciuto dalla Confederazione, ha portato a un livellamento verso il basso dei requisiti per accedere a questa filiera, a cui il nostro Cantone ha dovuto adeguarsi, con conseguenti notevoli difficoltà per coloro che desiderano proseguire all'università gli studi d'italianistica. Ne è anche derivata una svalutazione dell'immagine dell'italiano come lingua di accesso alla cultura classica, che l'esperimento iniziale le aveva voluto dare.

A livello accademico, anche nelle università svizzere delle regioni francofone e germanofone (Ginevra, Losanna, Friburgo, Basilea, Berna e Zurigo), la lingua, la linguistica, la letteratura e la filologia italiana vengono insegnate con lo scopo di dare ai cittadini di lingua italiana (ticinesi, grigionesi – cantoni totalmente o parzialmente italofoeni – ma anche provenienti da altri cantoni) di esercitare in un contesto italofono: insegnamento nelle scuole medie e nei licei, comunicazione – stampa scritta e audiovisiva –, commercio, industria, pubblicitaria... La creazione di un'università in Svizzera italiana (Lugano) e dal 2007 dell'ISI («Istituto di Studi Italiani») non ha esentato quelle del resto della Svizzera da questo compito, dovuto ai nostri concittadini in base allo statuto nazionale e ufficiale dell'Italiano. Ciò ha permesso anche a figli di emigrati e di residenti italiani in Svizzera di esercitare con facilità mansioni lavorative in Italia. L'alto livello dell'insegnamento e della ricerca ha consentito ai dipartimenti di italianistica di partecipare a progetti italiani ed europei, e a promuovere tesi in collaborazione con università italiane. Un segno del livello raggiunto da questo insegnamento può esser visto nel fatto che non di rado professori e ricercatori di università svizzere sono stati chiamati a insegnare in università italiane.

È ovvio, tuttavia, che il caso particolare dell'italianistica universitaria nelle regioni francofone e germanofone della Svizzera, non può servire da punto di riferimento per riflettere sul futuro dell'italiano nel mondo. Permette solo di considerare che la presenza e lo sviluppo dell'italiano fuori d'Italia deve tenere conto del contesto culturale ed economico in cui tale promozione potrà essere fatta. Il punto di partenza mi pare essere quel capitale di rappresentazione positiva dell'italianità a cui alludevo precedentemente. Su questo possono basarsi, secondo me, le future iniziative per una sua valorizzazione nel mondo: vista non nel senso di una promozione di un marchio o di un «orgoglio» nazionalista, ma come allargamento dei valori positivi che la tradizione culturale italiana in senso lato può portare al mondo, e che la padronanza della lingua consente di conoscere meglio nella sua genuinità.

Se, da una parte, non possiamo praticamente più contare sulla diffusione della lingua materna da parte delle centinaia di migliaia di italiani espatriati, dato che usano per lo più l'inglese come lingua di lavoro e di comunicazione, oppure quella del Paese di residenza sempre più facilmente assimilata grazie a tecniche moderne di apprendimento – e questo spiega perché, da quanto ci risulta non esistono praticamente più italiani all'estero che pubblicano opere nella loro lingua materna^[2] –, già adesso possiamo constatare il successo dei corsi di lingua e cultura italiana organizzati da università americane, giapponesi e australiane in Italia. Solo a Firenze, le grandi università americane hanno ognuna una loro sede propria in cui vengono organizzati corsi annuali; quelle medie e più piccole tendono a raggrupparsi per offrire corsi di alto livello accademico, come l'ISI, che ha sede a Palazzo Rucellai. A queste si aggiungono scuole private d'insegnamento linguistico e corsi estivi per stranieri nelle principali sedi universitarie italiane, a cui fanno capo studenti anche di università europee. Tuttavia, tali strutture di livello per lo più accademico non possono sussistere se nei vari Paesi non poggiano su un'infrastruttura didattica che – possibilmente già a livello di scuola media e liceo, ma in ogni modo nel triennio universitario – insegni e stimoli l'interesse dei liceali e dei giovani studenti per le culture classiche ed europee e per i contributi artistici, culturali e più generalmente di costume (gastronomia, moda, design) italiani degli ultimi secoli. Tale approccio, in particolare in Paesi extraeuropei, si inserisce generalmente nei cosiddetti *Cultural Studies*, a cui possono fare capo varie discipline come la Storia dell'Arte, la Storia, le lingue romanze, le letterature europee, gli studi di genere, la sociologia, la musicologia... Mi ricordo che, anni fa, in un giro di conferenze nelle università americane, mi trovai davanti a una sala gremita di studenti: fui molto lusingato del mio successo oltre oceanico; ma la lusinga fu di breve durata quando il docente mi disse che il corso d'italiano era stato collocato fra le 11 e le 12, per farlo seguire da un buffet all'italiana gratuito, a cui accorrevano anche studenti un po' squattrinati. Lì per lì rimasi un po' male al pensiero che la cultura italiana fosse svenduta per tre bruschette e quattro olive; ma ripensandoci non mi parve una cattiva idea, dato che un certo numero di studenti – così mi disse il docente – venivano interessati grazie a una lezione o un

[2] Almeno così ci pare di capire da indagini svolte recentemente, ma ci augureremmo che tale constatazione venisse smentita da pubblicazioni, di cui gradiremmo essere informati.

corso a proseguire e ad approfondire gli studi in questa disciplina. Sul piano europeo, anche i tanto criticati soggiorni o scambi Erasmus possono avere una loro funzione se i corsi vengono frequentati con maggiore serietà e impegno da parte degli studenti e si concludono con una seria verifica delle conoscenze acquisite, in particolare in campo linguistico. A un livello più alto, di grande utilità sono le co-tutele di tesi fra università italiane ed europee, che sfociano spesso in scambi di corsi e seminari di dottorandi fra dipartimenti d'italianistica, contribuendo a un miglioramento della didattica e della ricerca sulla lingua e la cultura italiana a livello accademico.

Nobiltà culturale della nostra lingua

JOSÉ A. PASCUAL

A Aldo Ruffinato,
i cui *Diálogos cervantinos, leídos y releídos*
sono ancora sul mio tavolo

Parliamo delle lingue sulla base dei nostri pregiudizi, che non hanno nulla a che vedere con la loro struttura interna. Ciò ha fatto sì che una lingua fosse considerata la più adatta all'espressione del pensiero filosofico o quella più chiara o più solidale o più perversa o più armoniosa o più elegante o più volgare o più diffusa, partendo da semplici circostanze, senza avere nulla a che fare con la sua architettura.

La citata valutazione delle lingue secondo criteri esterni sembra orientare la spinta per diffonderle, come accade allo spagnolo che, sulla base dell'alto numero di ispanofoni, viene promosso per un'ulteriore crescita. Tuttavia anche l'italiano, che non è la lingua più parlata nel mondo, mantiene una buona posizione che, a mio avviso, non dovrebbe indurre a metterlo in competizione con le altre lingue per incrementare il numero dei parlanti. L'italiano, del resto, può vantarsi di essere ricercato da persone consapevoli delle sue potenzialità per accedere a una cultura sorprendente.

L'appassionata accettazione dell'italiano in ambienti legati alla cultura è ciò a cui mi riferirò, attento a un'area culturale molto precisa, vale a dire i libri. Permettetemi di farlo in base alla mia esperienza per percorrere alcuni sentieri attraverso i quali la cultura italiana è arrivata in un'altra lingua, lo spagnolo. Il viaggio va ben oltre, in quanto, nel corso della storia del libro, l'Italia ha contribuito allo sviluppo della letteratura di altri paesi. La biblioteca del poeta marchese de Santillana, in parte confluita nella Biblioteca Nacional di Madrid, mostra l'interesse per la letteratura italiana (conserva, ad esempio, codici della *Commedia* di Dante) e per la letteratura spagnola; ancora oggi questo incontro fra le due culture continua a esistere nelle "biblioteche" di scrittori come il peruviano Mario Vargas Llosa e l'italiano Erri de Luca:

Vargas Llosa spiega in *El hablador* (Seix Barral, Barcelona, 1987: pp. 7 e 235) come emerge il suo forte interesse per la cosiddetta cultura primordiale dell'Amazzonia peruviana, mentre si trovava a Firenze dove era andato a vedere la pittura rinascimentale e a leggere Dante e Machiavelli; da qui inizia una narrazione che si chiude come segue:

... esta noche iría adonde fuera, en vano. Sé que en los puentes de piedra ocres sobre el Arno, [...] donde quiera que me refugie, [...] seguiré oyendo, cercano, sin pausas, crepitante, inmemorial, a ese hablador machiguenga.

Anche nell'esperienza di Erri de Luca, è presente la letteratura spagnola nella formazione di bambino. Ne *I pesci non chiudono gli occhi* (Feltrinelli, Milano, 2023: pp. 16, 17) leggiamo:

Avevo appena letto il *Don Chisciotte* intero [...] Lo prendevo alla lettera e mi faceva piangere di rabbia lo scrittore che ammassava di colpi la sua creatura [...] E invece aveva ragione lui, Chisciotte, ecc.

Si può dire che è il modo migliore per rompere con il mito che nel corso dei secoli è servito a spiegare il carattere spagnolo.

Oltre ai miei primi docenti italiani, a cui mi riferirò qui di seguito, i libri sono responsabili del fascino che ho provato per la lingua, il cui contatto è stato facilitato, nel mio caso, dal fatto che l'italiano, lo spagnolo e le altre lingue romanze hanno come base comune il latino, da cui nel corso della storia sono stati presi in prestito anche nuovi termini.

Scrivo queste righe dopo una lunga stagione in cui mi sto liberando dei miei libri. Vi sono scatole su entrambi i lati della scrivania che contengono libri che partiranno da qui proprio questa settimana, diretti verso altre biblioteche. Il primo, *Le origini delle lingue neolatine*, "il Tagliavini", acquistato a Firenze nell'estate del 1963. Quando sono tornato a casa, lo avevo letto, prestando grande attenzione alla parte dedicata ai dialetti italiani. Ho potuto lasciare nella retroguardia, senza leggerlo, *Los orígenes neolatinos* di Paolo Savi-Lopez, tradotto in spagnolo, che è finito nell'oblio, e ho letto in fretta *Introduzione alla filologia romanza* di Erich Auerbach, tradotta dal francese, preparandomi ad affrontare il duro compito di studiare coscienziosamente i manuali di Meyer-Lübke, Lausberg, ecc. Acquistai i tre volumi della *Grammatica storica della lingua italiana* di Gerhard Rohlfs, dapprima in tedesco e poi in italiano, che ora occupano uno spazio considerevole in queste scatole. Questo lavoro non solo mi ha aiutato ad avvicinarmi all'evoluzione dei dialetti italiani, ma anche a capire la necessità di un testo di questo tipo per costruire una storia dello spagnolo che presti maggiore attenzione alla variazione dialettale, così ben integrata in questa grammatica. Sono stato meno interessato ad altre opere più moderne. I tre volumi della *Grammatica storica dell'italiano* di Pavao Tekavčić, la *Fonologia generale e fonologia della lingua italiana* di Žarko Muljačić e la sua *Introduzione allo studio della lingua italiana*. Tornando a Rohlfs, ho imparato molto dai suoi *Estudios sobre geografía lingüística de Italia* e dal *Dizionario dialettale delle tre Calabrie*, che stanno per lasciare la mia biblioteca, proprio come sono usciti un paio di anni fa *Die Mundarten Südlukaniens* del suo discepolo Heinrich Lausberg. Chiudo qui una parte di questo urgente percorso attraverso i libri italiani che furono essenziali a metà del secolo scorso per un apprendista di filologia romanza.

Apprendista che ora è costretto a abbandonare l'*Historische Lautlehre des Sardischen* di Max Leopold Wagner, il *Vocabolario storico etimologico siciliano* di Alberto Varvaro, le *Storie di parole italiane* di Angelico Prati, insieme al suo *Vocabolario etimologico* (quello di Carlo Battisti e Giovanni Alessio non l'ho acquistato, forse a causa dei pregiudizi che il mio maestro Joan Corominas ha mostrato nei suoi confronti), l'*Avviamento alla etimologia italiana* di Giacomo Devoto, che ho raramente utilizzato; Le *Postille italiane al REW de Meyer-Lübke*, di Paolo A. Faré e di Carlo Salvioni, il *Lexicon Etymologicum* di Giovanni Alessio, i cinque volumi del *Dizionario etimologico della lingua italiana* di Manlio Cortelazzo e Paolo Zolli e un *Dizionario bilingue spagnolo-italiano e italiano-spagnolo*, "el Ambruzzi", di Lucio Ambruzzi. In questa spedizione, che è dominata dai libri dedicati al lessico, in particolare all'etimologia, c'è anche la testimonianza del mio primo approccio alla letteratura italiana, alla filologia, alla storia della lingua con la *Storia della letteratura italiana* di Francesco de Sanctis, i *Saggi di Filologia italiana* di Silvio Pellegrini, i *Momenti di storia della lingua italiana* di Alfredo Schiaffini e la *Grammatica Storica spagnola* di Giovan Battista Pellegrini, acquistati durante il mio secondo viaggio in Italia, prima di laurearmi. Cerco di infilare qualche libro in più: alcuni sono traduzioni in italiano di testi i cui originali sono scritti in altre lingue, come l'eccellente edizione del *Corso di linguistica generale*, di Ferdinand de Saussure, a cura di Tullio de Mauro, *Metafora e Menzogna* di Harald Weinrich, *Linguistica generale e linguistica francese* di Charles Bally (con introduzione e appendice di Cesare Segre) e *L'umanesimo italiano. Filosofia e vita civile nel Rinascimento* di Eugenio Garin, che è stato per me un libro di culto. Ed in fine, la seconda edizione di *Lessico. Classi di Parole, strutture, combinazione* di Elisabetta Ježek.

Ma devo smettere di riferirmi per un momento alla mia biblioteca, per notare il debito dei filologi spagnoli nei confronti di quelli italiani nell'edizione dei testi, per i quali il magistero di Margherita Morreale non è stato indifferente, per quanto riguarda le edizioni critiche; come nel caso delle *Premesse ad un'edizione delle poesie minori di Juan de Mena* di Alberto Varvaro, per il modo di organizzare gli stemmi della poesia del canzoniere.

D'altra parte, noi spagnoli possiamo oggi muoverci lungo percorsi prima impensabili per arrivare a capire meglio le informazioni che si possono estrarre dai testi, così come la traduzione spagnola del libro di Armando Petrucci *Alfabetismo, scrittura, società* ci porta a capire l'importanza del notariato italiano per comprendere la rivoluzione che la scrittura di Petrarca ha rappresentato.

Non sono malinconico per questo "naufregio" dei miei libri, in quanto me ne sono servito all'epoca, a parte il fatto che potrò consultarli per la maggior parte presso la Academia Española. Nel frattempo è emersa la possibilità di raggiungere *L'opera del Vocabolario Italiano* (OVI) via Internet o di accedere in rete alle quattro edizioni del *Vocabolario della Crusca*, più il lemmario della quinta; nonché trovare molti dei vocabolari dialettali italiani nell'universo Google. Inoltre, alcuni libri continueranno a occupare gli scaffali della mia esigua biblioteca per qualche tempo: a cominciare dall'*Altitalianisches Elementarbuch* di Berthold Wiese, con cui ho iniziato ad avvicinarmi ai testi italiani antichi, perché mi rende umile quando leggo le miei vecchie annotazioni.

Ne ho altri moderni, che mi hanno fatto cambiare alcune idee sulla storia dell'italiano, in particolare quelle relative alla sua codificazione da Pietro Bembo in poi, come *La prosa narrativa. Dalle origini al Settecento* e la *Storia dell'italiano* di Roberta Cella, nonché la *Storia della lingua italiana. II. Il medioevo* di Rosa Casapullo. Nei miei scaffali ci sono alcuni volumi di Gian Luigi Beccaria, il mio primo insegnante di italiano (seguito da Franco A. Gabriele, che aveva studiato a Torino, e mi ha permesso di avvicinarmi al *Decameron* partendo dalle idee di Vittore Branca e di Giovanni Getto, ma con la prospettiva critica nell'accesso ai testi dell'avanguardia in cui si muoveva Edoardo Sanguineti). Dal libro di Beccaria, *Italiano. L'antico e nuovo* ho imparato, tra l'altro, una cosa importante per capire le diverse strade che una lingua può prendere, ossia il particolare percorso dell'italiano sintetizzato in questa frase: «Per prima è venuta la lingua. Non c'era ancora la nazione, ma da secoli esisteva unità linguistico-letteraria nazionale». La presentazione di alcuni aspetti di *L'Italiano in 100 parole*, sempre di Beccaria, mi ha spinto a cercare di scrivere un libro simile per lo spagnolo. Ho anche pensato di applicare alla mia lingua il metodo di trattare il lessico ecclesiastico italiano che segue nel suo libro *Sicut erat*, ma è un compito che non potrò più intraprendere. È, come il principe che ha imparato tutto dai libri, se sono in grado di capire alcune cose del lessico italiano attuale, estraneo come sono ai media italiani (e spagnoli), devo molto ai libri sulla storia del lessico di Gian Luigi Beccaria.

Al momento i volumi dell'edizione di Giorgio Petrocchi sulla *Commedia* sono ancora sul mio scaffale, come pure le fotocopie dei quattro volumi del commento di Pietro Alighieri, quello della traduzione in spagnolo dei primi 7 canti dell'*Inferno* di un manoscritto della Biblioteca Nazionale e le riproduzioni dei due manoscritti della Biblioteca Colombina contenenti le glosse all'*Inferno* di Graziolo Bambaglioni e di Guido del Carmine. E ancora non mi separerò dall'edizione e studio della traduzione del marchese di Villena della *Commedia*, né da *Il primo Dante in castigliano* di Paola Calef, né dal *Canzoniere* di Petrarca, curato da Gianfranco Contini, che mi ha accompagnato in tanti viaggi, né d'alcuni libri di Tomás González Rolán, tra cui quello sul dibattito tra Alfonso de Cartagena, Leonardo Bruni e Pier Candido Decembrio.

Tralasciando la guida che la mia ex-biblioteca è diventata, per mostrare l'importanza che l'italiano ha avuto per un filologo che non è un italianista, e nemmeno un romanista, più importante della fortuna o della sfortuna dei miei libri è ciò che essi mostrano del contributo italiano alla cultura spagnola. Lo dimostra la recente pubblicazione sull'influenza della letteratura italiana su quella spagnola nei secoli XV e XVI, *Iberorromania*, 98 (2023), che poco prima, negli atti del convegno su *La ricezione di Boccaccio in Spagna*, mi ero soffermato sul *Decamerone*. Il fatto è che abbiamo traduzioni medievali spagnole di testi di autori italiani: della *Commedia*, *Fiammeta*, *De mulieribus claris*, il *Libro dei 1000 romanzi realizzati da Juan Bocacio de Certaldo*... Per la traduzione dell'*Orlando* di Urrea abbiamo una magnifica edizione bilingue, a parte l'utilissima versione che Italo Calvino ha pubblicato di quest'opera, tradotta anche in spagnolo. Facendo un salto che lascia in ombra molti testi, concludo gli esempi con le raffinate traduzioni fatte oggi da José María Micó: della *Commedia*, di Petrarca, dell'*Orlando Furioso*, della *Gerusalemme liberata*.

A ciò si aggiunge la visione dell'Italia che si percepisce nelle opere spagnole, come quelle di Gonzalo Fernández de Oviedo, Barahona de Soto o Juan de Valdés, per il cui *Diálogo* la documentazione studiata da Encarnación Sánchez García, ha contribuito notevolmente a collocarlo in un ambiente linguistico e sociale che permette una migliore comprensione dell'opera. D'altra parte, gli studiosi italiani e spagnoli hanno fatto avanzare in modo rilevante le nostre conoscenze sulla ricezione dell'italiano nel Secolo d'Oro, trovando in Masuccio una delle fonti del *Lazarillo* (e di molte altre opere), guardando all'*Orlando furioso* – è già noto – come fonte del *Chisciotte*, dove Sannazzaro influenza anche la fuga del cavaliere verso l'Arcadia. E hanno persino dimostrato che i poeti italiani fungono da intermediari tra quelli latini e quelli spagnoli, come nel caso di alcuni versi di Virgilio e Marziale, che talvolta sono giunti nella nostra lingua attraverso la rielaborazione di Sannazzaro. Infine, è attraverso l'italiano che l'epigramma romano si acclimata definitivamente nella letteratura castigliana del XVI secolo, proprio attraverso il sonetto.

Ciò spiega l'inserimento delle voci italiane in spagnolo, a causa della convivenza che, in un'opera di Cervantes, porta il capitano Diego de Valdivia a parlare d'Italia in questo modo a Vidriera:

Pintole muy al vivo la belleza de la ciudad de Nápoles, las holguras de Palermo, la abundancia de Milán, los festines de Lombardía, las espléndidas comidas de las hosterías, dibujole dulce y puntualmente el *acocha*, *patrón*; *pasa acá*, *manigoldo*; *venga la macarela*, *li pollastri e li macarroni*. Puso las alabanzas en el cielo de la vida libre del soldado y de la libertad de Italia.

Quindi Johannes Terlingen nella sua tesi di dottorato, pubblicata all'inizio degli anni '40, è riuscito a mostrare il sorprendente numero di voci italiane che entrarono in spagnolo all'epoca.

Sono arrivato al punto in cui sarebbe necessario citare una serie di nomi, per rendere conto del gran numero di filologi italiani e spagnoli che insegnano in Italia e che si dedicano allo studio della letteratura e della lingua spagnola: quella medievale (in particolare, l'edizione e lo studio dei canzonieri), quella del Secolo d'Oro e, naturalmente, quella dei giorni nostri. Particolare attenzione è stata dedicata agli scrittori legati all'Italia della fine del Medioevo, come Santillana, Sánchez de Arévalo, Nebrija; e come Mayans, Martí e i gesuiti (Terreros o Lolis, per esempio) nel XVIII secolo. Non meno interessanti sono i notevoli progressi che sono stati compiuti nello studio della lessicografia italo-spagnola. Il fatto è che filologi, la cui lingua madre è l'italiano, con altri la cui prima lingua è lo spagnolo, hanno potuto lavorare fianco a fianco. Questo ha fatto sì che gli stessi filologi spagnoli prestassero attenzione a autori italiani come Petrarca (oltre alle opere di Francisco Rico, ho potuto godere recentemente dei quattro volumi della traduzione spagnola delle sue lettere latine, realizzata da Francisco Socas) o Leopardi, così ben studiato da María de las Nieves Muñiz.

È giunto il momento di non fare il filologo, ma di collocarmi nella Spagna plumbea dei miei anni giovanili, dove mi rifugiavo non solo in Montaigne, Proust, Faulkner, Kafka o Robert Musil, ma anche in diverse opere italiane. In un'epoca in cui molti gio-

vani avevano aperto gli occhi sul romanzo sociale, è comprensibile che queste letture ci portassero a quelle di Giovanni Verga, Carlo Emilio Gadda, Italo Svevo, Alberto Moravia, Vasco Pratolini, Italo Calvino, tra le quali – non so come mi sia capitata tra le mani – era fuori posto una traduzione de *Il segreto del bosco vecchio* di Dino Buzzati, per il quale ora nutro un grande apprezzamento. Ricordo, però, come venni a sapere dell'esistenza di Cesare Pavese in Italia. Le sue opere (*Poesie. Lavorare stanca, Verrà la morte e avrà i tuoi occhi*), le ho lette e rilette da quando le ho acquistate a Firenze nel 1962. Tra le mie letture c'era anche Gramsci e *Minima moralia* di Adorno, nella traduzione italiana, che credo sia stato l'unico libro del filosofo di cui sono riuscito a capire qualcosa. Il passare del tempo ha fatto sì che oggi presti meno attenzione alle novità che appaiono nelle lingue in cui sono più o meno fluente; il che non significa che non mi sia interessato consapevolmente ad alcuni autori italiani: a cominciare da Umberto Eco, di cui conservo *Opera aperta, La ricerca della lingua perfetta, Semiotica e filosofia del linguaggio, Trattato di semiotica generale, Kant e l'ornitorinco, Cinque scritti morali*. A questi sono seguiti *Leopardi* di Pietro Citati, *Il Gattopardo* (letto con grande piacere, ma in tarda epoca), *I coraggiosi sono soli* di Roberto Saviano e la trilogia su Benito Mussolini di Antonio Scurati. In questi anni in cui ci sono stati tanti omaggi a Cervantes, mi sono state molto utili le opere di Giuseppe Grilli e il già citato lavoro di Aldo Ruffinato.

Sono attratto dai romanzi gialli italiani che, oltre all'interesse dell'azione, sono diventati un modo per avvicinarci all'Italia: alla sua geografia, alla sua storia, sia quando seguo le avventure e le disavventure di un commissario che, nella sua fuga, alla fine del fascismo, risolve i casi che gli si presentano, sia quando mi occupo della tensione trasmessa dal vicequestore disilluso che vorrebbe lasciare il nord, per tornare a Roma, o del poliziotto che, contro ogni apparenza, è capace di risolvere un caso che sembra irrisolvibile, o del mondo dell'opera o del percorso che il caffè segue fino a raggiungere l'Italia. In pochissimo tempo, gli italiani sono riusciti a eccellere in questo tipo di romanzo: che si tratti di Leonardo Sciascia (è comprensibile che il personaggio del cappellano maltese e falsario Giuseppe Vella mi abbia particolarmente nel *Consiglio d'Egitto*), Andrea Camilleri, Carlo Lucarelli, Antonio Manzini, Marco Malvaldi, Augusto de Angelis, Alessandro Robecchi, Maurizio de Giovanni, Luca d'Andrea o Gianrico Carofiglio. Oltre ai romanzi polizieschi di quest'ultimo, non posso non citare *L'arte del dubbio*, in cui si è addentrato nei meccanismi forensi che interessano sia il romanziere che il magistrato; o *Con le parole precise*, la cui attenzione alla chiarezza del linguaggio è una delle migliori difese che io conosca di una «scrittura pulita e democratica, rispettosa delle parole e delle idee».

Questa autobiografia non richiesta è stata un pretesto per mostrare, attraverso un catalogo disordinato di alcuni dei miei libri italiani, l'orizzonte professionale che essi mi hanno aperto, in un mestiere che non è quello dell'italianista e nemmeno del romanista, poiché mi hanno portato nella vita di tutti i giorni l'aria fresca di una cultura viva, che definirei ancora una volta sorprendente. Non oso prevedere come l'italiano possa mantenere il prestigio acquisito in questi cinquecento anni, ma è chiaro che sta affrontando il futuro con la sorprendente cultura che sostiene.

Italiano e oltre. Noterella biografica e riflessione

ELTON PRIFTI

Albania. Anni Sessanta. Un giovane studente albanese di ingegneria chimica si diverte a scrivere lettere in italiano a un suo cugino, albanese, e riceve risposte nella medesima lingua. Entrambi, come molti altri in Albania, seguono quasi in tempo reale la musica nazional-popolare italiana, Morandi, Mina, Celentano, Pavone e altri, proprio come i loro coetanei italiani, la canticchiano. Continuano a farlo, forse persino con più fervore, pure qualche anno dopo, quando inizierà il duro isolamento (anche) culturale imposto dal regime hoxhista, una stramba copia della cosiddetta grande rivoluzione culturale proletaria cinese. La conoscenza, seppur limitata, della lingua italiana fungeva per il giovane studente albanese e i suoi coetanei da piccolo lucernario rivolto al proibito occidente; era persino una sottile forma di ribellione o protesta oltre che un sordo urlo contro la libertà negata.

Quel giovane studente era mio padre. Nella mia infanzia, nella seconda metà degli anni Settanta e nei primi anni Ottanta, l'italiano era dunque presente, accanto ad altre lingue, in forma di singole parole strappate dalla musica italiana, dai ricordi dei miei nonni, che avevano vissuto la colonizzazione e l'occupazione italiana, dai film, sia quelli italiani, sottotitolati, con Maciste e Titani, che quelli di guerra, della propaganda albanese. E lo stesso valeva anche per diversi miei coetanei. Con uno di loro ricordo che in classe, ogni tanto, scambiavamo dei bigliettini scritti in italiano, delle volte versi di canzoni, trascritte come credevamo fosse corretto. Ne conservo uno che ricevetti; lo riporto qui di seguito. Si tratta del testo della nota canzone di Rocco Granata:

*Mi sono na morata di Marina
una ragaca mora ma carina
ma nleno vol sa pere del mia amore
cosa faro perketue star ilkuor.
Un xhorno la incatra i sola-sola
il kuora me bateva me alora
kuondole di si kela vue del mea amore
me de diu mbaç joela mor baçiu*

Aumentando la conoscenza dell'italiano, il che avveniva *en passant*, senza libri di grammatica o lezioni, andava consolidandosi anche la consapevolezza della massiccia presenza degli italianismi nell'albanese e nell'aromuno, lingue del mio quotidiano.

L'interesse per l'italiano si mantenne invariato fino all'età di 22 anni, quando decisi di trasferirmi in Germania e di intraprendere, con grande piacere, un secondo percorso accademico: gli studi di filologia romanza e germanistica all'Università di Potsdam. Iniziò una nuova fase; per la prima volta entrai in diretto contatto anche con la realtà italiana, sia quella dell'emigrazione italiana in Germania, che quella nella madrepatria. Qualche anno dopo, l'italiano diventò persino una delle lingue principali della stretta cerchia familiare. Quasi contemporaneamente lo stesso è successo anche in ambito lavorativo. Presto mi resi conto che in Italia e nelle tante piccole Italie sparse per il mondo c'è un ricchissimo mondo linguistico oltre l'italiano, particolarmente affascinante. Mi travolse il fascino dei dialetti italoromanzi e mi resi conto della loro grande importanza sociale, della loro imprescindibilità per una solida conoscenza dell'italianità. Profondamente attratto, iniziai a imparare con amici e famiglia acquisita anche qualche varietà mediana e meridionale. Molto presto mi accorsi, ancor più affascinato, anche delle tante lingue regionali e di minoranza, che rendevano seducente ai miei occhi il paesaggio linguistico in Italia. Fui meravigliato dall'emozionante familiarità dell'arbërisht, dalla ruvida e magnifica bellezza del sardo, dalla freschezza del ladino e dall'eufonia dell'occitano. Capii che il "dialetto" in quanto lingua dell'anima, barese, bittese o altro che sia, è la strada sicura che porta direttamente al cuore del loro proprietario, del parlante, il quale assieme alla "lingua" e attraverso essa può farti accomodare generosamente alla tavola riccamente imbandita di cultura ed emozioni. Il tutto assume un'altra forma, diversamente vitale e autentica, particolarmente affascinante e graziosa, al di fuori dell'Italia, specialmente nella diaspora. Fu questo, suppongo, il motivo per cui decisi, nei primi anni del nuovo millennio, di dedicarmi intensamente al mondo italoamericano, occupandomi della storia linguistica dell'italoromanzo negli Stati Uniti d'America. Negli ultimi 15 anni circa ebbe luogo un sostanziale salto di qualità nel mio rapporto con l'italoromanzo, dovuto al coinvolgimento attivo nel progetto *Lessico Etimologico Italiano* (LEI) nonché all'ininterrotto impegno per il consolidamento dell'italianistica negli atenei in Austria e in Germania, nei quali ho insegnato o insegno e svolgo attività di ricerca.

Al di là dei motivi prevalentemente biografici, soprattutto per via dei quasi trent'anni di soggiorno in Germania, le sorti dell'italiano, dei dialetti italoromanzi e delle lingue regionali e minoritarie d'Italia al di fuori dei confini nazionali sono state ininterrottamente parte dei miei interessi scientifici, specialmente nell'ambito dello sviluppo delle basi teoriche e metodologiche di una linguistica migrazionale (diacronica). Ci sono vari tipi di italoфония e di dialettофония. Mi concentro, per motivi di spazio, solo sulle tre realtà fin qui menzionate. La prima è quella albanese, la quale illustra il ruolo dell'italoromanzo – più correttamente dell'italiano – in ambito (post)coloniale, mentre le altre due, vale a dire il mondo italoamericano e quello italotedesco, riguardano le sorti dell'italoromanzo in ambito migratorio. Nonostante siano della stessa tipologia, nelle ultime due è il rapporto diglossico tra dialetto e italiano ereditato dalla madrepatria al momento dell'emigrazione a fare la differenza. Essendo l'emigrazione italiana in Germania più recente di quella negli Stati Uniti d'America, la valenza comunicativa dell'italiano è superiore, anche a causa della prossimità geografica con l'Italia. I dialetti

italoromanzi possiedono comunque in entrambe le realtà una notevole rilevanza comunicativa. È diversa, invece, la situazione in Albania, dove i dialetti italo-romanzi non vengono affatto percepiti. Se le tre realtà linguistiche rappresentano delle divergenze, persino sostanziali, in merito all'italofonia e alla dialettologia, è ben più uniforme, invece, la politica linguistica dello Stato italiano rivolta all'italiano parlato al di fuori dei confini nazionali. Si nota una tendenza monolingue e monocentrica, come comprovano anche tutti i temi trattati nelle 25 edizioni della settimana della lingua italiana nel mondo. Ad oggi non è stato dedicato spazio alla stretta convivenza tra italiano, dialetti italo-romanzi e/o lingue regionali e minoritarie, nonostante la diaspora italiana sia stata prevalentemente dialettologa e lo sia tuttora.

Ma quale è la posizione attuale dell'italiano a livello globale? Recentemente c'è stato uno scambio di idee all'interno del Dipartimento di Romanistica dell'Università del Saarland in merito a una riforma dell'offerta didattica. Si cercava uno slogan che abbracciasse le tre lingue romanze principali del Dipartimento: il francese, lo spagnolo e l'italiano. Tra le proposte, quella più convincente è stata: *Weltsprachen Französisch und Spanisch, Kultursprache Italienisch*. L'italiano viene, dunque, percepito come lingua di cultura, proprio come è nato. Mi sembra che la lingua italiana abbia perso un po', negli ultimi decenni, almeno nell'Europa germanofona, la rilevanza economica. È rimasta però importante lingua di emigrazione e parzialmente anche di lavoro. Nella Svizzera grigionese, ad esempio, l'italiano è diventato una sorta di lingua franca, un codice di comunicazione con e tra gli emigrati, che solo in piccola parte sono italiani. Nell'Albania centrale e meridionale marittima attualmente è una delle lingue principali del turismo.

E quali sono le prospettive future? Credo che il rafforzamento della posizione dell'italiano in Europa possa solo andare di pari passo con il consolidamento economico e politico dell'Italia. Le sorti della diffusione dell'italiano sono strettamente legate, però, anche alla sua presenza a livello universitario e al suo insegnamento come lingua straniera nelle scuole. Più di circa 15 anni fa ha avuto inizio una riduzione dell'offerta didattica della lingua, letteratura e cultura italiana negli atenei tedeschi. Sono state chiuse diverse cattedre di italianistica; altre sono a rischio. Una delle poche possibilità realistiche per contrastare questa tendenza, attualmente, potrebbe essere una solida e costante ampia azione politica mirata che parta dall'Italia, ben coordinata ed elaborata, affiancata da investimenti concreti. *Last but not least* – un coinvolgimento consapevole della cospicua comunità italiana all'estero può solo rivelarsi fruttuoso.

Definire l'italofonia privata tramite l'autobiografia

EDGAR RADTKE

Premessa

Ho sempre seguito l'esempio di non scrivere su me stesso per un motivo ovvio: un'iniziativa di ricerca non deve finire in una chiacchierata. Se oggi sto per violare questo principio o tabù, è perché vorrei affrontare il problema se l'autobiografia linguistica possa essere strumento metodologico di base, anche approssimativo, per la storia linguistica della lingua contemporanea. La linea guida sarebbe l'equazione, a prima vista audace, che la storia linguistica oggettivizzata include anche la documentazione autobiografica, cioè, se si può arrivare alla documentazione linguistica tramite la rappresentatività degli aspetti soggettivi. Per questo accolgo l'invito della Crusca così da chiarire le condizioni autobiografiche della mia italo-fonia privata. Se non riesco a confermare tale ipotesi ambiziosa, questo mio scritto potrà almeno soddisfare la curiosità come esempio del tipo di testo "chiacchierata".

1. I primi contatti con l'Italia e con la lingua italiana

La mia preistoria da italianista inizia nella mia infanzia seguendo i dogmi degli psicanalisti: mio padre decise dopo la Seconda Guerra Mondiale di orientarsi sull'Occidente. Lui era del Brandeburgo, ma rifiutava di vivere in uno stato sotto l'occupazione sovietica; invece era convinto che gli Stati Uniti e gli altri alleati avrebbero promesso un futuro migliore alla Germania occidentale. Ritengo che, indirettamente, questo abbia influenzato la mia scelta verso materie di studio come gli studi americani e la romanistica, in particolare il francese, e mi abbia indotto ad orientarmi con una costante apertura verso la politica dei Paesi occidentali.

Mi ricordo che, nel 1956 o 1957 dopo le vacanze in Austria, i miei genitori continuavano il loro viaggio fino a Venezia, attraversando il Grossglockner, meta esotica prediletta da tanti tedeschi negli anni Cinquanta. Conservo dei ricordi del pernottamento in un albergo a Udine con un'afa eccessiva. Esiste anche una fotografia: io e mio fratello, in Piazza San Marco a Venezia, teniamo in mano l'amato orsetto. Ancora oggi mi sento attratto da città sul mare.

Gli anni Sessanta offrivano poco per chi aveva passione per l'Italia. Però trovai in casa un vecchio manuale di Gustavo Sacerdote con il titolo *Italienische Konversationsgrammatik* del 1936. Questo autore predominava sul mercato dei manuali durante gli anni Trenta. Per curiosità o per attrazione cominciai a studiare in modo autodidatti-

co questa raccolta di conversazioni modello con un italiano arcaizzante, un parlato poco realistico: mi avvicinai alle prime attestazioni di un italiano scritto presentato come parlato colloquiale. La parte grammaticale indicava *i lor signori* insieme con *loro* per il pronome personale della terza persona. Ma mi divertii con questa nuova esperienza senza che mi accorgessi della presentazione di una ipernorma antiquata o addirittura arcaica.

Invece fui indotto a conoscere un'altra realtà quando partecipai a un'escursione di studenti liceali per Roma: un viaggio in treno di notte, in scompartimenti "normali" e scomodi, senza cuccette o vagoni letto. A Roma conobbi una realtà linguistica diversa e, dopo, per capirla mi comprai il primo fascicolo o volumetto di Topolino; nelle storie trovai una varietà linguistica piena di spiritosaggini informali difficili da interpretare, ma confesso che il primo avvicinamento al parlato (estremamente ibrido) avvenne tramite tale sussidio. Mi resi conto che l'italiano rappresentava una lingua estranea alle guide turistiche tedesche e, poco dopo, mi nominarono interprete e traduttore senza i requisiti necessari di una adeguata competenza linguistica.

Un altro fatto mi rimane in mente: era il 1968 e, dopo aver fatto le scale per salire la cupola di San Pietro, arrivato in cima esaurito, incontrai un giovane coetaneo che mi rivolse la parola iniziando «Heil Hitler!»; forse così cominciò il mio interesse per le lingue in contatto. Tutto sommato, le escursioni per Roma hanno, in un certo senso, consolidato il mio interesse verso per la comprensione della società e anche per la storia della civiltà italiana.

2. Gli anni di studio

Mi iscrissi all'Università di Magonza nel 1970 per francese/romanistica e studiai con Ladislao Mittner a Venezia e fui raccomandato al prof. Theodor W. Elwert per gli studi americani. Nel primo anno accademico avevo recuperato il cosiddetto "Grosses Latinum" per poter studiare filologia francese. Dopo aver ottenuto la certificazione per il latino, avevo ancora qualche ora a disposizione che mi proposi di investire nell'italiano. Solo che non esisteva un piano di studio e l'offerta dei corsi scarseggiava decisamente. Però esisteva un dottorato di lingua italiana e seguii i corsi con la dottoressa Brunella Ciochini che si era laureata con il germanista Ladislao Mittner a Venezia e che in seguito fu raccomandata a Theodor W. Elwert. Nei corsi di lingua eravamo quattro o cinque studenti, un'ottima premessa per imparare bene l'italiano. L'insegnante rappresentava un po' il classico stereotipo dell'italianità per i tedeschi: docente vivace e cordiale diffuse grande simpatia – un vero e proprio personaggio indimenticabile. Rappresentava la classica mentalità e il comportamento italiano, secondo il pregiudizio dei tedeschi; mia moglie, per esempio, si rifiutò di salire sulla sua macchina perché parlava e gesticolava in continuazione senza toccare il volante della sua Cinquecento che stava guidando. La qualità del suo insegnamento fu alla base della preparazione di quegli studenti poi diventati professori d'italianistica. Brunella Ciochini riuscì a creare un ambiente favorevole per attrarre verso il fascino dell'Italia.

Passando all'insegnamento filologico, mi recai al ricevimento del professor Elwert per una consulenza; volevo un consiglio sul corso che avrei potuto frequentare in futuro, ignorando le mie obiezioni mi fece iscrivere al suo seminario su Dante che iniziava

il giorno seguente. Ero completamente impreparato e non mi ero mai occupato di testi storici dell'italiano. Mi ritrovai in un gruppo costituito dalla lettrice come presenza obbligatoria e un assistente che era competente in antico francese senza aver mai seguito la filologia italiana; un neolaureato dell'Istituto di traduttologia di Mainz-Germersheim, che s'interessò piuttosto ai casinò, in quanto curatore di una rivista, appunto, sui casinò, in vendita in tutte le edicole; una dottoranda austriaca in linguistica generale. In qualche modo fui costretto di settimana in settimana a preparare una dozzina di versi di qualche canto del Purgatorio. Ero proprio inesperto, e il passo da Topolino a Dante fu notevole. Questa didattica radicale avrà favorito in modo accelerato l'acquisizione delle competenze linguistiche e la sensibilità per i dinamismi storici all'interno delle strutture di lingua. Ottenni una buona introspezione nella letteratura italiana, seguendo nei semestri successivi i seminari di Elwert su Petrarca, Boccaccio, Macchiavelli e sui libretti d'opera. Si trattava di una costellazione assurda, ma ne approfittai tanto da farmi un'idea della lingua letteraria. Tale procedimento contrastava con i principi della nuova didattica, ma questo tuffettino nel mare freddo di una varietà estremamente elaborata si rivelò il modo più efficace per avvicinarsi alla filologia italiana. Per completare il quadro del curriculum arrivò a Magonza un nuovo "Assistenzprofessor", cioè professore-assistente, Janosz Riesz, che ci fece conoscere le discussioni recenti sulla letteratura in Italia e ci avvicinò anche alla letteratura del Novecento: nel mio caso mi occupai di Giuseppe Ungaretti. Eravamo piuttosto un circolo privato di dibattiti non ufficiali. Era Riesz a indicare l'unico libro sull'Italia contemporanea a quest'epoca: *Italien zwischen Schwarz und Rot* in cui Hans Hinterhäuser aveva fatto un bilancio della sua esperienza di lettore di tedesco all'Università di Venezia negli anni cinquanta. Ancora oggi è una lettura stimolante.

A un certo punto Elwert mi propose, tramite i suoi rapporti con l'Ambasciata Italiana a Bad Godesberg, delle borse ministeriali per i corsi di lingua estivi per stranieri sia a Siena sia a Viareggio, gestiti dall'Università di Pisa; in queste sedi feci nuove esperienze per la formazione della "mia" linguistica italiana. A Siena il docente più rilevante per me fu il giovane assistente Gaetano Berruto che tenne un corso sulla Storia linguistica dell'Italia unita sul modello di Tullio De Mauro il che condizionò il mio interesse per la ricerca della lingua contemporanea. Berruto ci ha introdotto alla concettualizzazione della sociolinguistica dell'italiano che non era ancora canonizzata nell'insegnamento. Per la prima volta mi avvicinai ad una nuova dimensione della linguistica italiana che supera il modello tradizionale di ridurre tutto alla storia della lingua nella manifestazione della varietà letteraria. Tale approccio accompagna la riflessione linguistica anche oggi.

Invece a Viareggio feci la conoscenza di docenti dell'ambito della linguistica generale e della glottologia come Tristano Bolelli e Edoardo Vineis che, in un bar nella pineta, discutevano con gli studenti interessati alle correnti attuali della linguistica italiana o alla ricezione di nuove idee dall'estero. Loro riuscirono a entusiasmare noi studenti poco familiari con la linguistica attuale in trasformazione creando un clima di discussioni fervente. Questa "linguistica al mare" si innestò in noi futuri italianisti. Ritengo utile l'iniziativa del Ministero degli Esteri di Roma di promuovere le future leve di italianisti tramite borse.

Nel 1973 il professor Elwert mi propose una borsa dell'Ambasciata Italiana per la Scuola Superiore Normale di Pisa. Purtroppo fu comunicato a due sedi in Germania, e

alla fine il mio concorrente, a mia insaputa, era già partito. Rimediando questa situazione un po' penosa Elwert mi mandò al Collegio Ghislieri di Pavia che mi offrì l'alloggio e la pensione completa in cambio di un dottorato interno di tedesco. Inoltre ebbi l'incarico di tenere esercitazioni al Seminario di Tedesco dell'Università di Pavia pur non essendo ancora laureato. Erano i tempi di una burocrazia abbondante che però non fu sempre applicata. Il Collegio Ghislieri e l'Università di Pavia mi permettevano uno sguardo nella vita interiore delle istituzioni non paragonabile alla situazione in Germania. Seguivo a quest'epoca sia il corso monografico tradizionale sia l'insegnamento innovativo dei contenuti nuovi come la sociolinguistica, la pragmatolinguistica, o la semiotica letteraria accanto alla critica e l'edizione dei testi. In sostanza una specie di crocevia per riconciliare la dimensione tradizionale con il rilancio di nuove idee. Sembrò sintomatico che, ad esempio, Maria Corti mi assumesse per tradurre i semiologi della Scuola di Costanza dal tedesco in italiano. Sarò certamente stato poco chiaro, ma ne approfittai tanto per me stesso. Conobbi così un mondo parallelo rispetto all'insegnamento in Germania che ritenni piuttosto periferico con le dimensioni ridotte che poteva offrire. Mi si impose una nuova ottica e in seguito ho cercato di integrare la mia impostazione "tedeschizzante" con i concetti che prevalsero in Italia. Ho cercato di riconciliare delle posizioni contrastanti fino ad oggi nella ricerca senza imporre una competitività fra due sistemi diversi. Ho sempre rispettato la nozione che l'italofonia all'estero è piuttosto periferica per definizione e gli scenari di rilievo si svolgono in Italia. L'italofonia all'estero può solo completare il quadro ma non può dettare la direzione della ricerca. Definirei questa posizione all'ombra un ruolo privilegiato nello scambio delle idee.

Allora l'accoglienza a Pavia si presentò come un elemento costitutivo per la nascente passione per gli studi italiani. I docenti si aprivano al dialogo con un tedesco pur considerandomi un animale esotico. Penso di essere stato l'unico studente iscritto a filologia; a Pavia c'erano pochissimi tedeschi a quell'epoca: il professore e amico Manfred Beller di Letteratura Tedesca, un neolaureato di fisica del Maximilianeum di Monaco e un tecnico della ditta Korting che produceva televisori. E gli studiosi come Maria Corti, Cesare Segre, Anna e Paolo Ramat, Dante Isella o Angelo Stella mi hanno presentato nuove dimensioni della materia in questione. Le strutture dell'Università e del Collegio diventavano più trasparenti grazie al Rettore del Collegio, professor Aurelio Bernardi o all'amico Manfred Beller. Mi confrontai con un nuovo mondo dalla diversa identità accademica rispetto a quanto poteva offrire il corrispondente sistema in Germania.

A Pavia dovevo anche preparare la mia tesi di laurea per Magonza. All'inizio avevo concordato con il mio relatore il professor Heinz Kröll un soggetto sui gerghi studenteschi, dal momento che stavo in un collegio, cioè in un terreno ben delimitato e chiuso. Però, dopo qualche mese, mi accorsi che ero riuscito a raccogliere solo tre voci dell'uso vivo – troppo poco per scrivere su tale soggetto. Mi resi conto, invece, del fatto che nel Collegio e anche nella comunicazione fra studenti in genere, era molto presente un parlare nutrito di termini sessuali o sessualizzati. Per me significò un fatto nuovo perché questo parlato di una certa volgarità non ci fu mai segnalato in Germania. Stranamente, nell'ambito della storia linguistica, l'interesse per la lingua contemporanea, fu quasi assente: si poteva consultare qualche noterella sulla rivista «Lingua Nostra»,

il volumetto di Bruno Migliorini sulla Lingua contemporanea e le osservazioni finì di Alberto Menarini. Poi il concetto di Umgangssprache in seguito a Leo Spitzer, Italienische Umgangssprache, non fu recepito, la traduzione uscì non prima della fine degli anni Novanta. È vero che Tullio De Mauro, in quanto linguista generale, colmò questa lacuna con il suo capolavoro valido anche per la fase contemporanea. Inoltre la ricerca si limitò a una tesi di dottorato dattiloscritta di Robert Rüegg, *Zur Wortgeographie der italirnschen Umgangssprache* del 1956, ma pubblicata presso il Romanisches Seminar der Universität Köln. L'autore poi abbandonò la romanistica e diventò pastore protestante in Svizzera. Di conseguenza il mio interesse sia per il lessico sessuale che per la lingua colloquiale aprì un campo di ricerca quasi vergine e l'idea nacque propria a Pavia, dove ero "osservatore" della realtà linguistica. Con tutta probabilità sarò stato l'unico studente che si laureò in francese con una tesi sull'italiano. Comunque, scelsi per l'Esame di Stato l'italiano come terza materia in quanto "ulteriore materia supplementare", senza che esistesse un piano di studio, tutto dipendeva da quando il professore ti dichiarava maturo per laurearsi – tempi di una flessibilità ormai inimmaginabili.

3. I primi passi nella carriera universitaria

Invece di presentarmi al referendariato per diventare professore di liceo ho optato per fare domanda per un dottorato di tedesco presso il Servizio Intercambio del Tedesco (DAAD). Volevo recarmi in Brasile, ma il responsabile dell'istituzione mi dichiarò che non avrebbe mandato candidati scapoli in Brasile. Dopo ho saputo che lui era sposato con una brasiliana. L'Italia era l'alternativa e mi presentai a una commissione a Bonn dove il rinomato professor Luciano Zagari mi scelse subito per il suo Istituto Tedesco all'Orientale di Napoli. Fra l'altro, all'Istituto di Tedesco, aveva insegnato come lettore, prima della Grande Guerra, il romanista Viktor Klemperer che lasciò il posto perché non sopportava Napoli. Io invece mi trovai a mio agio in una civiltà diversa, ma in un certo senso anche eccitante, con una filologia in contrasto con l'esperienza pavese. Se mi volevo avvicinare a Napoli, avrei dovuto imparare o almeno capire la parlata napoletana, altrimenti Napoli sarebbe rimasta un'incognita per me. L'università ignorava il dialetto napoletano come materia scientifica. Le pubblicazioni erano in mano di dilettranti, soprattutto poeti e avvocati. Era questo il motivo per dedicarmi al napoletano e capire questa realtà. In questo precedevo i futuri colleghi che si occupavano della civiltà linguistica a Napoli, e parlo di Nicola De Blasi, Rita Librandi e Patricia Bianchi. Quando arrivai all'Orientale, la dialettologia napoletana era ancora un campo vergine. Ipotizzerei che la ricerca sociolinguistica precedeva quella dialettologica, fenomeno paradossale. Mi misi dunque a decifrare una dialettalità sconosciuta. Per i glottologi il napoletano era lingua di cultura, ma non un dialetto-base. Il principio di analizzare il dialetto sul vivo era assente, e capii presto che mi muovevo in un paradigma isolato, ma indispensabile per la comprensione. Temevo, con la sola competenza dell'italiano, di trovarmi in una forte conflittualità almeno linguistica.

In contrasto con l'esperienza pavese notavo che i linguisti napoletani non discutevano i loro problemi scientifici e in genere non volevano dialogare con me sulla lingui-

stica, c'era poca disponibilità a esporre le loro impostazioni. Devo per fortuna citare Alberto Varvaro come eccezione notevole. Accompagnava le mie nozioni scientifiche per la tesi di dottorato e a lui devo tanti consigli preziosi. Era, se ricordo bene, l'unico a dedicarsi ai miei problemi linguistici, il resto della comunità scientifica si chiudeva in un "isolamento splendido". Così nacque l'amicizia con Alberto Varvaro che aveva appena organizzato il Congresso della Società di Filologia e Linguistica Romanza, sicuramente una pietra miliare per il rinnovo concettuale della filologia e della linguistica a Napoli.

Verso la fine del '76 rientrai a Magonza, perché mi fu offerto un posto di assistente al Romanisches Seminar, offerta da non respingere se volevo continuare con la carriera accademica. Con il successore di Elwert si ridimensionò la posizione della linguistica in favore della letteratura italiana. Così chiesi di poter offrire un corso di linguistica italiana fuori orario, oltre le lezioni obbligatorie. Era un corso volontario in cui si discutevano i capolavori della linguistica italiana recente con autori come Žarko Muljačić o Tullio De Mauro. Nasceva così un circolo di studenti interessati della linguistica. Ripensandoci mi stupisce quanto si è dovuto improvvisare, soprattutto se penso al regolamento burocratico di oggi.

Conseguì il dottorato di ricerca e qualche anno più tardi la tesi di libera docenza. A livello nazionale la linguistica italiana si allargò all'interno dell'insegnamento della linguistica romanza anche per il fatto che la quantità delle ricerche assunse una nuova dimensione. Prevalsero campi di ricerca nuovi come la ricostruzione del parlato nella storia, la pragmalinguistica nella descrizione dell'italiano parlato e la sociolinguistica storica, discipline che arricchirono notevolmente lo spettro della linguistica italiana anche in Germania. Si costituì un gruppo di giovani studiosi come Peter Koch (+), Gerald Bernhard, Thomas Stehl, Dieter Kattenbusch che preparava un aggiornamento anche metodologico della disciplina. Si trattava di un aggiornamento che ricollegava gli interessi di ricerca in Germania con quelli della stessa generazione in Italia, un rinforzo europeo se si vuole, il che generò nuove prospettive in un contesto internazionale europeo. Occorre sottolineare che l'ambiente in cui lavorammo era caratterizzato da una gradevole serenità. I colleghi erano e sono amici che cercavano lo scambio di idee. E ciò vale anche per la generazione più anziana con studiosi come Max Pfister o Gerhard Ernst. Anche i legami di amicizia con i nostri coetanei in Italia si dimostravano sotto questa prospettiva positiva, in gran parte sono amicizie che hanno perdurato nel tempo sulla base di garantire un rilancio in comune. Confrontando la situazione con i francesisti non si dimostrava una competitività fortemente ambiziosa o addirittura una rivalità. Gli studiosi all'interno dello scambio italo-tedesco dimostravano una certa rilassatezza.

4. La carriera universitaria

Dopo essere stato nominato professore associato a Magonza e a Monaco, fui chiamato ad Heidelberg dove, per far fronte al maggiore afflusso di studenti di italiano, avevano trasformato la cattedra di Kurt Baldinger da francese e spagnolo in francese e italiano. La linguistica italiana doveva consolidare la sua posizione, anche perché, in un certo senso, era sempre la materia degli "happy few", che tuttavia avevano in genere un buon

livello. Fu istituito anche un centro di dottorato interfacoltà dal titolo Dinamica delle varietà substandard, in cui l'italiano era ben rappresentato. Inoltre, nel 2008 si riuscì a realizzare, insieme con l'Istituto di Cultura Italiano di Stoccarda e l'Ambasciata italiana a Berlino, un Italienzentrum che promosse in modo privilegiato i contatti con i linguisti italiani. Si costituì così un laboratorio permanente di idee che attirò gli studenti. Fu un elemento importante per garantire una creatività reciproca nella ricerca italo-tedesca. Con l'andar del tempo, la linguistica italiana si è innestata come disciplina autonoma in tutta la Germania, anche se il predominio nell'insegnamento dell'italiano è in genere della letteratura.

5. Che cosa se ne può dedurre? Il rapporto fra autobiografia e italianofonia privata

Si deve ora chiarire qual è il rapporto fra autobiografia e l'italofonia privata, il che significa indagare se si riscontrano degli elementi ricorrenti nella biografia subentrati ugualmente nella produzione scientifica. Questi segmenti fungono praticamente da categorie condivise da tutte e due i domini.

Un punto essenziale di partenza si ritrova nella tendenza all'apertura, cioè verso una civiltà dell'Europa occidentale e verso una internazionalizzazione nell'agire. Si tratta di un concetto che non si limita al parlare, ma riguarda in ugual misura anche il parlante. Lavorare sull'italiano comporta anche la convinzione di volersi occupare dello stato degli italiani. Ho sempre cercato di ricollegare l'interesse per l'italiano con la società stessa, cioè capire l'Italia tramite l'italiano, costruendo una linguistica che fa parte dell'antropologia culturale. Essa concepisce la biografia del linguista come partecipe alla società, dunque non persegue una sociolinguistica da fuori, ma una sociolinguistica da dentro. Se non avessi avuto interesse per i parlanti, non mi sarebbe stato possibile fare ricerca sulla lingua.

La seconda dimensione riguarda la creatività o l'originalità ritenute rilevanti per i due costrutti in questione. Gran parte della produzione italiana si rifà ad una specie di riciclaggio. Spesso il già noto predomina sul nuovo. Ci possono essere buoni motivi per rifarsi a questa corrente, e non penso solo alla produzione per concorsi. Appena si dispone di convinzioni che diventano delle categorie nella ricerca, nasce un modello stabile da diffondersi. Il riciclaggio nella linguistica riscontra una sua analogia nella routine all'interno della propria biografia. La routine non genera nuovi stili di vita né un'ottica innovativa nella linguistica. Un collega tedesco, in una recensione della mia tesi di libera docenza, sosteneva che ero stato troppo teorico, giudizio che non ho mai accettato, anzi, secondo me, si deve lavorare su una data lingua fornendo descrizioni non aneddotiche che si inquadrino e ridefiniscano il quadro teorico. Si deve per forza astrarre dal dato concreto per arrivare ad una interpretazione nuova. Il fatto di essere solo induttivo non produce risultati soddisfacenti; l'autobiografia e la linguistica dovrebbero seguire, nella migliore ipotesi, la strada della concettualizzazione.

Si parla spesso della passione per la lingua italiana, e poi – peggio ancora – si potrebbe supporre che abbia scelto la lingua italiana come oggetto di ricerca per la sua bellezza. Non è vero per niente, non ho mai voluto analizzare la lingua italiana sulla

base di criteri estetici. Francamente, non scelgo una lingua perché ritenuta bella, poi bella su quale livello descrittivo? L'idea di una lingua bella o brutta è soggettiva e non si presta come base di un'analisi scientifica. Invece quello che mi ha stimolato ad occuparmi dell'italiano è che, storicamente, si tratta della prima lingua che ha raggiunto un prestigio letterario e linguistico in Europa. L'italiano è stato la prima varietà che si distingue per una standardizzazione verso una lingua nazionale prima che fosse esistita la nazione. Ma questo è un fatto storico e non un giudizio estetico. L'italiano assume un ruolo singolare in quanto varietà egemone fra le lingue dell'Europa occidentale per la sua storicità nell'elaborare uno standard. Tale ruolo di prestigio rispecchia una funzione esemplare per le altre civiltà europee. L'elaborazione dell'italiano assume una funzione-guida per tutta l'Europa linguistica.

Due categorie determinano poi l'illusione di autobiografia e costruzione linguistica: tempo e spazio. Tutto dipende da dove si vive o si parla in un dato momento. La mia linguistica è una linguistica delle variazioni e delle varietà. La biografia e la produzione linguistica si riscontrano nel punto dove si generano dinamismi. Con la prospettiva dall'esterno si riesce ogni tanto ad afferrare dei processi di mutamento con maggiore consapevolezza. Come lo psicanalista si rifà alla biografia del paziente, come punto di partenza per interpretare variazioni (o patologie), così il linguista potrà sviluppare uno sguardo più oggettivo per la descrizione del mutamento o della variabilità linguistica. Tutto ciò deve essere eseguito, non tanto sulla base della passione che comporta il rischio della deformazione soggettiva, ma con un approccio all'analisi linguistica guidato da una specie di serena imparzialità. Il fanatismo non sostiene una descrizione adeguata.

Occasionalmente mi si chiedeva quali sarebbero i dieci libri di linguistica italiana obbligatori. Sarà concessa tale domanda ai dilettanti, ma già gli studenti d'italiano dovrebbero reprimere questa curiosità. Quando Gerhard Rohlfs cedette la sua biblioteca personale all'Università di Passau, tenne per l'appunto dieci libri per le sue ricerche. Erano libri di cui era autore. Per risolvere il problema suggerirei la lettura di solo due libri, cioè la *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963) di Tullio De Mauro e la *Grammatica italiana* (1987) di Luca Serianni. Tutto il resto che vogliamo sapere non fa parte di uno strumentario stabile, ma soccombe al tempo e allo spazio.

Infine saremo bravi italianisti se analizziamo la lingua italiana nel contesto europeo, comparando i mutamenti e i fenomeni in comune. Solo una visione più vasta permette delle analisi convincenti. Forse i linguisti dell'italiano fuori l'Italia ritrovano la loro legittimità in questo aspetto. Con un certo ottimismo noto che la linguistica in Italia e la linguistica fuori l'Italia non mostrano più il distacco che s'intravedeva ancora negli anni Settanta, seppur in regressione. Tale contrasto sembra essersi risolto in seguito ad una crescente europeizzazione.

La lingua italiana è una lingua viva, cioè si distingue per mutamenti e dinamismi. Il parlare e i parlanti sono inseparabili l'uno dall'altro. E lo studioso straniero dell'italiano potrà contribuire a decifrare le strutture linguistiche con una sua ottica particolare che arricchisce il campo d'analisi. E la biografia andrà in sintonia con la linguistica. Nessuno si occupa della linguistica italiana contro la propria volontà. La vita e gli interessi di ricerca rappresentano un'entità unica.

Bibliografia

De Mauro 1963 = Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.

Hinterhäuser 1952 = Hans Hinterhäuser, *Italien zwischen Schwarz und Rot*, Stoccarda, Kohlhammer.

Rüegg 1958 = Robert Rüegg, *Zur Wortgeographie der italienischen Umgangssprache*, Köln, Romanisches Seminar der Universität.

Sacerdote 1930 = Gustavo Sacerdote, *Italienische Konversationsgrammatik*, Berlino, Langenscheidt.

Serianni 1988 = Luca Serianni, *Grammatica Italiana*, Torino, Utet.

Spitzer 1922 = Leo Spitzer, *Italienische Umgangssprache*, Bonn, Duemmler.

La lingua italiana, prima *inter pares*

FRANZ RAINER

Mi piacerebbe molto poter svelare che la mia carriera d'italianista cominciò con un colpo di fulmine per la bellezza del Paese o della sua lingua, o per lo meno con la lettura del *Viaggio in Italia* di Goethe, ma la nuda verità è che non avevo ancora avuto nessun contatto con l'Italia quando nel 1975 m'iscrissi all'università di Salisburgo per studiare lingue romanze, e non ero nemmeno entrato in una pizzeria, che appena cominciavano a diffondersi nel nostro Paese. La strada verso le lingue romanze mi fu aperta al liceo indirettamente dal mio profondo interesse per la lingua madre, il latino, e poi per il francese, unica lingua romanza insegnata allora nella mia scuola. Avevo letto per curiosità il libro *Vom Vulgärlatein zum Altfranzösischen*, di Gerhard Rohlfs, e il manuale *Romanische Sprachwissenschaft*, di Heinrich Lausberg, e ne rimasi affascinato, perché collegavano le mie due materie preferite, il latino e il francese, e mi aprivano un mondo quasi completamente assente dall'insegnamento secondario, la linguistica storica. Questo motivo per studiare romanistica era senz'altro molto minoritario fra gli studenti a quei tempi, e lo è ancora di più oggi, dato che normalmente è piuttosto la letteratura che costituisce il punto d'attrazione, oppure semplicemente la prospettiva professionale di poter insegnare un giorno la lingua in un liceo.

Con la maturità in tasca, presi il treno per Salisburgo con l'intenzione di cominciare gli studi di romanistica con francese e spagnolo, ma quando vidi sull'albo d'istituto che lo spagnolo non era ancora ammesso fra le materie destinate all'insegnamento nelle scuole decisi spontaneamente di iscrivermi in francese e italiano. Solo l'anno dopo cominciai a studiare anche spagnolo, che allora era una lingua ancora piuttosto "esotica" in Austria ma che, quando fu ammessa all'insegnamento nelle scuole secondarie austriache qualche anno dopo, sarebbe diventata una concorrente temibile per l'italiano e per il francese, che fino all'inizio degli anni Ottanta aveva goduto della comoda situazione di seconda lingua straniera quasi esclusiva. In Austria, le lingue romanze sono le tipiche seconde lingue straniere, dopo l'inglese, e così sono destinate inesorabilmente a "cannibalizzarsi" tra loro, come dicono gli esperti di marketing. L'ascesa dello spagnolo a partire dagli anni Novanta, infatti, fu accompagnata da una discesa speculare dell'italiano e del francese.

In ogni istituzione la situazione è ovviamente un po' diversa, in relazione a circostanze locali, ma nella *Wirtschaftsuniversität* di Vienna nella quale da 30 anni insegno tutt'e tre le lingue la relazione fra studenti di francese, italiano e spagnolo è passata grosso modo da inizialmente 2 : 1 : 1 a 2 : 1 : 2. Gli studenti d'italiano sono dunque

oggi circa la metà di quelli di francese e di spagnolo. E va aggiunto che il numero degli studenti d'italiano – che, per dire la verità, sono maggioritariamente studentesse – è gonfiato dal fatto che s'iscrivono parecchi studenti altoatesini, per i quali l'italiano è una materia facile. Il fatto non è sfuggito agli organi responsabili dell'università, che in qualche momento hanno considerato persino l'idea di abolire l'insegnamento dell'italiano, come avevano fatto con il ceco quando si resero conto che lo studiavano praticamente solo slovacchi.

La scelta delle lingue straniere da parte degli studenti, anche da parte dei nostri studenti di economia aziendale, non è pienamente razionale – in base a un concetto di razionalità economica –, dato che le relazioni commerciali fra Austria e Italia, anche se in calo da decenni, pesano ancora il doppio di quelle con tutto il mondo ispanofono, America Latina inclusa. Ma sappiamo dalle inchieste che abbiamo fatto presso i nostri studenti che solo circa un terzo fa la scelta in base a considerazioni di “employability”. Molti scelgono semplicemente la lingua che hanno già studiato a scuola, perché l'università esige per il primo corso il livello della maturità, e chi non ce l'ha deve prima raggiungerlo per via extracurriculare. Gli altri fattori sono di tipo emotivo, difficilmente identificabili e anche difficilmente influenzabili. Trent'anni fa, dalle nostre parti erano ancora molto di moda i cantautori italiani, oggi sorpassati, mi sembra (ma parlo da non-esperto), dalla musica latino-americana. Trent'anni fa, l'Italia poi aveva ancora il vantaggio di abbinare la vicinanza geografica con una buona dose di “esotismo”, mentre i giovani di oggi non esitano più a esplorare terre più lontane, o addirittura altri continenti, diventati accessibili grazie allo spettacolare abbassamento delle tariffe degli aerei e all'aumento generale del benessere. È cambiata anche l'immagine dell'Italia che viene trasmessa dai media. In Austria, verso il 1990, l'Italia si menzionava spesso come esempio da seguire per il dinamismo dei suoi distretti industriali, ed era molto popolare il made in Italy, dalla moda alle piastrelle. A partire dal 1992 però, le notizie per chi in Austria s'informava attraverso la televisione oppure attraverso i giornali sono diventate quasi invariabilmente negative: svalutazioni che influenzavano molto negativamente i nostri esportatori, Tangentopoli, gli scandali senza fine di Berlusconi, la paura di un contagio dell'Italia per il quasi-fallimento della Grecia, fino al “whatever it takes” di Draghi, debito pubblico sempre più stratosferico, populismo, antieuropeismo, cattiva gestione iniziale della pandemia (Bergamo), ... Non so fino a che punto le notizie della televisione e dei giornali influiscano sulle decisioni degli studenti riguardo alla scelta della lingua straniera, dato che generalmente sembrano poco informati, ma probabilmente esse creano lo stesso una vaga immagine negativa nella mente dei giovani.

Il discorso è naturalmente diverso per i giovani che hanno avuto un'esperienza di prima mano, normalmente durante le vacanze, o durante qualche interscambio scolastico, per non parlare del caso speciale degli altoatesini. L'immagine dell'Italia di questi giovani è fatta di mare, paesaggi, cibo, vita esuberante, rapporti umani, forse persino di cultura, anche se questa non sembra essere la preoccupazione più pressante dei nostri studenti di economia aziendale. La promozione degli interscambi scolastici è senz'altro uno dei modi più efficaci per aumentare l'interesse per l'Italia, e per invogliare i giovani a studiare l'italiano. Anche per me l'interscambio di un mese con una scuola di Parigi

al penultimo anno del liceo fu un'esperienza chiave, tanto più che fu il mio primo soggiorno all'estero, e avrà influito anche sulla mia decisione di studiare il francese.

Oggi, la probabilità che uno studente abbia visitato l'Italia prima di entrare all'università è nettamente più alta che non ai miei tempi di studente. Come ho detto sopra, non ero ancora mai stato in Italia quando m'iscrissi all'università, né avevo imparato l'italiano a scuola. Solo dopo il terzo anno di università frequentai per un mese, all'Università per stranieri di Perugia, un corso di perfezionamento per insegnanti, con sul programma italianisti di spicco come Ignazio Baldelli, Maurizio Dardano e Tullio De Mauro. Ricordo che la mattina del giorno in cui doveva cominciare il corso di De Mauro mi svegliai con un occhio gonfio perché durante la notte mi aveva punto una zanzara. Esitai in un primo momento se andare all'università in questo stato, ma poi andai lo stesso, per scoprire che De Mauro non era venuto, non so più per quale impedimento. Ho anche un ricordo vivace del rettore dell'università, un economista che ci impartiva una specie di corso di *Landeskunde* molto personale e molto critico con il proprio Paese, sulla base della sua esperienza come direttore di ospedali e altre istituzioni. Dopo il corso di Perugia, che mi aveva permesso di conoscere anche altre parti dell'Umbria, trascorsi ancora alcuni giorni a Roma, per un primo contatto con ciò che rimaneva del mondo antico, la mia grande passione degli anni di liceo.

Durante il soggiorno perugino usai anche per la prima volta l'italiano in situazioni di comunicazione reali, mentre fino a quel momento lo avevo usato attivamente solo nell'ambiente artificiale delle classi d'italiano e passivamente, leggendo ogni settimana la rivista *Panorama*. Oggi, il contatto con la lingua orale è possibile anche a distanza, in qualunque momento, attraverso molteplici canali, ma constato che gli studenti li usano sorprendentemente poco. Forse la sovra-offerta mediatica scoraggia. E per di più, leggono poco.

Quando ricevemmo il nostro manuale d'italiano all'inizio del primo semestre, aprii l'ultima lezione, e la compresi già quasi tutta sulla base delle mie sole conoscenze di latino. La vicinanza del lessico italiano a quello latino, fortunatamente, facilitava grandemente l'apprendimento, progredimmo a grande velocità. Ricordo che due studenti giapponesi abbandonarono il corso dopo un mese, perché per loro l'italiano era una lingua difficilissima. A questo primo contatto, l'italiano mi faceva l'impressione di una lingua inverosimile, con tutte le desinenze latine storpiate. A Perugia scoprii con sorpresa e soddisfazione che questo latino storpiato era parlato effettivamente nel suo habitat naturale come lo avevamo imparato in classe.

Dopo le vacanze, partii per un anno in Francia, facendo da *assistant d'allemand* nel liceo Ampère di Lione. Fu un'occasione unica, resa possibile grazie alla politica culturale generosa del governo francese di allora. Al ritorno, completai rapidamente la tesi di laurea in francese sull'*argot* nelle opere di Alphonse Boudard, ed ebbi la fortuna di ottenere una borsa per studiare un semestre in Italia. Andai a Padova, ma siccome non riuscii a trovare alloggio proseguii per Firenze, dove mi sistemai in una pensione di fronte alla chiesa di Dante. A Salisburgo avevo frequentato un corso di dialettologia, in cui trattammo uno dopo l'altro i dialetti d'Italia utilizzando il libro *I dialetti delle regioni d'Italia* di Gabriella Giacomelli, della quale poi seguii un corso di dialettologia all'università di Firenze. Eravamo in pochi, la dialettologia apparentemente non attra-

eva troppo gli studenti fiorentini. A Salisburgo avevo già incontrato nel libro di Giacomelli il fenomeno della cosiddetta gorgia toscana. Arrivato a Firenze, dovevo comprare un fornellino a gas. Domandai per strada al primo venuto dove potessi trovare un tale apparecchio, e mi rispose: “Alla hasa dello sport.”

Tornato a Salisburgo, scrissi la mia tesi di laurea in italiano (che avrei poi espanso per il dottorato), nella quale intendevo offrire un panorama dei mezzi d'intensificazione disponibili in italiano. Continuai a lavorarci a Salerno, dove fui lettore di tedesco nell'anno accademico 1980/81, che in realtà cominciò a gennaio a causa del terremoto dell'Irpinia. Il lavoro all'università non era troppo impegnativo per me, perché a Salisburgo avevo studiato per interesse anche grammatica tedesca. Ma ricordo che il mio compagno d'appartamento, un lettore d'inglese impegnato a scrivere una tesi di dottorato su un poeta inglese contemporaneo e che non aveva imparato nessuna lingua straniera, passava ore e ore cercando di penetrare i segreti grammaticali della sua lingua materna che doveva spiegare agli studenti salernitani. Quel collega inglese, figlio di un diplomatico, a Salerno era spaesato, come Ovidio tra gli sciti, non parlava italiano e non aveva nemmeno voglia d'impararlo. Mentre io tornai in Austria dopo un anno, lui fu condannato a rimanere ancora uno o più anni nell'inferno salernitano. L'avevo perso di vista, ma recentemente ho scoperto in Internet che è diventato professore universitario di letteratura in Inghilterra e anche poeta rispettato. Nel Meridione, scoprii un'Italia per molti versi diversa da quella che avevo conosciuto a Perugia e a Firenze, feci anche conoscenza con gli arcani della burocrazia universitaria italiana, ma tutte le avversità furono compensate dall'amabilità della gente e dalle bellezze della costiera amalfitana. Purtroppo, le villette sulla costiera, dove solevano abitare i lettori dell'università, erano state confiscate tutte per i terremotati, ma finalmente trovai alloggio con l'amico inglese menzionato nell'inclita città di Cava dei Tirreni.

Avevo deciso di scrivere la tesi di dottorato sull'italiano per portare la mia seconda lingua romanza all'altezza del francese. Fu una decisione fortunata, perché altrimenti non sarei andato a Salerno, e non sarei tornato di nuovo in Italia (a Bologna e Pisa) nel 1986 per sei mesi grazie a una borsa del Rotary italiano, borsa per la quale mi aveva proposto Žarko Muljačić di Berlino sulla base della mia tesi di dottorato (*Intensivierung im Italienischen*, 1983) e di alcuni lavoretti che avevo già pubblicato sull'italiano. Di quel soggiorno di studio fu il frutto un secondo libro italianistico, *I nomi di qualità nell'italiano contemporaneo* (1989). Gli anni Ottanta sono dunque stati anni di intenso contatto con l'Italia, anni in cui l'italiano cominciò a starmi più a cuore del francese per i quasi due anni che vissi in varie parti d'Italia. Questa esperienza, completata con la lettura regolare di riviste e anche di opere economiche e politiche più tecniche, mi è diventata molto utile quando, a partire dal 1993, cominciai a spiegare il Paese ai miei studenti di economia aziendale di Vienna. L'economia sembra essere quasi assente dal curriculum dei licei italiani, come mi dicono i miei studenti altoatesini, che confessano di aver scoperto nel mio corso di *Landeskunde* tanti aspetti della realtà italiana a loro sconosciuti, aspetti purtroppo non sempre molto tranquillizzanti.

Ma in quegli stessi anni Ottanta feci anche la scelta di scrivere la mia *Habilitations-schrift* sullo spagnolo, la terza lingua romanza un po' trascurata rispetto al francese e

all'italiano. E così per parecchio tempo il centro di gravità dei miei studi linguistici si spostò sulla penisola iberica, finché la collaborazione con Maria Grossmann per la cura del manuale *La formazione delle parole in italiano*, uscito nel 2004, mi fece tornare di nuovo nel campo italianistico. A partire da quel momento, il mio impegno linguistico si divide in maniera abbastanza equilibrata fra Italo-romania, Galloromania e Iberoromania, lingue minori e dialetti inclusi, spesso in chiave comparatistica, in consonanza con gli interessi che quarant'anni fa mi condussero ad abbracciare la carriera romanistica.

L'italiano in Polonia: un percorso personale tra passione e tradizione

ROMAN SOSNOWSKI

*Sono un ragazzo fortunato
Perché m'hanno regalato un sogno
(Jovanotti, "Ragazzo fortunato")*

Potrei dire che la mia passione per l'Italia e per la lingua italiana è nata dai miei studi classici; sarebbe vero solo in parte. In realtà, quando ero liceale coltivavo un vivo interesse per l'antichità greco-romana, ma rimanevo quasi indifferente all'Italia contemporanea. La scintilla che trasformò quel blando interesse in un amore incondizionato scoccò in Italia, non tanto grazie alle bellezze storiche, artistiche o naturali, quanto grazie alle persone incontrate. Il contesto in cui ciò avvenne era curiosamente antico: un noto concorso di lingua latina ad Arpino (il *Certamen Ciceronianum*). Ma l'elemento decisivo fu l'entusiasmo contagioso di tanti giovani italiani conosciuti in quell'occasione. Si vede che il latino è sempre un buon inizio per l'italiano: attraverso quell'esperienza legata al mondo classico, scoprii l'energia vitale dell'Italia di oggi e nacque in me il desiderio di farne parte. Devo anche riconoscere il ruolo di alcune persone a me vicine in quegli anni: la professoressa Bogusława Żak, mia insegnante di latino al liceo, che con passione e lungimiranza seppe indirizzarmi non solo verso le radici classiche, e Tomasz Sapota, compagno di liceo e oggi professore ordinario di letteratura latina, con cui dividevo l'amore per le lettere greche e latine.

Ritrovai lo stesso slancio umano quando, dopo qualche anno, mi iscrissi a Lingua e letteratura italiana all'Università Jagellonica di Cracovia. Fu una scelta che segnò profondamente la mia vita: proprio lì, tra i banchi di italianistica, conobbi anche Barbara, che sarebbe diventata mia moglie, compagna di studi e di vita, legata a me fin dall'inizio da una comune passione per l'italiano. Era l'inizio degli anni Novanta, appena dopo la caduta del regime comunista, e l'atmosfera agli studi di italianistica aveva qualcosa di elitario: l'italiano portava con sé un tocco di 'italianità' che brillava nel grigiore di quegli anni di transizione. Le mie insegnanti di lingua erano tutte studiosse polacche di eccezionale preparazione, capaci di trasmettere quell'entusiasmo e quella raffinatezza culturale così tipici dell'Italia. Non posso nominarle tutte, ma almeno due nomi sono d'obbligo: Jadwiga Miszańska e Jolanta Kornecka. A loro devo una solida formazione

linguistica e culturale; anni dopo ebbi l'onore di diventare loro collega, ma ancora oggi resto loro profondamente debitore. Mentre portavo avanti in parallelo gli studi di filologia classica, mi accorsi che pian piano il cuore – e con esso i miei interessi scientifici – si spostava sempre più verso l'italianistica. Conseguire la laurea anche in linguistica italiana fu quasi una conseguenza naturale di questa passione crescente. Ebbi la fortuna di laurearmi sotto la guida del professor Stanisław Widłak, fondatore degli studi italianistici a Cracovia nel lontano 1973. Con lui, maestro affettuoso e appassionato, mi lanciai subito nell'insegnamento e nella ricerca sulla storia della lingua italiana. Muovevo i primi passi in un solco da lui tracciato, fatto di amore per la lingua ma anche di rigore scientifico. Quel periodo iniziale della mia carriera mi insegnò l'importanza di trasmettere agli studenti non solo conoscenze, ma anche entusiasmo e curiosità – lo stesso entusiasmo che aveva acceso me pochi anni prima.

Per contestualizzare il mio percorso, è utile aprire una parentesi sulla tradizione degli studi di italianistica a Cracovia e in Polonia, tradizione nella quale mi sono inserito. L'Università Jagellonica vanta legami antichi con la lingua italiana: le fonti indicano che già nel 1806 si tentò di istituire a Cracovia una cattedra di Lingua italiana (Dąbska-Prokop e Drzewicka 1993: 5). In effetti, l'insegnamento dell'italiano fece qualche sporadica apparizione nel XIX secolo, ma solo agli inizi del Novecento prese forma in modo stabile (Palmarini 2015: 29). Uno dei primi 'lettori' di lingua italiana fu padre Fortunato Giannini, scolaro, in servizio all'Ateneo dal 1908 al 1926, autore di apprezzate grammatiche e dizionari italo-polacchi (Jamrozik 2014: 27). Dopo la Seconda guerra mondiale, con la riorganizzazione universitaria nell'orbita del blocco sovietico, l'italianistica polacca conobbe un nuovo impulso. A Cracovia, fu il romanista Zygmunt Czerny, allora direttore dell'Istituto di Filologia Romanza, a intuire la necessità di istituire un corso di laurea autonomo in italianistica. Grazie alla sua iniziativa, il giovane Stanisław Widłak fu inviato in Italia a perfezionarsi: tra il 1959 e il 1960 studiò a Firenze con linguisti del calibro di Bruno Migliorini e Giacomo Devoto, e a Roma con Alfredo Schiaffini, assorbendo il meglio della tradizione glottologica italiana (Kornecka e Piekarczyk 2013: 3). Quasi contemporaneamente, la professoressa Maria Strzałkowska – succeduta a Czerny – inviò in Italia la dott.ssa Henryka Młynarska per specializzarsi in letteratura italiana (seguiva i corsi di Giacomo Debenedetti). L'investimento su giovani studiosi diede presto i suoi frutti: nel 1972 la Facoltà di Filologia approvò la creazione di una sezione autonoma di italianistica e, dall'anno accademico 1973/74, all'Università Jagellonica ebbe inizio il primo corso di laurea magistrale in Lingua e letteratura italiana (Kornecka e Piekarczyk 2013: 4). Quel primo gruppo di studenti fu il germoglio di una tradizione accademica che continua tuttora. È emozionante pensare che, meno di vent'anni dopo, mi sarei ritrovato a studiare e poi a insegnare proprio in quella stessa istituzione, beneficiando del lavoro pionieristico di Widłak e delle sue colleghe. Entrare a far parte di questa tradizione mi ha reso consapevole di rappresentare un anello di una catena iniziata molto tempo prima di me – una responsabilità ma anche un grande stimolo.

Dal momento in cui iniziai la mia carriera accademica a oggi, ho potuto osservare cambiamenti significativi nella diffusione e nella percezione dell'italiano in Polonia.

Ci sono state luci ed ombre, progressi e aspetti ancora problematici. Sul versante positivo, l'italiano gode tuttora di notevole interesse a livello universitario: i corsi di laurea in italianistica attirano costantemente nuovi giovani. Nella mia università, ad esempio, registriamo ogni anno circa 70 immatricolati al primo anno di italianistica (un numero contingentato per ragioni didattiche: la richiesta sarebbe perfino maggiore). Non tutti gli iscritti proseguono fino al termine, com'è naturale; tuttavia, anche coloro che abbandonano dopo i primi semestri portano con sé una conoscenza di base della lingua che potranno spendere altrove. I numeri finali sono incoraggianti: in media una trentina di studenti completeranno il triennio con successo e una ventina conseguiranno la laurea magistrale, uscendo preparati e innamorati dell'Italia. Questa tenuta degli studi universitari è confermata anche su scala nazionale: in tutte le università polacche si registravano e si registrano ancora complessivamente diverse migliaia di studenti di italianistica (3.542 secondo un rapporto del Ministero degli Esteri italiano nel 2014, cit. in Kaliska 2019: 206). Un dato che ritengo molto positivo. Inoltre, la comunità scientifica è attiva e coesa: nel 2015 è nata la Società degli Italianisti Polacchi (*Stowarzyszenie Italianistów Polskich*) che favorisce la collaborazione tra studiosi, e molti italianisti polacchi partecipano a convegni internazionali e progetti di ricerca internazionale, segno di vitalità intellettuale. Anche al di fuori dell'università, l'italiano mantiene un suo fascino nel più ampio contesto socioculturale: in Polonia la cultura italiana gode di simpatia e popolarità. Basti pensare all'interesse diffuso per la cucina italiana, per la musica classica (dove l'italiano resta lingua internazionale del lessico musicale) e per l'arte e l'antichità romane – ambiti in cui l'Italia è tradizionalmente un riferimento. Non di rado eventi culturali italiani (mostre d'arte, rassegne di cinema italiano, festival della canzone) richiamano un pubblico curioso, contribuendo a mantenere alto il profilo dell'italiano come lingua di grande tradizione culturale.

Accanto a queste luci, permangono tuttavia delle ombre. L'italiano, numeri alla mano, resta una lingua minoritaria nella scuola polacca. I dati statistici evidenziano che l'offerta dell'italiano come lingua straniera nelle scuole pubbliche è ancora limitata e coinvolge una piccola percentuale di studenti. Nel 2016, ad esempio, solo lo 0,5% degli alunni polacchi studiava l'italiano come lingua curriculare, contro percentuali decisamente superiori per lingue come il tedesco (33,7%), il russo (3,9%), il francese (2,4%) e perfino lo spagnolo (1,8%), quest'ultimo in forte crescita (Kaliska 2019: 205). Di fatto, oggi (dati del 2023) l'italiano si colloca al quinto posto tra le lingue straniere più studiate (oltre 45 mila studenti), preceduto non solo dall'inglese (dominante assoluto) e dal tedesco, ma anche dallo spagnolo, dal francese, dal russo (GUS 2024). Questa scarsa presenza nei programmi scolastici rappresenta un freno alla diffusione capillare della lingua: molti giovani arrivano all'università senza aver mai avuto l'opportunità di studiare l'italiano prima, a differenza di quanto accade con il tedesco o lo spagnolo, spesso avviati già alle superiori. Le cause di questa situazione sono molteplici. Sicuramente l'inglese, in quanto lingua franca globale, assorbe la maggior parte delle energie e delle ore dedicate alle lingue straniere nel curriculum polacco (com'è comprensibile e accade anche altrove in Europa). Il tedesco, per ragioni sia storiche sia economiche (la Germania è il primo partner commerciale e vicino geografico della Polonia), mantiene

solide posizioni come seconda lingua straniera nelle scuole con circa 1.8 milione di studenti (GUS 2024). L'italiano ha dovuto competere con lingue tradizionalmente più presenti nel sistema scolastico polacco, come il francese e naturalmente il tedesco, che gode di una lunga tradizione e di solide motivazioni economiche. Probabilmente, l'offerta di insegnamento dell'italiano nelle scuole polacche è frenata anche dalla carenza di docenti specializzati e da una promozione finora insufficiente di questa lingua a livello pre-universitario. Da docente e promotore dell'italiano, questa sottorappresentazione scolastica mi preoccupa, perché significa rinunciare a intercettare molti potenziali appassionati in giovane età. Allo stesso tempo, la vedo come una sfida e un invito ad agire: è importante lavorare, in collaborazione con le istituzioni, affinché l'italiano trovi maggior spazio nei licei, magari come seconda lingua opzionale. I pochi esempi virtuosi in cui ciò avviene mostrano che quando l'italiano viene proposto ai ragazzi, sa conquistarli e motivarli a proseguire gli studi. Emblematico è il caso degli studenti che hanno studiato italiano al liceo: molti di loro restano affascinati dalla lingua e poi scelgono di iscriversi all'università per approfondirla. Ciò dimostra che i docenti di italiano nelle scuole – dove presenti – svolgono un ruolo cruciale come “ambasciatori” capaci di trasmettere ai giovani la passione per questa lingua (e, mi permetto di aggiungere, bisognerebbe moltiplicare questi ambasciatori).

Un altro cambiamento che ho osservato riguarda le motivazioni che spingono gli studenti polacchi verso l'italiano, motivazioni che si sono in parte evolute rispetto all'epoca in cui iniziai la mia carriera. Negli anni '90, ad esempio, era piuttosto diffusa una motivazione di tipo religioso: l'Italia intesa come centro mondiale del cattolicesimo attirava futuri sacerdoti o laici devoti desiderosi di conoscere la lingua degli ambienti vaticani. Non dimentichiamo che erano gli anni del pontificato di Karol Wojtyła, il polacco divenuto Papa Giovanni Paolo II: ciò generava tra i giovani una spinta ad apprendere l'italiano per sentirsi più vicini alla figura carismatica del Papa polacco. Col tempo, questo tipo di motivazione si è affievolito – oggi ben pochi studenti citano la religione tra le ragioni principali per cui studiano l'italiano, segno anche di una società polacca secolarizzata rispetto a trent'anni fa. Sul finire degli anni '90 e ancor più negli anni 2000, è emersa un'altra motivazione importante: quella professionale. In quel periodo, complice la rapida crescita economica della Polonia, la conoscenza dell'italiano poteva offrire opportunità lavorative concrete. Numerose aziende italiane aprivano filiali in Polonia, e diverse multinazionali avviavano qui servizi richiedendo personale plurilingue: parlare italiano, oltre all'inglese, diventava un vantaggio competitivo ed aiutava ad essere assunti in certi settori. L'italiano insomma non era solo la lingua della cultura e del turismo, ma anche una vera lingua di lavoro: ricordo che intorno al 2005-2010 molti miei studenti trovavano impiego immediatamente dopo la laurea proprio grazie all'italiano, sia nel campo della traduzione/interpretariato sia nel settore privato. Questo fenomeno, unito al generale boom post-adesione all'Unione Europea, fece crescere le iscrizioni agli studi di italiano per diversi anni. Oggi, percepisco che questa motivazione utilitaristica è un po' meno accentuata – forse perché il mercato si è saturato o perché i giovani, nati dopo l'apertura del 1989, danno per scontate certe opportunità e inseguono passioni più che immediate utilità. In compenso, vedo rafforzarsi

altre spinte motivazionali di natura più ideale o esperienziale. Innanzitutto, la voglia di viaggiare: l'Italia continua a essere una meta sognata da tanti polacchi, e spesso è proprio dopo un viaggio turistico (magari una gita scolastica a Roma) che scatta in un giovane la decisione di imparare la lingua per poter ritornare e immergersi più a fondo nella vita italiana. In questi casi la molla, credo, esattamente come accadde a me, è l'aver conosciuto persone in Italia: amicizie nate in vacanza, scambi giovanili, gemellaggi tra città. Questi contatti umani accendono il desiderio di capire e farsi capire in italiano, una motivazione che, a quanto pare, non è mai cambiata nel tempo e resta potentissima. Un'altra motivazione contingente, che definirei "moda culturale", è legata di volta in volta a fenomeni mediatici o letterari di successo. Qualche anno fa, ad esempio, notai un picco di interesse grazie alla popolarità mondiale della saga de "L'amica geniale" di Elena Ferrante: alcuni studenti mi dissero esplicitamente di aver scelto italianistica affascinati da Napoli e dall'Italia ritratta in quei romanzi. In tempi più recenti anche la musica pop ha fatto la sua parte: dopo la vittoria dei Måneskin all'Eurovision 2021 e il clamore internazionale attorno a questa giovane rock band italiana, ho sentito più di un ragazzo citare i Måneskin o altre canzoni italiane come primo stimolo verso la nostra lingua. Sono episodi forse effimeri, ma significativi di come la percezione dell'italiano tra i giovani sia influenzata anche dall'attualità e dai prodotti culturali pop. Infine, una novità che registro con piacere è l'aumento, tra i miei studenti, di giovani di famiglia mista italo-polacca. Trent'anni fa era rarissimo vedere figli di padre o madre italiani nelle università polacche; oggi invece non è insolito che ragazze e ragazzi di doppia cultura scelgano di studiare la lingua e la letteratura italiane per riappropriarsi delle proprie radici familiari. È un segno dei tempi: la mobilità intraeuropea ha portato molte coppie miste e famiglie italo-polacche a stabilirsi in Polonia, e i loro figli, spesso perfettamente bilingui, arrivano nelle nostre aule con motivazioni identitarie profonde e una sensibilità interculturale spiccata. La loro presenza arricchisce il gruppo degli studenti e testimonia un legame italo-polacco che si fa anche familiare oltre che accademico.

Queste considerazioni sulle motivazioni le ho potute confermare sia attraverso colloqui informali con gli studenti di oggi^[1], sia ripensando alle storie di tanti ex-studenti che ho avuto il piacere di guidare in oltre trent'anni di insegnamento all'Università Jagellonica. Cambiano gli scenari sociali, evolvono le ragioni che portano a studiare l'italiano, cambiano in parte anche le dinamiche accademiche (si pensi all'odierna diffusione di programmi Erasmus e doppi titoli, impensabili all'inizio della mia carriera), ma l'antico legame tra la Polonia e la lingua italiana sopravvive e si rinnova. È un legame fatto di cultura condivisa, di curiosità reciproca, di affinità elettive che superano le contingenze storiche. Sentendo le voci degli studenti di diverse generazioni, mi sono

[1] Non propongo qui sondaggi strutturati, ma ho approfondito le motivazioni che spingono verso la scelta dell'italiano nei colloqui con i miei studenti attuali dell'Università Jagellonica di Cracovia (II anno della laurea triennale 2024/2025 e I anno della laurea magistrale 2024/2025) e dell'Università Cattolica di Ružomberok in Slovacchia (I anno della laurea magistrale 2024/2025). Vorrei ringraziarli per aver voluto condividere le motivazioni delle loro scelte.

convinto che le persone – con la loro passione contagiosa – restano il fattore determinante. Sono stati decisivi gli incontri nella mia vita (dagli amici italiani conosciuti ad Arpino ai miei maestri come Widlak e Miszalska)^[2], e credo fermamente che siano ancora le relazioni umane a fare la differenza nel trasmettere l'amore per una lingua. Per questo, guardando al futuro dell'italiano in Polonia (e all'estero in generale), sono dell'idea che occorra investire sulle persone tanto quanto sui programmi. Mi riferisco, per esempio, alla necessità di sostenere i giovani studiosi e aspiranti docenti con adeguate borse di studio e scambi: bisogna attirare verso l'italianistica i migliori talenti, quei giovani brillanti e curiosi che potrebbero scegliere qualsiasi carriera e invece – se adeguatamente motivati – dedicheranno la loro intelligenza alla lingua e cultura italiane. La competizione tra le lingue e culture oggi è forte: un giovane europeo spesso studia due o tre lingue straniere, e l'italiano si ritrova a competere con lingue molto diffuse come il francese, il tedesco o lo spagnolo. Per spiccare in questo scenario, l'italiano deve far valere le proprie carte vincenti. E qui torniamo al discorso delle persone: l'Italia, tradizionalmente, esercita il suo fascino non solo attraverso le opere (d'arte, letterarie, musicali) ma attraverso i rapporti umani, la calorosa accoglienza, la capacità tutta italiana di creare comunità attorno alla cultura. Credo che puntare su queste qualità – in parallelo a iniziative di promozione linguistica più strutturate – sia fondamentale. In concreto, significa incoraggiare gli scambi interuniversitari e giovanili, i gemellaggi, i programmi in collaborazione con gli Istituti Italiani di Cultura, così da far vivere esperienze dirette dell'Italia ai giovani polacchi. Significa anche sostenere i docenti appassionati (sia polacchi sia madrelingua italiani) che quotidianamente fungono da ponti culturali nelle scuole e università: sono loro i veri ambasciatori che, con creatività e dedizione, possono rilanciare l'italiano come lingua viva.

Volgendo lo sguardo in avanti, quali prospettive vedo per la lingua italiana in Polonia? Il futuro, onestamente, è difficile da prevedere nei dettagli, perché dipende da fattori globali e locali in continua evoluzione. Tuttavia, alcuni elementi mi inducono a un cauto ottimismo. Innanzitutto, come già accennato, il numero di persone interessate allo studio dell'italiano si è mantenuto abbastanza stabile nell'ultimo ventennio, senza grosse fluttuazioni alla mercé di mode passeggerie. Anzi, direi che l'italiano si è guadagnato una sua nicchia solida nel panorama formativo: in Polonia non sarà mai studiato dai grandi numeri che spettano all'inglese o al tedesco, ma continua ad attirare una quota di studenti costante e convinta. Inoltre, i contatti tra Italia e Polonia continuano a intensificarsi, seppur gradualmente. Da un lato, cresce l'interesse dei polacchi verso viaggi, tirocini e opportunità in Italia; dall'altro, l'interesse è reciproco: le maggiori città polacche (Varsavia, Cracovia, Wrocław, Łódź, Poznań, Gdańsk) da alcuni anni attraggono molti giovani italiani. Spesso vengono in Polonia per lavorare in aziende multinazionali o addirittura per avviare attività imprenditoriali proprie, approfittando

^[2] Ho citato soprattutto i maestri degli anni giovanili all'Università Jagellonica, ma devo dire che, con il tempo, le mie frequentazioni accademiche si sono progressivamente spostate verso l'Italia: verso Padova, Roma e Torino. I debiti di riconoscenza che ho contratto nei confronti di Luca Serriani, Carla Marello, Lorenzo Renzi, Michele Cortelazzo e di altri amici studiosi sono incalcolabili.

di un mercato dinamico. L'Italia, dal canto suo, rimane uno dei partner economici più importanti per la Polonia risultando nel 2023 al quinto posto per le esportazioni polacche e al terzo per l'import dall'estero (Włochy 2024: 8) e ciò porta con sé un flusso costante di professionisti, manager e tecnici italiani sul suolo polacco. Questa presenza italiana visibile nelle nostre città (si pensi ai ristoranti italiani, alle aziende con personale misto) fa sì che l'italiano sia percepito sempre meno come una lingua "lontana" e solo culturale, e sempre più come una componente anche pragmatica della realtà polacca contemporanea. In altre parole, l'italiano in Polonia oggi non è soltanto la lingua dell'arte e della lirica, ma ha anche un volto quotidiano: è la lingua di colleghi e amici italiani conosciuti a lavoro, la lingua dei turisti che affollano i nostri centri storici, la lingua di partner commerciali in settori chiave. Vedo in questa crescente normalizzazione un segnale molto positivo per il futuro, perché significa che la lingua italiana può essere vissuta e praticata non solo in aula, ma anche nella vita reale e professionale. Certo, l'italiano resterà sempre una grande lingua di cultura: su questo non vi è dubbio, e la sua attrattiva maggiore per tanti rimarranno Dante, l'opera lirica, il cinema del neorealismo o la moda del *made in Italy*. Ma accanto a ciò, è importante promuovere la consapevolezza che l'italiano può essere anche una lingua di lavoro, almeno in determinati ambiti. In Polonia tali ambiti esistono e sono tutt'altro che irrilevanti: dal settore turistico-alberghiero (dove gli operatori che parlano italiano sono ricercati, dati i flussi di turisti italiani) al settore economico e commerciale (numerose imprese italiane operano in Polonia e apprezzano personale locale bilingue), fino al mondo della traduzione specializzata e dell'insegnamento. Persino nell'ambito delle istituzioni europee o della cooperazione internazionale, parlare italiano rappresenta un valore aggiunto che apre opportunità ulteriori rispetto al solo inglese. Insomma, credo che la risposta alla domanda se l'italiano sia solo lingua di cultura o anche di lavoro debba essere un deciso: è entrambe. Proprio questo duplice profilo potrà garantire all'italiano un futuro all'estero: continuare a nutrirsi del suo immenso patrimonio culturale, ma saper anche dimostrare la sua utilità concreta e la sua presenza nel mondo contemporaneo.

In conclusione, se ripercorro il mio cammino personale e professionale, vedo intreciarsi continuamente la dimensione umana con quella accademica, la passione individuale con i fenomeni storici più ampi. Nella mia esperienza, tradizione e rinnovamento vanno di pari passo: ho beneficiato di una tradizione di studi italianistici già solida in Polonia, ma ho anche cercato, nel mio piccolo, di innovare metodi e prospettive per adattarli ai nuovi tempi. Ho imparato che promuovere l'italiano nel mondo (nel mio caso in Polonia) significa prima di tutto condividere una passione. Significa raccontare agli studenti che dentro una lingua c'è un universo di valori e bellezza; significa essere testimone vivente del fatto che studiare l'italiano può cambiare la vita, com'è successo a me. Se le storie personali degli accademici stranieri possono insegnarci qualcosa – come ci ha provocatoriamente invitato a riflettere l'Accademia della Crusca – credo sia questo: dietro ogni percorso riuscito c'è quasi sempre un incontro umano capace di far scoccare la scintilla. Nel mio caso, ci sono state molte persone-chiave – già nominate – senza le quali non sarei qui a scrivere queste righe. Ognuna di loro mi ha trasmesso qualcosa di essenziale e ha aperto strade verso nuove scoperte. Credo anche di poter

affermare, con un pizzico d'orgoglio e molta gratitudine, che il mio successo personale – se così vogliamo chiamarlo – è stato anche un piccolo successo dell'italiano: ogni traguardo raggiunto nel mio percorso ha contribuito a far circolare un po' più di lingua e cultura italiana nel mio Paese. E sono convinto che questo antico legame italo-polacco, fatto di ammirazione e affetto reciproci, abbia tutte le carte in regola per rinnovarsi anche domani, continuando a dare frutti sia sul piano culturale sia su quello professionale. In fondo, l'italiano in Polonia ha dimostrato di non essere una semplice materia di studio, ma una storia d'amore in continua evoluzione – una storia di cui mi onoro di essere parte e testimone.

Bibliografia

- Dąbska-Prokop e Drzewicka 1993 = Urszula Dąbska-Prokop, Anna Drzewicka, *Tradition et modernité: actes du Colloque du centenaire de la philologie romane à l'Université Jagellonne (24-26 sept. 1992)*, Kraków, Universitas.
- GUS 2024 = Główny Urząd Statystyczny, *Uczący się języków obcych w szkołach dla dzieci i młodzieży oraz policealnych, Bank Danych Lokalnych*, <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/podgrup/wymiary/20/259/2020>, ultimo: 6 maggio 2025.
- Jamrozik 2014 = Elżbieta Jamrozik, *Zarys historii nauczania języka włoskiego w Polsce*, in «Języki Obce w Szkole», 3, pp. 23-30.
- Kaliska 2019 = Marta Kaliska, *Come si insegna l'italiano alle università in Polonia*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2019, pp. 205-222.
- Kornecka e Piekarz 2013 = 40 anni dell'*Italianistica a Cracovia*, a cura di Jolanta Kornecka, Danuta Piekarz, Kraków, Wydział Filologiczny.
- Palmarini 2015 = Luca Palmarini, *Gli albori dell'insegnamento della lingua italiana presso l'Università Jagellonica di Cracovia*, in *L'Italia e la cultura europea*, a cura di Anna Klimkiewicz, Maria Malinowska, Alicja Paleta, Magdalena Wrana, Firenze, Franco Cesati, pp. 29-37.
- Włochy 2024 = *Stosunki gospodarcze z Włochami. Włochy. Informacja o sytuacji gospodarczej i stosunkach gospodarczych z Polską 2024*, Departament Handlu i Współpracy Międzynarodowej, Ministerstwo Rozwoju i Technologii, <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologia/informacje-o-panstwach-i-wspolpracy-gospodarczej-z-polska>, ultimo: 6 maggio 2025.

Luoghi e tempi, persone e temi

HARRO STAMMERJOHANN

Nella cittadina dove ho vissuto la mia infanzia, nello Schleswig-Holstein, nel nord della Germania, a grandissima distanza dall'Italia, le prime parole italiane che io abbia sentito usare erano *makkaroni* (< dial. *maccaroni* invece di *maccheroni*), amati dai bambini, e *terrazzo*, quel tipo di pavimento in uso nelle cucine e nei bagni. Non c'erano ancora le gelaterie né pizzerie italiane che sono ora arrivate anche lì. L'unico italiano che vi conobbi era Angelo, muratore, immigrato prima della Prima Guerra mondiale, che parlava il basso tedesco come tutti. Lo conobbi quando avevo già seguito qualche corso d'italiano, e quando lo salutai in italiano gli vennero le lacrime agli occhi.

L'Università più vicina era quella di Kiel, dove la famiglia si era trasferita nel 1951. Mi iscrissi nel 1958 e mi laureai nel 1966 dopo diversi periodi in altre università europee, tra le quali quella di Bologna. Nel 1958 la città di Kiel e la sua università erano ancora più o meno come le descrisse Marianello Marianelli, quel grande mediatore tra l'Italia e la Germania, lettore d'italiano a Kiel dal 1938 al 1941 e dal 1949 al 1952, cioè prima che vi studiassi io, in un suo saggio «Un rosario tedesco»^[1]. La città, porto di guerra, era stata ridotta in macerie, l'università riaperta in una ex-fabbrica di strumenti militari.

Mi iscrissi nella Facoltà di Lettere per diventare professore di liceo. Allora era obbligatorio di studiare almeno due materie ed io avevo scelto Filologia germanica e Filologia romanza. Più tardi mi è dispiaciuto non aver studiato anche Filologia classica, essendo il latino fondamentale per lo studio della linguistica romanza. Lo studio della romanistica era praticamente lo studio del francese. Cioè, si studiava lingua e letteratura francese e si dovevano seguire dei corsi di lingua in almeno un'altra lingua romanza, ma il francese era il piatto forte, le altre lingue romanze il contorno. Ciò è ovvio perché le lingue moderne che s'insegnavano nelle scuole erano l'inglese e il francese e c'era bisogno di insegnanti di francese, meno di spagnolo, ma d'italiano o altre lingue romanze no. Da allora l'insegnamento del francese è calato ed è aumentato quello di spagnolo, meno quello dell'italiano, ma l'italiano viene ora insegnato anche in alcune scuole (per non parlare dell'inglese).

Quasi sin dall'inizio all'Università di Kiel, fondata nel 1665, allora danese, sembra sia stato insegnato l'italiano, considerando che sin dalla fine del secolo c'erano degli italianisti: dal 1694 un Johann Georg Heller, tirolese, e dal 1700 un Giovanni Baptista

[1] Marianelli 2007: 561-583.

[sic] di Vergerio, di Capodistria^[2]. Quando io cominciai a studiare, nel semestre estivo del 1958, il *Romanisches Seminar* si trovava in un interregno del personale. August Buck, grande studioso di Umanesimo e Rinascimento e professore a Kiel dal 1949, era andato a Marburg nel 1957. (Dal 1972 al 1993 fu Presidente della *Deutsche Dante-Gesellschaft*). C'era ancora Hermann Gmelin, dantista e famoso traduttore della *Divina Commedia*, ma era già malato e morì nello stesso anno a soli 58 anni. Mi è sempre spiaciuto non averlo conosciuto. Dopo di lui ci fu dapprima solo il suo allievo Hans Ludwig Scheel, conosciuto anche lui più che altro come italianista, che però nel 1963 lasciò a sua volta Kiel per andare a Saarbrücken. C'erano sempre i lettori, che rappresentavano il loro Paese e la loro lingua, tipicamente giovani studiosi che, per diventare professori di tedesco nella loro patria, avevano bisogno di alcuni anni di pratica della lingua in Germania. Come lettori d'italiano a Kiel ricordo i nomi di Serra, Melandri, Saviane.

Intanto, però, furono nominati nuovi professori: primo tra tutti Harald Weinrich, sin dal 1958, a soli 32 anni. Valeva ancora la tradizione secondo la quale un filologo doveva insegnare sia *Sprachwissenschaft*, linguistica, che *Literaturwissenschaft*, "scienza" della letteratura, unendo le due discipline in una. Ma proprio allora le due sottodiscipline della filologia cominciarono a separarsi. I professori nominati dopo Weinrich furono Klaus Heger, linguista, e Hans Hinterhäuser, studioso di letteratura. Solo Weinrich non ha mai cessato di far interagire tra loro lo studio linguistico e quello letterario, a vantaggio di entrambi.

Hinterhäuser, che era stato lettore di tedesco a Venezia venne a Kiel nel 1962 ed era noto per il suo libro del 1956, *Italien zwischen Schwarz und Rot*, "L'Italia tra nero e rosso". Mi meraviglio ancora che questo libro sullo stato d'animo dell'Italia postbellica non sia mai stato tradotto e pubblicato in Italia. Nel 1968 Hinterhäuser lasciò Kiel per Bonn prima, poi Bonn per Vienna.

Non so se mi consideravo già italianista quando apparve alla bacheca del Seminario di romanistica l'annuncio di una borsa di studio per l'anno accademico 1960/61 all'Università di Bologna. Non c'era neanche un concorso da vincere perché nessuno voleva andarvi – salvo me. Infatti, esisteva uno scambio tra le università di Kiel e di Bologna, iniziato da Gmelin, che era stato dal 1926 al 1928 lettore di tedesco a Bologna, e Lorenzo Bianchi, classicista poi germanista a Bologna. Grazie a loro i lettori d'italiano a Kiel venivano preferibilmente da Bologna e quelli di tedesco a Bologna venivano da Kiel. Un ulteriore riflesso di questo rapporto fu, appunto, lo scambio di uno studente o, più tardi, di una studentessa. Un accordo tra l'Università di Bologna e quella di Kiel esiste tuttora per gli scambi Erasmus^[3].

Ottenni questa borsa e nell'autunno del 1960 feci il mio primo viaggio in Italia, a Bologna, da borsista di scambio al *Collegio Irnerio* (oggi *Collegio Superiore Irnerio*, una scuola di eccellenza) come uno dei 93 studenti che il Collegio poteva ospitare. Non era una casa dello studente come altre ma un convitto elegante come un albergo di lusso.

^[2] Schröder 1995.

^[3] E-mail di Chiara Maccaferri, Segreteria Collegio Superiore, del 07.05.2025.

Tutti, o quasi, dei compagni italiani erano studenti di scienze naturali, anche i due che divennero miei amici: Renato Cristofolini, studente di geologia e più tardi prestigioso vulcanologo all'Università di Catania, morto nel 2023, e Renzo Sancisi, studente di fisica e più tardi, a sua volta prestigioso, astronomo a Groningen in Olanda. In lunghe passeggiate per le strade di Bologna Renato e Renzo mi spiegavano l'Italia. Infatti, in quegli anni gli studenti italiani erano politicamente molto più svegli degli studenti tedeschi. Mentre in Germania il passato nazista era ancora taciuto, in Italia veniva discusso e i commilitoni irneriani aspettavano da me delle risposte che io non sapevo dare – erano discussioni, queste, che non ci hanno divisi ma avvicinati.

All'università seguivo dei corsi di filosofia, di francese e d'italiano. Delle aule dove avevano luogo le lezioni ricordo la mitica Aula Carducci. Allora mi sembrava enorme – quando l'ho rivista alcuni anni fa mi sono reso conto di quant'era piccola. Dei professori che ho seguito ricordo Francesco Flora (1891-1962), professore di letteratura italiana. Era già malato e fu presto sostituito da Ezio Raimondi (1924-2014), allora ancora libero docente, cui devo profonde esperienze formative. Nella sua lezione egli seguiva *Wellek & Warren*, quel capolavoro della teoria letteraria, uscito in italiano nel 1956, in tedesco solo nel 1959^[4]. Non so più se fu nella sua lezione che conobbi, e m'impressionarono, i *Trionfi* di Petrarca, ma già allora mi proposi di tradurli in tedesco: un progetto che ho finalmente realizzato nel 2024^[5]. Quello che so è che Bologna, l'Università ed i professori, il Collegio Irnerio e gli amici che vi trovai, hanno svegliato l'interesse che mi è rimasto: l'irradiazione linguistica e culturale, in Germania e nel mondo, della civiltà italiana.

Tornai in Italia nel 1965, questa volta a Firenze. Harald Weinrich aveva ideato la sua linguistica testuale (*Textlinguistik*)^[6] e incoraggiava i suoi dottorandi ad applicare le sue concezioni teoriche alla lingua parlata ed io scelsi il fiorentino. Arrivai a Firenze con un magnetofono grosso come un baule e feci delle registrazioni di linguaggio spontaneo che poi, tornato a casa, trascrissi e analizzai. Non so se è vero che studi di linguaggio spontaneo, almeno dell'italiano, non esistessero ancora e che questi erano i primi. Oltre che da me stesso le mie registrazioni furono più tardi usate anche da Emanuela Cresti e Massimo Moneglia^[7]. Siccome il mio maestro Weinrich mi aveva incaricato di portare loro i suoi saluti feci la conoscenza dei Grandi della Facoltà di Lettere di Firenze: di Giacomo Devoto, Bruno Migliorini, Gianfranco Contini, Arrigo Castellani e Giovanni Nencioni, allora preside della Facoltà di Magistero, la maggior parte dei quali, i fiorentini, prima o poi furono anche presidenti dell'Accademia della Crusca.

Laureato *Dr.phil.* nel 1966, abbandonai il progetto di diventare professore di liceo e cominciai a insegnare al Goethe-Institut e a tradurre dei libri di linguistica: dall'i-

[4] Wellek e Warren 1956.

[5] <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/87452>

[6] Nel 1964 era uscito il suo capolavoro: *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart: Kohlhammer 1964. A questo proposito cfr. Stammerjohann 2021.

[7] Stammerjohann 1970. Per una valutazione recente vedi Moneglia e Panunzi 2022.

taliano *La Linguistica Strutturale* di Giulio C. Lepschy. La traduzione tedesca uscì nel 1969 col titolo *Die strukturelle Sprachwissenschaft. Eine Einführung*, ed ebbe due ristampe^[8]. Non avendo ancora trovato un posto in un'università tedesca, cercai, e nel 1967 trovai, un posto universitario negli Stati Uniti, dapprima in California da lettore di tedesco e d'italiano, poi come *Assistant Professor* di filologia romanza sulla costa orientale, alla Rutgers University, l'università pubblica dello Stato del New Jersey. Lì, alcuni degli studenti d'italiano erano discendenti di immigrati italiani degli anni Venti e sapevano l'italiano meglio di me, sebbene si trattasse di un italiano dialettale e antiquato.

Nel 1972 tornai in Germania, all'università di Frankfurt am Main. Pur essendo stato nominato professore di linguistica applicata del francese, ero libero di proseguire anche i miei interessi per l'italiano e nel 1985 organizzai un simposio su un argomento allora in voga, intitolato, appunto, *Tema-Rema in italiano*^[9].

Era a Francoforte che un giorno di gennaio 1991 ricevetti una telefonata da Francesco Sabatini che mi disse che la biblioteca della sua famiglia, trafugata dalla Wehrmacht durante la ritirata dall'Italia, era stata scoperta (nella cantina della biblioteca dell'Università di Magonza) e mi chiese se io lo potessi aiutare affinché venisse restituita. Riuscii ad aiutarlo con i libri e più tardi ho potuto contribuire pure a identificare quel soldato della Wehrmacht che aveva eseguito un murale nel refettorio dell'abbazia celestiniana di Sulmona, scoperto da Francesco. Ne nacque e si è conservata una profonda amicizia tra noi due^[10].

La riunificazione tedesca del 1989 ha ravvivato l'interesse per l'Italia e la cultura italiana di città come Dresda, l'antica *Elbflorenz* ("Firenze sull'Elba") e Weimar, dove Goethe scrisse la sua *Italienische Reise* ("Viaggio in Italia"). Trasferitomi a Chemnitz (Sassonia) nel 1993, nella speranza di introdurre in un'università tradizionalmente tecnica delle discipline umanistiche, nel 1995 chiamai a Weimar delle colleghe e dei colleghi per un convegno sui *Lettori d'italiano in Germania*^[11]. Lo stesso anno questo convegno ebbe un seguito a Chemnitz: *L'insegnamento dell'italiano nelle università tedesche*, organizzato da Daniela Giovanardi, lettrice d'italiano a Chemnitz, e Hans-Ingo Radatz, un mio collaboratore^[12]. Fu poi alla memoria del libro di Gianfranco Folena, *L'italiano in Europa*, uscito nel 1986, che nel 1996 organizzai a Weimar un convegno su *Italiano: lingua di cultura europea*. Nello stesso anno della pubblicazione degli atti di questo convegno, nel 1999, uscì una ristampa della famosa *Gazzetta di Weimar*, un settimanale in lingua italiana pubblicato a Weimar dal 1787 al 1789,

[8] Lepschy 1966. Rispettivamente *Die strukturelle Sprachwissenschaft. Eine Einführung. Mit einem ergänzenden Kapitel von H.S., Die strukturelle Sprachwissenschaft in Deutschland*, München, Nymphenburger Verlagshandlung 1969.

[9] Vedi Stammerjohann 1986.

[10] Vedi Sabatini 2024.

[11] Giovanardi e Stammerjohann 1996.

[12] *L'insegnamento dell'italiano nelle università tedesche. Didattica, cultura e civiltà: nuove proposte*. Col sostegno dell'Ufficio Culturale dell'Ambasciata d'Italia.

resa possibile grazie a una sovvenzione da una ditta italiana. Il 1999 fu anche l'anno della mia nomina a socio straniero dell'Accademia della Crusca, già da anni un mio appoggio in Italia, cui seguì, nel 2015, la nomina altrettanto preziosa a socio straniero dell'Accademia Nazionale dei Lincei.

Nello spirito iniziale della Riunificazione tedesca sembrava possibile realizzare un progetto che avevo in mente da anni: la fondazione di una *Deutsche Italienbibliothek*, cioè una biblioteca specializzata nell'influsso della civiltà italiana sulla Germania. Praticamente, invece di fondare una biblioteca dal nulla mi sembrava più realistico crearla come sezione speciale della famosa *Herzogin Anna Amalia Bibliothek*, a Weimar, appunto. Il direttore di questa biblioteca era d'accordo e aveva già abbozzato l'intestazione della carta da lettere della "mia" sezione quando ci rendemmo conto che con la digitalizzazione i tempi delle biblioteche come le conoscevo erano passati e abbandonammo il progetto. (In effetti, le biblioteche si stanno svuotando da lettori, almeno in Germania). Rassegnandomi scrissi il libro *La lingua degli angeli: italianismo, italianismi e giudizi sulla lingua italiana*, amicalmente curato da Domenico De Martino e pubblicato dall'Accademia della Crusca nel 2013. Per essere precisi, avevo già pubblicato in una rivista 26 puntate di giudizi sulla lingua italiana, che sono state la base del mio libro^[13].

Non posso non ricordare due altri amici italiani che ho stimato non solo per la loro autorità accademica ma anche per ragioni personali: Cesare Segre e Tullio De Mauro. Segre, il grande semiotico letterario, scomparso il 14 marzo 2014, era sopravvissuto alla persecuzione degli ebrei da bambino in un collegio salesiano. Nella mia comunicazione alla "Giornata di Studi" in suo onore, che ebbe luogo a Pavia il 27/28 ottobre 2016, ho ricordato come dopo la presa di potere di Hitler studiosi tedeschi ebrei trovarono rifugio in Italia, un rifugio purtroppo temporaneo, come esprime il titolo di una pubblicazione sul tema, che avevo ripreso per la mia relazione: *Rifugio precario. Esuli tedeschi nell'Italia fascista*. Ho cercato di importare le idee di Segre in Germania con due volumi di saggi tradotti in tedesco: *Literarische Semiotik*, nel 1980, e *Schriften zu Literatur und Theater* nel 2004.

De Mauro, morto nel 2017, era co-editore del mio *Lexicon Grammaticorum*, uscito in prima edizione nel 1996, in seconda edizione nel 2009^[14]. Insieme a Donatella Di Cesare ha coperto i linguisti italiani, scrivendo lui stesso alcuni articoli e cercando autori per scriverne altri. La collaborazione con lui non avrebbe potuto essere più piacevole, ma ancora più di questo ho stimato Tullio per la sua "passione civile". Così suona il titolo di una ristampa di cinque suoi testi che ho recensito per la rivista *Romanische Forschungen*^[15].

Con l'idea di raccogliere in un dizionario il lessico italiano passato in altre lingue, limitandomi alle tre lingue che credevo di padroneggiare a sufficienza, riuniti sette colleghi e colleghi a comporre con me un *Dizionario di italianismi in francese, inglese,*

[13] Nella rivista «Italiano & oltre», tra no. 5 (1990) e no. 12 (1997).

[14] Stammerjohann 1996 (2009).

[15] De Mauro 2024.

tedesco (DIFIT), che uscì nel 2008^[16]. Allora nessuno avrebbe immaginato che questo dizionario sarebbe diventato il nucleo dell'*Osservatorio degli Italianismi del Mondo* (OIM), diretto da Matthias Heinz, un altro mio collaboratore di Chemnitz e ora ordinario a Salzburg, e, fino alla sua tragica scomparsa nel 2022, Luca Serianni con Lucilla Pizzoli. L'OIM si avvale di un gruppo di ricerca internazionale, composto da unità operanti presso università e centri di ricerca in ben 15 Paesi^[17].

Seguo con profonda soddisfazione l'impegno sia dei collaboratori, ormai tutti più giovani di me, che dell'Accademia della Crusca a portare avanti questo progetto.

Bibliografia

- De Mauro 2024 = Tullio De Mauro, *Passione civile*, Roma-Bari, Laterza.
- Giovanardi e Stammerjohann 1996 = *I Lettori d'italiano in Germania*. Convegno di Weimar, 27-29 aprile 1995. Atti della sezione storica, a cura di Daniela Giovanardi e Harro Stammerjohann, Tübingen, Narr.
- Lepschy 1966 = Giulio C. Lepschy, *La Linguistica Strutturale*, Torino, Einaudi 1966.
- Marianelli 2007 = Marianello Marianelli, *Un rosario tedesco*, «Belfagor», vol. 62, n. 5, pp. 561-583.
- Moneglia e Panunzi 2022 = Massimo Moneglia e Alessandro Panunzi, *Micro-Standard Italian*, «Langages», vol. 226, pp. 41-54.
- Sabatini 2024 = Francesco Sabatini, *Un italiano accogliente. Dialogo con Cristiana De Santis*, Bologna, il Mulino, 2024.
- Sabatini 2024 = Francesco Sabatini, *Kurt Knorr e la pittura «incompiuta»* (29.5.44), in Id., *Italia: lingue e territori. Saggi scelti dal 2011 al 2023*, Firenze, Accademia della Crusca 2023, pp. 255-259.
- Schröder 1995 = Konrad Schröder, *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes: Spätmittelalter bis 1800*, Augsberg, Universität.
- Segre 1980 = Cesare Segre, *Literarische Semiotik: Dichtung - Zeichen - Geschichte*. Aus dem Italienischen übersetzt von Käthe Henschelmann. Herausgegeben von Harro Stammerjohann, Stuttgart, Klett Cotta 1980.
- Segre 2004 = Cesare Segre, *Schriften zu Literatur und Theater*. Ausgewählt und mit einem Nachwort versehen von David Nelting. Aus dem Italienischen von Käthe Henschelmann. Tübingen: Niemeyer 2004, Reprint 2017.
- Stammerjohann 1970 = Harro Stammerjohann, *Strukturen der Rede. Beobachtungen an der Umgangssprache von Florenz*, «Studi di filologia italiana» 28 (1970), 295-397.
- Stammerjohann 1986 = Harro Stammerjohann, *Tema-Rema in italiano / Theme-Rheme in Italian / Thema-Rhema im Italienischen. Symposium*, Frankfurt am Main, 26/27-4-1985, Tübingen, Narr.
- Stammerjohann 1996 (2009) = Harro Stammerjohann, *Lexicon Grammaticorum: Who's Who in the History of Linguistics*, Tübingen, Niemeyer 1996; seconda edizione: *LG: a Bio-Bibliographical Companion to the History of Linguistics*. 2nd Ed. Revised and Enlarged, Tübingen, Niemeyer.
- Stammerjohann 1997 = *Italiano: lingua di cultura europea*, a cura di Harro Stammerjohann con la collaborazione di Hans-Ingo Radatz. Atti del Simposio internazionale in memoria di Gianfranco Folena, Weimar 11-13 aprile 1996, Tübingen, Narr.
- Stammerjohann 1999 = *Gazzetta di Weimar. Ristampa anastatica della rivista settimanale del 1787-1789*, a cura di Harro Stammerjohann, Tübingen, Narr.
- Stammerjohann 2021 = Harro Stammerjohann, *Die Rezeption der Textlinguistik in Italien*, «Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur», vol. 86, pp. 21-38.
- Wellek e Warren 1956 = Wellek René, Warren Austin, *Teoria della letteratura*, Bologna, il Mulino.

^[16] Firenze presso l'Accademia. I collaboratori erano E. Arcaini, G. Cartago, P. Galetto, M. Heinz, M. Mayer, G. Rovere, G. Seymour.

^[17] Per più dettagli vedi la Presentazione dell'OIM sul sito dell'Accademia della Crusca.

L'italiano nel mondo: una scelta di prospettive particolari

"L'Italie est un rêve...": l'italiano in Francia, una passione d'arte, cultura e professionalità

MARIA TERESA ZANOLA

L'ammirazione verso la lingua e cultura italiana e l'interesse a tutte le sue forme – dall'arte alla letteratura, dalla musica al cinema e alla fotografia – hanno in Francia radici profonde, che si sono evolute nel tempo, assumendo manifestazioni diverse a seconda dei contesti storici. Percorriamo le principali tappe dell'italianismo in Francia, traccia rilevante dell'influenza italiana attraverso ogni area culturale: all'interno di un tessuto di relazioni così fitto e consolidato, sarà possibile inquadrare lo stato attuale dell'italiano in Francia, del suo insegnamento a vari livelli, della richiesta della lingua italiana in ambito professionale e delle strategie per una maggiore e migliore diffusione.

L'italianismo, un riferimento culturale

Nel Cinquecento, epoca dell'*afféterie* italiana, il fascino esercitato dall'Italia si diffonde in ogni strato sociale: dalle corti più raffinate fino alle province, coinvolgendo artisti e uomini d'arme. I numerosi prestiti linguistici italiani che in questo secolo si sono inseriti nel francese interessano un ampio ventaglio di ambiti: dalle arti (in particolare l'architettura), alla letteratura (con i nomi dei generi importati dall'Italia), fino alla musica, con termini come *ballet, concert, contralto, fougue, orchestre, soprano, symphonie, trombone, violon*. Notevole è anche la presenza nel campo militare e navale così come nella vita di corte, nell'amministrazione, nei mestieri, nella sfera pubblica e privata e persino nella descrizione delle qualità morali e intellettuali. Anche grazie alla corte di Caterina de' Medici, *architrave, artisan, banque, cabinet, caprice, caresse, carrosse, carnaval, escalier, esquisse, estafette, façade, frégate, madrigal, pilote, sentinelle, sonnet, spadassin* entrano stabilmente nel patrimonio linguistico dei francesi. Le questioni di lingua assumono rilievo politico: per volontà di Enrico III, Henri Estienne compone tre opere con l'intento di dimostrare la superiorità del francese sull'italiano, tentando così di arginare l'uso sempre più pervasivo di quest'ultimo.

Sebbene i secoli XVII e XVIII abbiano favorito l'ingresso nel francese di numerosi italianismi, in particolare nel lessico artistico (*aquarelle, caricature, coupole, dessein*) e musicale (*allégo, bravo, crescendo, opéra, partition, pizzicato, presto*, ecc.), l'influsso dell'italiano appare ormai marginale nel XIX secolo, periodo in cui si afferma progressivamente l'influenza dell'inglese. Tuttavia, il fascino esercitato dalla lingua italiana continua ad affiorare nei resoconti di viaggio e nei testi memorialistici. Molti viaggiatori in Italia, infatti, riportano nel loro discorso forme italianizzanti, utilizzandole come

strumenti per restituire l'esperienza sensoriale e culturale del viaggio, quasi fossero elementi documentari evocativi. La presenza di italianismi in tali narrazioni non risponde dunque solo a esigenze stilistiche, ma assume il valore di memoria linguistica dell'alterità incontrata. Emblematico è il giudizio di Denis Diderot, che nella voce *Voyage* dell'*Encyclopédie* (1751-1771: s.v.) sottolinea la singolarità del viaggio in Italia rispetto ad altri itinerari europei: "*On fait le voyage d'Italie. On fait un voyage à Paris*".

Lo stesso Balzac ricorre all'italianismo: è interessante ricostruire e valutare, da un punto di vista cronologico e filologico, l'uso dell'italianismo linguistico di Balzac prima e dopo i suoi viaggi in Italia, a partire dal 1836, che introduce la lingua italiana nell'uso privato e personale della corrispondenza e nei diversi contesti letterari della sua opera narrativa. Balzac fa uso soprattutto di prestiti integrati, già registrati nei dizionari del XIX secolo, e quindi noti e frequenti, mostrando una conoscenza prudente e semanticamente fondata dell'italiano, una lingua a cui a lungo si è esposto nella sua ricezione, attraverso i viaggiatori, gli incontri con italiani e italiane e, non ultimo, i testi dei libretti d'opera (Zanola 1995; 2005: 251).

Fedele seguace della dottrina romantica della «couleur locale», soprattutto grazie all'influenza di Stendhal, Balzac inserisce voci dell'italiano che il francese ancora non possedeva, dilatando il semantismo dell'italiano stesso (*ibid.*: 243). Alcuni esempi sono *brio*, *désinvolture* e *dilettante*. *Brio* – considerato intraducibile da Balzac – è riportato per caratterizzare la vivacità di un pezzo musicale (*con brio*): passa ad indicare una qualità di carattere e un talento brillante. *Désinvolture*, adattamento di *disinvoltura*, indica sia un modo inconsueto di essere libero ed elegante, sia un modo di comportarsi con una libertà eccessiva quasi sconveniente: il senso peggiorativo ha avuto la meglio sul valore neutro, più letterario. *Dilettante* era l'appassionato di musica italiana: nel corso dell'Ottocento si estende a designare l'amatore d'arte e infine la persona che esercita un'attività come passatempo.

Una delle eredità più evidenti dei contatti tra Italia e Francia nel corso del XIX secolo è quella musicale, che si manifesta in una ricca terminologia italiana ormai integrata nel lessico francese, dai termini tecnici relativi agli abbellimenti musicali (come *appoggiature*, *gruppetto*, *tessiture*, *vibrato*), a quelli che indicano i segni dinamici ed espressivi (*agitato*, *amoroso*, *animato*, *appassionato*, *arioso*, *diminuendo*, *forte*, *furioso*, *grazioso*, *maestoso*, *moderato*, *smorzando*, *sostenuto*). A ciò si aggiunge il lessico relativo agli interpreti e alle formazioni vocali o strumentali: *concertiste*, *diva*, *duetto*, *maestro*, *mezzo-soprano*, *quartetto*, *soliste*, *terzetto*, oltre a termini come *concertino*, *opéra bouffe*, *sonatine*, ormai stabilmente adottati (cfr. Fantuzzi 2011).

Anche l'ambito gastronomico rivela un duraturo influsso: accanto a termini di lunga data come *anchois*, *câpres*, *choux-fleurs*, si diffondono nell'Ottocento e nel Novecento parole che designano alimenti tipici italiani – *gnocchi*, *gorgonzola*, *salami*, *cannelloni*, *carpaccio*, *mozzarella*, *pizza*, *ravioli*, *risotto*, *spaghetti* – e le numerose varietà di pasta, oltre a vini rinomati come *barbaresco*, *barolo*, *chianti*, *valpolicella* e dolci quali *cassate*, *gelati*, *panettone*. Emblematico il caso degli *spaghetti*: introdotto già nel XVI secolo, il termine viene registrato nel 1923 per indicare una specifica tipologia di pasta, fino a diventare, nel tempo, metafora dell'identità culinaria italiana. Proprio per questo motivo, i film western italiani diretti da Sergio Leone verranno ribattezzati *spaghetti western*.

Nel corso del XX secolo e nei primi decenni del XXI, l’italianismo ha continuato a esercitare un’influenza costante sul lessico francese, confermando alcune tendenze già radicate sotto il profilo morfologico e semantico. Per quanto riguarda la formazione del plurale, prevale l’adattamento alle regole morfologiche francesi, con l’aggiunta della desinenza in *-s* (ad esempio: *bravos*, *raviolis*), mentre risulta più marginale l’accoglimento del plurale italiano invariato (*ravioli*). Si rileva inoltre una notevole oscillazione grafemica, come nel caso delle numerose varianti di *fettuccine* – *fettuccini*, *fettucine*, *fettuchini* – che testimoniano una certa instabilità nell’integrazione ortografica. Rari sono i processi di derivazione morfologica produttiva, eccezion fatta per *pizza*, che ha generato lessemi come *pizzeria* e *pizzaiolo*, e per *spaghetti*, termine che ha assunto una funzione determinante nella formazione di composti neologici, spesso connotati culturalmente o ironicamente: *comédien-spaghetti*, *cowboy spaghetti*, *plagiat spaghetti* costituiscono esempi paradigmatici di una creatività linguistica che attinge all’italiano per effetti di stile, identità o esotismo (Zanola 1995, 2008).

Un costume comportamentale, un costume linguistico nei secoli. Non estendiamo la breve rassegna ad altri campi, come quello della moda (in proposito si veda D’Achille e Zanola 2025, e Zanola 2025a), limitandoci a ricordare la storia di *costume*, un italianismo nel francese e cavallo di ritorno del francese in italiano: nel significato di «indumento per un determinato scopo o attività» viene registrato nella lingua italiana solo nel XIX secolo, in quanto acquisito dall’influenza francese, che a sua volta lo aveva fatto proprio nel XVI secolo dall’italiano (Zanola 2020: 10-11).

L’italiano, una diplomazia di influenza culturale

Un così ricco parterre linguistico, artistico e culturale è fonte del flusso ininterrotto di iniziative che promuovono questo radicato legame alla lingua e alla cultura italiana in Francia. Ricordiamo brevemente il festival *Italissimo*, inaugurato nel 2016 a Parigi e dal 2021 celebrato anche a Lione, che presenta incontri con autori e artisti, letture e conferenze, spettacoli e proiezioni in un dialogo ininterrotto fra cultura italiana e francese.

Per il cinema, il Festival *Annecy Cinéma Italien* a Annecy, creato nel 1983 da Pierre Todeschini, diretto per molti anni da Jean Gili, interrotto nel 2023, trova la sua continuità dal settembre 2025 a Nogent-sur-Marne nel *Festival du Cinéma Italien*, grazie a Jean Gili e a Felice Laudadio su impulso del sindaco della città. Le iniziative si diffondono in altre regioni francesi. A Villerupt, vicino al Lussemburgo, dal 1976, il *Festival du Film Italien* si è affermato come un importante evento culturale dedicato alla scoperta del cinema italiano. In dicembre si tengono *Les rencontres du cinéma italien* a Tolosa, con la presenza di registi, attori e attrici di prestigio. Le *Journées du cinéma italien* a Nizza sono giunte nel 2025 alla trentanovesima edizione, in una rassegna dedicata ad autrici e autori italiani emergenti, opere prime e seconde, inediti in Francia e premiati nei maggiori festival internazionali.

Ognuna di queste iniziative vede il coinvolgimento dell’ambasciata italiana in Francia, dei consolati generali d’Italia presenti in Francia e degli istituti italiani di cultura, presenze attivissime che sostengono e promuovono incessantemente manifestazioni di grande rilievo. Non si possono dimenticare le mostre d’arte e le retro-

spettive dedicate a artisti italiani nei principali musei francesi. Limitandoci al 2024 e 2025, pensiamo al Musée Jacquemart-André che ha riaperto – dopo oltre un anno di lavori sotto la supervisione dell’Institut de France – con una grande mostra italiana di opere della Galleria Borghese di Roma (*Chefs d’oeuvre de la Galerie Borghèse*), per non parlare delle mostre dedicate al Louvre su *Naples à Paris*, a Cimabue, fino a quelle per i pittori italiani a Parigi (De Nittis, Boldini, Federico Zandomeneghi, Antonio Mancini, Gino Severini).

Si tratta solo di alcuni esempi di eventi di grande rilievo che si diffondono sempre più nell’intero territorio francese, a celebrare l’intensità e la rilevanza di questo dialogo italo-francese, costruito nelle rispettive radici storico-linguistiche e artistiche dei Paesi.

Le azioni istituzionali fra Francia e Italia

In un contesto di rapporti così stretti e fruttuosi, è necessario menzionare l’importanza del “Trattato tra la Repubblica italiana e la Repubblica francese per una cooperazione bilaterale rafforzata”, detto Trattato del Quirinale^[1], firmato il 26 novembre 2021 a Roma, presso il Palazzo del Quirinale, dal Presidente della Repubblica francese Emmanuel Macron e dal Presidente del Consiglio italiano Mario Draghi. Questo accordo ambisce a consolidare le relazioni tra i due Paesi, con particolare attenzione ai settori industriale, culturale e scientifico, rafforzando l’asse franco-italiano come perno dell’integrazione europea. È entrato definitivamente in vigore il 1° febbraio 2023, dopo essere stato ratificato dai Presidenti della Repubblica dei due Paesi, in seguito alle approvazioni dei Parlamenti. Fra le grandi misure intraprese figurano quattro punti rilevanti^[2]:

Percorsi di studio italo-francesi: potenziamento degli indirizzi Esabac per il rilascio del doppio diploma, sia il baccalauréat francese sia l’Esame di Stato italiano, in Francia; tutte le circoscrizioni accademiche avranno almeno una sezione ESABAC entro il 2025.

Mobilità degli studenti: promuovere la mobilità degli alunni e degli studenti, in particolare quelli che hanno seguito percorsi ESABAC, di insegnamento professionale e tecnologico e degli apprendisti. Lancio di un primo campus dei mestieri franco-italiano nel 2022, in settori quali l’automobile, l’intelligenza artificiale o le arti; sviluppo dei partenariati strategici tra istituti nazionali per il professorato e l’istruzione francesi e italiani per agevolare la mobilità dei futuri insegnanti.

Università: promuovere gli scambi di studenti e di ricercatori e l’implementazione di doppi titoli e titoli congiunti nonché le cooperazioni tra scuole dottorali; implementazione di un forum biennale tra i ministeri di tutela dell’istruzione superiore e degli attori del mondo universitario.

Cultura: potenziamento degli scambi tra industrie culturali e cooperazione rafforzata a favore della tutela del patrimonio; organizzazione nel 2022 di un primo evento congiunto tra istituti artistici e dei mestieri d’arte e di un forum franco-italiano “Intraprendere in ambito culturale”; sostegno alla traduzione franco-italiana per promuovere gli scambi letterari.

^[1] https://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/ES0363.pdf?_1664659156928.

^[2] <https://it.ambafrance.org/firma-del-trattato-del-quirinale-Roma-26-novembre-2021>.

Il Trattato ha incoraggiato nuove forme di cooperazione nel campo dell’istruzione e della formazione trasversale, ha favorito lo sviluppo della mobilità fra i due Paesi, e incrementato le relazioni per costruire uno spazio italo-francese, anche grazie alle collaborazioni nell’ambito dell’Università italo-francese (cfr. Ambasciata d’Italia, Ambassade France 2023). Italia e Francia hanno riconosciuto ai settori dell’istruzione e della formazione un ruolo fondamentale nelle relazioni bilaterali e nel progetto comune europeo: il 10 agosto 2023 è entrato in vigore l’Accordo sull’insegnamento della lingua italiana nelle scuole elementari in Francia nell’ambito del programma *Enseignements internationaux de langue étrangère* (EILE); il 23 ottobre 2023 si è tenuta a Parigi la prima riunione della Commissione bilaterale per l’istruzione ai sensi dell’articolo 8 del Trattato del Quirinale (“Istruzione e formazione, ricerca e innovazione”). Le delegazioni dei due Ministeri hanno approfondito temi quali il rafforzamento dell’insegnamento della lingua italiana in Francia e della lingua francese in Italia a tutti i livelli di istruzione, lo sviluppo della mobilità degli studenti e la collaborazione nella formazione degli insegnanti, l’aumento dei partenariati tra gli Istituti Superiori Tecnici (ITS) italiani e i *Campus des Métiers et des Qualifications* (CMQ) francesi in settori strategici per favorire la creazione di centri di eccellenza professionale italo-francesi, oltre al progetto ESABAC, che permette di rilasciare contemporaneamente il diploma di esame di stato italiano e il baccalauréat francese. È stata identificata una mappa della formazione professionale in Italia e in Francia, giungendo all’istituzione di un partenariato tra la Rete italiana degli ITS (Istituto Tecnico Superiore, BTS in Francia) e la rete educativa francese. Nel 2023 è stato avviato anche un progetto pilota nel settore turistico-alberghiero e della ristorazione, per sensibilizzare alla lingua francese studenti italiani e favorire scambi con le scuole rispettive.

Non bisogna dimenticare il ruolo delle alleanze universitarie europee, come previsto dal Trattato: attualmente, 32 delle 50 alleanze universitarie europee comprendono almeno un’università francese e italiana^[3]. L’intercomprensione fra lingue romanze costituisce una sfida delle riflessioni condotte per lo sviluppo della comunicazione plurilingue all’interno della comunità di apprendimento internazionale dell’alleanza universitaria UNITA (Garbarino e Lesparre 2024). Lo sviluppo delle terminologie romanze è un cavallo di battaglia delle attività della rete REALITER, che diffonde da più di trent’anni i lavori sviluppati in italiano, catalano, francese, spagnolo, portoghese e romeno, a partire all’apporto fondamentale dato dalla Délégation générale à la Langue française et aux langues de France (DGLFLF) e dell’Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche (OTPL) dell’Università Cattolica^[4] (Zanola, Calvi, Dankova e Marzo 2023).

Un’altra iniziativa nello spirito del Trattato del Quirinale è rappresentata dai *Dialoghi italo-francesi per l’Europa* fra Luiss e Sciences Po di Parigi, un forum di discussione

^[3] <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>.

^[4] Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche: <https://dspace-clarin-it.ilc.cnr.it/repository/xmlui/handle/000-co-111/565>.

lanciato nel 2018 in collaborazione con The European House-Ambrosetti: questi dialoghi permettono agli studenti di approfondire le questioni europee e di riflettere su di esse dalla prospettiva delle relazioni italo-francesi. In occasione dei 100 anni del CNR, l'Ambasciata d'Italia in Francia ha organizzato in parallelo un seminario sulle sfide della ricerca europea e la cooperazione scientifica tra la Francia e l'Italia nel quadro del Trattato del Quirinale.

Ricordiamo che le relazioni scientifiche e tecnologiche tra Italia e Francia si fondano su una solida cornice giuridica: avviata con l'Accordo di Cooperazione Scientifica e Tecnologica firmato a Torino il 29 gennaio 2001, entrata ufficialmente in vigore nel 2004, oltre a intese settoriali (l'Accordo per la Cooperazione Scientifica in Antartide, operativo dal 2007, e l'Accordo per la Collaborazione Universitaria, Scientifica e Tecnica nel campo del nucleare, applicato dal 2010), è stata stabilizzata definitivamente con il Trattato del Quirinale. Interessante il portale Innovitalia^[5], che consente di consultare la presenza di ricerche, ricercatori e ricercatrici italiani nel Paese. La comunità scientifica italiana presente in Francia è numerosa e attiva, contribuendo a un fitto tessuto di collaborazioni tra ricercatori e istituzioni dei due Paesi, in un'ottica di scambio continuo e avanzamento congiunto nei settori scientifico e tecnologico.

Sempre rilevante il ruolo degli istituti italiani di cultura in Francia, che organizzano eventi di arte, musica, cinema, letteratura, teatro, danza, moda, design, fotografia, architettura, offrono corsi di lingua e cultura italiana, gestiscono una rete di biblioteche, creano contatti tra operatori culturali italiani e stranieri.

La diffusione dell'italiano nel sistema scolastico francese

L'italiano occupa in Francia una posizione peculiare nel panorama delle lingue straniere insegnate: nonostante non rientri tra le lingue obbligatorie nel sistema scolastico (come l'inglese o il tedesco), continua a godere di una presenza stabile e, in certi contesti, in crescita. Secondo i dati del *Ministère de l'Éducation nationale*, l'italiano è oggi la quarta lingua straniera più insegnata nelle scuole secondarie francesi, dopo inglese, spagnolo e tedesco. Si stima che circa 280.000 studenti studino l'italiano tra *collège* e *lycée*. L'insegnamento dell'italiano in Francia si articola attraverso diverse modalità:

- corsi curricolari, presenti nelle scuole pubbliche, dove l'italiano è offerto come seconda (LV2) o terza lingua straniera (LV3);
- i programmi bilingui e le sezioni internazionali, che integrano l'insegnamento della lingua e cultura italiana nel curriculum scolastico francese;
- il progetto Esabac, introdotto nel 2009, che consente agli studenti di conseguire un doppio diploma (esame di stato italiano e baccalauréat francese; 70 sezioni nei licei in Francia nel 2023, più di 2 700 studenti nel 2023 contro 2 400 nel 2019). L'italiano è tra le lingue più studiate nelle scuole secondarie francesi, sebbene con numeri più contenuti rispetto all'inglese, allo spagnolo e al tedesco.

[5] https://innovitalia.esteri.it/pagina_paese/Francia.

Le Sezioni italiane nelle scuole straniere, internazionali ed europee, che rappresentano un modello di scuola bilingue e interculturale, integrano l’insegnamento della lingua e cultura italiana nel curriculum scolastico francese. Delle 92 Sezioni italiane nel mondo (dato 2021/2022), oltre 30 sono in Francia, di cui 12 nella Circoscrizione Consolare di Parigi. Sono presenti in tutti gli ordini di scuola, dalla materna al liceo, e risultano attrattive sia verso la comunità italiana, sia verso quella straniera e internazionale. Ricordiamo L’Istituto Statale Italiano “Leonardo da Vinci”, che appartiene alla Circoscrizione consolare di Parigi, composto da scuola dell’infanzia paritaria italo-francese, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e di secondo grado (liceo scientifico di durata quadriennale con diploma EsaBac). Accoglie studenti bilingui italiano e francese, di madrelingua italiana o in piccola parte di madrelingua francese, provenienti da famiglie di nazionalità italiana, italofone, francofone o miste, residenti in Francia stabilmente o temporaneamente.

L’interesse per la lingua e la cultura italiana, l’italofilia si configurano altresì come forma di diplomazia d’influenza nel panorama culturale francese. I media tradizionali e digitali che veicolano contenuti in italiano, sottotitolati o doppiati, contribuiscono a familiarizzare il pubblico francese con la lingua. La crescente diffusione di canali YouTube, podcast, riviste bilingui e blog culturali dedicati all’Italia (spesso creati da giovani italofili francesi) rafforza la percezione positiva dell’italiano, associato a valori come bellezza, cultura, convivialità, ma anche innovazione e creatività. In questo contesto, emerge una nuova generazione di “ambasciatori linguistici” non istituzionali, che contribuiscono a ridefinire l’italofilia in chiave contemporanea e partecipativa.

Sono importanti le azioni delle reti associative, come l’AIPI (Associazione Internazionale Professori di Italiano) e l’APIRP (*Association des Professeurs d’Italien de la Région Parisienne*) che promuovono l’insegnamento dell’italiano attraverso seminari, pubblicazioni e collaborazioni accademiche. Non dimentichiamo il ruolo della Società Dante Alighieri in Francia, fondata a Parigi nel 1902, sotto la presidenza del Conte Francesco Melzi d’Eril: ha visto succedersi la presenza di varie personalità la cui cultura e il cui prestigio hanno influito molto sulla qualità degli scambi culturali nel corso dei decenni, soprattutto fra artisti, mondo accademico e scientifico.

L’insegnamento dell’italiano in Francia affronta al giorno d’oggi alcune sfide, fra cui la frammentazione dell’offerta formativa – la distribuzione dei corsi di italiano è disomogenea sul territorio nazionale, con una maggiore concentrazione nell’Est e nel Sud della Francia –, nonché la competizione con altre lingue, percepite come più utili nel mercato del lavoro. L’italiano mantiene una presenza significativa nel sistema scolastico francese, grazie a iniziative educative e culturali che ne promuovono l’apprendimento. Tuttavia, per affrontare le sfide attuali, è fondamentale continuare a sviluppare strategie mirate che valorizzino l’importanza dell’italiano sia come lingua di cultura e comunicazione internazionale (cfr. Zanola 2025b), sia come lingua necessaria per numerose professionalità.

L'italiano nelle università francesi

La diffusione dell'italiano nelle università francesi presenta un quadro articolato, caratterizzato da una presenza consolidata ma non uniforme. L'italiano è insegnato in numerose università francesi, sia come lingua straniera sia all'interno di corsi di laurea in lingue, letterature e studi culturali. Tuttavia, la disponibilità e l'offerta variano significativamente tra le diverse istituzioni e regioni.

Un elemento chiave nella promozione dell'italiano a livello universitario è rappresentato dall'Università italo-francese (Université franco-italienne, UIF), istituzione bilaterale creata nel 1998 con l'obiettivo di favorire la cooperazione accademica e scientifica tra Italia e Francia. Non organizza corsi di laurea né dispone di un corpo studentesco o docente proprio: la sua funzione principale è la promozione e il sostegno della cooperazione universitaria e scientifica tra Italia e Francia, operando come piattaforma di sostegno a progetti comuni nel campo della formazione superiore e della ricerca. Attraverso bandi e strumenti di finanziamento specifici, l'UIF/UFI persegue l'obiettivo di rafforzare l'integrazione tra i sistemi universitari italiano e francese, in linea con le politiche di costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca. In particolare, l'Università Italo-Francese si propone di potenziare la cooperazione universitaria e la formazione continua tra i due Paesi, di facilitare la costituzione di consorzi universitari e scuole di alta formazione binazionali, di supportare corsi di specializzazione linguistica e tematica. La UIF/UFI finanzia e promuove numerose iniziative attraverso bandi specifici:

- corsi binazionali di laurea magistrale con rilascio di doppi titoli o titoli congiunti;
- borse triennali di dottorato in cotutela e mobilità per dottorandi coinvolti in programmi di cotutela;
- assegni di ricerca post-dottorato;
- progetti scientifici con mobilità di ricercatori tra Francia e Italia;
- insegnamenti e soggiorni accademici di visiting professor francesi in università italiane;
- eventi culturali, scientifici e accademici (conferenze, convegni, seminari) riconosciuti attraverso il Label scientifico UIF/UFI, talvolta accompagnato da un sostegno economico.

Diverse università aderiscono a questi accordi: Italia e Francia contano oggi ormai più di 370 doppi titoli di laurea in tutte le discipline. L'Italia è la nona destinazione degli studenti francesi, il terzo per gli studenti universitari francesi in mobilità Erasmus.

Per promuovere una maggiore diffusione dell'italiano nelle università francesi, sarebbe auspicabile implementare strategie mirate, quali lo sviluppo maggiore di questi programmi tra università italiane e francesi, l'integrazione dell'insegnamento dell'italiano in percorsi formativi interdisciplinari, la creazione di materiali didattici innovativi. Queste iniziative potrebbero contribuire a rafforzare la presenza dell'italiano nel panorama accademico francese, favorendo una maggiore conoscenza della lingua e cultura italiana.

Lingua italiana e diplomazia culturale: un cammino tra storia, percezioni e nuove sfide educative

Il calo delle iscrizioni in alcuni corsi di laurea dedicati all’italianistica ha portato alla chiusura di insegnamenti della lingua italiana, così come la difficoltà di reclutamento di docenti abilitati, specie a livello scolastico, non ha favorito il consolidamento del suo insegnamento. Gli studi sulle rappresentazioni sociolinguistiche (Castellotti e Moore 2002) hanno costantemente confermato che l’italiano viene percepito in Francia come una lingua di cultura e di bellezza, spesso più vicina all’arte e alle emozioni che all’efficienza comunicativa o al prestigio economico. Questo statuto “affettivo” contribuisce alla motivazione all’apprendimento, ma può talvolta ostacolare una visione dell’italiano come lingua “utile” o professionalizzante.

La storia di oggi incrocia pagine della storia di ieri. Dubois (2015) ricostruisce la storia della rinascenza dell’italiano in Francia fino agli anni 1940, attraverso una storia socioculturale degli studi dell’italiano e degli italianisti che aiuta a comprendere i rapporti fra la scuola repubblicana francese e la lingua e cultura italiana. Alcuni pedagogisti del tempo ripensano con nostalgia ai corsi di italiano che aiutarono ad unire Roma e Parigi: inizia così una sorta di mobilitazione franco-italiana e, a partire dall’Università di Grenoble, si crea un italianismo universitario, e da lì un insegnamento liceale dell’italiano. Scrive Gilles Pécout nella prefazione allo studio di Dubois:

Certes les professeurs d’italien sont peu nombreux, certes la corporation dans le secondaire met du temps à s’affirmer, le temps qui conduirait du rapprochement franco-italien du début du XXe siècle à la déclaration de guerre de juin 1940. Mais il ne faut pas attendre l’entre-deux-guerres pour percevoir qu’il y a autour de la langue italienne un véritable processus de réinvestissement du politique dans l’enseignement secondaire, en passant d’ailleurs par l’enseignement supérieur. Sur le sol italien, ils sont vecteurs de la « stratégie de présence culturelle » péninsulaire de la France.

[Certamente, gli insegnanti di italiano sono pochi, certamente la professione mette tempo ad affermarsi nella scuola secondaria, nel periodo compreso tra il riavvicinamento franco-italiano di inizio Novecento e la dichiarazione di guerra del giugno 1940. Ma non è necessario attendere il periodo tra le due guerre per capire che intorno alla lingua italiana si matura un vero e proprio processo di reinvestimento del tema politico nell’istruzione secondaria, passando attraverso quella universitaria. In territorio italiano, erano i vettori della “strategia di presenza culturale” peninsulare della Francia (traduzione nostra)] (*ibid.*, p. 11).

Pécout sottolinea che l’insegnamento di una lingua straniera può avere senso solo se si guarda alla storia della diplomazia culturale e delle relazioni internazionali. Ciò che accade nelle aule dei grandi licei meridionali della Francia della Terza Repubblica, così come nelle aule della Sorbona e dell’Università di Grenoble, non è registrato da programmi didattici ufficiali, ma segnala uno scontro tra strategie di penetrazione dall’Italia alla Francia e dalla Francia all’Italia. Intorno alla specificità di un ambito accademico e scolastico, si strutturano equilibri disciplinari tra saperi, attori e reti.

Il desiderio di conoscenza linguistica porta con sé un insieme di possibilità di incontri: la scelta dell’italiano come lingua straniera, spesso motivata da un’attrazione

estetica, da un legame familiare o da un'esperienza personale di viaggio, sviluppa nuovi legami che integrano consapevolezza linguistica e apertura interculturale, promuovendo una competenza plurilingue fondata non solo sull'efficacia comunicativa, ma anche sulla riflessione critica e sulla valorizzazione del contatto tra lingue. Le rappresentazioni dell'italiano non sono statiche, ma evolvono nel tempo e variano a seconda dei contesti socioeducativi, delle generazioni e delle traiettorie biografiche dei discenti. Studiare queste rappresentazioni consente di comprendere meglio le dinamiche dell'italofilia contemporanea e di affinare le pratiche didattiche più opportune in contesto universitario. Le immagini positive si intrecciano con stereotipi culturali di lunga durata, come l'associazione dell'italiano al mondo dell'arte, della moda, della gastronomia, e più in generale a una forma di "dolce vita" mediterranea. Questo immaginario si riflette spesso nei materiali didattici, nella pubblicità, nei media e nei racconti degli apprendenti, contribuendo a rafforzare una passione per l'italiano estetizzante, legata al gusto e alla sensibilità.

Si tratta di valorizzare l'italiano oggi non solo per la sua componente emotiva o identitaria, ma anche come lingua di studio e di lavoro, inserita nei circuiti internazionali della ricerca, della cultura e della formazione. È proprio questa sfida – passare da un'italofilia passiva a un plurilinguismo attivo e consapevole – che le politiche linguistiche e le istituzioni formative sono oggi chiamate ad affrontare. L'italiano è apprezzato come valore aggiunto nel portfolio linguistico di un professionista ed è riconosciuto come lingua di lavoro in diversi settori:

- moda, design, enogastronomia, arte e turismo sono industrie dove l'italiano è percepito come lingua di valore culturale ed economico;
- commercio e relazioni internazionali: l'Italia è il secondo partner commerciale della Francia nell'Unione Europea;
- traduzione e interpretariato: è costante la richiesta dell'italiano nei mercati editoriali e diplomatici;
- istituzioni europee: la presenza (anche se ridotta) di bandi con richiesta di competenze in italiano permane, soprattutto nel settore culturale.

Conclusione

L'interesse per l'italiano in Francia non si limita a una dolce nostalgia culturale, ma si manifesta oggi come una forma vitale e contemporanea di adesione a valori, immaginari e pratiche linguistiche: l'italiano continua a essere percepito come una lingua capace di aprire accessi privilegiati alla bellezza, alla riflessione umanistica e alla creatività. Se da un lato la sua diffusione si appoggia su strumenti istituzionali consolidati, dall'altro emergono sempre più forme di promozione partecipativa, alimentate da media digitali, comunità di apprendenti e reti culturali transnazionali.

In questo scenario, la motivazione all'apprendimento nasce tanto dall'emozione e dall'estetica quanto da esigenze professionali, formative e identitarie. Guardando al futuro, le sfide principali riguarderanno il consolidamento dell'italiano nel sistema scolastico e universitario francese, il rinnovamento delle metodologie didattiche, il ri-

conoscimento delle competenze linguistiche acquisite anche in contesti informali e il sostegno a iniziative di cooperazione accademica e culturale.

«L’Italie est un rêve qui revient sans cesse pour le reste de votre vie», ha affermato la poetessa russa Anna Akhmatova. L’italiano si afferma come lingua ponte, come un legame d’elezione, un mezzo di connessione tra passato e futuro, tra radici culturali e innovazione, tra identità e dialogo interculturale. Rafforzare la presenza dell’italiano nella società francese rappresenta oggi una vera opportunità strategica: significa promuovere una visione della lingua come bene comune, capace di generare conoscenza, empatia e senso di appartenenza condivisa.

Bibliografia

- Ambasciata d’Italia, Ambassade France 2023 = Ambasciata d’Italia a Parigi e Ambassade France en Italie (2023), *Il Trattato del Quirinale. Anniversario dei due anni dalla firma. 2023: l’anno dell’entrata in vigore*, https://it.ambafrance.org/IMG/pdf/tdq_2023_dossier_stampa_def_it.pdf?15081/357776a0e905b-7335bfff2382da43690b17eb3b70.
- Castellotti e Moore 2002 = Véronique Castellotti e Danièle Moore, *Représentations sociales des langues et enseignements: guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques (DGIV), Conseil de l’Europe.
- D’Achille e Zanola 2025 = *La moda francese e italiana (1880-1980). Fonti, strumenti e metodi*, a cura di Paolo D’Achille e Maria Teresa Zanola, Firenze, Cesati Editore.
- Dubois 2015 = Jérémie Dubois, *L’enseignement de l’italien en France (1880-1940)*, Grenoble, UGA Éditions, <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1352>.
- Diderot e d’Alembert 1751-1771 = Denis Diderot e Jean Le Rond d’Alembert, *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des arts et métiers par une société de gens des lettres*, Paris, Panckoucke.
- Garbarino e Lesparre 2024 = Sandra Garbarino e Géraldine Lesparre, *Comment former une communauté d’apprentissage par et pour la communication multilingue. Analyse SWOT du dispositif COIL “UCIL-IC”*, in «Recherches en didactique des langues et des cultures», 22, 1, <https://doi.org/10.4000/119a3>.
- Fantuzzi 2011 = Marco Fantuzzi, *Italianismi nel francese moderno e contemporaneo*, in «Studi di lessicografia italiana», XXVIII, pp. 285-317.
- Zanola 1995 = Maria Teresa Zanola, *Studi sulla presenza dell’italiano nel francese del XIX e del XX secolo*, in «L’Analisi Linguistica e Letteraria», III, 2, pp. 361-408.
- Zanola 2005 = Maria Teresa Zanola, *L’esotismo linguistico di un viaggiatore. Balzac e la lingua italiana*, in AA. VV., *Poetica del viaggio*, «Quaderni del Dipartimento di Linguistica», Università della Calabria, XXII, «Letteratura», 10, pp. 237-251.
- Zanola 2008 = Maria Teresa Zanola, *Una musica con brio: gli italianismi in francese*, http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/nazioni/zanola.html.
- Zanola 2020 = Maria Teresa Zanola, *Francese e italiano: lingue della moda*, in «Lingue Culture Mediazioni», 7, 2, pp. 9-26.
- Zanola 2025a = Maria Teresa Zanola, *Costume. Modern Theatre*, in Adele Teresa Cozzoli et al. (ed.), *European Lexicon of Theatre*, Sesto San Giovanni, Mimesis Edizioni, pp. 100-109, <https://www.mimesisedizioni.it/download/17488/e7ee39160e0e/etl-01.pdf>.
- Zanola 2025b = Maria Teresa Zanola, *L’italiano lingua internazionale contro l’italian sounding*, in «Vita&Pensiero», CVIII, 2, pp. 115-121.
- Zanola, Calvi, Dankova e Marzo 2023 = Maria Teresa Zanola, Silvia Calvi, Klara Dankova e Lucrezia Marzo, *Risorse terminologiche plurilingui nel rispetto dei principi FAIR del web semantico*, in *Per un’intelligenza artificiale a favore del multilinguismo europeo*, a cura di Rachele Raus, Milano, Ledizioni, pp. 90-92.

L'insegnamento dell'italiano nei Paesi post-jugoslavi: stato attuale, sfide, prospettive

MARIJA RUNIĆ, UNIVERSITÀ DI BANJA LUKA

Introduzione

L'italiano gode di grande prestigio nei Paesi dell'ex Jugoslavia, tanto che negli ultimi trent'anni è divenuto una delle lingue più apprezzate e studiate. Oggi, senza dubbio, è tra le prime lingue scelte da chi vuole imparare una nuova lingua, in ambiti formali istituzionali, come anche nei corsi extracurricolari per adulti. Oltre alla prossimità geografica e il retaggio storico-culturale condiviso, il successo dell'italiano poggia sul prestigio culturale dell'Italia. Percepita storicamente come fulcro di una tradizione culturale raffinata, grazie a un patrimonio artistico e culturale che le ha valso, a livello mondiale, un'aura di 'culla della civiltà', l'Italia si è affermata nell'immaginario collettivo della popolazione jugoslava come un modello di riferimento culturale, particolarmente nei decenni successivi al secondo dopoguerra. Come descrive Rolandi (2015) nel suo studio sugli influssi della cultura di massa italiana nella formazione della cultura popolare jugoslava, a seguito della disputa confinaria, ci fu una fase di intensi scambi culturali tra Italia e Jugoslavia, che favorì un processo di familiarizzazione con lo stile di vita italiano e un avvicinamento simbolico al Paese. A questi presupposti va ascritto, negli ultimi decenni, anche il volume crescente di relazioni economiche con l'Italia. Infatti, in tutti gli Stati post-jugoslavi l'Italia si attesta tra i principali partner commerciali, rafforzando ulteriormente la propria presenza nell'area.

L'apprendimento su larga scala della lingua italiana costituisce, tuttavia, un fenomeno relativamente recente, fatta eccezione per le aree bilingui dell'Istria slovena e croata, della Dalmazia e, in misura minore, del Montenegro, ove la persistenza dell'italofonia risulta tangibile in virtù all'eredità storico-culturale e la vicinanza territoriale. La crescita senza precedenti vissuta dall'italiano nella regione a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, con un apice particolarmente significativo nel primo decennio degli anni Duemila, è stata prevalentemente inquadrata in un discorso sulla presunta bellezza intrinseca della lingua italiana e sull'indiscutibile prestigio culturale dell'Italia. Tale narrazione, non priva di criticità (De Pietri e Pittau 2025), promossa dagli italianisti in Italia e riprodotta dagli specialisti locali fino a divenire un caposaldo del discorso ufficiale, ha ostacolato un'analisi più rigorosa del fenomeno, che tenesse conto delle dinamiche geopolitiche ed economiche globali e regionali. Questa prospettiva avrebbe potuto anticipare quanto si sta verificando a partire dagli ultimi dieci anni, os-

sia un declino di interesse verso lo studio dell'italiano. Sebbene l'attrazione della lingua e cultura italiana nella regione permanga forte, la mancanza di un piano strategico di potenziamento dell'insegnamento – che vada oltre l'attuale impegno delle istituzioni politiche e culturali italiane e affronti le sfide comuni a tutte le lingue straniere europee (ad esclusione dell'inglese) – rischia di relegare l'italiano a un ruolo secondario. In tale scenario, il suo apprendimento potrebbe divenire sempre più dipendente da iniziative individuali piuttosto che da politiche sistemiche di promozione linguistica^[1].

Il presente articolo si propone di descrivere ed analizzare lo stato attuale dell'insegnamento dell'italiano negli Stati successori dell'ex Jugoslavia, ad eccezione del Kosovo per ragioni metodologiche. Anche se i corsi serali sono spesso indicativi dell'interesse generale per l'italiano nella popolazione, l'indagine analizza esclusivamente la posizione dell'italiano all'interno dei sistemi educativi, tralasciando altre tipologie di corsi a causa della carenza di dati attendibili. La ricerca si basa principalmente su fonti ufficiali (dati statistici nazionali, portali istituzionali italiani, siti dei dipartimenti di italianistica) e sulla letteratura accademica disponibile, integrati da dati primari raccolti mediante un questionario a risposta aperta (sommministrato a 18 docenti universitari nell'area ex-jugoslava) e interviste semi-strutturate. Nonostante l'impegno nel reperire dati ufficiali comparabili, alcune limitazioni nella disponibilità delle informazioni hanno impedito un confronto sistematico tra i diversi contesti nazionali. Uno studio di caso particolare è stato dedicato alla Bosnia ed Erzegovina, realtà che ho avuto modo di approfondire maggiormente. In questo contesto, i dati sono stati integrati con interviste condotte sia in presenza che attraverso piattaforme digitali con docenti di italianistica, rappresentanti istituzionali italiani, insegnanti di scuola secondaria e operatori del settore commerciale. I temi investigati hanno riguardato l'interesse per la lingua italiana a livello scolastico e universitario, le prospettive occupazionali dei laureati in italianistica, l'organizzazione dei percorsi universitari, le politiche di promozione linguistica attuate dalle istituzioni italiane e le prospettive future dell'insegnamento dell'italiano nel sistema educativo regionale.

Malgrado il retroterra storico condiviso, i Paesi post-jugoslavi presentano un panorama eterogeneo per quanto concerne lo studio e le prospettive connesse alla conoscenza della lingua italiana, per motivi di prossimità geografica all'Italia, i differenti assetti politico-economici e le condizioni geopolitiche specifiche. Mentre Slovenia e Croazia, in virtù della loro appartenenza all'Unione Europea e dei consolidati legami storico-culturali con l'Italia – ulteriormente rafforzati dalla presenza della minoranza italiana autoctona – rappresentano casi particolari, gli altri Stati della regione si collocano in diverse fasi del processo di integrazione europea: Bosnia ed Erzegovina, Macedonia del Nord, Montenegro e Serbia detengono lo status di Paesi candidati, seppure con differenti livelli di avanzamento nei negoziati, mentre il Kosovo è considerato potenziale

[1] L'esigenza di riconquistare un ruolo geopolitico e culturale nell'area – recentemente soggetto ad un progressivo indebolimento – emerge frequentemente nel discorso istituzionale italiano attraverso formulazioni quali 'rinnovato interesse per la regione' o 'centralità dei Balcani nella politica estera italiana', che veicolano tale necessità senza esplicitarla analiticamente.

candidato. Tali divergenze si riflettono inevitabilmente sulle opportunità professionali e accademiche connesse alla padronanza della lingua incidendo sulle possibilità di inserimento lavorativo e sulla mobilità ai fini professionali o di studio.

In maniera analoga, la presenza dell'italiano nei curricula scolastici pre-universitari (scuole primarie, scuole secondarie inferiori e superiori) e le politiche linguistiche adottate a livello nazionale in materia di insegnamento dell'italiano sono strettamente correlate a dinamiche di natura geopolitica. Storicamente, l'area jugoslava ha costituito un crocevia di influenze e interessi contrastanti da parte di diverse potenze globali. I singoli Paesi della regione si trovano attualmente esposti a sfere d'influenza divergenti – a volte caratterizzati da tensioni interne – le quali esercitano un impatto sulle strategie di pianificazione linguistica quanto all'insegnamento e alla promozione delle lingue straniere nei propri sistemi educativi.

Il contributo si articola nel modo seguente. La prima sezione è dedicata alla posizione attuale della lingua all'interno dei sistemi scolastici – in particolare nelle scuole primarie, secondarie inferiori e secondarie superiori – con un focus comparativo rispetto alle altre lingue straniere insegnate. Ove disponibili, vengono riportati dati quantitativi e longitudinali, utili a delineare il ruolo dell'italiano nei sistemi educativi dei singoli Paesi. La seconda sezione esamina l'insegnamento dell'italiano a livello universitario, evidenziando alcune delle principali sfide affrontate al momento dagli atenei dell'area post-jugoslava. Infine, l'ultima parte offre una riflessione conclusiva sulle prospettive future dell'insegnamento dell'italiano nel quadro dell'istruzione formale.

L'insegnamento dell'italiano al livello pre-universitario

In tutti i sistemi d'istruzione pre-universitari l'italiano è presente come materia scolastica. Ciò che varia tra i diversi contesti educativi è l'età di inizio dell'apprendimento, il numero di scuole che lo offrono come lingua straniera (obbligatoria o opzionale), le lingue con cui l'italiano compete nel curriculum, il livello di competenza previsto al termine del percorso, l'eventuale presenza di una certificazione nazionale e il numero complessivo di studenti che lo studiano.

Secondo il rapporto Eurydice (2023) sull'insegnamento delle lingue in Europa, in quasi tutti i Paesi europei – inclusi quelli dell'ex Jugoslavia – l'inglese risulta la lingua straniera più diffusa nell'istruzione primaria e secondaria. Nei sistemi scolastici di Bosnia ed Erzegovina, Montenegro e Macedonia l'inglese è obbligatorio e insegnato in tutti i cicli pre-universitari. In Serbia, Croazia e Slovenia, pur essendo obbligatorio l'apprendimento di una lingua straniera, la scelta è lasciata agli studenti; pertanto, almeno in teoria, l'italiano potrebbe essere studiato fin dalla scuola primaria. Comunque, nella pratica, l'inglese rimane dominante come prima lingua straniera. Ad esempio, nel sistema scolastico serbo, nel periodo compreso tra il 2012/2013 e il 2020/2021 l'inglese è risultato la prima lingua straniera più diffusa, seguito da francese, tedesco e russo, mentre l'italiano e lo spagnolo sono pressoché assenti in questa posizione (Zavišin 2023: 91).

L'insegnamento dell'italiano si può, quindi, analizzare e comprendere solamente nel contesto dell'apprendimento di una seconda lingua straniera, che generalmente inizia nei primi anni della scuola secondaria inferiore. In questo contesto, nei sistemi educativi post-jugoslavi il tedesco occupa una posizione dominante. L'italiano, invece, presenta una diffusione disomogenea a livello regionale. La maggiore concentrazione di discenti si riscontra in Croazia, che si colloca come il secondo Paese in Europa dopo Malta per numero di studenti di italiano (Kapović 2022: 301). Secondo i dati relativi all'anno scolastico 2019/20, nelle scuole secondarie inferiori croate circa l'8% degli studenti studiava l'italiano, con un calo di quasi 7 punti percentuali rispetto agli anni precedenti. In confronto, oltre un terzo degli alunni optava per il tedesco. Nell'istruzione secondaria superiore, la situazione appare più favorevole per l'italiano, in linea con la maggiore varietà linguistica offerta a questo livello in Europa (Eurydice 2023). Nonostante un declino di 9 punti percentuali, la lingua italiana è scelta quasi dal 15% degli studenti. La sua distribuzione territoriale rimane però altamente diseguale: mantiene una solida presenza nelle regioni costiere, in particolare in Istria (dove è studiato dal 60% degli studenti), mentre nell'entroterra la sua diffusione è marginale, con percentuali significative solo a Zagabria (3-4%) e quasi irrilevanti altrove.

L'analisi di Kapović (2022) sull'insegnamento delle lingue straniere nei diversi livelli scolastici mette in evidenza che, nel periodo tra il 2013/14-2019/20, l'inglese ha rafforzato il suo predominio nelle scuole primarie e secondarie inferiori, registrando un incremento modesto, mentre lo spagnolo ha mostrato la crescita più dinamica, emergendo come la lingua con il più grande potenziale espansivo. Al contrario, italiano, tedesco e francese hanno subito un calo, seppure con intensità differenziate. Nelle scuole secondarie superiori, tuttavia, il declino dell'italiano risulta più accentuato rispetto a tutte le altre lingue offerte dal sistema.

Anche in Slovenia si registra un declino dell'interesse per l'italiano al di fuori delle aree a statuto bilingue (Zudič Antonič 2023). Nella regione istriana, caratterizzata da bilinguismo istituzionale, l'italiano può essere utilizzato come lingua d'insegnamento dall'infanzia fino alle scuole secondarie superiori, con tre istituti per ciascun ciclo formativo (scuole dell'infanzia, dell'obbligo e secondarie superiori) che adottano esclusivamente la lingua italiana (Zudič Antonič 2023: 185). Nelle scuole slovene monolingue, l'italiano costituisce una seconda lingua obbligatoria lungo tutto il percorso scolastico, con un approccio didattico avanzato già a partire dalla secondaria inferiore. Nell'anno accademico 2020/21, questo modello coinvolgeva otto istituti comprensivi (primarie e secondarie inferiori) e altrettante scuole secondarie superiori (tra licei, istituti tecnici e professionali) (Zorman e Zudič Antonič, 2023).

Nei contesti non bilingui, l'italiano assume invece lo status di materia opzionale, come seconda o terza lingua, a partire dal triennio finale della scuola dell'obbligo (12-15 anni) (Zudič Antonič 2023). La lingua mantiene comunque una presenza significativa come disciplina obbligatoria nella maggior parte dei licei e in numerosi istituti tecnici. I livelli di competenza previsti variano da A1 a A2 al termine della secondaria inferiore, fino a B1-B2 nei percorsi liceali. I dati relativi all'anno scolastico 2018/19 mostrano una marcata disparità territoriale: nelle regioni settentrionali, l'italiano era studiato da

1.571 alunni in 16 scuole dell'obbligo, mentre nelle secondarie superiori si contavano 3.298 studenti – un divario che rispecchia tendenze in altri contesti europei. Per contro, nelle zone bilingui si registravano circa 9.000 studenti di italiano come L2 nell'anno 2020/21 (*ibid.*: 190). Zudič Antoniĉ evidenzia come l'interesse per l'italiano si è indebolito notevolmente nell'ultimo ventennio nelle aree non bilingui, particolarmente evidente se si considerano i 7.000 studenti delle secondarie superiori nel 2002. Questo picco storico di diffusione rispecchia un andamento comune a tutta l'area post-jugoslava, Slovenia inclusa.

L'insegnamento della lingua italiana nel sistema scolastico montenegrino riveste un ruolo significativo da oltre trent'anni, da quando è stato introdotto come una delle due lingue straniere obbligatorie, con pari dignità rispetto alle altre opzioni linguistiche. Per la prima lingua straniera nelle scuole primarie e secondarie del Montenegro si sceglie più frequentemente l'inglese, mentre la seconda varia a seconda delle disponibilità di risorse del personale docente, includendo il francese, il tedesco e il russo (Vuĉo 2017; Piletić, Popović e Luburić 2023). Attualmente, l'italiano è offerto in 60 scuole elementari e 26 scuole superiori, concentrate principalmente nelle regioni centrali e meridionali del Paese. Il livello di competenza linguistica previsto al termine della scuola secondaria inferiore corrisponde al A2.1 mentre al termine della scuola secondaria superiore si attende il raggiungimento livello B1/B2.1, a seconda dell'indirizzo scolastico (Piletić, Popović e Luburić 2023).

Un ulteriore segnale della consolidata presenza dell'italiano nel sistema educativo montenegrino è l'istituzione, attualmente in fase di preparazione, di una sezione bilingue italo-montenegrina in un liceo della capitale. Tale iniziativa riflette non solo il radicamento dell'italiano nel contesto scolastico, ma anche una storica, sebbene poco istituzionalizzata, presenza della lingua e della cultura italiana in Montenegro (Vuĉo 2017). Per quanto riguarda le motivazioni alla base della scelta dell'italiano come lingua straniera, uno studio condotto da Piletić, Popović e Luburić (2023) riporta come gli studenti montenegrini prediligano l'italiano, in primo luogo, per l'attrazione verso la lingua italiana e per l'interesse verso i contenuti culturali italiani, favorito anche dalla prolungata diffusione della televisione italiana (RAI) nel territorio montenegrino.

Nel contesto scolastico serbo, l'italiano occupa il quinto posto per numero di studenti tra le lingue straniere studiate, preceduto da inglese, tedesco, russo e francese in tutti e tre i cicli dell'istruzione pre-universitaria. I dati relativi all'anno scolastico 2020/21, disponibili sul sito dell'Istituto nazionale di statistica serbo, rivelano una significativa diminuzione nel numero di studenti di italiano nel passaggio dalla scuola secondaria inferiore a quella superiore: si passa da 8.251 alunni nel ciclo secondario inferiore a 5.550 nel ciclo superiore. Tale riduzione può essere attribuita alla mancata offerta dell'italiano in tutte le scuole secondarie superiori o all'assenza, in alcuni istituti, dell'obbligatorietà dello studio di due lingue straniere.

L'italiano e lo spagnolo sono stati introdotti ufficialmente nel sistema educativo serbo nell'anno scolastico 2003/04, in un periodo in cui l'italiano riscuoteva grande interesse, soprattutto se confrontato con le lingue tradizionalmente presenti nei curricula, come tedesco, russo e francese. Eppure, i dati relativi all'insegnamento dell'italiano

nelle scuole primarie e secondarie inferiori nel periodo 2012/13-2020/21 evidenziano un progressivo declino: la percentuale di studenti che lo studiano è scesa dal quasi 5% al 3,5%, passando da 14.015 a 8.956 alunni (Jovanović, 2023, cit. in Zavišin, 2024). Parallelamente, il tedesco ha registrato un incremento significativo passando da una quota del 40% a quella del 50% degli studenti. Sebbene tutte le altre lingue straniere abbiano subito un calo a favore del tedesco, il declino dell'italiano appare particolarmente marcato. Questo fenomeno può essere spiegato, da un lato, dalle condizioni socioeconomiche che favoriscono rapporti più stretti con i Paesi di lingua tedesca (Jovanović 2023) e, dall'altro, dalla percezione diffusa tra i genitori che il tedesco offra maggiori opportunità pratiche rispetto ad altre lingue straniere (cfr. Jovanović 2023, Jovanović, Sánchez Radulović 2013, cit. in Zavišin 2024).

Nel sistema scolastico bosniaco-erzegovese, l'italiano è presente a livello teorico in quasi tutti i livelli di istruzione, ma occupa posizione marginale rispetto al tedesco, al francese e al russo a causa di una combinazione di fattori, tra cui influenze geopolitiche esterne, carenza di finanziamenti e motivazioni di tipo strumentale. In quasi tutto il sistema educativo, la seconda lingua impartita è il tedesco, il che crea l'impressione che si tratti di una scelta obbligatoria piuttosto che libera^[2]. L'italiano è offerto in alcune scuole secondarie inferiori in Republika Srpska – una delle due entità in cui è diviso il Paese, a maggioranza serba – e, in misura limitata, come materia opzionale nel cantone di Sarajevo, dopo un progetto pilota sostenuto dall'Ambasciata italiana, dove compete con il francese e il turco. Ciò malgrado, l'italiano non è mai riuscito a consolidarsi come disciplina stabile nella scuola secondaria inferiore e superiore, trovando spazio principalmente nelle scuole di musica e in alcuni licei, dove viene insegnato come seconda o terza lingua. Negli ultimi anni, nella Republika Srpska è stato promosso l'insegnamento del russo che, già presente in 50 scuole, è stato recentemente introdotto in 29 istituti.

Un caso emblematico è rappresentato dal più grande liceo di Banja Luka, la seconda città del Paese: su circa 1200 studenti, quasi un terzo sceglie l'italiano come seconda lingua, posizionandolo allo stesso livello del tedesco e superando francese e russo. Sebbene per una parte degli studenti questa scelta sia dettata da un genuino interesse per la lingua e la cultura italiana, per altri rappresenta un'alternativa al tedesco, percepito

^[2] I dati relativi all'anno scolastico 2024/25 delineano un quadro chiaro della diffusione delle lingue straniere nel sistema educativo della Bosnia ed Erzegovina, con importanti differenze tra le due entità costitutive (<https://www.rzs.rs.ba/>, <https://fzs.ba/>). Nella Republika Srpska l'italiano occupa una posizione marginale come seconda lingua nelle scuole secondarie inferiori, con soli 661 alunni, un numero modesto se confrontato con le 26.481 adesioni al tedesco, le 7.086 al russo, le 2.023 al francese. Nelle scuole superiori della stessa entità, la situazione migliora leggermente: 848 hanno scelto l'italiano come seconda lingua, avvicinandosi al francese (1.117 tra prima e seconda lingua), ma rimanendo ben distante dal tedesco (10.453) e dal russo (3.020). Nella Federazione della Bosnia ed Erzegovina, invece, la predominanza del tedesco è ancora più marcata: nelle secondarie inferiori 71.949 lo studiano come prima e seconda lingua, contro appena 550 del francese 4.666 delle altre lingue (categoria che include l'italiano, ma per il quale non sono disponibili dati disaggregati). Nelle scuole secondarie superiori, il tedesco si conferma la scelta principale (26.269 studenti tra prima, seconda e terza lingua), mentre tutte le altre lingue complessivamente raggiungono 6.340 adesioni.

come imposto. Ciò dimostra che, quando gli studenti hanno la possibilità di optare liberamente, l'italiano tende a prevalere. Questa tendenza non si riflette però nelle politiche linguistiche decise a livello amministrativo, attualmente frammentate tra i dodici ministeri dell'istruzione competenti.

Il panorama linguistico nel sistema scolastico della Macedonia del Nord ha visto un'evoluzione con l'introduzione ufficiale dell'italiano come seconda lingua obbligatoria nel 2018. Questo inserimento ha ampliato l'offerta formativa tradizionalmente dominata da tedesco, francese e russo. Va tuttavia rilevato che alcune istituzioni scolastiche, sia di istruzione secondaria inferiore che superiore, avevano già incluso l'italiano nei propri curricula a partire dal 2001 (Ljubisavljevic 2008). Secondo i dati diffusi dall'Ambasciata italiana a Skopje, nel 2023 si contavano circa 3.000 discenti di italiano distribuiti su tutti i livelli formativi, compreso quello universitario. Dai dati ufficiali, reperibili tramite l'Istituto di statistica, si vede però che l'italiano è al momento in una situazione sfavorevole rispetto alle altre lingue, eccettuato il russo. I numeri relativi all'anno scolastico 2024/25 mostrano chiaramente questa disparità: gli iscritti ai corsi di tedesco come seconda lingua sono 53.558, francese 24.871, russo 224 e le altre lingue in cui rientrano l'italiano e il turco 1.938. Particolarmente significativi sono i dati relativi alle scuole secondarie superiori, dove l'italiano – sia come opzione obbligatoria che facoltativa – registra 826 studenti, cifra decisamente inferiore rispetto ai 18.880 del tedesco e agli 8.930 del francese, sebbene superiore ai 50 del russo^[3].

In sintesi, l'analisi dell'insegnamento dell'italiano nei sistemi educativi dei Paesi post-jugoslavi rivela una posizione complessa e disomogenea, caratterizzata da punti di forza regionali e difficoltà diffuse. Nonostante l'italiano mantenga una presenza di rilievo nei contesti specifici, come le aree costiere della Croazia (in particolare l'Istria) e le zone bilingui della Slovenia, il suo ruolo complessivo è marginale rispetto a lingue dominanti, come l'inglese e il tedesco. I dati mostrano un declino generalizzato negli ultimi decenni, con cali percentuali marcati in Serbia, Slovenia e Croazia, dove la lingua italiana è spesso sacrificata a favore di lingue percepite come più utili per le opportunità lavorative e accademiche. Ciononostante, casi come il Montenegro o alcune realtà bosniache dimostrano che, quando gli studenti si trovano di fronte a una libertà di scelta, l'italiano può rivelarsi un'opzione apprezzata, innanzitutto per motivi culturali. Per invertire il declino, sarebbe necessaria una strategia coordinata che includa maggiore promozione istituzionale, collaborazioni bilaterali e una rinnovata attenzione alla qualità dell'insegnamento puntando a valorizzare non solamente l'aspetto linguistico ma anche i legami culturali ed economici con l'Italia.

L'insegnamento dell'italiano a livello universitario

La rilevanza dell'italiano nel contesto accademico dei Paesi post-jugoslavi è testimoniata dalla presenza di corsi di laurea in italianistica in quindici atenei dell'area: due in Slovenia, cinque in Croazia, tre in Bosnia ed Erzegovina, tre in Serbia, uno in Monte-

^[3] <https://www.stat.gov.mk/>

negro e uno in Macedonia del Nord. Un'eccezione è rappresentata dal Kosovo, dove è attivo solo un lectorato di italiano, istituito nel 2022. Oltre ai percorsi specialistici, l'italiano è spesso incluso tra le lingue obbligatorie o opzionali in altre facoltà che prevedono l'insegnamento di lingue straniere, come i Conservatori, le Facoltà di scienze politiche, di economia e di turismo.

All'interno di questa fitta rete di dipartimenti, un ruolo di particolare rilievo spetta alle cattedre di italianistica di Zagabria e Belgrado. Questi due istituti, grazie alla loro storia, all'ampia offerta formativa, alla reputazione accademica e alle solide infrastrutture, hanno funto da modello per la costituzione di altri dipartimenti di italianistica nell'allora Jugoslavia e, in seguito, nei rispettivi Paesi e oltre. La loro influenza ha contribuito poi in modo decisivo a definire il percorso formativo e il profilo professionale dell'italianista, delineando le conoscenze e le competenze necessarie per questa figura. Tale formazione prevede il raggiungimento di un elevato livello di competenza linguistica in italiano, affiancato da conoscenze teoriche e pratiche in discipline quali: cultura e letteratura italiana, linguistica italiana (anche in prospettiva storica), analisi contrastiva e traduzione, nonché metodologie per l'insegnamento dell'italiano a discenti stranieri.

Dai primi decenni del secondo dopoguerra fino a circa un decennio fa, lo studio della lingua italiana a livello universitario è stato in continua ascesa, raggiungendo il suo apice tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila. Attorno a questo periodo in alcuni atenei si era affermato addirittura come seconda lingua più richiesta dopo l'inglese (Vučo 2017). Un tale successo ha favorito l'istituzione di vari corsi di laurea in lingua e letteratura italiana, anche per rispondere alla crescente domanda di insegnanti di italiano. Questi sviluppi erano accompagnati dall'intensificarsi delle relazioni economiche con l'Italia e dall'apertura di aziende italiane nella regione, che all'epoca richiedevano professionisti con competenze linguistiche in italiano. La presenza italiana nel settore economico-culturale e il suo ruolo diplomatico, in particolare durante la ricostruzione della Bosnia ed Erzegovina nel periodo post-bellico, hanno contribuito inoltre a rafforzare l'immagine dell'Italia come un Paese vicino e amico.

Nel corso degli anni questo successo si è gradualmente ridimensionato. Difatti, il declino dell'italiano, comune anche ad altre lingue straniere, è andato di pari passo con un'affermazione globale dell'inglese come lingua dominante negli scambi internazionali e nel digitale, la crescente preferenza per le discipline STEM (scienze, tecnologie, ingegneria e matematica) a scapito delle materie umanistiche e i flussi migratori verso i Paesi tedescofoni. La migrazione verso i Paesi di lingua tedesca è un fenomeno risalente agli anni '50 del secolo scorso, che si è particolarmente intensificato nell'ultimo decennio, interessando in primo luogo i Paesi della regione dei Balcani occidentali. Infine, l'attrattiva iniziale dell'italiano era anche associata alla sua novità nell'offerta formativa, considerato che in diverse realtà rappresentava la prima opportunità in assoluto di studiare la lingua a livello universitario, sia come materia curricolare sia come lingua opzionale.

Coerentemente con le problematiche descritte, ho predisposto un questionario volto ad analizzare le possibili cause del calo d'interesse verso la figura professionale

dell'italianista (intesa in senso ampio come insegnante di lingua e letteratura italiana, traduttore/interprete o genericamente uno specialista in lingua/cultura/letteratura italiana), una situazione riscontrata in tutti gli atenei post-jugoslavi. L'indagine ha approfondito anche altri aspetti connessi a queste dinamiche: la percezione dei docenti universitari riguardo al futuro dell'italianistica, con particolare attenzione alle criticità, punti di forza e alle sfide relative alla disciplina nel suo complesso; l'evoluzione delle motivazioni che spingono gli studenti a intraprendere questo percorso di studi rispetto al passato; eventuali differenze e la loro natura nei vari contesti esaminati. Un ulteriore ambito ha riguardato l'impatto degli scambi con università italiane, nonché il ruolo delle collaborazioni con le istituzioni italiane presenti sul territorio.

La presente sezione riassume le risposte fornite da 18 docenti – con diversa qualifica accademica – specializzati in discipline linguistiche e letterarie, provenienti da atenei di tutti i Paesi post-jugoslavi (Lubiana, Capo d'Istria, Zagabria, Rijeka/Fiume, Pola, Mostar, Sarajevo, Banja Luka, Podgorica, Skopje, Belgrado, Kragujevac). Sebbene il campione non includa tutte le università che formano italianisti (mancano in particolare Zara, Spalato e Novi Sad), la rappresentatività geografica garantisce la comparabilità dei diversi contesti analizzati.

In tutti gli atenei si registra un calo delle iscrizioni, anche se con intensità variabile: da moderato ma costante (Belgrado, Lubiana, Rijeka, Pula) a uno drastico e repentino (Banja Luka, Sarajevo, Mostar, Skopje, Kragujevac). Sono un caso a parte Capo d'Istria e Zagabria, benché queste due realtà siano poco sintomatiche delle tendenze generali. A Capo d'Istria, infatti, la vitalità dell'italianistica risulta dalla peculiarità del territorio e dall'immediata spendibilità del titolo di studio nel mercato del lavoro locale. In Croazia e in Slovenia, inoltre, il sistema universitario consente di combinare la laurea in italianistica con un altro percorso di studi, al fine di ottenere una doppia laurea. Questa strategia ha contribuito a mantenere vivo l'interesse per l'italiano, migliorando al contempo le prospettive occupazionali degli studenti. Eppure, se si considera il corso di italianistica come percorso singolo, il calo delle iscrizioni risulta altrettanto spiccato^[4]. Pur preservando l'attrattiva dello studio dell'italiano, la strategia di permettere una laurea congiunta ha comunque ridotto in misura rilevante il numero dei corsi specificamente dedicati all'italianistica.

A titolo esemplificativo, si consideri il caso dell'Università di Banja Luka, secondo ateneo della Bosnia ed Erzegovina e primo a livello nazionale ad avere istituito un corso di laurea in italianistica. Questo esempio, spesso citato come modello di successo per la rapida affermazione dell'italiano nell'offerta formativa locale, aveva raggiunto il suo culmine quando l'italiano era riuscito a scavalcare tutte le altre lingue straniere (salvo che l'inglese) per numero di iscritti, non solo come corso di laurea, ma anche come corso a scelta in altre facoltà. Gli ultimi dati, però, dimostrano una preoccupante tendenza negativa: se nel 2007 i corsi di italianistica contavano 240 iscritti distribuiti nei quattro

[4] Nello scorso anno accademico, all'Università di Pola si è registrato un solo iscritto al corso di laurea in sola italianistica. A Zagabria, invece, a partire dall'anno accademico 2024/25 il corso di laurea singolo in italianistica è stato abolito.

anni accademici, con ulteriori mille studenti che lo sceglievano come lingua opzionale (Rolandi e Guglielmini 2008), oggi, a distanza di quasi vent'anni, questi numeri si sono ridotti a circa trenta iscritti al corso di laurea e un centinaio di studenti in altre facoltà. Tale drastica diminuzione è stata ulteriormente aggravata dalla progressiva riduzione dell'offerta formativa linguistica, che in molti casi si è limitata al solo inglese o ha addirittura eliminato completamente i corsi di lingue straniere. Le ragioni di questo declino nel caso specifico di Banja Luka sono riconducibili a una molteplicità dei fattori, tra cui il calo demografico e l'espatrio della popolazione residente, la migrazione degli studenti verso atenei esteri in cerca di una formazione più competitiva, la crisi globale delle discipline umanistiche, la scarsa spendibilità del titolo di studio, legata a un impianto troppo tradizionale e accademico e piani di studio rigidi e poco allineati alle esigenze del mercato del lavoro^[5]. A tutto ciò occorre aggiungere le politiche linguistiche adottate dalle autorità accademiche, che privilegiano esclusivamente l'inglese, ritenuto indispensabile non solo per l'inserimento professionale ma anche per la continuazione della carriera accademica. Tale approccio, plasmato anche da considerazioni di natura economica, ha ulteriormente marginalizzato lo studio delle altre lingue straniere, italiano compreso.

Le principali difficoltà riscontrate nell'insegnamento dell'italiano variano a seconda del singolo ateneo. Talvolta, le difficoltà nascono dall'impossibilità di organizzare lezioni per gruppi troppo disomogenei per livello di conoscenza iniziale della lingua, come è il caso di Fiume o Pola. Altrove, si segnalano scarsa motivazione degli studenti, attrezzature insufficienti nelle aule, mancanza di fondi, supporto istituzionale inadeguato e una struttura dei corsi poco aderente alle reali esigenze del mercato. La seguente citazione, tratta dal questionario, sintetizza efficacemente alcune sfide didattiche individuate dai docenti:

Lo scarso numero di iscritti non infonde sicurezza negli studenti, che non sono forse sicuri della propria scelta e non sentono la competizione con altri numerosi candidati. L'abbassamento dei criteri di valutazione, dovuto allo scarso livello di istruzione generale ricevuto nelle scuole superiori, dove ormai vengono privilegiate le materie scientifiche, contribuisce a indebolire ulteriormente l'impegno di alcuni studenti. Infine, occorrerebbe da parte dell'Università e dello Stato italiano un maggiore sforzo nel fornire materiale didattico e attrezzature adatte all'insegnamento, senza dovere sempre gravare esclusivamente sullo sforzo dei docenti.

(docente di lingua italiana, Università di Banja Luka)

D'altro canto, lo studio dell'italiano nei corsi di laurea continua ad attirare grazie a un connubio di qualità e opportunità concrete. Una proprietà importante concerne la qualità della didattica, garantita da docenti ben preparati e, in molti casi, madrelingua – anche se il loro numero differisce tra gli atenei esaminati. Un altro aspetto apprezzato

[5] All'Università di Banja Luka, nell'ultimo decennio il numero delle iscrizioni si è dimezzato. Oltre ai fattori già menzionati, tra i giovani l'interesse per conseguire un diploma di laurea è sempre minore, anche perché gli sbocchi lavorativi per i laureati in materie umanistiche sono poco remunerati e le opportunità di insegnamento appaiono ridotte.

sono le lezioni svolte in piccoli gruppi, che consentono un approccio quasi personalizzato, facilitando l'apprendimento. Dopo quattro o cinque anni di studio, gli studenti raggiungono un ottimo livello di competenza linguistica confermando quindi l'efficacia del percorso formativo^[6]. Un altro aspetto favorevole riguarda le collaborazioni internazionali, in particolare gli accordi con università italiane nell'ambito dei progetti europei di mobilità Erasmus+, che offrono la possibilità di trascorrere periodi di studio prolungati in Italia (fino a 12 mesi). Per concludere, la sinergia tra istituzioni italiane presenti sul territorio – come l'Ambasciata d'Italia, l'Istituto Italiano di Cultura (IIC), e la Società Dante Alighieri – concorrono a valorizzare il percorso formativo, sia mediante proposte culturali sia attraverso programmi di perfezionamento professionale (compresi i corsi di aggiornamento per docenti).

La scelta di studiare italiano tra gli studenti risponde a motivazioni diversificate, che rispecchiano peculiarità geografiche e opportunità locali. Mentre in alcuni atenei predominano considerazioni professionali, in altri è l'attrazione per il patrimonio culturale italiano a rappresentare il movente chiave. Le ragioni di natura strumentale trovano espressioni in concrete prospettive occupazionali: dall'insegnamento scolastico alla traduzione specialistica, fino all'impiego nel settore turistico-alberghiero. Quest'ultimo ambito risulta particolarmente significativo a Mostar, dove – come attestato da un ex docente dell'ateneo locale – numerosi studenti optano per l'italiano in vista di opportunità lavorative nell'accoglienza turistica, specialmente nelle strutture familiari di Međugorje. Oltre a queste due tipologie tradizionali, si sta profilando un'ulteriore tipologia motivazionale, particolarmente diffusa nei Paesi extra-EU. Si tratta di studenti attratti dalla possibilità di trascorrere periodi di studio in Italia nell'ambito dei programmi Erasmus+, e sempre più spesso dalla prospettiva di acquisire competenze linguistiche e interculturali tali da consentire la prosecuzione del proprio percorso accademico presso atenei italiani dopo il conseguimento della laurea.

Nel contesto universitario, la competizione linguistica vede l'italiano confrontarsi non solo con inglese e tedesco, ma anche con spagnolo, lingue nordiche e sempre più, con cinese e giapponese. Si delinea però una chiara tendenza: lo spagnolo sta scalando posizioni in virtù del suo potenziale culturale, come dimostrano inoltre i dati riportati nei rapporti annuali di Duolingo (2020-2024), che lo pongono saldamente al secondo posto per diffusione nell'area ex-jugoslava, subito dopo tedesco o inglese.

La domanda sulle prospettive dell'insegnamento dell'italiano raccoglie delle risposte sfaccettate. Le prospettive appaiono incoraggianti laddove si intercettano le dinamiche della globalizzazione e la crescente richiesta di competenze linguistiche e interculturali qualificate in contesti internazionali e professionali. Questo vale anche per le zone bilingui, in cui la tutela legale garantisce una domanda costante di docenti. La valorizzazione del patrimonio culturale italiano, unitamente all'integrazione di nuove tecnologie didattiche, viene identificata come una strategia chiave per ridefinire l'approccio tradizionale agli studi italianistici e per attrarre i futuri studenti. Si mette

^[6] Quasi tutte le università accettano principianti (tranne Lubiana) e permettono di raggiungere il livello di competenza linguistica in italiano molto alto, dopo 4 o 5 anni di studio (livello C1 o C2).

in rilievo il potenziale di collaborazioni attive con università italiane ed europee e istituzioni culturali in generale. L'innovazione dei programmi, l'introduzione di nuove discipline, volte a integrare quelle linguistiche, letterarie e culturali, e l'aggiornamento costante dell'offerta didattica sono considerati cruciali per mantenere 'in vita' gli studi italianistici. A livello locale (e.g. Montenegro), la cooperazione tra istituzioni accademiche e associazione di docenti, insieme ad una continua promozione dell'italiano con i decisori politici mira al suo potenziamento e alla sua diffusione nel territorio nazionale.

Allo stesso tempo, si rilevano diverse preoccupazioni. Una sfida sistemica concerne la crisi percepita degli studi umanistici presi nel loro insieme. Il loro destino pare incerto se non vengono adeguatamente sostenuti e se la loro rilevanza non viene comunicata alla società contemporanea. In riferimento alle lingue straniere in generale, si evidenzia la concorrenza della lingua inglese come lingua franca universale e la crescente convinzione che l'intelligenza artificiale possa sopperire alla necessità di apprendere le lingue e/o tradurre in un contesto che presuppone soprattutto competenze umane. Viene espressa la preoccupazione per i curricula poco aggiornati che al momento incidono sulla poca spendibilità nel mercato del lavoro.

Per invertire queste tendenze si sottolinea l'ineludibile necessità di riforme curricolari, l'integrazione di nuove tecnologie e competenze pratico-professionalizzanti, l'aggiornamento del corpo docente (anche con l'apporto di madrelingua), una maggiore collaborazione interistituzionale e una vigorosa promozione del valore intrinseco ed estrinseco della lingua e cultura italiana e delle lingue straniere in generale. L'adeguamento dell'offerta formativa alle esigenze delle società contemporanea e alle aspettative giovanili è considerato un presupposto cruciale per il futuro dell'italianistica, anche se persistano incertezze su diversi fronti.

In sintesi, malgrado un cauto scetticismo, la direzione privilegiata sembra vertere sul potenziamento dell'insegnamento e su una più decisa apertura verso l'innovazione tecnologica, all'internalizzazione, al potenziamento delle competenze critiche e culturali e alla diversificazione degli sbocchi professionali.

Conclusioni

In questa panoramica si è inteso descrivere lo stato dell'insegnamento dell'italiano nello spazio post-jugoslavo. Il filo conduttore della disamina è stato delineato dalle riflessioni che da tempo animano il dibattito tra gli attori direttamente coinvolti nell'insegnamento e nella promozione dell'italiano nella regione. A questo punto, sorge inevitabile interrogarsi sulla futura presenza della lingua italiana nei sistemi educativi locali. Da un lato, tale presenza sarà decisa dagli sforzi di promozione linguistica, strettamente connessi a fattori di carattere geopolitico; dall'altro, sarà determinata da un futuro incerto delle discipline umanistiche nel loro complesso, la cui importanza è ulteriormente messa in discussione dall'avvento dell'intelligenza artificiale.

Limitando le proposte agli ambiti su cui è possibile intervenire – sebbene con esiti poco chiari in questo momento – il futuro impegno dovrebbe orientarsi verso il mantenimento dell'interesse per la lingua italiana, superando un approccio esclusivamente

pragmatico legato alla mera spendibilità delle competenze linguistiche e letterarie nel mercato del lavoro. Data la preponderanza assoluta dell'inglese, che incide sulla quantità e l'accessibilità dei contenuti disponibili in questa lingua, occorre coltivare la motivazione allo studio e all'uso delle lingue straniere diverse dall'inglese. La cultura italiana rappresenta in tal senso un potenziale decisivo come traino per l'apprendimento dell'italiano. Ne consegue che l'offerta di contenuti culturali dovrebbe essere non solo intensificata, ma anche distribuita in modo più capillare, coinvolgendo realtà al di fuori delle capitali e delle aree storicamente bilingui. Un esempio virtuoso è costituito dalla Settimana della lingua italiana nel mondo, che, pur nella sua delimitazione temporale, rappresenta un'occasione privilegiata per la promozione e la valorizzazione dell'italiano. Parallelamente, l'inaugurazione del nuovo Istituto Italiano di Cultura a Sarajevo – che andrà ad affiancarsi alle sedi già esistenti a Lubiana, Zagabria e Belgrado – costituisce un passo importante verso il consolidamento della presenza culturale italiana nella regione.

A livello dell'istruzione pre-universitaria, risulterebbe auspicabile un potenziamento dell'insegnamento della lingua italiana, particolarmente nei contesti dove persiste un elevato interesse, come dimostrano i casi della Bosnia Erzegovina, Serbia e Montenegro. In questi Paesi, comunque, le precarie condizioni economiche determinano una situazione per cui l'insegnamento delle lingue straniere dipende interamente dai fondi destinati al sistema educativo nazionale, rendendolo di fatto vincolato a finanziamenti esteri. Per garantire una presenza stabile dell'italiano nei curricula scolastici locali, l'Italia potrebbe adottare come strategia di diffusione linguistica un sostegno finanziario mirato, coprendo i costi relativi alla retribuzione dei docenti, alla loro formazione continua e alla fornitura di materiali didattici adeguati (Fragai 2005). La riuscita di tale iniziativa risulterebbe comunque condizionata da una varietà di fattori: da un lato, l'implementazione di progetti di mobilità studentesca e scambi culturali con istituti italiani; dall'altro, dalla creazione di opportunità formative in Italia; infine, dal più ampio contesto culturale relativamente alla percezione del valore dello studio delle lingue straniere.

A livello universitario, gli studi italianistici stanno attraversando una fase di profonda crisi. L'impostazione tradizionale dei corsi, modellata sugli studi di italianistica in Italia, non sembra più in grado di suscitare interesse né di formare figure professionali la cui preparazione, spesso troppo rigida, risulta inadeguata alle dinamiche del mercato del lavoro, in continua evoluzione. Per trasformare questa crisi in un'opportunità di rinnovamento, occorre attuare una riforma curricolare più interdisciplinare, accompagnata da una collaborazione più stretta con le università italiane. Un'iniziativa lodevole in questo senso è rappresentata dal progetto EUniverciné, a cui ha recentemente aderito l'Università di Banja Luka. Grazie a un approccio innovativo e interdisciplinare, volto a incrementare l'occupabilità e la mobilità studentesca attraverso la valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale europeo, gli studenti di italianistica hanno potuto acquisire competenze trasversali nel settore audiovisivo e culturale, arricchendo significativamente il loro percorso formativo. Progetti di questo tipo, che favoriscono un connubio tra conoscenze accademiche e competenze professionalizzanti, potrebbero ispirare la futura riprogettazione dei percorsi di studio, rendendoli più rispondenti alle esigenze del mondo contemporaneo.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare tutti i colleghi italianisti: senza le loro preziose riflessioni, la stesura del presente contributo non sarebbe stata possibile. Ringrazio inoltre gli insegnanti di italiano delle scuole superiori, i rappresentanti delle istituzioni italiane e del mondo del lavoro, che hanno gentilmente accettato di concedermi un'intervista.

Bibliografia

- De Pietri e Pittau 2025= De Pietri Monica e Pittau Franco, *Gli studenti della lingua italiana nel mondo: un approfondimento statistico*, in «Dialoghi mediterranei» n. 72, marzo 2025, <https://www.istitutoeuroarabo.it/DM/gli-studenti-della-lingua-italiana-nel-mondo-un-approfondimento-statistico/>
- Eurydice 2023= European Commission: European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. and Kocanova, D., *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa – Edizione 2023*, Birch, P.(editor), Publications Office of the European Union, 2023, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/610861>
- Fragai 2006= Eleonora Fragai, *L'italiano tra stranieri. Il caso della Bosnia-Erzegovina*, in «Didattica e Classe plurilingue, ILSA, Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati» n. 10, Gennaio-marzo2005, http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_gen-marzo5/artgenmarz5.htm
- Kapović 2022=Marko Kapović, *Strani jezici u formalnom obrazovanju u Hrvatskoj*, in «Strani jezici», n. 51, pp. 283-309.
- Ljubisavljevic 2008=Kristina Ljubisavljevic, *Lo scambio scolastico nella promozione della lingua e cultura italiana in Macedonia*, in «Supplemento alla rivista EL.LE - ISSN: 2280-6792», <https://www.itals.it/lo-scambio-scolastico-nella-promozione-della-lingua-e-della-cultura-italiana-macedonia>
- Piletić, Popović e Luburić 2023=Deja Piletić, Olivera Popović, Gordana Luburić, *Nastava italijanskog jezika u crnogorskim osnovnim i srednjim školama iz perspektive đaka*, in «Italica Belgradensia, v. 2023 (2023) No. Speciale, Studi in onore di Julijana Vučo, Article 6, pp. 101-112. https://doi.org/10.18485/italbg.2023.ns_vuco.6
- Rolandi 2015= Francesca Rolandi, *Con ventiquattromila baci. L'influenza della cultura di massa italiana in Jugoslavia (1955-1965)*, Bologna, Bononia University Press.
- Rolandi e Guglielmini 2008= Francesca Rolandi e Lorenzo Guglielmini, *L'insegnamento dell'italiano in Bosnia Erzegovina*, in «Supplemento alla rivista EL.LE - ISSN: 2280-6792», <https://www.itals.it/linsegnamento-dellitaliano-bosnia-erzegovina>
- Vučo 2017= Julijana Vučo, *Italiano fuori d'Italia*, intervistata da Paolo Silvestri, «Insula Europea», <https://www.insulaeuropea.eu/2017/10/12/paolo-silvestri-intervista-julijana-vuco/>.
- Zavišin 2024 = Katarina Zavišin, *Dvojezična CLIL nastava u ranom učenju: moguće rješenje za očuvanje višezjezičnosti u obrazovnom sistemu Srbije*, in «Методички видици», 15(1), pp. 89-103, <https://doi.org/10.19090/mv.2024.15.89-103>
- Zorman, Zudić Antoniĉ, 2023=Anja Zorman, Nives Zudić Aantoniĉ, *Italian: the Italian language in education in Slovenia*, Leeuwarden, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Zudić Antoniĉ 2023=Nives Zudić Antoniĉ, *L'insegnamento dell'italiano in Slovenia*, in «Italiano Lingua-Due», v. 15, n.1, pp. 179-197, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20386>

Italoфонia e italoфilia – il caso della Germania

SARAH DESSÌ SCHMID

Quanti e quali sono i confini dell'italoфонia – geopoliticamente, culturalmente e socio-linguisticamente intesa? Quale andamento seguono nello spazio e nel tempo?

Parlare di “lingua oltre i confini” comporta il difficile compito della delineazione della quantità e della qualità dei confini stessi: sono diversi i luoghi propriamente o ampiamente definibili “italoфoni”; differenti e complesse le comunità parlanti che li popolano; numerose, diatopicamente e diastraticamente marcate le loro varietà – quelle di ieri come quelle di oggi. E molteplici sono i sentieri, le ragioni, le strategie dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano, lingua dalla storia antica e dallo standard giovane.

Se si volesse tracciarne gli attuali confini geopolitici, si potrebbero individuare casi di italoфонia ufficiale in Italia, a San Marino e nella Città del Vaticano, così come in Svizzera (e in alcune regioni in Croazia e Slovenia) – Paesi nei quali l'italiano è parlato come lingua materna (L1) e riconosciuto come lingua ufficiale (esclusivamente o al pari di altre lingue). Si potrebbero, inoltre, menzionare alcuni Paesi in cui, in seguito a diverse vicende storiche, l'italiano è stato per un periodo più o meno lungo lingua ufficiale: Malta, la Corsica, la Dalmazia ecc.

Ricorrendo, però, esclusivamente a criteri definitivi così ristretti e ignorando, inoltre, la pluralità di individui, gruppi sociali e temi che ruotano intorno allo studio dell'italiano come lingua seconda (L2), si trascurerebbero aspetti fondamentali sia della storia sia dell'uso contemporaneo della lingua italiana. Si preferisce, così, spesso optare per una concezione più ampia del termine “italoфонia” che, ad esempio, include i Paesi in cui si riscontra una passata presenza coloniale italiana o ancora – anzi, in particolare – quelli che sono (stati) meta delle grandi ondate migratorie: sebbene in essi l'italiano non sia riconosciuto come lingua ufficiale, l'entità e il ruolo delle comunità più o meno propriamente definibili come italoфone (L1 o L2) sono prominenti a tal punto da giustificare una trattazione specifica (sulla storia della migrazione italiana cfr. Bevilacqua et alii 2001-2002; più di recente su quella in Germania cfr. Janz/Sala 2011 e Corni/Dipper 2012). Si suole, così, spesso aggiungere al novero dei Paesi italoфoni propriamente detti anche l'Argentina, gli Stati Uniti d'America, il Brasile, il Canada e l'Australia (per citarne soltanto alcuni) così come diverse nazioni d'Europa, tra cui spicca il caso della Germania (cfr. Dessì Schmid 2021).

A quest'ultimo in particolare è dedicato il presente contributo nel quale, dopo aver accennato a questioni connesse alla struttura politico-amministrativa del Paese e alle

conseguenze che ciò comporta per le sorti dell'italiano in Germania (§1), si presenteranno brevemente gli attuali programmi per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) nelle scuole e nelle università dei *Länder* tedeschi, insistendo sulle strategie delle istituzioni governative e culturali italiane e tedesche per la sua promozione presso gruppi di parlanti e/o apprendenti – d'origine italiana o meno – dai profili sociolinguistici assai diversi tra loro (§2). Tramite un caso di studio che prende in esame le attività linguistico-culturali dell'università di Tubinga si discuteranno, infine, alcune strategie adottate istituzionalmente per il rinforzo e la diffusione della lingua italiana in Germania – un Paese che attualmente potremmo definire tanto italofono in senso lato quanto italofilo in senso stretto (§3).

1. Italoфонia in Germania

Per molti anni la politica linguistica delle autorità governative italiane si è concentrata prioritariamente sull'insegnamento, la cura e la promozione della lingua e della cultura italiana nei Paesi che sono stati meta di emigrazione; è questo il caso dell'italiano in Germania. Similmente, anche la letteratura scientifica sul tema si è dedicata all'analisi dell'italofonia nata dalle ondate migratorie di comunità parlanti originarie di diverse regioni d'Italia (cfr. ad es. Vedovelli 2002 e 2011, Turchetta 2005, Giovanardi/Trifone 2012, Coccia et alii 2021; per un'analisi particolare degli anni '50 e '60, cfr. Bettoni 1993 e Bevilacqua et alii 2001-2002). Si è dedicata, in proporzione, minore attenzione agli innumerevoli episodi che attestano nel passato come nel presente l'internazionalità dell'italiano come lingua di cultura o di commercio.

Per quanto le ragioni sia politiche sia scientifiche di una tale focalizzazione siano storicamente comprensibili, esse vanno chiaramente perdendo forza col passare del tempo e col progredire dell'integrazione sociale dei gruppi italoфoni all'estero. Al tipo di italoфонia nata dall'emigrazione sono, inoltre, legati alcuni miti che – non riconosciuti come tali – possono produrre notevoli problemi: considerare, ad esempio, le comunità italoфone degli emigrati in Germania come se fossero realmente costituite da parlanti L1 non permette di riconoscerne le effettive necessità linguistiche. Le varietà comunemente in uso, in effetti, si mostrano nella loro quasi totalità come fortemente marcate sia in diatopia^[1] (per di più riconducibili a zone geografiche molto diverse tra loro), sia in diastratia come basse (cfr. Berruto 1987, Coseriu 1980) – per poi tacere del fatto che gran parte delle giovani generazioni, costituite dai discendenti degli emigrati italoфoni, ha praticamente abbandonato l'uso della lingua dei nonni. In ogni caso, non sarebbe adeguato ricondurre esclusivamente all'emigrazione sia la presenza dell'italiano in Germania, che per diverse ragioni continua ad essere forte, sia la grande ammirazione che la nostra lingua vi suscita. Non lo sarebbe né dal punto di vista storico né nell'attualità – e neppure risulterebbe utile al mantenimento e alla diffusione dell'italiano in Germania.

[1] Sulla complessa situazione linguistica del Paese prima e dopo l'Unità d'Italia cfr. De Mauro ([1963] 1991 e 2014).

1.1. Le molte storie dell'italiano in Germania

Esistono molte storie, molte realtà diverse dell'italiano in Germania a seconda del *Land* in cui se ne osserva l'uso o se ne ripercorrono le sorti^[2]. La presenza dell'italiano è, in effetti, strettamente connessa e in parte determinata dalla struttura politico-amministrativa federale del Paese – che molto si distingue da quella di altri Paesi europei. Se in Italia – come del resto in Francia o in Spagna – prevale una concezione centralizzata dell'istruzione pubblica, considerata appunto come compito dello Stato per l'intera nazione, quella tedesca, al contrario, non è di competenza statale (del *Bund*), ma regionale (dei singoli *Länder*). In ogni *Land* è attivo uno specifico ministero responsabile dell'istruzione pubblica della propria regione e dotato di ampia autonomia nella redazione e applicazione dei programmi d'insegnamento. Ed esistono molte storie, molte realtà diverse dell'italiano in Germania anche a seconda dell'uso, ossia della funzionalità presa in esame se, appunto, lo si considera come “lingua d'emigrazione”, come “lingua di cultura” (tradizionalmente, lingua dell'arte e della musica e, più di recente, del design e della cucina) o ancora come “lingua di lavoro” (in ambiti prevalentemente, ma non esclusivamente legati al commercio, all'industria ecc.).

Questa multifunzionalità si riflette anche nella pluralità dei tipi di apprendenti dell'italiano come L2 (cfr. De Mauro et alii 2002), tra i quali si possono distinguere almeno due gruppi principali. All'interno del primo, rappresentato dai discendenti (di seconda o terza generazione) degli emigrati italofooni, si riscontra un'enorme variazione delle competenze linguistiche sia nel caso dell'italiano (non si possono considerare i parlanti di questo gruppo “italianofoni” se non in senso molto lato, visto che non sono nativi L1, ma dialettofoni o L2 a diversi livelli di apprendimento), sia nel caso del tedesco (che hanno appreso a scuola, ma che per diverse ragioni usano con maggiore o minore padronanza). Il secondo gruppo è costituito, invece, da tedeschi germanofoni (inclusi quelli di origine italiana che, però, ignorano completamente l'uso dell'italiano); anch'esso ovviamente presenta un'alta variazione interna, in base al tipo e alla durata dell'apprendimento, al contesto d'uso, al talento individuale degli apprendenti ecc.

Si tratta, dunque, di gruppi molto diversi non solo tra loro, ma anche al loro interno; e lo sono sia in relazione a fattori di natura più precipuamente sociolinguistica (l'età, le generali condizioni socio-culturali, le preve conoscenze linguistiche dell'italiano e di altre lingue straniere), sia in relazione alle ragioni, agli interessi e alle passioni che spingono i singoli individui all'apprendimento dell'italiano (da un lato la cultura – vale a dire l'arte nelle sue più varie forme, la scienza ecc. – o la professione, dall'altro il riavvicinamento alle origini; cfr. a riguardo Baldelli 1987).

La corrispondenza tra gli interessi che spingono all'apprendimento dell'italiano e la già citata multifunzionalità di “lingua di cultura”, “di lavoro” ecc. è, come si è visto, ben evidente. È, però, importante aggiungere che ad essa generalmente corrisponde anche una distinzione da ricondurre al piano della variazione diamesica (cfr. ad es. Mioni

^[2] Tra i *Länder* che accolgono le più grandi comunità italofone e in cui si segnala il maggior numero di parlanti che apprendono e/o perfezionano l'italiano come L2, vanno menzionati in ordine alfabetico il Baden-Württemberg, la Baviera, la Renania-Palatinato e la Renania Settentrionale-Vestfalia.

1983): esiste, in effetti, una chiara relazione tra i diversi gruppi di parlanti e il loro uso della lingua nelle diverse situazioni di distanza e immediatezza comunicativa (cfr. Koch e Oesterreicher² 2011). L'italiano dei discendenti degli emigrati italo-foni, ad esempio, viene generalmente usato nel parlato (vale qui a dire prodotto fonicamente), e concepito per la comunicazione con familiari o con amici (membri di un gruppo sociale assai simile al proprio) in privato; mostra pertanto le caratteristiche tipiche delle situazioni di immediatezza comunicativa. L'italiano dei germanofoni che lo apprendono per interesse culturale o lavorativo, invece, viene in genere impiegato sia nel parlato che nello scritto, con interlocutori a cui si può, ma non si deve necessariamente essere legati da un certo grado di familiarità, e spesso in pubblico – dunque in situazioni che più si avvicinano alla distanza comunicativa (o almeno presentano un grado inferiore di immediatezza).

1.2. Dall'italofonia all'italofilia

Certo è che, indipendentemente dalla loro natura, le ragioni dell'apprendimento di una lingua sono spesso accompagnate da interessi difficilmente limitabili a una sola sfera spirituale dell'umano: quella estetica, quella emotiva, quella intellettuale e così via. La lingua – lo insegnava Humboldt – è l'espressione dello spirito di un popolo, la sua visione del mondo: sfaccettata, complessa, unica. L'italiano è l'espressione estetica, emotiva, intellettuale degli italiani nella loro attualità e con la loro storia, è il loro modo di concepire, categorizzare, verbalizzare il mondo; voler apprendere l'italiano significa voler avvicinarsi a un modo particolare di concepire il mondo, all'espressione spirituale di un popolo dal quale si è attratti per diverse ragioni. In una tale ottica, ben si comprende la connessione tra italo-fonia e italo-filia nella Germania dei nostri giorni – un'italofilia assai vivace e dai diversi volti.

Da un lato, la si ritrova in alcuni gruppi sociali diastraticamente marcati come alti, presso i quali è legata ai domini specialistici dell'erudizione, dell'arte e della cultura: un'italofilia dalla grande e lunga tradizione. Basti pensare alla fondazione della Fruchtbringende Gesellschaft (1617) sul modello dell'Accademia della Crusca ad opera di Ludwig von Anhalt-Köthen, erudito traduttore dei *Trionfi* di Petrarca, profondo ammiratore dell'Italia e della sua lingua; o ancora alla pratica del cosiddetto grand tour – che almeno dal XVII al XIX secolo ha rappresentato la colonna portante dell'educazione aristocratica tedesca (e più tardi anche di quella alto borghese). Il *Viaggio in Italia* di Goethe ne è una delle testimonianze più note – ed una delle più belle dichiarazioni d'amore all'Italia.

Dall'altro lato, si rinviene un'italofilia d'origine più recente e molto più capillarmente diffusa nella società; connessa alla democratizzazione delle strutture sociali, anch'essa riflette il gusto e gli interessi del suo tempo, mostrando l'avvenuta trasformazione dei modelli di riferimento (e d'imitazione) in epoca moderna. Si assiste, così, ad una sorta di celebrazione dell'Italia e degli italiani come i rappresentanti primi e prototipici dello stile di vita mediterraneo: sono la gastronomia, la moda e il design, o più in generale la capacità di circondarsi e di godere del bello ad attirare oggi i tedeschi in Italia, così come ad affollare i tavolini all'aperto delle gelaterie e di tutte le oasi italiane in Germania.

Superati, in effetti, i primi – non rari, non facili e non del tutto dimenticati – problemi di accettazione e di inserimento (cfr. Janz/Sala 2011), a partire dal secondo dopoguerra l'integrazione degli emigrati italiani nella società tedesca ha conosciuto una svolta, che si manifesta in una sempre più crescente "italofilia di massa". Non sembra opportuno in questa sede discutere quanto siano consoni, rilevanti e originali o vuoti e snervanti i luoghi comuni sugli italiani che – dalla *dolce vita* al *ciao bella* – hanno goduto e godono di grande successo: ogni "-filia" è immancabilmente alimentata da una miriade di luoghi comuni. Su un dato sociale allarmante è, però, importante insistere: al successo economico risultato dall'avvenuta integrazione degli italiani nella società tedesca (un'integrazione che si riscontra a diversi livelli della società, considerando il proliferare delle associazioni culturali, dei circoli di amici e dei matrimoni tra italiani/e e tedeschi/e) non corrisponde quello scolastico. Il grado di istruzione dei giovani italiani rimane basso rispetto a quello di altri gruppi sociali; sviluppare strategie e metodi per ovviare al problema deve, dunque, rappresentare l'obiettivo educativo prioritario di diversi attori.

Il quadro qui brevemente delineato mostra come le strategie elaborate dalle istituzioni governative e culturali italiane e tedesche nella promozione della lingua e della cultura italiana debbano tener conto della diversità tra i gruppi di apprendenti, così come della loro eterogeneità interna, e saper proporre offerte e soluzioni che siano in grado di rispondere a esigenze così diverse.

2. Promozione dell'italiano in Germania

All'insegnamento dell'italiano come L2 in Germania si dedicano sia numerose associazioni culturali pubbliche e private, sia le istituzioni governative tedesche e italiane. Sebbene svolgano compiti differenti e si rivolgano a tipi di pubblico assai diversi tra loro (più o meno giovane, più o meno vasto, più o meno specializzato), esse sono accomunate dallo sforzo nella promozione di attività culturali e nell'organizzazione di corsi di lingua italiana.

2.1. Associazioni culturali pubbliche e private

La pluralità quantitativa e qualitativa di istituzioni e associazioni dedite alla cura dell'italiano ricopre un ruolo fondamentale nel mantenimento e incremento della sua presenza in Germania; esse agiscono, infatti, capillarmente e in profondità, a più livelli e presso diversi gruppi sociali, in maniera duratura e costante. Tra le istituzioni tedesche vanno segnalate in primo luogo le università popolari (*Volkshochschulen*), apprezzate e molto frequentate da un vasto pubblico, ma anche le numerosissime associazioni, più o meno elitarie, e i circoli privati. Tra le iniziative italiane vanno almeno menzionate l'*Associazione Dante Alighieri* e le molteplici attività ministeriali, in genere coordinate dagli Istituti Italiani di Cultura – i quali, a loro volta, si avvalgono del supporto dei lettori ministeriali.

Il ruolo degli Istituti Italiani di Cultura in Germania è andato modificandosi negli ultimi tempi rispetto a quello esercitato nei cinquant'anni che vanno dal dopoguerra al nuovo secolo, quando fungevano quasi unicamente da ponte tra gli emigrati e il Paese

d'origine. La loro funzione di tramite tra i due mondi si è ampliata (ha perso un po' dell'aura malinconicamente nostalgica e del tutto i toni consolatori usati in passato con chi ancora anelava al rimpatrio), e il loro pubblico, vale a dire i gruppi destinatari delle attività culturali da essi promosse, è andato crescendo e differenziandosi: i corsi di lingua e le numerosissime iniziative che ruotano intorno all'arte, alla letteratura e in genere alla cultura d'Italia – popolare e aulica, profana e sacra, regionale e nazionale – continuano a rivolgersi in primo luogo ai discendenti degli emigrati italo-foni, ma hanno successo anche tra molti germanofoni che parlano e amano l'italiano.

Paradossalmente, nel corso del tempo le autorità italiane hanno ridotto notevolmente il numero degli Istituti di Cultura in Germania; attualmente se ne contano soltanto cinque: Amburgo, Berlino, Colonia, Monaco di Baviera e Stoccarda (negli scorsi anni sono state chiuse diverse sedi, tra le ultime quelle di Francoforte e di Wolfsburg; a lungo si è tremato per le sorti della sede di Stoccarda che, alla fine, è stata mantenuta). Una simile, e ancor più drastica, riduzione si registra per i lettori ministeriali operanti nelle università e che, come si accennava, ricoprono un ruolo decisivo nella mediazione culturale: favoriscono, da un lato, il dialogo tra istituzioni accademiche italiane e tedesche e, dall'altro, quello tra istituzioni (para)governative e società. Tra i compiti dei lettori ministeriali, infatti, rientrano sia incarichi accademici (insegnamento di lingua e cultura italiana nei dipartimenti universitari di assegnazione), sia incarichi extra-accademici (promozione di attività culturali ed artistiche, sostegno della collaborazione tra università, Istituti di Cultura e associazioni culturali italiane, ecc.). La politica di riduzione dei lettori ministeriali ha investito pressoché ogni Paese del mondo^[3]; la Germania ne è stata notevolmente colpita: nel 2016 si registravano ancora soltanto 12 lettori, alcuni dei quali operanti su due sedi: Berlino (*Humboldt Universität*), Berlino (*Freie Universität*), Bochum, Bonn/Düsseldorf, Dresda, Francoforte, Halle/Lipsia, Heidelberg/Mannheim, Monaco, Rostock, Saarbrücken e Stoccarda. Ciò significa che tra il 2014 e il 2015 sono stati soppressi o accorpati sei dei lettori concessi in precedenza alla Germania, vale a dire circa il 33%: Jena, Treviri e Tubinga (soppressi); Bonn e Düsseldorf così come Halle e Lipsia e, circa due anni dopo, anche Heidelberg e Mannheim (accorpati).

Che una tale politica contribuisca all'accentuazione di molti problemi dell'insegnamento universitario dell'italiano e riduca la possibilità di comunicazione tra università tedesche e istituzioni culturali italiane, non stupisce affatto: la cancellazione dei lettori comporta una drastica riduzione dell'offerta didattica presso le università tedesche dalla quale derivano, a loro volta, conseguenze decisamente negative sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo (dal numero troppo elevato di studenti nelle classi, alla minore offerta di corsi, fino alla totale soppressione dell'offerta formativa). Negli

[3] Nel 2013/2014 operavano 176 lettori MAE in 61 Paesi (76 nell'Unione Europea e 22 nell'Europa extra-UE, 26 nelle Americhe, 32 in Asia e Oceania, 18 nel Mediterraneo e in Medio Oriente e 2 nell'Africa subsahariana). I lettori istituiti nell'anno accademico 2023/2024 sono 132, di cui 44 con incarichi extra-accademici, distribuiti in 63 Paesi nel mondo (fonte: <https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/sistema-della-formazione-italiana-nel-mondo/lettori/>, ultimo accesso: 5 maggio 2025).

scorsi dieci anni, tuttavia, sebbene sia stato soppresso il lectorato di Bochum, si sono registrate anche alcune correzioni di rotta (ripristino di alcuni dei lectorati soppressi e nomina di nuove sedi), grazie agli sforzi congiunti di diverse istituzioni ed individui in entrambi i Paesi. Attualmente (2024/25) sono attivi 14 lettori ministeriali (in una o due sedi): Berlino (HU), Berlino (FU), Bonn/Düsseldorf, Dresda, Francoforte, Halle/Lipsia, Heidelberg/Mannheim, Monaco, Münster, Rostock, Saarbrücken, Stoccarda, Treviri e Tubinga.

2.2. Scuola e università

La presenza dell'italiano nelle istituzioni scolastiche tedesche è senza dubbio notevole: nell'istruzione primaria, l'italiano compare sia dove è previsto l'insegnamento di una lingua straniera, sia nelle scuole che hanno un vero e proprio profilo educativo bilingue, presso le quali si trova al quinto posto della classifica nazionale^[4]. Anche nell'istruzione secondaria si contano numerosi esempi di scuole con profilo bilingue italiano-tedesco (o europeo); va tuttavia sottolineato che, come del resto nel caso delle scuole primarie bilingui, anche questi istituti si ritrovano concentrati nelle grandi città. Nell'istruzione secondaria con profilo tradizionale (vale a dire non bilingue), l'italiano viene per lo più insegnato come terza lingua straniera (generalmente dopo l'inglese e il latino o il francese) oppure nell'ambito delle cosiddette *Arbeitsgemeinschaften* (AG): gruppi di lavoro in cui un numero variabile di alunni e un insegnante si ritrovano volontariamente allo scopo di apprendere una lingua – oppure, più in generale, di sviluppare un progetto artistico, scientifico ecc. (sull'insegnamento dell'italiano nelle scuole elementari e medie superiori in Germania cfr. Dessì Schmid 2021).

Per discutere della presenza e del ruolo degli studi di lingua e letteratura italiana nell'istruzione superiore, dunque nelle università tedesche, va innanzitutto ricordata una delle peculiarità dell'intero sistema universitario tedesco, cioè di tutti i Länder: lo studio dell'italianistica come disciplina (*Italianistik* o *Italienische Philologie*) viene connesso strutturalmente a quello delle altre lingue romanze e inserito all'interno dei dipartimenti di romanistica (*Romanisches Seminar* o *Institut für Romanistik*).

Quest'ultima, la *Romanistik*, è nata circa due secoli fa come disciplina d'impronta comparatistica che studia i lineamenti strutturali e variazionali, la storia e la letteratura delle lingue romanze. In questa prospettiva, lo studio dell'italiano – ma anche quello delle lingue sorelle – non è concepito, di norma, come a sé stante, ma viene affiancato da quello di almeno un'altra lingua e cultura romanza. Così esistono cattedre, ben distinte nei settori del sapere (di linguistica/filologia, di letteratura/scienze della cultura, di didattica delle lingue), che presentano diverse specializzazioni e combinazioni di lingue; tra le più classiche si ritrovano quella di “francese e italiano” o quella di “francese e spagnolo”, a cui negli ultimi anni si sono aggiunti alcuni casi di “spagnolo e italiano”.

[4] La classifica delle scuole primarie con profilo educativo bilingue è la seguente: inglese (876 scuole), francese (159), danese (49), spagnolo (32), italiano (28); seguono sorabo, greco, russo ecc., cfr. <https://www.fmks.eu/bilinguale-angebote/karte-mehrsprachige-schulen.html> (ultimo accesso: 5 maggio 2025).

È forse utile accennare anche al fatto che, di norma, in Germania lo studio universitario richiede la combinazione di (almeno) due materie diverse. Ciò riguarda la maggior parte dei corsi di laurea – ad eccezione di medicina, giurisprudenza, ingegneria e architettura: è, dunque, normale che si trovino studentesse e studenti di “matematica e romanistica”, “inglese e sport”, “tedesco e geografia”, ecc.

Nella maggior parte dei casi, anche se negli ultimi anni si registrano tagli preoccupanti, all'interno dei dipartimenti di romanistica l'italianistica è ancora presente come materia di studio in diversi corsi di laurea: *Bachelor of Arts* (laurea triennale monolingue, eventualmente con una lingua d'accompagnamento); *Master of Arts* (laurea biennale specialistica con indirizzo in linguistica e/o letteratura); *Bachelor e Master of Education* (corsi di laurea rispettivamente triennale e specialistico, mirati alla formazione degli insegnanti ginnasiali; in seguito alle riforme degli ultimi anni, sono in genere monolingui e anch'essi prevedono lo studio di un'altra materia, che può essere anche un'altra lingua); *Promotion* (dottorato di ricerca – che presenta una strutturazione assai diversa da quella equivalente del sistema italiano).

I dati più completi di cui disponiamo sui numeri degli iscritti risalgono a un sondaggio condotto nel 2015 dall'*Associazione dei Romanisti Germanofoni (Deutscher Romanistikverband)* presso tutti i Dipartimenti di Romanistica delle università di lingua tedesca: in 53 università tedesche sono presenti corsi di laurea in Romanistica, per un numero totale di 63.347 studenti. In 41 di queste università è possibile studiare l'italiano come materia principale o secondaria, ma anche come terza o quarta lingua. Il numero totale delle studentesse e degli studenti di italiano (come materia principale o secondaria) è di 5.441 (19.594 studiano francese, 19.210 spagnolo); purtroppo non è possibile quantificare con esattezza il numero di chi lo apprende come terza e quarta lingua, ma l'esperienza personale e quella di molti colleghi attivi in università di *Länder* diversi suggerisce che – a differenza del francese, ad esempio – si tratta di un numero davvero enorme e che dunque le cifre a disposizione non riflettono esattamente, o meglio, interamente il quadro dell'apprendimento dell'italiano nelle università tedesche all'epoca dell'indagine.

Il confronto col numero totale degli studenti di italiano registrato nel 1992 rivela, però, un problema di cui è importante discutere: un sondaggio condotto in quegli anni dalla Fondazione Agnelli (cfr. Bettoni 1993 e Bertini Malgarini 1994) riportava un numero di studenti di italiano in Germania pari a quasi il doppio di quelli rilevati nel 2015 (circa 9.000). Certamente, il nuovo sondaggio può apparire così deludente perché, come si è poco sopra ricordato, non tiene conto né degli studenti di terza e quarta lingua, né di quelli dei Centri linguistici interdipartimentali (*Sprachenzentren*) che accolgono studenti di ogni disciplina, interessati all'apprendimento dell'italiano per scopi diversi da quelli puramente filologici, linguistici o letterari (soltanto nello *Sprachenzentrum* dell'università di Tubinga, nel Baden-Württemberg, si contano circa 300 iscritti di italiano). D'altro canto, non si può ignorare ciò che i dati segnalano chiaramente, né il fatto che negli ultimi dieci anni la situazione sia andata ulteriormente peggiorando e che, inoltre, non rappresenti un caso isolato: il numero delle immatricolazioni in tutte le discipline linguistico-letterarie – dunque anche in francese, spagnolo e persino in tedesco, che fino a qualche anno fa rappresentava una delle materie più studiate – stanno diminuendo drasticamente.

Solo analizzando le ragioni di questo calo si possono sviluppare strategie per contrastarlo. Nel caso dell'italiano si deve tener conto della concorrenza dell'inglese e quella dello spagnolo – nell'ultimo decennio forte, anche se attualmente, come si è detto, in decrescita: l'italiano non è una “lingua internazionale” nel senso prototipico del termine; mancano, dunque, ragioni pratiche generali che ne possano motivare lo studio. Inoltre, come del resto accade in ogni epoca, si assiste attualmente a una modificazione dei paradigmi culturali, delle priorità e delle pratiche di cultura (si è accennato ad esempio al fatto che, se l'italiano era conosciuto tradizionalmente soprattutto come lingua dell'arte e della musica, oggi lo si apprezza soprattutto nei campi della gastronomia e del *design*, i quali mostrano sia aspetti più puramente legati alla cultura, sia aspetti di chiaro stampo economico). Si deve, dunque, ricorrere a complesse strategie pluriorientate, che mirino cioè a riscoprire e ribadire, e dunque a valorizzare e pubblicizzare le diverse funzioni dell'italiano, in particolare quella di “lingua di cultura” e quella di “lingua di lavoro” (non da ultimo perché chi studia l'italiano per riavvicinarsi alle proprie origini, da un lato, lo concepisce sempre anche come lingua di cultura e, dall'altro, intende spesso farne tesoro nel campo lavorativo). Tali strategie richiedono l'unione di forze diverse: solo un'azione congiunta di istituzioni italiane e tedesche può contribuire a invertire la pericolosa tendenza.

3. Eberhard Karls Universität Tübingen: un caso di studio

La diminuzione del numero di studenti nell'insegnamento universitario dell'italiano è, per diverse ragioni, un problema da trattare con urgenza. Seppure essa non proceda nella stessa misura né nei diversi *Länder*, né nelle diverse università di ciascun *Land*, ha scatenato in molta parte del Paese una politica universitaria poco favorevole al mantenimento di corsi di studio, di cattedre e lettori di italianistica o addirittura di interi dipartimenti di romanistica. Protestare argomentando, contrattare con le singole università che intendono operare tagli nell'italianistica proponendo soluzioni alternative – concertate anche in dialogo con associazioni internazionali che perseguono simili fini –, è uno degli obiettivi più importanti delle associazioni di italianisti e romanisti germanofoni in Germania (cfr. in particolare, il *DIV*, *Deutscher Italianistikverband* e il *DRV*, *Deutscher Romanistikverband*). Ed è ovviamente il compito primario dei responsabili dello studio dell'italiano nelle singole università tedesche.

Nonostante anche all'università di Tubinga^[5] il numero degli iscritti ai corsi di laurea in lingua e letteratura italiana abbia seguito la tendenza nazionale degli scorsi anni e sia notevolmente diminuito, il confronto con le altre università dello stesso *Land* o con altri atenei tedeschi è molto positivo. L'insegnamento dell'italiano a Tubinga – una delle dieci università tedesche della “Strategia d'Eccellenza” – è (al pari di quello del francese e dello spagnolo) curriculare e ancorato a un Dipartimento quantitativamente e qualitativamente tra i più grandi, attivi e produttivi del *Land* Baden-Württemberg. Contrariamente alle attuali tendenze e alle più recenti evoluzioni nella promozione dell'italiano

[5] Avendo chiarito quanto in Germania l'istruzione universitaria (e quella pubblica in generale) sia gestita capillarmente, si perdonerà che il caso di studio coincida con l'università d'appartenenza di chi scrive.

presso analoghe istituzioni, il rettorato dell'università di Tubinga sostiene la disciplina con forza e decisione: l'italianistica è parte integrante della Facoltà di Filosofia, ben inserita in una forte rete di collaborazioni internazionali, intra- e interdisciplinari che concernono sia l'insegnamento, sia la ricerca scientifica. Soltanto l'unione di forze diverse è in grado di riuscire nell'intento comune di preservare e promuovere la presenza dell'italiano a Tubinga. La partecipazione attiva alla vita amministrativa dell'università (Consiglio e Presidenza di Facoltà, Senato accademico ecc.), la cura dei rapporti – lunghi, forti e fruttuosi – con le istituzioni di cultura e governative italiane in Germania (Istituto Italiano di Cultura di Stoccarda, Consolato Generale ecc.) così come con quelle in Italia (Accademia della Crusca, diversi atenei italiani ecc.) e la presenza nei comitati direttivi delle associazioni di italianistica (*SILFI*, *DIV* ecc.) hanno, in effetti, assunto da anni un'importanza centrale nella politica e nell'amministrazione del Dipartimento.

Il *Romanisches Seminar* conta attualmente circa 150 studentesse e studenti che frequentano differenti tipi di corsi di laurea (*Bachelor of Arts*, *Master of Arts* in linguistica e in letteratura, *Bachelor* e *Master of Education*) e di dottorato di ricerca e scelgono l'italiano come prima o seconda lingua romanza; tra questi si ritrovano individui di entrambi i gruppi sopra indicati (i tedeschi germanofoni e i discendenti di seconda o terza generazione degli emigrati italofofoni), così come gli appartenenti ad un terzo gruppo di parlanti nativi: una nuova generazione di emigrati costituita da giovani, talora già laureati in Italia, che completano la loro formazione a Tubinga per entrare a far parte del mondo del lavoro in Germania (per lo più nell'ambito dell'istruzione secondaria). Numerosi altri iscritti a corsi di laurea affini (francese o spagnolo) o legati allo studio delle lingue per diverse ragioni (come, ad esempio, la laurea triennale in *International Economics*) scelgono l'italiano come terza o quarta lingua romanza, oppure come lingua e cultura di approfondimento; il numero di questi studenti è difficile da definire con precisione, ma supera di norma quello di chi sceglie l'italiano come prima o seconda materia di studio. Moltissimi altri ancora vi si dedicano per interesse e passione, affiancandolo allo studio di un'altra disciplina (Musica, Arte, Diritto, Medicina, Economia, ...) presso lo *Sprachenzentrum*.

Mantenere vivo l'interesse degli studenti e promuovere la partecipazione ai corsi richiede attenzione e interesse sincero per i loro bisogni e le loro idee; esige presenza e rispetto, dialogo e disponibilità, così come la capacità di comunicare la passione per la propria materia, di mostrare che dietro l'apprendimento dell'italiano si nasconde, come si è detto, l'espressione estetica, emotiva, intellettuale degli italiani nella loro attualità e con la loro storia – la capacità di far crescere non solo il livello, ma anche la voglia d'italofonia, di nutrire l'italofilia. Tutto ciò richiede, inoltre, l'impiego di risorse considerevoli a tutti i livelli di insegnamento, non solo nell'ambito – fondamentale – della lingua, ma anche in quelli della linguistica, della storia della lingua e delle idee, così come della letteratura e della cultura italiana.

I diversi ambiti disciplinari dell'italianistica di Tubinga sono rappresentati da tre cattedre: una di linguistica (che ne è la principale responsabile), una di letteratura e una di didattica delle lingue. Molti altri docenti, assistenti e collaboratori del Dipartimento (alcuni dei quali operano all'interno delle singole cattedre) insegnano e fanno ricerca intorno ai più vari temi di italianistica (soltanto presso la cattedra di linguistica

si contano attualmente cinque tesi di dottorato o di abilitazione (*postdoc*) in corso, tra cui una è in cotutela con l'università di Salerno; altre cinque sono state consegnate negli scorsi tre anni). Due lettori (uno strutturato presso l'università, uno ministeriale) non solo si dedicano alla didattica dell'italiano (corsi di lingua a livello principiante, intermedio e avanzato, e di cultura e civiltà), ma fungono anche da *trait d'union* tra l'Istituto Italiano di Cultura e l'università, favorendo scambi culturali tra le diverse istituzioni e producendo effetti sinergici nell'organizzazione di numerose manifestazioni. Il gruppo docente si occupa – in amichevole atmosfera, in armonica collaborazione e all'insegna dell'italianità nel senso più pieno del termine – con entusiasmo e passione della didattica e della ricerca dell'italiano, lottando instancabilmente per il consolidamento e la crescita della disciplina a Tubinga, nonché per lo sviluppo di prospettive future (il mantenimento dei numeri attuali, ulteriori strategie di reclutamento).

Portare l'Italia all'università di Tubinga (e un po' di Tubinga in Italia): questa la strategia attuata negli scorsi anni tanto nell'insegnamento come nella ricerca, considerati secondo l'ideale humboldtiano come strettamente connessi tra loro. Una strategia che, nonostante i problemi generali di cui si è parlato, ha permesso all'italianistica di Tubinga di dimostrare una vivace presenza nazionale e internazionale. Non c'è da stupirsi: se la lingua non è altro che l'espressione spirituale, la visione del mondo della comunità che la parla, è fondamentale (far) avvicinare chi apprende la lingua al "mondo in italiano". Si sono così, da un lato, organizzate attività e manifestazioni che permettono agli studenti e ai docenti del Dipartimento di instaurare un contatto diretto con illustri rappresentanti della cultura italiana e, tramite loro, con temi e metodi diversi, e con i nuovi risultati della ricerca. Per ottenere ciò si sono percorse varie vie: a) il rinnovo di accordi esistenti, la creazione di nuovi (contratti di mobilità per studenti e docenti con diverse università italiane); b) numerosi inviti, mirati a portare ogni semestre differenti voci italiane a Tubinga (singoli inviti istituzionali, scambi Erasmus, programmi per *visiting professor*); c) l'organizzazione regolare di simposi e congressi internazionali (singole conferenze o *workshop* su tematiche specifiche, congressi di associazioni (internazionali) di italianistica^[6], convegni di Centri Collaborativi di Ricerca di cui fanno parte i cattedratici di italiano). Dall'altro lato, si è cercato di portare avanti la ricerca dedicata a temi e problemi dell'italianistica sia individualmente (pubblicazioni internazionali, partecipazione a congressi e a commissioni nazionali e internazionali), sia inserendoli nell'ambito interdisciplinare dei Centri di Ricerca Collaborativa finanziati dalla *Deutsche Forschungsgemeinschaft*: si tratta, ad esempio, di progetti dedicati a temi storici come il purismo linguistico o le tecniche dell'*amplificatio* nel Barocco (presso il CRC *Andere Ästhetik*) o mirati allo studio di fenomeni strutturali e categoriali (nel CRC *in spe Common Ground: Cognition, Grammar, Communication*). I vantaggi dell'inserimento di un progetto in una tale rete interdisciplinare sono innumerevoli, primo tra tutti la possibilità di sostenere, finanziandola, la ricerca delle nuove generazioni di italianisti.

[6] Cfr. ad esempio il congresso della SILFI, la Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana nel 2022 e quello dell'ADI e.V., l'Associazione Docenti di Italiano in Germania nel 2024.

Affinché italoфонia e italoфilia possano procedere ancora – mano nella mano – tra le strade di Tubinga, il gruppo docente tesse nuovi piani per il futuro dell’italianistica. Essi prevedono l’incremento dei progetti di dottorato in co-tutela; la crescita del numero di corsi che integrino temi italianistici “classici” (sia relativi a strutture e testi, sia storico-culturali) e l’uso di nuovi metodi e tecniche (*corpora*, intelligenza artificiale ecc.); la cura di corsi interuniversitari internazionali (con lezioni tenute in parte *online* presso due diverse istituzioni, ma integrate attraverso incontri di docenti e partecipanti tramite escursioni o corsi compatti in entrambe le sedi). In particolare da questi ultimi, che permettono l’incontro di due mondi nella quotidianità e nella scienza della lingua italiana, ci si aspettano i risultati più promettenti.

Bibliografia

- Baldelli 1987 = Ignazio Baldelli, *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell’italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Berruto 1987 = Gaetano Berruto, *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia scientifica.
- Bertini Malgarini 1994 = Patrizia Bertini Malgarini, *L’italiano fuori d’Italia*, in *Storia della lingua italiana*, a cura di Luca Serianni, Pietro Trifone, Torino, Einaudi, vol. III, pp. 883-922.
- Bettoni 1993 = Camilla Bettoni, *Italiano fuori d’Italia*, in *Introduzione all’italiano contemporaneo*, a cura di Alberto A. Sobrero, Roma-Bari, Laterza, vol. II, pp. 411-460.
- Bevilacqua et alii 2001-2002 = *Storia dell’emigrazione italiana*, a cura di Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi, Emilio Franzina, Roma, Donzelli, 2 volumi.
- Coccia et alii 2021 = *Italiano2020: lingua nel mondo globale*, a cura di Benedetta Coccia, Massimo Vedovelli, Monica Barni, Francesco De Renzo, Silvana Ferreri, Andrea Villarini, Roma, APES.
- Corni e Dipper 2012 = *Italiener in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert*, a cura di Gustavo Corni, Christoph Dipper, Berlino, Duncker&Humblot.
- Coseriu 1980 = Eugenio Coseriu, ‘*Historische Sprache*’ und ‘*Dialekt*’, in *Dialekt und Dialektologie*, a cura di Joachim Göschel, Pavle Ivić, Kurt Kehr, Wiesbaden, Steiner, pp. 106-122.
- De Mauro [1963] 1991 = Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell’Italia unita*, Bari, Laterza.
- De Mauro 2014 = Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell’Italia repubblicana: dal 1946 ai giorni nostri*, Bari, Laterza.
- De Mauro et alii 2002 = Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli, Monica Barni, Lorenzo Miraglia, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell’italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- Dessì Schmid 2021 = Sarah Dessì Schmid, *L’italiano in Germania – Dati, problemi e prospettive dell’insegnamento*, in *Acquisizione e didattica dell’italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, a cura di Margarita Borreguero Zuloaga, Berna, Peter Lang, vol. 2, pp. 1189-1199.
- Giovanardi e Trifone 2012 = Claudio Giovanardi, Pietro Trifone, *L’italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- Janz e Sala 2011 = *Dolce Vita? Das Bild der italienischen Migranten in Deutschland*, a cura di Oliver Janz, Roberto Sala, Francoforte sul Meno, Campus.
- Koch e Oesterreicher² 2011 = Peter Koch, Wulf Oesterreicher, *Gesprochene Sprache in der Romania*, Tubinga, Niemeyer.
- Mioni 1983 = Alberto Mioni, *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, in AA.VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, pp. 495-517.
- Turchetta 2005 = Barbara Turchetta, *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Vedovelli 2002 = Massimo Vedovelli, *L’italiano degli stranieri: storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci.
- Vedovelli 2011 = Massimo Vedovelli, *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci.

L'italiano in viaggio sulla Via Baltica: destinazione Estonia

LUISA REVELLI

1. L'italiano e gli italiani in Estonia

Nel contesto dell'ormai ampia letteratura dedicata alle configurazioni diacroniche e diatopiche dell'emigrazione italiana, lo *spazio linguistico italiano globale* (Vedovelli 2011) è riconosciuto e descritto come universo “variegato e complesso, non ancora del tutto esplorato e compreso, molto differenziato a seconda delle diverse aree geografiche del mondo e difficilmente riconducibile ad un modello interpretativo e applicativo universalmente valido” (Coccia 2021: 16). Se questo è vero in rapporto ai Paesi di accoglienza tradizionalmente privilegiati dagli italiani, lo è a maggior ragione in riferimento alle realtà dell'area baltica, che - sebbene storicamente interessate da flussi migratori che ne hanno determinato plurilinguismi consolidati - non hanno rappresentato una meta desiderabile per gli italiani fino all'inizio del XXI secolo.

Popolata da poco più di un milione di abitanti (1.340.194), l'Estonia ha cominciato a essere identificata come potenziale destinazione migratoria soltanto a seguito della sua riconquistata indipendenza dall'Unione Sovietica (1991) e con l'ingresso nell'Unione Europea (2004), quindi nella fase in cui, dopo essere stata per quasi cinquant'anni la più occidentale delle repubbliche sovietiche, è diventata la frontiera orientale dell'UE. Il nuovo assetto geopolitico e una conseguente fase di forte crescita economica hanno favorito la reputazione del Paese, che nell'arco di pochi anni si è qualificato a livello internazionale come incubatore tecnologico d'eccellenza e centro di innovazione imprenditoriale. L'Estonia ha così iniziato ad attrarre persone da tutta Europa e oltre, consolidandosi come punto di riferimento soprattutto per giovani molto qualificati in cerca di opportunità personali e professionali in un contesto digitalmente avanzato e all'avanguardia rispetto alle tematiche ecologico-ambientali^[1].

La mobilità dall'Italia ha registrato una crescita progressiva a partire dai primi anni del nuovo secolo e – pur restando quantitativamente modesta in termini assoluti, con poco più di un migliaio di residenti registrati all'A.I.R.E. nel 2023^[2] – rappresenta un

[1] L'Estonia si è collocata al primo posto nella graduatoria dell'Environmental Performance Index 2024 e Tallinn è stata nominata nel 2023 Capitale verde europea.

[2] Anagrafe degli italiani residenti all'estero: dati del Ministero dell'Interno, Ufficio centrale di statistica, Rapporto 2024: https://ucs.interno.gov.it/ucs/allegati/Download:Into0041_anagrafe_degli_italiani_residenti_all_estero_a.i.r.e._ed_2024-21052804.htm.

fenomeno degno d'interesse sotto diversi profili: se la lingua della Penisola non è che uno dei 243 codici nativi rilevati nel censimento nazionale estone 2021, quella italiana è attualmente la sesta nazionalità europea più rappresentata sul territorio^[3].

La relativa consistenza delle presenze non trova d'altra parte corrispondenza nella costituzione di una *comunità* tradizionalmente intesa. Gli italiani che scelgono l'Estonia sono in genere motivati a compiere un'esperienza individuale e transitoria in una dimensione internazionale: la disponibilità dell'inglese come lingua veicolare in presoché tutti i domini, professionali e di evasione, consente peraltro di vivere stabilmente sul territorio anche senza conoscere l'estone, unica lingua nazionale oggi ufficialmente riconosciuta, né il russo, codice della minoranza, materno per circa un terzo della popolazione locale^[4].

I flussi migratori dalla Penisola assumono una connotazione molto specifica anche dal punto di vista del genere: se i dati dell'ISTAT evidenziano che ben 995 dei 1208 estoni residenti in Italia nel 2023 sono donne (Pototskaja 2024), seppur simili da un punto di vista quantitativo i flussi di opposta direzione risultano invece caratterizzati in dimensione maschile. È almeno in parte questa configurazione di genere a trasformare spesso una mobilità concepita inizialmente come temporanea in un progetto di vita duraturo e a plasmare i plurilinguismi della migrazione: la frequenza con cui sul territorio estone si costituiscono coppie linguisticamente miste incide in modo significativo sulle configurazioni dei repertori linguistici degli italiani in mobilità. All'interno dei numerosi nuclei italo-estoni le *poligamie linguistiche* (Revelli 2023a) si riconfigurano sulla base dell'intersecarsi di differenti variabili, e in primis della presenza o assenza di figli, ma presentano come tratto tipico la disponibilità delle partner non italofone ad assumere l'italiano come codice della comunicazione intrafamiliare.

L'italiano praticato nei contesti allargati italo-estoni contribuisce parallelamente ad alimentare, anche in termini di fascinazione culturale, l'interesse verso la Penisola, in un circolo virtuoso che – con intermittenti precedenti tra Otto- e Novecento^[5] – alimenta la richiesta e le opportunità di studio della lingua e della cultura italiana soprattutto nelle due principali città del Paese, Tallinn e Tartu. Sebbene altre lingue romanze risultino note a pubblici più ampi, sono 5910 gli estoni che nel censimento nazionale

[3] Istituto di statistica nazionale estone – Statistikaamet: <https://www.stat.ee/et/statistikaamet/rahvaloendus-2021>.

[4] Per un inquadramento della complessa situazione sociolinguistica nel contesto estone contemporaneo rimando a Ehala e Koreinik 2021, Rozenvalde e Klaas-Lang 2022, Verschik 2005, Zabrodskaia 2014.

[5] L'attivazione dei primi corsi per l'insegnamento della lingua italiana in Estonia si colloca nel 1814, data in cui fu istituita la prima cattedra al *Kaiserliche Universität zu Dorpat*, oggi Università di Tartu. Con la progressiva russificazione del territorio, la cattedra venne chiusa nel 1893, per essere poi riattivata nel 1923, nel periodo della Repubblica di Estonia (1918-1940). Nel 1937 la città di Tallinn diventò sede dell'*Istituto Italiano di Cultura* l'unico presente nei Paesi baltici nel periodo tra le due guerre. Dopo un calo di popolarità nel periodo sovietico (1945-1991), l'interesse per la lingua e la cultura italiana tornò a crescere negli anni Ottanta, quando vengono attivati stabilmente a Tallinn, per iniziativa di Ülar Ploom, attualmente docente dell'Università di Tallinn, i primi corsi serali presso l'unica scuola di lingue presente, la *Tallinna Keeltekoool* (Rebane 2023).

2021 hanno dichiarato di aver studiato l'italiano come lingua straniera^[6], e molto più elevato è il numero di chi, senza aver seguito percorsi di apprendimento strutturato, afferma di aver appreso almeno qualche frase per esempio ascoltando musica italiana^[7] o trascorrendo periodi di vacanza nel Bel Paese.

La lingua italiana è attualmente disciplina curricolare per gli studenti dell'Accademia Estone della Musica e del Teatro e per gli iscritti ai corsi di canto classico della Scuola di Musica e Ballo di Tallinn; può essere studiato a livello introduttivo all'Università popolare e in alcuni centri linguistici privati della capitale; può essere proposto come seconda lingua straniera nelle scuole pubbliche dei cicli scolastici inferiori ed essere introdotto attraverso corsi facoltativi in quelli superiori^[8]: il numero complessivo di apprendenti resta oggi circoscritto ad alcune centinaia, ma comincia a includere la generazione dei nati dalle coppie italo-estoni, quindi a prefigurare scenari di potenziamento qualitativo e quantitativo dell'offerta formativa.

A livello accademico, il Dipartimento di Romanistica dell'Università di Tartu propone attualmente un modulo opzionale di lingua italiana equivalente a 24 crediti formativi universitari; all'Università di Tallinn sono attivi un percorso di laurea triennale in Lingua e Cultura Italiana^[9] e un corso di laurea magistrale in Didattica delle lingue moderne che comprende un curriculum di specializzazione dedicato alla lingua italiana. Dal 2022 l'Istituto di Scienze Umanistiche dell'Ateneo della capitale partecipa, inoltre, a progetti di ricerca centrati sul tema dell'italiano in Estonia e dell'italiano degli estoni migrati in Italia^[10]: il gruppo di ricerca organizza annualmente un convegno

^[6] Nel medesimo censimento hanno dichiarato di aver studiato il francese 18.540 parlanti, di aver studiato lo spagnolo 14.050.

^[7] La cittadina di Haapsalu (9375 abitanti), collocata nell'Estonia occidentale, ospita annualmente l'Itaalia muusikafestival, evento che attrae migliaia di appassionati di musica leggera italiana anche dalla vicina Lettonia (<https://www.youtube.com/watch?v=j8c85QodT4w>).

^[8] A Tallinn sono offerti corsi di lingua italiana fino al livello A2 in due istituti scolastici dell'area urbana (Tallinna Läänemere Gümnaasium e Tallinna Kristiine Gümnaasium) e al Maardu Gümnaasium, collocato a una quindicina di chilometri dalla capitale, in zona prevalentemente russofona: il numero complessivo dei frequentanti resta attualmente limitato a poche decine (informazioni ricavate da un'intervista del 25 ottobre 2022 a Maura Paglino, docente dei corsi presso la sede del Maardu Gümnaasium).

^[9] Gli studenti possono contare sulla presenza di parlanti madrelingua che – in qualità di stagisti, nell'ambito di periodi di mobilità Erasmus+ - affiancano i docenti dei corsi istituzionali conducendo attività integrative laboratoriali. A partire dall'a.a. 2022/2023, tali attività sono state potenziate nell'ambito di una sperimentazione concepita ad hoc e finalizzata alla costituzione di un corpus di materiali autentici per lo studio delle specificità acquisizionali dell'apprendimento dell'italiano orale e scritto da parte di parlanti estonofoni e russofoni (Pototskaja et alii 2024).

^[10] Avviato nel 2021 da chi scrive con sede presso l'Università della Valle d'Aosta, il progetto di ricerca *L'italiano e gli italiani in Estonia* si è successivamente ampliato grazie all'attivazione di un'unità di ricerca presso l'Università di Tallinn (responsabile scientifica Kristiina Rebane) con la quale è stato attivato un secondo segmento di attività nell'ambito del programma Mitmekeelsus Eestis. Itaalia-eesti ja itaalia-vene mitmekeelsed praktikad - Multilinguismi in Estonia. Pratiche plurilingui italo-estoni e italo-russe.

di studi italo-estoni in collaborazione con l'Ambasciata italiana a Tallinn in occasione della *Settimana della lingua italiana nel mondo*.

All'interno di questa cornice, le prossime pagine si propongono di presentare alcune delle specificità che caratterizzano la dialettica delle configurazioni degli spazi dell'italiano rappresentato in un territorio atipico rispetto a quelli delle traiettorie migrazionali tradizionali: alle specificità e atipicità di questo territorio si ispira il richiamo alla *Via Baltica* introdotto nel titolo del contributo, richiamo che allude, da un lato, alla catena umana lunga oltre 600 chilometri che il 23 agosto 1989 partì da Tallinn e raggiunse Riga e Vilnius in una simbolica forma di protesta democratica e non violenta; che rimanda, d'altro lato, alla Strada E67, collegamento oggi europeo che connette i Paesi della macroregione baltica, dalla Polonia alla Finlandia, e a cui un numero sempre maggiore di italiani sembra guardare come privilegiata via verso il nord.

2. L'italiano esposto ed esibito

Fino a tempi recenti interferiti dalle travagliate vicende che hanno accompagnato il piccolo Paese baltico verso l'indipendenza, i rapporti culturali e diplomatici dell'Italia con l'Estonia, sebbene intensi in alcune fasi del Novecento (Monticelli 2017; Napolitano 2023), non hanno lasciato tracce concrete nel panorama linguistico baltico.

Tra i rarissimi esiti di un contatto storico cristallizzato costituisce un unicum il caso della denominazione *Rocca al Mare* attribuita a un'ampia zona sul lungomare della capitale estone. Il toponimo corrisponde all'appellativo scelto nel 1863 per la propria residenza estiva dal barone Arthur Girard de Soucanton, sindaco di Tallinn (allora *Reval*) e membro di un'importante famiglia estone di origine francese. Cristallizzatasi nel tempo, la designazione italiana entra ancora oggi nella denominazione ufficiale del liceo *Rocca al Mare Kool*, in quella del terzo più grande centro commerciale dell'Estonia (*Rocca al Mare Kaubanduskeskus*), oltre che di ristoranti e hotel situati nella zona. La medesima famiglia Girard de Soucanton, molto sensibile al fascino della Penisola, attribuì a un'altra residenza posseduta nelle vicinanze di Tallinn la denominazione di *Lucca*: in questo caso l'area circostante è stata ridenominata, ma dell'onomaturgia dell'epoca resta memoria nell'intitolazione del *Lucca - Itaalia restoran* collocato nel parco della villa.

Se la microtoponomastica urbana della capitale non comprende odonimi riconducibili alla Penisola, può però valer la pena di menzionare il caso del *Volta Kvartal* "quartiere di Volta" – che oggi ospita appartamenti di lusso, negozi e ristoranti alla moda – il cui nome deriva da quello di una fabbrica di dispositivi e macchinari elettrici lì fondata nel 1900: probabilmente anche a causa del rimando al solo cognome la sua intitolazione concepita in omaggio al fisico Alessandro Volta risulta ai giorni nostri opaca per la gran parte dei parlanti estoni.

Decisamente più riconoscibili e consistenti sono le immagini dell'italiano penetrate nell'ultimo ventennio soprattutto ma non soltanto nei contesti commerciali: si tratta in alcuni casi di italianismi acquisiti per contatto diretto o indiretto, con o senza

adattamenti, talvolta adottati anche nel lessico comune della lingua locale; in altri casi di prestiti esclusivamente esibiti come esotismi nei panorami dei quartieri maggiormente turistici; in altri casi ancora di pseudo-italianismi che dimostrano come l'*italian sounding* trovi ormai terreno fertile anche nei Paesi post-sovietici.

È il recente impulso imprenditoriale italiano ad aver moltiplicato nei centri storici delle principali città estoni il numero di ristoranti, enoteche e locali che inequivocabilmente rimandano alla Penisola attraverso l'uso di ergonimi rappresentativi dei nomi o cognomi dei gestori (es. *Bertolucci*, *Da Rocco*), di agionimi (*Santa Lucia*) e toponimi (*Amalfi*, *Como*, *Lucca*, *Pompei*), di parole-bandiera (*bacio*, *amici*) evocative di un'italianità eventualmente rappresentata attraverso riferimenti gastronomici a ingredienti simbolici (*Broccoli*, *Rucola*) o ambienti caratteristici (*Osteria*, *Il forno*, *La Cucina*, *Cortile*), più sporadicamente tramite il ricorso a espressioni dialettali (*Mejo Così*) o il rimando a personaggi simbolici, reali (*Totti*) o fittizi (*Pulcinella*).

Talvolta le denominazioni che campeggiano nelle insegne dei locali italiani corrispondono a locuzioni (*Ciao Ragazzi*, *Prima Pizza*, *Pizza grande*) e composti (*Controvento*, *Dolcevita*), anche bilingui (*Umbertoesto*), non necessariamente comprensive della componente estone, che viene tuttavia spesso introdotta nelle sottotitolazioni: la pasticceria *Gelato Ladies* collocata nel quartiere della *Città Vecchia* della capitale precisa, ad esempio, che il proprio prodotto corrisponde a *Itaalia käsitööjäätis* "gelato artigianale in stile italiano" e ne propone l'accompagnamento con bevande della caffetteria italiana le cui denominazioni non sono tradotte nel menu (*espresso*, *doppio espresso*, *espresso macchiato*, *cappuccino*, ecc.). Numerosi altri casi di suo utilizzo come prestito integrale all'interno di insegne e menu evidenziano che il significato dell'italianismo *gelato* è considerato attualmente del tutto comprensibile per il pubblico estone, così come accade a *pizza*, tuttavia più frequentemente reso o affiancato dall'adattamento *pitsa*, correntemente utilizzato sia dai parlanti estoni che da quelli russofoni.

Strizzano invece l'occhio ai turisti internazionali alcune coniazioni italianizzanti rese trasparenti dall'intermediazione dell'inglese: così avviene per il ristorante denominato *Flavore*, sul cui sito web (disponibile in inglese, estone, russo, finlandese, ma non in italiano) si legge: "You can't find the word *flavore* in any language. It is inspired from the English word flavour (taste) with a touch of Italian to get the typical sound. The true meaning of the word opens when you enter our ristorante! tribute to Italian traditions and flavours".

La scarsa credibilità dell'italofonia esibita in locali condotti da gestori di differenti nazionalità trapela in intitolazioni onomastiche che riflettono scelte eufoniche (*PappaPizza*) e soluzioni grafiche (*Vapiano*^[1]) a cui i nativi tendenzialmente non ricorrebbero, o si riflette nelle rese delle proposte culinarie rappresentate nei menu, come avviene in caso di pizze *alla tonno*, *bella chiao*, *capreze* (e *santaasia*, *liguuria*, *margareta*,

[1] Si tratta della nota catena di ristoranti italian style, fondata ad Amburgo nel 2002 da una società tedesca, che gestisce oggi oltre 200 ristoranti in franchising o in joint venture in tutto il mondo, ma non in Italia.

napolitana, quattro, vegetariana o pepperoni^[12], ecc.) o, ancora, attraverso la proposta di piatti attribuiti all'Italia per il solo fatto di contenere determinati ingredienti: così, in una pasticceria di Tartu che serve caffè preparato con il prestigioso marchio italiano *Sanremo*^[13] è possibile mangiare *itaalia ahvileib*, ossia “panini di scimmia” (probabile calco dall'inglese *Monkey Bread*) farciti con *nduja* e *rukola*.

Sono però le denominazioni gastronomiche impiegate al di fuori delle sfere dell'italianità sfoggiata a rappresentare più affidabilmente gli esiti del contatto – diretto o indiretto – più consolidato. Così, nei menu dei ristoranti propriamente locali figurano italianismi potenzialmente inconsapevoli, veicolati da altre lingue e non necessariamente nella contemporaneità. Si può trattare di internazionalismi già radicati e diffusi in ampie aree del mondo (come i classici *gorgonzola, mozzarella, ossobu[c]o*), di italianismi meno popolari, che vengono all'occorrenza glossati attraverso traduzioni, spesso iperonimiche (*burrata juust* “formaggio burrata”, *linguine pasta*), nella lingua ricevente (*prosciutto crudo - suitsutatud Itaalia toorsink*). Non mancano prestiti ormai acclimatati, adattati attraverso dispositivi derivazionali mistilingui, tipicamente modellati secondo l'ordine compositivo previsto dalla lingua d'arrivo, quindi con il determinato italiano preceduto dal determinante estone con ruolo di specificazione (ad esempio *jõulupanettone* “panettone di natale”, *kanapasta* “pasta al pollo”, *käsitööpasta* “pasta artigianale”, *mandlipasta* “pasta di mandorle”, *peedipesto* “pesto di barbabietola”, *safranirisoto* “risotto allo zafferano”, *singipizza* “pizza al prosciutto”, *pannipizza* “pizza in teglia”).

Gli adattamenti (ad es. *basilik* “basilico”, *pistaatsia* “pistacchio”) possono introdurre modifiche a livello fono-ortografico (*brokkoli* “broccoli”, *foccaccia* “focaccia”, *lasanje* “lasagne”, *risoto* “risotto”, *salaami* “salame”) o anche morfologico: è il caso di alcuni gastronomi privi di vocale finale al singolare (*oliiv* “oliva”, *kappar* “capperi”) che assumono le desinenze del nominativo estone nelle rese del plurale (*oliivid, kapparid*, così come *konfetid* “confetti”, *gnocchid* “gnocchi”, *makaronid* “maccheroni”, *ravioolid* “raviooli”, *spagetid* “spaghetti” ecc.).

Sono utilizzate comunemente dai parlanti estoni o risultano comunque note ai più designazioni rese attraverso calchi o adattamenti di specifiche ricette, modalità di cottura o trattamenti gastronomici della tradizione italiana (ad es. *bruschettad, carpaccio* e *bolognese spagetid* “spaghetti alla bolognese”, *caprese salat* “insalata caprese”, *karamelli-seeritud sibul* “cipolle caramellate”, *fritüüritud sardiinid* “sardine fritte”) mentre riproducono fedelmente l'italianismo originale alcune locuzioni (*al dente*) e denominazioni di bevande alcoliche (*amaretto, limoncello, prosecco*) o preparazioni dolci della Penisola particolarmente popolari anche a livello internazionale (*panna cotta, sorbett[i], tirami-*

[12] Come nel mondo angloamericano (per incrocio dell'italiano peperoni con l'inglese pepper ‘pepe’, cfr. Marcato 2011: 160) il termine pepperoni è utilizzato in Estonia per indicare il salamino piccante utilizzato sulla pizza.

[13] Sanremo Coffee Machines è un'azienda manifatturiera trevigiana che progetta, produce ed esporta macchine da caffè professionali rappresentative del prestigio del Made in Italy.

su [sic]]^[14]. Si ricollega storicamente alla Penisola, seppur probabilmente per il tramite del tedesco (*marzipan*; cfr. anche finlandese: *marsipaani*), anche la denominazione *martsipan* che identifica i dolci a base di marzapane che rappresentano una tipica e tradizionale specialità del Paese baltico^[15].

Decisamente più recenti e riconoscibili sono gli effetti del contatto diffusi soprattutto fra e attraverso i più giovani, spesso a partire dalle cerchie degli italiani fuori sede e dei numerosi studenti universitari in mobilità internazionale: è il caso di alcuni nomi commerciali veicolati dalla moda dell'aperitivo all'italiana, che innesca la circolazione di marchionimi affermati da tempo (*Aperol*, *Campari*, *Martini*) e di denominazioni di cocktail ideati nel Bel Paese o come tali percepiti anche se di provenienza non propriamente italoфона, come nel caso del celebre *spritz*, che – a fianco di una versione rivisitata con l'aggiunta del tipico liquore locale (il *Vana Tallinn*, letteralmente “Vecchia Tallinn”: *Vana Tallinn spritz*) – presenta una moltitudine di varianti simbolicamente evocative, fra le quali il *Bella ciao spritz*, vivacizzato con sciropo di rabarbaro.

Pseudoitalianismi a tutti gli effetti sono alcuni marchionimi attribuiti a prodotti enogastronomici che ricalcano tipicamente gli stereotipi glamour dell'italianità o immagini e combinazioni cromatiche a essa riconducibili, sortendo talvolta effetti caricaturali o anche offensivi, come nel caso dei “Tortellini Italiani Mafia” commercializzati nel 2019 in Estonia con una confezione contraddistinta dal tricolore affiancato a una pistola^[16].

3. L'italiano degli italiani e della mixité familiare

Se in altri e più tradizionali contesti migratori i dati relativi all'italofonia risultano sovrastimati per l'inclusione nei conteggi di oriundi di discendenza italiana che non conoscono né praticano realmente la lingua^[17], l'assenza di insediamenti storici determina in Estonia un opposto problema di sottostima: molti cittadini italiani lì residenti

^[14] Su questo modello vengono talvolta conati i nomi dei prodotti commerciali italiani destinati al mercato estone: così avviene ad esempio ai biscotti regionalmente denominati *mustazzoli*, esportati come *Kakaomustazzoli*.

^[15] Sebbene la sua origine etimologica sia dibattuta, il termine *marzapane* rappresenta uno dei vari arabismi d'ambito alimentare trasmessi attraverso l'italiano a varie altre lingue europee (ad es. fr. *massepain*; ingl. *marzipan*) così come *zucchero* (Stammerjohann 2013: 21-22), pervenuto in estone come *subkur* (cfr. anche finl. *Sokeria*; sved. *Socker*, ted. *Zucker*, ingl. *Sugar*, fr. *sucre*, ecc.).

^[16] <https://www.bell-italia.com/blog/alimentari/mafia-sounding-5-falsi-prodotti-italiani-con-la-mafia-sulletichetta>

^[17] Scrive Turchetta (2005: 13-14) rispetto a tale fenomeno che “sebbene il numero di cittadini italiani residenti all'estero si avvicini a quello degli italoфoni all'estero, esso è certamente in eccesso rispetto a quest'ultimo”. Dopo aver aggiunto che il numero di parlanti con cittadinanza italiana residenti all'estero e realmente italoфoni “non può considerarsi in alcun modo vicino alle cifre generalmente fornite come indicative della presenza italiana all'estero”, Turchetta conclude che “la lingua italiana non è quindi ampiamente diffusa, come si potrebbe credere, presso quelle che solitamente vengono definite le comunità italiane all'estero”.

preferiscono conservare l'iscrizione anagrafica nel Comune di provenienza, non risultando quindi iscritti all'A.I.R.E. né espatriati ^[18]; altri – e tra questi i non pochi studenti in mobilità internazionale – si trovano sul territorio baltico per periodi limitati o indeterminati e non risultano inclusi nelle statistiche ufficiali.

Al netto di questa criticità che determina alcune discrepanze nei dati forniti dalle differenti fonti ufficiali^[19], il numero di italofoni nativi stabilmente residenti in Estonia corrispondeva di fatto a poche unità a inizio millennio, mentre supera oggi il migliaio (grafico 1).

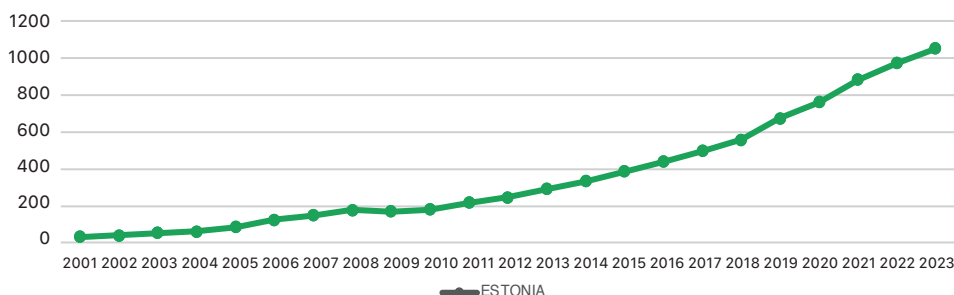
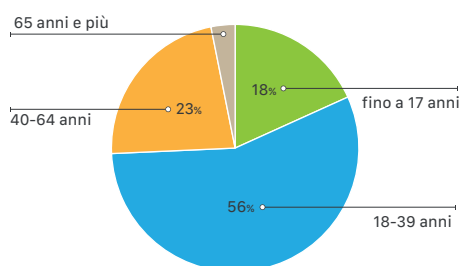


Grafico 1: Italiani iscritti in anagrafe consolare: Estonia 2001-2023. Elaborazione di dati estratti dagli Annuari statistici del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

La banca dati *StatBase* del portale I.Stat^[20] consente di verificare che più della metà del contingente di coloro che richiedono la cancellazione dall'anagrafe italiana dopo essersi trasferiti in Estonia ha un'età compresa fra i 18 e i 39 anni: la fascia dei minorenni corrisponde al 18%; quella compresa tra i 40 e i 64 anni al 23% e quella degli ultrasessantacinquenni al 3% appena (grafico 2).



ni corrisponde al 18%; quella compresa tra i 40 e i 64 anni al 23% e quella degli ultrasessantacinquenni al 3% appena (grafico 2).

Grafico 2: Cancellazioni dall'anagrafe italiana per spostamento residenza in Estonia. Distribuzione per fasce d'età - periodo 2004-2022. Elaborazione di dati estratti da Statistiche ISTAT (esploradati.istat.it).

^[18] Con lo scopo di richiamare gli italiani residenti all'estero al diritto-dovere di iscrizione all'A.I.R.E. il governo italiano ha approvato il 30 dicembre 2023 uno specifico dispositivo (Legge n. 213, art. 1, comma 242) che introduce consistenti sanzioni per ogni anno di mancata dichiarazione di cambio di residenza: il provvedimento consentirà presumibilmente per i prossimi anni di disporre di dati più affidabili.

^[19] Gli iscritti all'A.I.R.E. nel 2021 risultavano essere 892 (622 nuclei familiari): i parlanti che avevano identificato l'italiano come lingua materna nel censimento condotto in quel medesimo anno erano invece 1048.

^[20] dati.istat.it/Index.aspx. La flessione del numero di cancellazioni negli anni 2020 e 2022 (grafico 2) può essere interpretata in relazione rispettivamente alla pandemia da COVID e all'invasione russa dall'Ucraina. In quei medesimi due anni il numero di iscritti all'A.I.R.E. ha comunque continuato a risultare in crescita (grafico 1).

Come già anticipato, significative sono inoltre le differenze di genere: seppur con andamenti lievemente variabili, la componente maschile risulta tripla sull'ultimo ventennio (uomini: 487; donne: 182) e ancora molto marcata nell'ultimo biennio rilevato (grafico 3).

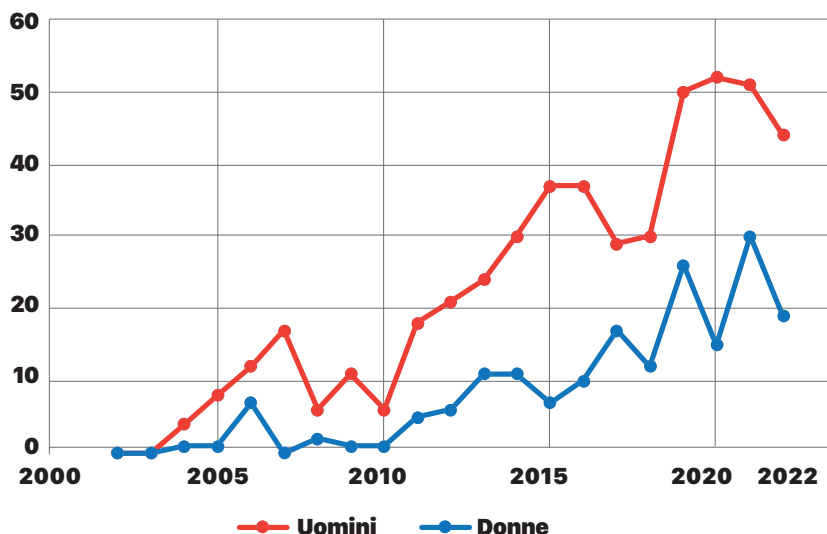


Grafico 3: ITALIANI IN ESTONIA: differenze di genere ventennio 2003-2022. Elaborazione di dati estratti da Statistiche ISTAT (esploradati.istat.it). Indicatore "cancellazioni dalle anagrafi comunali per trasferimento di residenza".

Le motivazioni che spingono gli italiani a scegliere come destinazione l'Estonia si associano spesso a profili socio-culturali elevati e ad aspettative di gratificazione professionale: nella capitale – dove lavora ben il 43% delle persone occupate in Estonia – hanno sede o quartier generale alcune grandi imprese nate come startup e diventate aziende innovative a livello internazionale, come *Wise* e *Bolt Technology*. Si tratta di imprese che godono di ottima reputazione per le condizioni di lavoro offerte e che assumono volentieri personale italiano. Più delle retribuzioni, ciò che attrae i giovani italiani sono le politiche aziendali, improntate a principi di inclusività e sostenibilità ambientale e ispirate a politiche di condivisione delle strategie, opportunità di crescita e fidelizzazione della forza lavoro.

L'Estonia offre però ottime opportunità anche a chi decide di avviare in autonomia una propria attività imprenditoriale: gli ambiti privilegiati sono in questo caso quelli della ristorazione e dell'importazione di prodotti con marchio italiano. I vantaggi citati da chi ha intrapreso percorsi di questo tipo sono principalmente legati alle facilitazioni fiscali e alla snellezza delle procedure amministrative, che vengono descritte come molto più favorevoli e avanzate di quelle italiane.

Una terza categoria di lavoratori per i quali l'Estonia risulta attrattiva si colloca nell'ambito della ricerca scientifica: diverse decine di ricercatori formati in Italia hanno trovato non soltanto nel contesto universitario, ma anche all'interno di centri di ricerca privati o statali, opportunità molto più interessanti di quelle offerte dal panorama accademico della Penisola.

A prescindere dagli aspetti lavorativi, le testimonianze dei parlanti^[21] convergono nel delineare la mobilità verso l'Estonia come scelta di indipendenza: per molti la partenza si è realizzata individualmente e quasi sempre è stata innescata dalla volontà di compiere in autonomia un'esperienza di vita personale. L'assenza in Estonia di pregresse catene migratorie affranca dai condizionamenti che l'esistenza di circuiti italofoeni consolidati imporrebbero. Così un ventenne partito da Roma motiva, ad esempio, la propria scelta di evitare i circuiti dell'italianità:

qui a Tallinn ci sono diversi italiani. Io personalmente mi tengo un po' fuori dal circolo... degli italiani. Ci sono alcune persone che eh, rispetto a... mi trovo bene, però altri che magari hanno quella mentalità, no? Un pochino... vabbè senza fare pregiudizi e quant'altro, però, una mentalità che non condivido appieno... è una delle ragioni per cui appunto ho deciso di... di espatriare.

Per chi è migrato da solo e con la precisa intenzione di confrontarsi con differenti lingue e culture le occasioni d'impiego dell'italiano sono necessariamente ridotte. La conservazione di relazioni a distanza con le famiglie e cerchie d'origine e le conseguenti frequentazioni dirette dei repertori della Penisola – dialetti compresi – sembra tuttavia costituire una solida garanzia di vitalità dei repertori di partenza: indipendentemente da contesti, durata e tipologia dei progetti migratori, nel parlato degli italiani in Estonia sono ampiamente rappresentate tutte le più recenti tendenze del neostandard^[22]. Anche chi risiede lì da più anni non manifesta, conseguentemente, evidenti segnali di erosione delle competenze in lingua materna: in molti casi, al netto dell'acquisizione di tratti intonazionali sfocatamente influenzati dalla pratica dell'inglese, è anzi possibile rilevare la permanenza di inflessioni o fenomeni conservativi di varietà rappresentative delle aree regionali italiane di provenienza.

Molti degli italofoeni singoli che risiedono da più tempo in Estonia lamentano, ciò malgrado, un graduale deterioramento della loro fluenza nella lingua materna: il verificarsi di vuoti lessicali viene attribuito all'uso prolungato dell'inglese, praticamente mai al contatto con la lingua locale. Anche le lacune transitorie vengono colmate attraverso il ricorso all'inglese, con esempi di code-switching intrafrasale e introduzione consapevole di singoli lessemi che – senza assumere funzioni pragmatico-comunicative specifiche – assolvono a mere necessità di completamento. Il fenomeno si verifica nelle dinamiche

^[21] I dati cui è fatto riferimento nelle prossime pagine riguardano inchieste condotte in Estonia nel triennio 2021-2024. I metodi adottati per l'indagine hanno previsto l'utilizzo di tecniche combinate – con somministrazione di questionari, attivazione di focus group tematici e conduzione di interviste semi-strutturate individuali e familiari – che hanno consentito di raggiungere complessivamente più di un centinaio di italofoeni, reclutati utilizzando la tecnica del campionamento a valanga tramite passa-parola, con l'ausilio di conoscenze personali e dell'Ambasciata italiana a Tallinn.

^[22] Ad esempio l'impiego di *tipo* nel senso di "per esempio" ("qui non trovi proprio tutto, tipo al posto delle piadine prendiamo le tortillas messicane"), di *troppo* ridefinito come *molto* ("la sauna sul mare di notte è troppo bello"), di *piuttosto che* con valore disgiuntivo inclusivo ("quando esco dal lavoro vado a fare la spesa piuttosto che a bere una birra con i colleghi"), di intercalari desementizzati come *niente, guarda, praticamente* ("e quindi niente: quando fa freddo ti copri di più").

dell'interazione orale, ma anche a livello di self-talking, come dichiara un intervistato che nel descrivere le proprie pratiche di alternanza afferma: “La mia lista della spesa la definirei ‘bilingue’, tipo che c’è scritto latte, pane, *butter*: un misto italiano e inglese”.

Alcuni automatismi caratterizzano la produzione in italiano di specifiche categorie professionali: nel parlato dei ricercatori, ad esempio, è corrente l'utilizzo di calchi dall'inglese specializzati in accezioni tecnicosegmentarie – come *applicare*, nel senso di “presentare una candidatura” – e di prestiti integrali come *call*, *mail*, *meeting*, *supervisory*, ecc. Si tratta peraltro di anglicismi ormai diffusi anche in ambito accademico italiano, anche per questa ragione percepiti dai ricercatori fuori patria come prestiti di necessità, come la seguente testimonianza evidenzia: “e poi io sono:::, in Finlandia collaboro ancora a due progetti, sono::: sono anche::: non so come si dice in italiano *visiting research*, non so se c’è un modo per dirlo in italiano”.

Condiviso da tutte le categorie di parlanti è il vocabolario a base inglese costituitosi in relazione alla pandemia da Covid: nell'utilizzo di locuzioni come *lockdown*, *compound*, *green pass*, *smart working* e simili gli intervistati non si soffermano a glossare come avviene negli altri casi di utilizzo di forestierismi, evidentemente dando per scontato che si tratti di internazionalismi condivisi.

Gli occasionali inserti di lessemi dall'estone sono invece tipicamente prestiti intenzionali o almeno consapevoli che vengono ricondotti alle pratiche della quotidianità soltanto dagli italofoeni inseriti all'interno di nuclei italo-estoni. Come accennato in apertura, la propensione alla *mixité* coniugale che caratterizza il territorio estone^[23] trova corrispondenza anche nelle scelte dei migranti italiani, che in quel contesto manifestano un'attitudine spiccata – e certamente superiore a quella riscontrabile nelle prassi migratorie tradizionali o verso altre destinazioni – alla formazione di coppie e nuclei familiari linguisticamente eterogami^[24].

La convivenza con un(a) partner estone, ben più della permanenza sul territorio, sollecita i parlanti italofoeni a cercare di apprendere l'estone: il desiderio di interagire con i circuiti relazionali del(la) partner e di partecipare alla sua vita extrafamiliare motiva all'apprendimento di una lingua altrimenti considerata del tutto accessoria perché sostituibile con l'inglese in pressoché tutti contesti; percepita come poco utile e spendibile, perché condivisa da meno di un milione di parlanti; descritta come ostica, perché tipologicamente molto distante dalle lingue romanze oltre che estremamente complessa.

[23] In Estonia la frequenza della *mixité* linguistica familiare si mostra in costante aumento: i dati del censimento 2021 evidenziano, infatti, che rispetto al 2011 la quota delle famiglie monoetniche è diminuita di 4 punti percentuali, passando dal 92% all'88%. Le coppie e famiglie estoni-russe (5%) prevalgono percentualmente su quelle con componente estone e di altra nazionalità (3%), mentre le famiglie doppiamente miste, quindi composte da membri non estoni né russi, rappresentano l'1%.

[24] Già nel 2010 il Ministero degli Affari esteri italiano riferiva che circa la metà dei 167 italiani allora censiti all'A.I.R.E. aveva trasferito la propria residenza a seguito di matrimonio (Dossier Documentazione e ricerche n° 132, 14 aprile 2010: <http://documenti.camera.it/leg16/dossier/testi/UEo2o4.htm>). Nel 2017 la percentuale risultava salita al 70% (Dossier Documentazione e ricerche n° 300, 9 giugno 2017: <http://documenti.camera.it/leg17/dossier/Testi/ESo599.htm>).

Se le buone intenzioni dei partner italofoeni conducono molto raramente a un'effettiva acquisizione dell'estone, ben più frequentemente succede che siano le partner estonofone o russofone ad apprendere l'italiano: la loro attitudine a imparare e propensione a utilizzare la lingua del partner, acquisita spesso con il parallelo rinforzo di soggiorni in Italia ed eventualmente di studio sistematico – configura le varietà da loro utilizzate come *italiano eteroglotto* (Revelli 2023a), inteso come varietà non assimilabile alle categorie tradizionali di lingua seconda o straniera perché spontaneamente acquisito in un contesto immersivo ma circoscritto alle mura domestiche; praticato con continuità all'interno di tale dominio ma assente sul territorio di riferimento; essenziale per le relazioni con i familiari del partner in Italia e da input interazionale costantemente alimentato; in alcuni casi posseduto a livello quasi nativo almeno in quanto a fluenza, e soprattutto in presenza di figli. È, in effetti, molto spesso la nascita di un figlio a riconfigurare le abitudini, e a indirizzarle verso una riduzione degli spazi dell'inglese, che viene eventualmente circoscritto all'interazione degli adulti, a favore delle lingue etniche. In questa dimensione, sebbene il modello politico-familiare tipicamente adottato preveda che ciascun genitore utilizzi con i figli la propria lingua materna, entrambi i genitori – e le madri non italofone soprattutto – si sentono sollecitati a potenziare la propria conoscenza della lingua dell'altro e spesso chiedono esplicitamente al partner di contribuire alla progressione delle proprie competenze parlando più lentamente, ripetendo, correggendo eventuali errori, fornendo definizioni, ecc. L'input fornito dal genitore italofono su sollecitazione del partner favorisce parallelamente le interlingue dei figli, che anche se nati e cresciuti in Estonia e anche se poco fluenti acquisiscono i modelli dell'italiano parlato peninsulare. L'impiego di *te* in funzione di pronomi soggetto, l'uso del *c'è* *presentativo* (“c'è un mio amico un mio compagno che::: lui arriva sempre in ritardo”) e del *ci* *attualizzante* (“io ci ho unicorno per giocare”), la presenza di segnali discorsivi e riempitivi usati come intercalari costituiscono nel parlato dei bambini italo-estoni tratti rappresentativi di una naturalezza che in parte stride con le loro pronunce spesso ipoarticolate ma che generalmente manca, invece, a chi apprende varietà di italiano maggiormente libresche, normate e normative, all'interno dei contesti dell'insegnamento formale. Esposti alle interazioni plurilingui familiari, i bambini che crescono nelle famiglie italo-estoni attingono d'altra parte ai diversi serbatoi disponibili al bisogno, e gli inserti eteroglotti sono gli esiti di un'alternanza talmente naturale da non essere percepita:

[figlio 1]	quando veniamo in Italia mangiamo le pesche::: e anche i fichi
[figlia 2]	no, i fichi no
[padre italofono]	eh, a lei non piacciono perché sono un po' piccanti
[figlia 2]	perché c'è il succo che è molto cattivo
[padre italofono]	ma qual è il succo dei fichi, scusa?
[figlia 2]	è quello bianco, che esce: <i>vastikust</i> , è <i>slime</i>
[padre italofono]	vabbè, a lei gli fa impressione mangiare i fichi perché si vede la linfa bianca.

Il ruolo implicitamente ma attivamente svolto dai figli nel modellare e modificare le politiche linguistiche interne al nucleo familiare a favore della lingua del territorio

è tuttavia inevitabile e a volte vissuto con senso di frustrazione da parte del genitore italofono, come la seguente testimonianza evidenzia:

Una cosa classica è questa: io dico qualcosa magari in inglese e mio figlio non chiede a me “papà cosa hai detto?” ma chiede in estone alla mamma “cos’ha detto papà?” E un sacco di volte gli dico “Ma chiedilo a me cos’ho detto!”. E lui mi risponde: “eh, ma io l’italiano lo capisco di meno”.

La possibilità che l’italiano resista alle pressioni esterne sulla lunga distanza desta preoccupazione crescente con il trascorrere del tempo, come rileva un padre osservando le dinamiche conversazionali dei suoi figli:

per esempio noi abbiamo notato che i primi anni giocavano fra di loro in italiano ma::: piano piano stanno gradualmente scivolando:: usando sempre di più l’estone.

Per controbilanciare almeno in parte queste tendenze e compensare l’assenza dell’italiano come disciplina scolastica nei percorsi educativi alcuni genitori italofondi si attivano in prima persona per fornire ai figli modelli dell’italiano ispirati alle varietà dell’italiano formale e scritto. Nascono così iniziative come quella di una mamma che ha avviato un percorso di alfabetizzazione inizialmente concepito per la propria figlia di 8 anni e poi esteso a un piccolo gruppo di coetanei italo-estoni: attraverso incontri settimanali, in presenza e a distanza, ai bambini è proposto il programma previsto nelle scuole statali italiane per il primo ciclo della scuola primaria, con focus sull’acquisizione dell’ortografia dell’italiano ma anche con panoramiche di sintesi dei principali contenuti scolastici disciplinari.

Più ampie e strutturate sono le attività avviate dall’Accademia Estone della Cultura Italiana, nata nel maggio 2024 per iniziativa di un gruppo di genitori e con il sostegno di alcuni docenti di italiano dell’Università di Tallinn con l’obiettivo di garantire ai bambini pratiche d’uso della lingua e di frequentazione della cultura italiana che non rimangano confinate al dominio familiare. L’Accademia organizza incontri domenicali in cui i figli delle coppie italo-estoni hanno l’opportunità di incontrare loro coetanei con cui giocare e conversare in italiano; di studiare l’italiano in modo più formale e strutturato grazie a lezioni di lingua offerte da volontari e stagisti; di partecipare a iniziative culturali e a opportunità ricreative e di aggregazione che coinvolgono anche i genitori non italofondi, ossia le madri estonofone o russofone^[25]. Le iniziative non sembrano invece, al momento, aver destato l’interesse delle famiglie doppiamente miste, e quindi dagli italofondi con partner di nazionalità differenti: meno stabilmente radicati sul territorio in quanto spesso in mobilità transitoria, i nuclei doppiamente misti uti-

^[25] Il progetto dell’Accademia è stato concepito in occasione della *Prima giornata di studi Italo-Estoni* organizzata dall’Ambasciata italiana e dell’Università di Tallinn (16 ottobre 2023) nel cui ambito si è svolto un dibattito sul tema *Crescere figli bi-/plurilingui: opportunità e sfide delle famiglie italo-estoni*. I bisogni espressi dai genitori presenti hanno condotto all’attivazione dell’iniziativa, che si propone di raggiungere un numero quanto più ampio possibile di destinatari anche attraverso l’attivazione di un sito (<https://sites.google.com/view/italianoatallinn/in-italiano>) e di un gruppo Facebook dedicati (<https://www.facebook.com/groups/italianoatallinn>).

lizzano spesso l'inglese come principale lingua di comunicazione anche con i loro figli. Sebbene l'italiano possa rientrare anche nel loro caso nelle pratiche adottate per la comunicazione con i figli, il tema della sua trasmissione intergenerazionale sembra essere percepito come meno centrale. Il timore della concorrenza della lingua del territorio è d'altra parte mitigata dal fatto che le occasioni di contatto sono spesso molto limitate o inesistenti: i figli delle coppie doppiamente miste non frequentano in genere le scuole pubbliche estoni, ma invece scuole internazionali che impiegano l'inglese come lingua veicolare anche degli insegnamenti disciplinari. In questa dimensione, l'italiano può restare almeno in parte presente nel contesto familiare, ma l'estone tende a rimanere completamente escluso dai repertori anche dopo anni di permanenza sul territorio.

Dinamiche analoghe si possono d'altra parte verificare anche all'interno dei pochi nuclei interamente italofofoni, per i quali l'italiano resta codice familiare, sostituito nelle relazioni con l'esterno dall'inglese. Un esempio prototipico che consente di evidenziare anche quanto il maggiore o minore prestigio della lingua del territorio incida sulle scelte delle politiche familiari è offerto dal caso di una famiglia composta da una coppia di italiani con due figli nati in un Paese europeo francofono in cui hanno trascorso alcuni anni prima di approdare a Tallinn, nel 2014. Prima di trasferirsi in Estonia i due figli utilizzavano a scuola e nei contesti amicali il francese, mentre il codice utilizzato in famiglia era l'italiano. Giunti a Tallinn – all'età di 11 e 13 anni – i ragazzi ancora non conoscevano l'inglese, né mai avevano avuto occasioni di contatto con l'estone: sono stati iscritti alla Scuola europea internazionale della capitale, dove hanno frequentato un corso intensivo di inglese, lingua veicolare degli insegnamenti nel grado scolastico medio inferiore, che ha consentito loro di inserirsi in tempi rapidi e di proseguire poi il loro percorso scolastico con insegnamenti erogati in inglese, francese e italiano. Nel decennio trascorso a Tallinn, nessuno dei quattro membri della famiglia ha studiato o acquisito l'estone: i due figli sono attualmente rientrati in Italia per compiere gli studi universitari, e i genitori rimasti a Tallinn riferiscono di continuare a comunicare fra di loro in italiano, svolgendo invece tutte le attività professionali ed extrafamiliari interamente in inglese.

Scombussolando in una certa misura gli schemi tradizionali, le dinamiche dei plurilinguismi che si ridefiniscono in un contesto come quello estone possono, insomma, delineare scenari inattesi, con gerarchie degli usi più favorevoli alla lingua migrante che a quella del territorio.

Conclusioni

Se le configurazioni dell'italiano migrato in Estonia possono al momento essere osservate soltanto in una dimensione sincronica e in vista di un monitoraggio che consenta di coglierne la dimensione evolutiva negli anni e nelle generazioni a venire, alcuni effetti del contatto diretto possono forse essere già ora identificati nel modificarsi delle percezioni delle reciproche rappresentazioni, dall'esterno e dall'interno, come il seguente aneddoto sembra suggerire.

Nei medesimi giorni in cui in Italia si svolgeva il *Festival di Sanremo* 2025, in Estonia l'*Eesti Laul*, concorso musicale nazionale che seleziona il rappresentante del Paese

per l'*Eurovision Song Contest*, sceglieva come canzone vincitrice un singolo intitolato *Espresso Macchiato*. Cantato dal rapper estone noto con lo pseudonimo Tommy Cash in un miscuglio di inglese e italiano ispanizzante ("Mi amore, espresso macchiato, por favore, espresso macchiato [...] Life is like spaghetti, It's hard until you make it, No stress no stress, It's gonna be espresso"), il brano è rapidamente diventato in Estonia un vero e proprio tormentone; ha in Italia sollevato polemiche da parte di molti che hanno ritenuto offensivi gli stereotipi riprodotti nel testo e deplorabile l'uso maccheronico dell'italiano che veniva proposto. Nato a Tallinn nel 1991 da una famiglia con un background linguistico-culturale estremamente variegato – con radici in Russia, Ucraina e Kazakistan – Tommy Cash si è detto sorpreso e dispiaciuto; ha precisato che ironia ed esagerazione sono componenti irrinunciabili del suo stile; si è scusato con gli italiani per l'involontaria offesa. Gli italiani residenti in Estonia hanno osservato con un certo divertimento che una decina d'anni fa sarebbe stato impensabile vedere l'Estonia rappresentata all'*Eurovision Song Contest* con un brano (quasi) in italiano: alcuni sono convinti che la canzone non sia in realtà una parodia dell'italianità, ma al contrario una ridicolizzazione delle sue anacronistiche rappresentazioni caricaturali; i più ritengono che il brano sia semplicemente un divertente e volutamente grottesco esercizio scherzoso che ha consentito alla lingua italiana di essere rappresentata nella realtà della cosmopolitica mixité linguistica e culturale della *Via Baltica*.

Bibliografia

- Coccia 2021 = Benedetto Coccia, *Abitare lo spazio linguistico italiano nel mondo*, in *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi*, a cura di Benedetto Coccia, Massimo Vedovelli, Monica Barni, Francesco De Renzo, Silvana Ferreri, Andrea Villarini, Roma, Apes, pp. 9-20.
- Ehala e Koreinik 2021 = Martin Ehala, Kadri Koreinik, *Patterns of individual multilingualism in Estonia*, in «Journal of Baltic Studies», 52, I, pp. 85-102.
- Marcato 2011 = Carla Marcato, *Italian in parole del cibo in Nord America*, in *Nuovi valori dell'italianità nel mondo, Tra identità e imprenditorialità*, a cura di Raffaella Bombi, Vincenzo Orioles, Udine, Forum, pp. 157-164.
- Monticelli 2017 = Daniele Monticelli, *Cercando l'Europa. 'Traduzioni' dell'Italia nella cultura estone di inizio Novecento*, in «LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente», 6, pp. 433-460.
- Napolitano 2023 = Rosario Napolitano, *Italian cultural diplomacy in Estonia during the interwar period: from the de jure recognition to the Molotov-Ribbentrop pact (1921-1939)*, in «Journal of Contemporary Central and Eastern Europe», 31(3), pp. 667-682.
- Pototskaja et alii 2024 = Polina Pototskaja, Kristiina Rebane, Silvia Tagliaferro, Luisa Revelli, *L'italiano insegnato e appreso in Estonia: ricerche e sperimentazioni all'Università di Tallinn*, in «Italiano LinguaDue», 16-2, pp. 224-240.
- Pototskaja 2024 = Polina Pototskaja, *La trasmissione intergenerazionale dell'estone nelle testimonianze di donne migrate in Italia*, in «Éducation et sociétés plurilingues», 57, pp. 73-86.
- Rebane 2023 = Kristiina Rebane, *Spazi dell'italiano in Estonia, fra plurilinguismi del passato e del presente*, in «Éducation et Sociétés Plurilingues», 55, pp. 16-21.
- Revelli 2023a = Luisa Revelli, *Poligamie linguistiche: il caso dell'italiano in Estonia*, in «International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione», LX, 230, pp. 309-327.
- Revelli 2023b = Luisa Revelli, *L'italiano eteroglotto nell'interazione con italofoini in Estonia: rovesciamenti dell'alternanza di codice*, in «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», 15-1, pp. 198-215.

- Rozenvalde e Klaas-Lang 2022 = Kerttu Rozenvalde, Birute Klaas-Lang, *Mis keelt kasutada? Keelepoliitika roll üliõpilaste ja akadeemiliste töötajate keelevalikute suunamisel*, in «Keel ja Kirjandus», 8-9, LXV, pp. 835-854.
- Soler e Rozenvalde 2021 = Josep Soler, Kerttu Rozenvalde, *The Englishization of higher education in Estonia and Latvia: Actors, positionings and linguistic tensions*, in Robert Wilkinson and René Gabriels (eds.), *Englishisation of European Higher Education*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 57-76.
- Stammerjohann 2013 = Harro Stammerjohann, *La lingua degli angeli: italianismo, italianismi e giudizi sulla lingua italiana*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Turchetta 2005 = Barbara Turchetta, *Il mondo in italiano: varietà e usi internazionali della lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Vedovelli 2011 = Massimo Vedovelli, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci.
- Verschik 2005 = Anna Verschik, *The Language Situation in Estonia*, in «Journal of Baltic Studies», 36, 3, pp. 283-316.
- Zabrodskaja 2014 = Anastassia Zabrodskaja, *Tallinn: monolingual from above and multilingual from below*, in «International journal of the sociology of language», 228, pp. 105-130.

L'italiano in Canada. Il caso-studio di Toronto: situazioni e prospettive*

SARA GALLI, MOHAMMAD JAMALI, FRANCO PIERNO

Premessa

A Toronto la presenza italiana vanta profonde radici storiche e la lingua è (ed è stata) il più efficace testimone di tale radicamento. Basta far due passi, per esempio, per College street o St. Clair West (zone storiche della prima emigrazione), dove l'italianità verbale appare immediatamente come un elemento determinante del paesaggio linguistico: nomi di ristoranti e di negozi, chiese intitolate a santi della penisola, placche commemorative in onore di celebri emigrati; persino in alcune biblioteche, se si ha la pazienza di entrarci e attardarvisi, si può notare sugli scaffali un'abbondanza di opere della nostra tradizione letteraria. Tuttavia, accanto alle reliquie di un passato sopravvivente nei ricordi o nelle insegne, questa presenza continua, attraverso diverse forme e canali di comunicazione, con un'eccezionale vitalità; si tratta di un caso, al tempo stesso, particolare ed emblematico dell'emigrazione italiana in Canada e nel mondo.

In quello che segue, dopo un veloce excursus storico (paragrafi 1 e 2), si presenteranno le realtà attuali dell'italofonia di Toronto (paragrafi 3 e 4) e, a conclusione, delle possibili strategie di conservazione ed eventuale ampliamento d'essa (paragrafo 5).

1. Dalla Grande emigrazione alla Seconda guerra mondiale

I primi insediamenti in città si costituirono verso il 1875, quasi in coincidenza con il primo massiccio flusso migratorio verso il Canada (e gli Stati Uniti). La formazione di una prima *Little Italy* si deve principalmente a tre gruppi socio-geografici: i fruttivendoli genovesi; gli scalpellini e gli scultori da Lucca; a questi vanno aggiunti i musicisti da strada, provenienti tanto da Genova quanto da Potenza. A questi precursori seguirono presto emigranti di altre regioni: abruzzesi, siciliani, calabresi, ma anche piemontesi e friulani (Zucchi 1988: 35-37). Una presenza che sarebbe aumentata gradualmente, fino a raggiungere circa le 10.000 unità, e che si sarebbe mantenuta su queste cifre anche durante la Grande guerra e fin verso le soglie del secondo conflitto mondiale (Zucchi 1988: 44). Gli insediamenti erano principalmente quattro: più a nord, quello

* Questo breve saggio è frutto del lavoro comune dei due autori e dell'autrice; tuttavia, Franco Pierno è direttamente responsabile della Premessa e della parte "storica" (paragrafi 1 e 2) nonché della revisione generale del testo, mentre Sara Galli e Mohammad Jamali si sono occupati dei paragrafi 3, 4 e 5.

compreso tra le due strade di Dufferin e di Davenport (*Dufferin-Davenport District*); poi, scendendo verso sud (e verso il lago Ontario), quello tra College street e Queen street (chiamato anche *The Ward*); andando verso est, quello del *College-Grace District* e, infine, il *Sicilian settlement*, situato nella zona di Queen street e Parliament street (Zucchi 1988: 38-43). La distribuzione regionale di queste “microcolonie” (fatta forse eccezione per l’ultima, abbastanza connotata etnicamente) era abbastanza variegata, con quartieri dove calabresi, friulani, abruzzesi, etc. condividevano vicinati e luoghi di commercio; questo lascia supporre che gli emigrati, nella loro vita quotidiana, dovessero oltrepassare la comunicazione fatta nel proprio dialetto e che, quindi, nel caso (spesso frequente) di una non adeguata conoscenza della lingua nazionale e comune, si affidassero a compromessi idiomatici e, eventualmente, si servissero di forme di italiano regionale; del resto, al di là delle nicchie localistiche, l’interazione tra individui di diversa provenienza geografica nel contesto delle varie *Little Italies* è una situazione storicamente appurata in ambito nordamericano, contrariamente a visioni sociolinguistiche che tendono a ridurre il tutto a una dialettologia frammentata contro ogni esistenza di varianti comuni e italianizzanti e, paradossalmente, ammettono solo il contatto con la lingua del Paese d’arrivo, l’inglese (cfr. Pierno 2021).

La circolazione della lingua italiana in quegli anni era poi sicuramente alimentata da un attivo associazionismo, tanto laico quanto confessionale. Nel 1905 venne aperta una filiale della *Società Dante Alighieri* che, più tardi, avrebbe organizzato un corso d’italiano per i compatrioti espatriati (Zucchi 1988: 16); allo stesso tempo, altre scuole di lingua sorgevano un po’ ovunque in città, grazie all’attività di missionari cattolici e protestanti (Zucchi 1988: 118-140). Non bisogna inoltre dimenticare che qualche giornale italiano cominciò a circolare in modo regolare negli anni Dieci e Venti del Novecento, come, per esempio, la «Tribuna Canadiana»^[1] o il «Bollettino italo-canadese» (quest’ultimo pubblicato a partire del 1929^[2]).

Un decisivo impulso al diffondersi dell’idioma nazionale fu dato dall’avvento del fascismo. Le gerarchie locali, infatti, tradussero il bisogno di un’italianità da difendere e preservare lontano dalla patria soprattutto nell’apprendimento della lingua: tra la fine degli anni Venti e lungo gli anni Trenta si moltiplicarono i corsi tanto nelle *Case d’Italia* (istituite dal regime), quanto anche nelle parrocchie cattoliche^[3]. Il clima politico e nazionalista incoraggiò inoltre l’incremento delle testate giornalistiche, tanto a favore quanto in opposizione al regime mussoliniano (una parziale consultazione è possibile grazie alla preziosa banca dati allestita da Matteo Brera, la “Angelo Principe

[1] Un vero e proprio studio della *Tribuna Canadiana* non esiste, ma se ne ricavano alcune informazioni da Principe 1999: 14, 37, 46, 63, 85, 86.

[2] Si ricava l’informazione da una lista preliminare fornita da Bianchini e Malycky 1970 (p. 121); da tale lista appare poi come altre zone dell’emigrazione italiana in Canada fossero molto più attive, negli anni Venti, dal punto di vista dell’attività giornalistica (come, per esempio, Montréal).

[3] Per la situazione di Toronto, dove, fin dagli inizi del Novecento, circolavano giornali per emigrati e venivano offerti corsi di lingua italiana (situazione rafforzata dalle influenze fasciste), si vedano almeno Brera 2019 e Zucchi 1988: 181-182.

Italian Canadia Newspaper Collection”), con risultati interessanti dal punto di vista anche linguistico (cfr. Roda 2024).

È lecito poi ipotizzare anche una pratica dal basso della lingua, e gli archivi cittadini e ecclesiastici (ancora poco esplorati da questo punto di vista) conservano carteggi e altri documenti che potrebbero testimoniare di questo uso. Per esempio, una lettera, datata “1934” e firmata da Giuseppe Circelli, fratello di Antonio (pittore dalla discreta nomea nella Toronto degli anni Trenta), mostra, tra qualche cedimento al dialetto e fisiologiche interferenze dell’inglese, una discreta padronanza della lingua patria, con buona pace dello stesso autore che definisce il suo scritto una “rozza lettera” (cfr. Brera e Pierno 2021).

Circelli poteva aver beneficiato, direttamente o indirettamente, di un contesto urbano in cui non solo esistevano scambi orali tra immigrati di diverse provenienze regionali, ma anche mezzi comunitari per un miglioramento delle competenze della lingua scritta. La lettera, dunque, non è solo il mezzo che, in assenza dello scambio diretto con gli interlocutori, il povero italiano lontano si ritrovava a scribacchiare, scimmiettando stilemi e moduli dell’oralità, ma anche lo strumento legittimo per un uso dell’italiano scritto che era parte integrante della vita verbale degli emigrati.

Un altro esempio dell’importanza attribuita all’italiano in quegli anni è la pubblicazione, proprio a Toronto, nel 1938, di un manuale di grammatica: *Le lezioni pratiche d’italiano*, di Tommaso Mari (Mari 1938). Mari, direttore dell’ebdomadario “Bollettino italo-canadese” e figura prominente della comunità italiana di Toronto aveva dato alle stampe una grammatica che seguiva un metodo d’istruzione “pratico”, con diversi esempi tratti dalla vita quotidiana e con molte illustrazioni. Al tempo stesso, la lingua descritta nelle lezioni del Mari è di livello alto, con una predilezione per latinismi, toscanismi e forme derivate dai canoni letterari classici: un italiano ideologizzato che non poco doveva servire alla propaganda politica (cfr. Brera 2019).

2. Dal secondo dopoguerra ai giorni nostri

Passato il doloroso spartiacque della Seconda guerra mondiale e ristabilita la fiducia da parte del governo canadese verso gli italiani (che, bollati dal governo canadese nel ’40 come “enemy alien”, furono socialmente reintegrati solo sette anni più tardi, a conflitto finito e fascismo sconfitto), il flusso emigratorio riprese in modo abbondante. Dagli anni Cinquanta fin verso la fine degli anni Settanta, la comunità italiana di Toronto s’ingrandì in modo esponenziale, divenendo una delle più numerose al mondo. Le ripercussioni linguistiche di questa situazione si ebbero innanzitutto in una vivace attività mediatica: un quotidiano (il «Corriere Canadese», fondato nel 1954), un’emittente radiofonica (Chin Radio, creata nel 1966), due stazioni televisive (OmniTV e Telelatino) ancora oggi in attività (di cui si parlerà più avanti); poi, in una presenza accademica importante: il Dipartimento di Italianistica dell’Università di Toronto (le cui radici risalgono a metà Ottocento, quando Giacomo Forneri, carbonaro in esilio, divenne il primo professore di lingue moderne) è uno dei più grandi dell’America del Nord, con un programma di studi che include anche il dottorato; la sua creazione come realtà dipartimentale indi-

pendente risale al 1973 e si deve alla figura di Emilio Goggio, insigne italianista e già direttore del Dipartimento di *Italian and Spanish*, esistente in precedenza, prima della separazione accademica delle due lingue (cfr. Kuitunen e Molinaro 1991, *passim*).

La massiccia demografia di quei decenni aveva anche garantito una considerevole vitalità dell'uso comune della lingua nazionale. I dati della presenza linguistica italiana a Toronto descrivono una situazione in discreta salute; il più recente censimento realizzato dal governo canadese (*Census Canada* del 2021) rivela che a Toronto e nella sua area metropolitana, i recensiti che dichiarano un uso dell'italiano ammontano infatti a circa il 4,8% della popolazione totale (l'1,8% come lingua madre), una percentuale che situa l'idioma tra le prime sette/otto lingue di Toronto^[4].

Sebbene si tratti di una presenza consistente, occorre tener conto che negli ultimi due decenni il declino della lingua italiana è stato consistente e inesorabile; secondo le stime del 2006, infatti, l'italiano era la prima lingua, geograficamente distribuita nelle zone urbane ed extraurbane. Negli ultimi anni, del resto, il passo è stato ceduto ad altre lingue, complice anche un'emorragia di famiglie verso i sobborghi residenziali a nord della città.

La presenza linguistica italiana a Toronto si esprime anche attraverso gli italianismi utilizzati dai locutori anglofoni, in genere frutti lessicali dell'emigrazione o dell'influsso socioculturale, ma spesso anche il risultato di una risemantizzazione locale (quindi, degli pseudo-italianismi). Si prenda l'esempio di "calabrese": italianismo datato e inizialmente designante una varietà di broccoli, è passato, nell'inglese canadese, a indicare un tipo di pane. Certo, non si tratta di peculiarità proprie a Toronto, ma è significativo che la loro registrazione lessicografica si deva all'*Oxford Canadian Dictionary*, la cui sede e area di lavoro si trovano principalmente nella metropoli ontariana. Una sezione dell'*Osservatorio degli Italianismi nel Mondo* (OIM; organo di ricerca dipendente dalla Accademia della Crusca), aggregata al Dipartimento di Italianistica dell'Università di Toronto, si occupa di recensire e studiare queste interferenze lessicali (cfr. Pierno 2015 e Pierno 2017).

3. Istituzioni e fattori di diffusione della lingua italiana nella Toronto odierna

Toronto, oltre ad essere una metropoli multiculturale, si può considerare ancora oggi come uno dei centri più vivaci per lo studio e la diffusione della lingua e cultura italiane al di fuori dei confini nazionali. Infatti, all'interno della GTA (Greater Toronto Area), si trovano numerose istituzioni che operano in sinergia per garantire la presenza dell'italiano e per promuovere un'immagine contemporanea e attraente dell'Italia. Le organizzazioni presenti sul territorio sono numerose e formano una rete di enti culturali, scolastici, professionali e mediatici che, pur con missioni diverse, contribuiscono a trasmettere l'italianità alle nuove generazioni. A queste dovremmo aggiungere le varie attività commerciali che mantengono vivi i contatti con l'Italia attraverso il "made in Italy"^[5]. In quello che segue prenderemo in esame le diverse realtà descrivendone le ca-

[4] Cfr. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm>.

[5] In questo gruppo bisognerebbe inserire attività di produzioni gastronomiche italiane sul terri-

ratteristiche e i loro mandati, dividendole tra enti storici e culturali, centri istituzionali e nuove iniziative nate dalla comunità italiana residente sul territorio.

3.1. Realtà storiche e culturali

La presenza di una comunità attiva, e molto partecipe nel mantenimento delle tradizioni e dell'identità italiana, ha permesso lo svilupparsi di diverse realtà in molteplici ambiti. Uno degli aspetti più caratteristici è dato dalla nascita di mezzi di comunicazione che utilizzano quasi esclusivamente la lingua italiana, di eventi culturali e di enti educativi.

3.1.1. Mezzi di comunicazione

Una delle caratteristiche della comunità italiana torontina è stata la ricerca della conservazione della cultura e della lingua attraverso i mezzi di comunicazione. All'interno della GTA, infatti, è possibile incontrare mezzi di informazione che utilizzano tutt'ora l'italiano come lingua di comunicazione principale. Come si è accennato sopra, nel paragrafo 2, i media italofoeni nascono nella seconda metà del 20 secolo e coprono tutte le categorie della diffusione, dalla radio alla televisione, senza dimenticare la stampa^[6].

CHIN Radio. Sul versante dei media, , uno dei primi mezzi informativi presenti è CHIN Radio (<https://www.chinradio.com/italian-toronto>). Questa stazione radiofonica svolge un ruolo storico e tuttora cruciale nella diffusione della lingua italiana. Fondata nel 1966 da Johnny Lombardi^[7], CHIN è un'emittente multiculturale che offre trasmissioni quotidiane in italiano e altre lingue che includono notizie, musica, rubriche culturali e interviste. La radio, ora diretta dal figlio del fondatore (Lenny Lombardi), ha lo scopo principale di creare iniziative innovative per rappresentare la realtà multiculturale di Toronto.

CHIN garantisce, oltre alla normale programmazione in italiano, anche alcuni programmi dedicati alle varietà dialettali presenti nella GTA, iniziative di interesse soprattutto per le generazioni più anziane e per coloro che desiderano mantenere viva la loro italianità nella quotidianità domestica e sociale. Il contributo di CHIN è particolarmente significativo perché fornisce uno spazio mediatico accessibile e continuativo,

torio come International Cheese (<https://internationalcheese.ca/>), Saputo (<https://www.saputo.com/>) e Gigi Importing (<https://gigiimporting.com>) che si sono concentrati sulla produzione di prodotti italiani in Canada e che sono considerati un punto di riferimento all'interno della comunità. A questi vanno aggiunti supermercati che sono conosciuti tra gli italiani residenti nella GTA per la loro offerta di autentici prodotti italiani come Lady York Foods (<https://ladyyorkfoods.com/>) e Cataldi Fresh Market (<https://cataldi.ca/>).

^[6] Sull'importanza dei mezzi di comunicazione presso la comunità italo-canadese di Toronto e sul loro ruolo ambivalente, tra informazione locale e collegamento con la vita e la società della madrepatria si può anche vedere Banerji e Casini 2022: 172.

^[7] Johnny Barbalinardo Lombardi (Toronto 1915-2002), figlio di immigrati italiani (originari di Pisticci, in provincia di Matera), fu imprenditore ed editore, membro prominente della comunità italo-canadese.

capace di creare un senso di comunità anche per chi è linguisticamente e culturalmente distante dalle organizzazioni istituzionali. Inoltre, il canale segue con attenzione la scena artistica contemporanea della città garantendo ai giovani artisti di origini italiane un palcoscenico dove potersi esprimere e raggiungere un pubblico più vasto.

Oltre ai programmi radiofonici, CHIN comprende anche una programmazione televisiva che diffonde trasmissioni dedicate alla comunità italiana, inclusi documentari, interviste e contenuti musicali che valorizzano l'eredità culturale e linguistica della diaspora.

«Corriere Canadese». Fondato da Daniel Iannuzzi nel 1954, il «Corriere Canadese» è un quotidiano; gli articoli sono per la maggior parte redatti in italiano. Il «Corriere» nasce con lo scopo di mantenere vive la lingua e la cultura italiane, divulgando le notizie riguardanti il territorio nazionale e le comunità degli emigrati in Canada. Nelle sue pagine, infatti, vengono riportate le notizie principali riguardanti l'Italia; si può inoltre notare la presenza di numerose rubriche dedicate alla cultura, la cucina e la cronaca italiane. Nonostante la popolarità all'interno della diaspora italiana a Toronto, come tutti i mezzi di comunicazione cartacea, il «Corriere» negli ultimi ha rinnovato la sua immagine e i suoi contenuti per rispondere alle esigenze delle nuove generazioni con una forte presenza sia grazie al sito internet che alle piattaforme social.

OMNI TV. Nel 1978, Dan Iannuzzi ottenne la licenza per avviare la prima stazione televisiva multiculturale del Canada. L'anno successivo, a Toronto, nacque CFMT (*Canada's First Multilingual Television*), la prima emittente multilingue del Paese. In seguito ribattezzata MTV (*Multilingual Television*), negli anni Ottanta offriva una pionieristica programmazione continua, 24 ore su 24, sette giorni su sette. I programmi in lingua inglese rappresentavano solo un terzo dell'intero palinsesto, mentre il resto veniva trasmesso in ben tredici lingue diverse. Nel 2002, l'emittente fu riorganizzata da Rogers Communications, che suddivise la programmazione in due canali distinti: OMNI1, dedicato principalmente a contenuti riguardanti l'Europa e il Sudamerica, e OMNI2, destinato alle comunità africane e asiatiche. OMNI ha sempre svolto un ruolo fondamentale nel raccontare la vita della comunità italiana di Toronto, offrendo in particolare notizie locali che spesso non trovano spazio altrove e collaborando regolarmente con enti accademici e istituzioni governative italiane presenti nel territorio canadese. La programmazione italiana di OMNI TV continua oggi a essere un importante strumento di informazione e intrattenimento nella lingua madre. Ogni sera, per esempio, a Toronto va in onda il telegiornale *OMNI News: Italian Edition*, seguito da popolari programmi in lingua italiana tra cui fiction, produzioni di successo realizzate in Italia, ma anche con contenuti locali come il magazine di attualità «Ora Qui» e il programma culinario *L'arte di cucinare*. Questa offerta diversificata contribuisce non solo a mantenere viva la lingua italiana tra gli spettatori, ma anche a rafforzare il legame con la cultura d'origine facendo di OMNI un vero e proprio «portabandiera» della cultura italiana in Canada (cfr. Bancheri e Casini 2022: 174).

3.1.2. Manifestazioni culturali

Nella promozione e il mantenimento della lingua italiana un ruolo essenziale è svolto dalle manifestazioni culturali. Questi eventi non solo offrono alla comunità italiana occasioni di incontro, ma rappresentano anche una ricorrenza in cui la cultura italiana diventa protagonista della scena torontina.

Italian Contemporary Film Festival (ICFF). Tra gli eventi più rilevanti all'interno della scena culturale italiana a Toronto si distingue l'*Italian Contemporary Film Festival* (ICFF) che, dal 2012, porta sul grande schermo il meglio del cinema italiano contemporaneo, grazie alla collaborazione con istituzioni italiane, come la Rai-Radiotelevisione italiana^[8]. Il festival, che tradizionalmente ha luogo nei mesi di giugno e luglio, si rivolge non solo al pubblico di appassionati di filmografia italiana, ma anche a chi desidera avvicinarsi alla cultura del Belpaese attraverso un linguaggio artistico accessibile e coinvolgente. Le pellicole vengono proiettate in lingua originale, spesso accompagnate da sottotitoli e introduzioni bilingui, creando occasioni preziose non solo per l'apprendimento dell'italiano in un contesto informale, ma anche per sviluppare e accrescere tra gli spettatori una maggiore conoscenza critica verso la cultura cinematografica italiana. Tutto questo favorisce anche la creazione di nuovi progetti con l'industria del cinema italiano poiché consente a prodotti che generalmente non sono inclusi nel catalogo delle sale canadesi di raggiungere il pubblico nordamericano.

Oltre alla presentazione dei film, l'ICFF si è confermato, negli anni, una piattaforma di incontro tra il mondo cinematografico della penisola e il pubblico canadese. Inoltre, le proiezioni contribuiscono a rompere gli stereotipi connotanti la rappresentazione della diaspora della cultura italiana, offrendo una rappresentazione plurale dell'Italia contemporanea nella sua complessità sociale, politica e culturale. Oltre al festival principale l'ICFF organizza eventi durante tutto l'anno, tra cui proiezioni in collaborazione con istituzioni scolastiche, con serate a tema e programmi educativi locali per giovani spettatori di differenti fasce d'età. Proprio a tale scopo, di recente è stata fondata l'iniziativa ICFF Junior, che coinvolge ogni anno migliaia di studenti delle scuole secondarie dell'Ontario in un'esperienza di cinema italiano con finalità didattiche.

3.1.3. Istituzioni educative

Sicuramente un contributo decisivo alla trasmissione della lingua e della cultura italiana alle future generazioni è dato dalle istituzioni dell'ambito educativo.

Centro Scuola e Cultura Italiana. Fondata nel 1976 da Alberto Di Giovanni, tale istituzione si prefigge lo scopo di promuovere e aumentare l'insegnamento dell'italiano in Canada. Per questo motivo il Centro collabora con chi si occupa con altri enti

^[8] In un'intervista con il periodico italiano "Accenti" uno dei fondatori dell'ICCF, Cristiano de Florentiis ha dichiarato che negli anni il Festival ha avuto il sostegno di numerose aziende pubbliche e private che hanno legami con la comunità italiana canadese. Oltre alla RAI Italia, si possono annoverare CHIN Radio, OMNI Television, Dolce Media, Italian.ca, Italnews, Lo Specchio, myETV. media.com, Panorama Italia, Snapd e Accenti Magazine. (<https://accenti.ca/cristiano-de-florentiis-on-the-icff-and-the-state-of-italian-cinema-in-canada/>)

educativi del territorio per incrementare i numeri di corsi di lingua e cultura italiana nelle scuole. Per esempio, con i corsi estivi in Italia accreditati dal TCDSB (*Toronto Catholic District School Board*) e il YCDSB (*York Catholic District School Board*). Sebbene la sua azione si concentri soprattutto sugli anni dell'obbligo scolastico, vengono offerti anche percorsi rivolti a adulti o a bambini in età prescolare. Un altro aspetto, non meno importante, del *Centro Scuola* è la sponsorizzazione di materiali didattici innovativi in lingua italiana a sostegno della ricerca sulla storia della diaspora italiana. Nel corso degli anni il *Centro Scuola* si è anche avvalso della collaborazione di numerosi autorevoli studiosi; tra loro si possono ricordare: Robert Harney, professore del Dipartimento di Storia dell'Università di Toronto; i professori Julius Molinaro e Gianrenzo Clivio del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Toronto e il reverendo Leonard Boyle dell'Istituto Pontificio degli Studi Medievali (divenuto, in seguito, Prefetto della Biblioteca Vaticana). Collaborazioni che sottolineano la volontà di creare una rete educativa tra il Centro e gli ambienti accademici.

Villa Charities. Tra le istituzioni che offrono un contributo alla conservazione e alla divulgazione dell'italiano nella GTA, *Villa Charities* rappresenta forse quella che più riflette la dimensione comunitaria dell'italianità a Toronto. L'organizzazione, fondata nel 1971 con il nome di ICBC (*Italian Canadian Benevolent Corporation*) è oggi un punto di riferimento per la promozione della cultura e del benessere degli italo-canadesi, in particolare per le persone della terza età. Infatti, all'interno della fondazione vi sono delle strutture abitative: Casa Del Zotto, Caboto Terrace e Casa Abruzzo^[9], che hanno l'obiettivo di garantire alle persone anziane una vita autonoma in un ambiente protetto. In parallelo, la sua offerta culturale si rivolge anche alle nuove generazioni, con corsi di lingua, eventi teatrali, sport e mostre d'arte. *Villa Charities* rappresenta un esempio di ente intergenerazionale dove la lingua italiana non solo si conserva, ma si trasmette, spesso in collaborazione con altre realtà del territorio. Le sue strutture, come il *Columbus Centre*, ospitano concerti, corsi di cucina italiana, seminari accademici e festival culturali, contribuendo in modo sostanziale a mantenere viva la cultura italiana nel tessuto urbano canadese e avvalendosi del supporto didattico dell'Istituto italiano di cultura. Inoltre, il centro gestisce anche una scuola di italiano per adulti, la *Columbus Centre School of Italian Language and Culture*, che offre corsi per tutti i livelli e le età.

3.1.4. Organizzazioni professionali

Infine, vi sono quelle istituzioni che si sono storicamente adoperate nella sfera della vita professionale della comunità italiana.

CIBPA (*Canadian Italian Business and Professional Association*). Fondata nel 1952 con il nome di *Canadian Italian Businessmen's Association* (CIBA), in risposta a una crescente necessità, da parte dei professionisti italiani immigrati in Canada, di un riconoscimento professionale all'interno della società canadese, la CIBPA continua ad operare principalmente nel ramo dell'economia. Sebbene il suo ambito principale sia quello economico e professionale, quest'associazione svolge inoltre un ruolo impor-

^[9] <https://www.villacharities.com/affiliates/casa-abruzzo-caboto-terrace-casa-del-zotto>.

tante nella trasmissione del patrimonio culturale e linguistico. Le sue attività infatti mirano a rafforzare l'identità italo-canadese, con l'offerta di borse di studio, premi e opportunità di tutoraggio e stage valorizzanti le competenze culturali e linguistiche in quanto risorse per la carriera e la crescita personale. Le collaborazioni e le opportunità offerte sono soprattutto rivolte a persone che hanno un retaggio italiano. L'italiano, in questo contesto, diventa strumento di coesione intergenerazionale e di rafforzamento dell'orgoglio identitario, aggiungendo a questi valori l'aspetto economico in cui la lingua e la cultura italiane sono mezzi insostituibili nella creazione di progetti professionali. All'interno della comunità italiana la CIBPA sostiene enti culturali e accademici con numerosi progetti per la visibilità dell'apporto degli italiani nel processo di crescita della società canadese^[10], inclusi convegni e pubblicazioni storiche sulla comunità italo-canadese. L'associazione promuove inoltre eventi sociali e commemorativi, come il *Business Excellence Awards Gala*, in cui vengono riconosciute e premiate personalità di rilievo della comunità italo-canadese.

Italian Chamber of Commerce of Ontario of Canada (ICCO). Fondata negli anni Trenta del secolo scorso e riconosciuta ufficialmente solo nel 1961, la ICCO è un'organizzazione privata e indipendente che ha lo scopo di promuovere investimenti e scambi commerciali tra il Canada e l'Italia. La Fondazione fa parte di una rete di camere di commercio italiane internazionali nel mondo.

Oltre a operare nel settore del commercio, la Camera è fautrice e sostenitrice di eventi culturali miranti al mantenimento e alla promozione della cultura italiana, con corsi di lingua, manifestazioni enogastronomiche e eventi sportivi.

3.2. Organizzazioni istituzionali

Il forte rapporto della comunità italiana torontina con il Belpaese è sicuramente facilitato anche dalla presenza di enti riconosciuti dal governo italiano che lavorano sul territorio. Queste istituzioni non solo rappresentano un canale privilegiato per il mantenimento di un contatto diretto con la società e la cultura italiana, ma svolgono un ruolo decisivo nella diffusione dell'italiano a Toronto offrendo il loro patrocinio a numerose iniziative culturali che rafforzano i rapporti esistenti e agevolano la creazione di nuove relazioni.

IIC (Istituto Italiano di Cultura). Organismo ufficiale del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, l'IIC promuove la lingua e la cultura italiane attraverso una fitta rete di iniziative, tra cui si possono ricordare i corsi di lingua per adulti e bambini, le conferenze, i concerti, le presentazioni letterarie, le mostre e,

^[10] Tra i vari progetti realizzati, o finanziati, da CIPBA si possono elencare collaborazioni con l'Italian Immigrant Aid Society (IIAS), il Centro Organizzativo Scuole Tecniche Italiane (COSTI), la Federazione di Associazioni e Club Italiani (FACI), la Da Vinci Scholarship Foundation, Villa Charities, Villa Colombo Home for the Aged, Caboto Terrace Apartments for Senior e Columbus Centre. <https://toronto.cibpa.com/article/history-116.asp>

last but not least, le collaborazioni con le istituzioni accademiche. L'IIC funge da collegamento tra realtà italiane e canadesi, e si fa promotore di una visione dell'Italia non solo fondata sulla tradizione, ma anche capace di dialogare con le sfide del presente. Iniziative comuni con enti come *Villa Charities*, l'Accademia dei ragazzi e l'Università di Toronto, testimoniano un approccio integrato e sistemico alla diffusione e alla conservazione della lingua e della cultura italiane, con il coinvolgimento di vari livelli d'istruzione e fasce d'età. Infatti, l'IIC è anche ente promotore e coordinatore della Settimana della lingua italiana nel mondo a Toronto, con la conseguente organizzazione di eventi che riescono a coinvolgere scuole sul territorio, università, autori e artisti italiani e internazionali. Sempre pronto a sostenere le iniziative culturali all'interno della comunità, l'IIC è anche punto di riferimento nella promozione delle arti visive, della musica contemporanea e della letteratura italiana, con eventi dedicati alla produzione letteraria e, più in generale, artistica d'Italia e della diaspora italiana all'estero.

Dal punto di vista educativo, l'IIC rimane al momento attuale l'unico ente sul territorio responsabile degli esami riconosciuti dal governo italiano e indispensabili per quegli studenti canadesi che scelgono di continuare la formazione accademica in Italia.

COMITES (Comitato degli Italiani all'Estero di Toronto). A livello istituzionale è infine necessario segnalare il COMITES, un organismo di rappresentanza democratica che si occupa dei diritti e delle esigenze culturali dei cittadini italiani residenti in Canada. Le sue attività includono l'organizzazione di eventi pubblici, la promozione della lingua italiana e la produzione di materiali informativi rivolti alla comunità. Inoltre, il COMITES agisce anche come mediatore tra istituzioni consolari, enti culturali e cittadini, contribuendo a rafforzare la partecipazione civica e il senso di appartenenza linguistica. Negli ultimi anni ha sostenuto numerosi progetti culturali e didattici in sinergia con scuole, università e centri comunitari, rafforzando la visibilità e l'impatto delle iniziative italiane nel contesto torontino. Tra i suoi obiettivi strategici vi è anche quello di favorire la conoscenza dei diritti civili degli italiani all'estero e di facilitare il contatto tra vecchie e nuove generazioni di emigrati.

University of Toronto. La lista degli enti istituzionali presenti sul territorio non poteva non includere il Dipartimento di studi di Italianistica dell'università di Toronto. Sebbene le prime lezioni di italiano siano state impartite all'interno degli spazi universitari nel 1853, il Dipartimento è stato ufficialmente istituito nel 1887 congiuntamente a quello di spagnolo. Dal 1973 il programma di italianistica ha avuto un suo riconoscimento come entità separata dando vita all'attuale Dipartimento di studi di Italianista all'interno dell'università. Grazie ai numerosi ricercatori e insegnanti che vi lavoravano è diventato negli anni uno dei più grandi dipartimenti di lingua italiana del Nordamerica. Oltre ad essere l'Alma Mater di molti studiosi che hanno ricoperto ruoli importanti nella letteratura e nella linguistica italiana nelle Americhe e in Europa, il Dipartimento è stato anche il punto di riferimento di associazioni dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole inferiori. Grazie a numerosi lasciti e creazioni di fondi di ricerca da parte della comunità italo-canadese, come la fondazione "Emilio Goggio" e

il “Frank Iacobucci Centre for Italian Canadian Studies”, il Dipartimento ha potuto creare e mantenere una presenza costante sulla scena culturale torontina e nella ricerca internazionale, avvalendosi di collaborazioni con studiosi italiani e internazionali^[11].

4. Nuove iniziative

Grazie ad una continua interazione con l'Italia e al costante lavoro per mantenere viva la cultura e la lingua italiane, negli anni, in seno alla comunità residente sul territorio, sono emerse altre iniziative, di natura privata.

Accademia dei ragazzi. In questo mosaico di iniziative, un ruolo di particolare rilievo è ricoperto dall'Accademia dei Ragazzi, scuola di italiano indipendente con sede a Toronto e Vaughan. Fondata nel 2012 per rispondere alla richiesta di alcune famiglie italiane che vivono nella GTA, e istituzionalizzata nel 2017 come organizzazione non-profit, l'Accademia propone un modello educativo centrato sull'autenticità linguistica e culturale, e si rivolge a bambini e adolescenti dagli 1 ai 18 anni. I programmi seguono il curriculum italiano e adottano metodologie didattiche d'avanguardia, come la pedagogia della Scuola di Reggio Emilia. La presenza di insegnanti madrelingua e l'uso di materiali pensati per studenti italofofoni e italofofili rappresentano una garanzia di qualità. Particolarmente significativa è la collaborazione con il Dipartimento di Italianistica dell'università di Toronto, che ha portato alla creazione di percorsi di tirocinio per studenti universitari. Questo progetto, unico nel suo genere, consente un dialogo formativo tra diverse età e livelli di competenza, rafforzando la presenza della lingua italiana nel sistema educativo canadese. Inoltre, l'Accademia ha creato programmi specifici per rispondere alle esigenze di famiglie italofone, offrendo percorsi didattici che accompagnano lo sviluppo linguistico fin dalla primissima infanzia e per una didattica costruita attorno alla realtà quotidiana dei suoi studenti.

L'attività dell'Accademia si distingue anche per l'impegno nel contrastare stereotipi culturali e linguistici promuovendo l'utilizzo dell'italiano standard. Le collaborazioni con *Villa Charities*, l'Istituto Italiano di Cultura e altri enti locali hanno permesso all'Accademia di diventare uno dei centri più vitali della diffusione dell'italiano a Toronto, grazie ad un approccio educativo integrato, partecipativo e culturalmente consapevole.

Associazioni professionali. L'AIRIcerca Toronto Chapter (airicerca.org) è la sezione locale dell'Associazione Internazionale dei Ricercatori Italiani (AIRIcerca), un'organizzazione internazionale senza scopo di lucro. La creazione risale al 2018, grazie a un gruppo di giovani ricercatrici e ricercatori italiani a Toronto, tra cui le professoresse Gilda Stefanelli e Stella Lanni, il dottor Stefano Priola, Mattia Bello e la dottoressa Emilia Luca (attualmente a capo della sezione). Gli obiettivi principali della divisione sono quelli di promuovere la ricerca, creare una rete di supporto e collaborazione, nella condivisione di esperienze, competenze e opportunità professionali nella comunità scientifica italo-canadese.

Attraverso l'organizzazione di eventi scientifici, attività di divulgazione, workshop interdisciplinari e incontri informali, l'AIRIcerca Toronto si impegna ad avvicinare il pubbli-

[11] <https://www.italianstudies.utoronto.ca>.

co alla scienza, favorendo l'integrazione dei ricercatori nella comunità accademica locale, e mantenendo uno stretto legame con la cultura scientifica italiana. Inoltre, l'associazione collabora attivamente con istituzioni italiane in Canada, quali l'Ambasciata d'Italia a Ottawa, il Consolato Generale d'Italia a Toronto e l'Istituto Italiano di Cultura di Toronto per promuovere la visibilità della ricerca italiana all'estero e rafforzare relazioni scientifiche tra l'Italia e il Canada. AIRIcerca Toronto rappresenta dunque un punto di riferimento per i ricercatori italiani nella città, nella GTA e in Ontario, offrendo opportunità di networking e valorizzazione delle eccellenze scientifiche italiane e italo-canadesi presenti sul territorio.

5. Strategie per il futuro

Prendendo in esame la realtà di Toronto non si può dunque negare che l'italiano sia tutt'ora presente nell'area della GTA, sotto molteplici forme e con una discreta vitalità. Sebbene la comunità italiana abbia subito cambiamenti nel corso degli anni, come ad esempio uno spostamento fisico verso l'area nord della città, ci sono ancora istituzioni pubbliche e private che si adoperano quotidianamente per la preservazione e la promozione della lingua e della cultura italiana.

Riguardo il mantenimento di una lingua attiva viva e partecipe nella vita torontina, a causa del momento di difficoltà che lo studio delle lingue straniere sta attualmente attraversando, è necessario che le organizzazioni coinvolte nell'insegnamento della lingua aggiornino costantemente le loro iniziative.

Un primo aspetto da risolvere è la mancanza di alcune istituzioni a creare cooperazioni con altre realtà presenti sul territorio. Questo porta alcune organizzazioni al privarsi dell'opportunità di una rete di legami interistituzionali che permetterebbero di raggiungere un più ampio pubblico. Una strategia che ci pare importante per la risoluzione di questo problema è la creazione di nuove collaborazioni con enti italiani per promuovere l'aspetto professionale e le opportunità lavorative e accademiche del mondo italiano.

Un secondo aspetto è la comunicazione degli eventi che, spesso, avviene solo all'interno della comunità italiana, o tra le persone già attive all'interno dell'ente. Questa caratteristica limita quindi il numero di utenti raggiunti, con una conseguente scarsa partecipazione alle manifestazioni organizzate fuori dalla comunità. Per ovviare questa difficoltà sarebbe necessario l'uso adeguato di diverse piattaforme di comunicazione al fine di raggiungere persone italiane/italofone e non, consentendo una maggiore presenza di pubblico agli eventi che porterebbe quasi sicuramente alla nascita di nuove opportunità di collaborazione.

Una terza prospettiva riguarda la chiusura della comunità verso coloro che non vengono percepiti come "propriamente italiani". Sebbene si comprenda la spinta che porta la comunità italiana a preservare la propria omogeneità culturale e linguistica, questa uniformità non rappresenta la realtà contemporanea italiana. Si pensa quindi che assumendo un atteggiamento più accogliente verso coloro che mostrano interesse per la cultura italiana permetterà di trovare nuova linfa vitale per la lingua italiana al di fuori dei confini nazionali.

Bibliografia

- Bancheri e Casini 2022 = Salvatore Bancheri, Simone Casini, *What Is the Language of Power? Theoretical Reflections on Italian, Italiane and Other Languages*, Ottawa, Legas. Casini.
- Bianchini e Malucky 1970 = Luciano Bianchini e Alexander Malucky, *Italian-Canadian Periodical Publications: A Preliminary Check List*, in «Canadian Ethnic Studies», 2, 1, pp. 121-126.
- Brera 2019 = Matteo Brera, *Schools of "Italianness": Language Teaching and Fascist Propaganda in 1930s Toronto*, in *The Italian Language in The Global Space*, a cura di Simone Casini, Christina Sansalone, numero monografico di «Italian Canadiana», XXIII, pp. 59-82.
- Brera e Pierno 2021 = Matteo Brera, Franco Pierno, *Una "rozza lettera" al papa. La disputa di San Rocco e l'italiano dei semicolti nella Toronto degli anni Trenta*, in *Italia, Italie. Studi in onore di Hermann Haller*, a cura di Daniela D'Eugenio, Alberto Gelmi, Dario Marcucci, Milano, Mimesis, pp. 119-140.
- Kuitunen e Molinaro 1991 = Maddalena Kuitunen e Julius A. Molinaro, *A History of Italian Studies at the University of Toronto. (1840-1990). Lo Studio dell'Italiano all'Università di Toronto*, Toronto, Department of Italian Studies.
- Mari 1938 = Tommaso Mari, *Lezioni pratiche d'Italiano*, Toronto, Order of Sons of Italy in America.
- Pierno 2015 = Franco Pierno, *Il progetto OIM (Osservatorio degli italianismi nel mondo)-Canada. Nota su una ricerca in corso*, in «Quaderni d'italianistica» 36, 2, pp. 243-254.
- Pierno 2017 = Franco Pierno, *Gli italianismi nell'inglese di Toronto e nel francese di Montréal. Stato delle ricerche e possibilità di collaborazione con l'OIM*, in *Osservatorio degli italianismi nel mondo. Punti di partenza e nuovi orizzonti. Atti dell'incontro OIM (Firenze, Villa Medicea di Castello, 20 giugno 2014)*, a cura di Matthias Heinz, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 111-136.
- Pierno 2021 = Franco Pierno, *Oltre la macchietta. Per una storia della lingua italiana della Grande Emigrazione negli Stati Uniti (1880-1920)*, in «Lingua nostra», 82, 3/4, pp. 86-101.
- Principe 1999 = Angelo Principe, *The Darkest Side of the Fascist Years. The Italian-Canadian Press 1920-1942*, Toronto, Guernica.
- Zucchi 1988 = John Zucchi, *Italians in Toronto. Development of a National Identity, 1875-1935*, Montreal-Kingston, McGill-Queens University Press.

L'insegnamento e la diffusione della lingua italiana in Cina*

YANG LIN, CUI WEIWEI, FENG LISI**

1. L'italiano nelle università cinesi: stato dell'arte

In Cina il primo corso di laurea di italiano è stato fondato nel 1954 alla University of International Business and Economics di Pechino. Fino all'anno accademico 2022-2023, ventiquattro sono le università cinesi che offrono corsi di laurea in italiano, tra i quali cinque erano nati prima del 2000 e diciannove sono stati attivati dopo il 2000^[1]. La generazione dei docenti formatasi negli ultimi decenni nel Novecento ha gettato una solida base per l'insegnamento dell'italiano in Cina, mentre il nuovo secolo ha visto crescere rapidamente l'offerta di corsi, arricchendo moltissimo il panorama.

Nel sistema cinese di istruzione superiore, la lingua italiana è annoverata fra le cosiddette "lingue straniere meno insegnate" (*less commonly taught languages*). Con questa espressione si indicano tutte le lingue straniere ad eccezione dell'inglese, del russo, del tedesco, del francese, dello spagnolo, del giapponese e dell'arabo (Liu 2008: 581). Fino al dicembre del 2015, nelle università cinesi erano offerti corsi per settanta lingue straniere "meno insegnate" (Zhong 2015: 1)^[2]. Fra queste, l'italiano è una fra le tre lingue offerte nei piani di studi in più di dieci università cinesi^[3]. Le altre lingue sono offerte in meno di dieci università, alcune sono in una università (Yang 2018: 17). Si può dunque affermare che l'italiano è una delle più insegnate fra le lingue europee straniere meno insegnate.

* Questa ricerca è una rielaborazione di "L'Italiano in Cina: Stato dell'arte e prospettive future" di Yang Lin, pubblicato in «Italiano a stranieri», 27, 2000, pp. 15-19.

** Yang Lin (Nankai University), Cui Weiwei (Dalian University of Foreign Languages), Feng Lisi (Nankai University).

^[1] I dati riportati nel presente lavoro, laddove non diversamente specificato, si intendono forniti dall'Istituto Italiano di Cultura di Pechino.

^[2] Secondo la ricerca di Dong Xixiao (2025) nel 2023, il numero del corso di laurea nelle lingue "meno insegnate" è già arrivato al 94.

^[3] Le tre lingue sono il portoghese, l'italiano e il polacco, che sono studiate rispettivamente in 30, 22, e 11 atenei cinesi (Wang, Xu 2018: 108).

2. Le università cinesi con un corso di laurea (o un corso facoltativo) di italiano

Le università in cui è attivo un corso di laurea in italiano possono essere divise in tre tipi: le università di lingue straniere o di studi internazionali, le università specializzate in discipline non linguistiche e le università multidisciplinari.

Le università specializzate in didattica e ricerca sulle lingue straniere o sugli studi internazionali si trovano in diverse zone della Cina. Citiamo qui le principali, seguendo l'ordine di attivazione del corso di laurea in italiano: Beijing Foreign Studies University, Shanghai International Studies University, Xi'an International Studies University, Guangdong University of Foreign Studies, Tianjin Foreign Studies University, Beijing International Studies University, Dalian University of Foreign Languages, Sichuan International Studies University, Jilin International Studies University, Beijing Language and Culture University, Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages, Zhejiang International Studies University, Heilongjiang International University.

Alcune università specializzate in discipline non linguistiche offrono anche corsi di laurea in lingue straniere. Per esempio, la University of International Business and Economics con sede a Pechino, specializzata in materie economiche e nel commercio internazionale, offre un corso di laurea in italiano con un indirizzo in economia e commercio. Le altre principali università di questo tipo sono la Communication University of China con sede a Pechino, la Nanjing Normal University e la Hebei Normal University of Science and Technology.

Fra le università multidisciplinari, Nankai University è stato il primo ateneo a offrire un corso di laurea in italiano^[4].

Tra le 31 università che offrono i corsi facoltativi d'italiano, ci sono sia università multidisciplinari, come Nankai University, Peking University, Tsinghua University, Xiamen University, sia quelle specializzate in discipline non linguistiche, come China University of Political Science and Law, Beijing University of Chemical Technology. In questi atenei “gli studenti interessati che studiano altre materie legate a discipline come ingegneria, architettura, giurisprudenza, possono frequentare corsi facoltativi di lingua italiana” (Yang 2018: 14).

3. Studenti di italiano in Cina

Secondo gli ultimi dati dell'Istituto Italiano di Cultura di Pechino, nell'anno accademico 2022-2023, tra le ventiquattro università con corsi di laurea quadriennale in italiano, dieci hanno anche corsi di laurea magistrale^[5]. Tra i dieci corsi di laurea magistrale, nove sono in lingue e letterature europee (tra le quali l'italiano), uno in interpretariato di italiano^[6].

^[4] La Nankai University ha istituito il corso di laurea in italiano nel 2017, mentre la Peking University ha fondato il corso di laurea in italiano nel 2021.

^[5] Secondo la ricerca di Gu Shuangshuang (2025: 7), fino al luglio 2024, 12 università e istituti offrono corsi di laurea magistrale riguarda alla lingua italiana.

^[6] Le nove università in cui sono attivi corsi di laurea magistrale in lingue e letterature europee

Sempre nello stesso anno accademico, 3135 sono gli studenti che frequentano un corso di laurea o di laurea magistrale. Inoltre, 31 università offrono corsi facoltativi di italiano, seguiti da un totale di 2082 studenti. Negli ultimi anni sono stati aperti corsi di diploma triennale in italiano tecnico e professionale in quattro istituti professionali, per un totale di 176 studenti^[7]. Il numero totale di studenti universitari che frequentano diversi tipi di corsi di italiano è 5393.

4. Modelli di formazione e piani di studio

Nella formazione degli studenti dei corsi di laurea quadriennali delle università cinesi, tradizionalmente si dava molta importanza all'insegnamento della lingua e il piano di studio si focalizzava sulle quattro abilità (ascolto, parlato, lettura, scrittura), alle quali si aggiunge la traduzione e l'interpretariato. Negli ultimi anni, in seguito ad una grande richiesta da parte delle aziende cinesi di laureati specializzati sia in una lingua straniera oltre che in un'altra disciplina tecnico-scientifica, si è discusso molto di rinforzare le conoscenze di altre discipline o altre lingue straniere in base a un modello integrato.

Nel 2018 è stato pubblicato, in sostituzione di quello del 2012, il nuovo *Standard statali della qualità didattica dei Corsi di Laurea delle università*. Nel capitolo *Standard statali della qualità didattica dei corsi di laurea in lingue e letterature straniere* si legge quanto segue:

Lo studio delle lingue straniere costituisce una parte importante delle scienze umanistiche e sociali nelle università. I settori disciplinari includono linguistica, letteratura, traduzione e interpretazione, letteratura comparata e studi interculturali, Area Studies. Lo studio della lingua straniera ha un carattere interdisciplinare e a tal fine deve essere integrato con quello di altre discipline più o meno affini, in modo da rispondere ai bisogni dello sviluppo sociale (Jiaoyubu - Ministero dell'Istruzione 2018: 90).

(tra le quali l'italiano) sono: Shanghai International Studies University, University of International Business and Economics, Beijing Foreign Studies University, Nanjing Normal University, Xi'an International Studies University, Beijing Language and Culture University, Tianjin Foreign Studies University, Sichuan International Studies University, Guangdong University of Foreign Studies. La Jilin International Studies University, infine, offre una laurea magistrale in interpretariato in italiano. Negli ultimi anni l'University of International Business and Economics ha attivato un corso di laurea magistrale in interpretariato, la Beijing Foreign Studies University lo ha attivato in traduzione e in interpretariato, la Tianjin Foreign Studies University in traduzione. Inoltre, nel 2021 è stato attivato presso la Nankai University un corso di laurea magistrale in Area Studies, aperto anche ai laureati in italiano.

^[7] Secondo l'articolo 16 della Legge sull'istruzione superiore della Repubblica Popolare Cinese, l'istruzione superiore è divisa in: istituti d'educazione superiore, corsi di laurea e corsi di specializzazione. (fonte: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html). Secondo la ricerca di Gu Shuangshuang (2025: 11) la Hebei International Studies University accetta sia studenti del corso di specializzazione che studenti universitari. Quindi, il numero totale delle scuole che offrono corsi di diploma triennale arriva al cinque.

Il carattere interdisciplinare delle discipline di lingue straniere, incluso l'italiano, offre la base teorica di tale modello integrato. Nelle singole università questo modello è declinato secondo modalità diverse: doppio titolo costituito da una laurea che si aggiunge al secondo titolo della stessa università per permettere agli studenti di scegliere un'altra disciplina oltre all'italiano; doppio titolo con due lauree dello stesso livello all'interno della stessa università, come il progetto *Una lingua straniera + una materia di studi umanistici o sociali* di Nankai University^[8]; doppio titolo in collaborazione con le università italiane, come quello dell'università Tongji University; il modello di due lingue straniere "l'Italiano e l'inglese", come quello della Tianjin Foreign Studies University (Yang 2019: 181-182).

Secondo lo Standard statale della qualità didattica dei Corsi di Laurea delle università, i corsi di base sono divisi fra quelli che si concentrano sulle abilità linguistiche, che propongono moduli di ascolto, parlato, lettura, scrittura, traduzione e interpretariato, e quelli di conoscenza di base che comprendono linguistica, teoria della traduzione e interpretariato, letteratura straniera, Area Studies, letteratura comparata e studi interculturali, e anche i corsi di scrittura accademica e di metodologia (Jiaoyubu – Ministero dell'Istruzione 2018: 92).

In riferimento a questo criterio, le università che offrono corsi di laurea in italiano stanno cercando di modificare i piani di studio, arricchendo l'offerta didattica con più corsi sui diversi aspetti dell'Italia. Così, per esempio, il corso di laurea in italiano della Beijing Foreign Studies University dal 2016 ha iniziato a proporre corsi sulle relazioni Cina e Italia, sull'Unione Europea, sull'economia e sulla politica italiana.

In questi anni, inoltre, in Cina si è sviluppato molto l'insegnamento universitario online. In particolare, nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano, segnaliamo due corsi, presenti sulla piattaforma MOOC cinese e su quella Zhihuishu: un corso di grammatica italiana di base^[9], e un corso di cultura italiana intitolato "Entrare in Italia"^[10]. Dal dicembre 2018 ad aprile 2020, più di diciottomila studenti hanno partecipato al corso di grammatica di base su MOOC, mentre più di otto mila studenti di 62 università hanno frequentato il corso Entrare in Italia su Zhihuishu^[11]. Il numero di

[8] «Nell'anno accademico 2018-2019 le cinque lingue inserite nel progetto sono il russo, il francese, il tedesco, il giapponese e l'italiano. Le altre discipline sono: la gestione turistica, la politica internazionale, il commercio internazionale, la storia mondiale, l'insegnamento della lingua cinese agli stranieri. Gli studenti inseriti nel progetto nei primi due anni studiano intensivamente una lingua, il terzo e il quarto anno studiano i corsi di una disciplina scelta fra cinque. Se ottengono tutti i crediti richiesti e portano a compimento la redazione delle tesi, conseguono due lauree» (Yang 2019: 181).

[9] Il sito del corso di grammatica italiana di base di Zhai Heng della Xi'an International Studies University: <https://bit.ly/2ynKnOj>

[10] Il corso, a cura di Zhang Mi e di Wang Shixiong (Jilin International Studies University) è consultabile al seguente link: <https://bit.ly/35CHjKf>

[11] Il corso "Entrare in Italia" tocca diversi aspetti della cultura e della società italiana: geografia, storia, politica, economia, istruzione, lingue, religione, arte, lo stile di vita e gli italiani famosi. Secondo gli ultimi dati, fino al gennaio del 2025 più di 34 mila studenti hanno frequentato il corso di grammatica italiana di base e fino al primo maggio del 2025, quasi 22 mila degli studenti dal 104 scuole hanno frequentato il corso "Entrare in Italia".

partecipanti che frequenta i due corsi online è molto più alto del numero totale degli studenti che seguono i corsi d'italiano all'università, il che dimostra il vasto interesse verso la lingua e la cultura italiana da parte dei cinesi.

5. Docenti d'italiano in Cina

Nell'anno accademico 2022-2023, nelle università cinesi sono in servizio centoventi insegnanti di italiano, di cui sono 93 cinesi e 27 docenti madrelingua.

Secondo una ricerca recente sul titolo accademico dei docenti d'italiano in Cina, su 112 docenti presi in considerazione, 18 hanno il titolo di dottorato, 52 hanno quello di laurea magistrale, 18 docenti hanno quello di laurea quadriennale; dal punto di vista del ruolo accademico, il 4% ha il titolo di professore ordinario, il 14% ha il titolo di professore associato, il 52% ha il titolo di ricercatore universitario, il 29% ha il titolo di assistente universitario (Feng 2018: 873) ^[12].

Negli ultimi anni, da un lato un numero sempre maggiore di docenti cinesi ha ottenuto il titolo di dottorato, o nell'unico programma di dottorato in italianistica presso Beijing Foreign Studies University^[13] o nelle università straniere; dall'altro tanti docenti giovani hanno bisogno di migliorare il proprio titolo accademico. Alcuni professori in pensione sono invitati a continuare ad insegnare in alcune università e contribuiscono anche a far crescere i giovani docenti.

Quattro sono le università che hanno fondato la base dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana in Cina: la University of International Business and Economics, la Beijing Foreign Studies University, la Shanghai International Studies University - che hanno attivato il corso di laurea di italiano rispettivamente nel 1954, nel 1962 e nel 1972- e la Beijing Language and Culture University che ha aperto il centro di formazione di italiano per gli studenti cinesi che vanno all'estero nel 1983. I docenti di prima generazione sono autori dei più diffusi manuali e dizionari di base della lingua e della cultura italiana in Cina^[14]. Negli ultimi anni, i docenti cinesi di diverse università hanno pubblicato un numero sempre maggiore di manuali di italiano e hanno introdotto quelli italiani in Cina^[15]. Inoltre, i docenti d'italiano contribuiscono alla traduzione e

^[12] Secondo la ricerca di Gu Shuangshuang (2025: 13) fino al 2024 il numero degli insegnanti cinesi è 164; tra i quali, 4 sono i post dottorati, 55 dottorati, 93 laureati magistrali e 12 laureati quadriennali; dal punto di vista del ruolo accademico, il 6,7% ha il titolo di professore ordinario, il 18,9% ha il titolo di professore associato, il 54,3% ha il titolo di ricercatore universitario, il 20,1% ha il titolo di assistente universitario.

^[13] Dal 2024 il Dipartimento di Lingua e Cultura italiane presso la Sichuan International Studies University ha iniziato a reclutare i dottorandi.

^[14] Fra i più significativi citiamo il *Dizionario Italiano-cinese* (Docenti del Corso di Beijing Foreign Studies University); *Studiamo l'italiano all'Università* (Wang Jun); il *Corso Intensivo di Italiano* (Zhao Xiuying); la *Storia della letteratura italiana* (Zhang Shihua); *Discorsi economici-commerciali italiano-cinese* (Zhang Mi).

^[15] Un manuale molto diffuso in Cina, *Nuovo Progetto italiano di Edilingua*, è stato adottato da Wen Zheng della Beijing Foreign Studies University.

alla pubblicazione dei classici della letteratura italiana^[16]. Nelle università cinesi si dà sempre più importanza alla ricerca e i docenti di italiano oltre alla didattica, si dedicano anche alla ricerca nel campo della letteratura e della linguistica italiana, della didattica dell'italiano e di altri studi sull'Italia^[17].

Secondo gli ultimi dati, nell'anno accademico 2018-2019 i docenti di madrelingua sono 5 lettori inviati dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), 12 docenti del progetto di "Laureati per l'italiano" del MAECI e da 39 docenti assunti direttamente dalle università cinesi. I docenti madrelingua svolgono un ruolo importante nell'apprendimento della lingua e della cultura italiana da parte degli studenti cinesi in un ambiente senza contatto diretto con l'italiano. Alcuni di essi offrono il loro contributo anche attraverso la pubblicazione di manuali di italiano e di traduzione di libri cinesi^[18].

6. Associazioni accademiche cinesi sull'italiano e sull'Italia

Il Comitato consultivo sulla didattica delle lingue straniere di alta formazione del Ministero dell'Istruzione è un organo composto da esperti specializzati sotto la direzione del Ministero dell'Istruzione, ed è la realtà più importante per la didattica e la ricerca sulle lingue straniere. Al suo interno, il Comitato è ulteriormente suddiviso in diverse commissioni: la Commissione d'inglese, di russo, di tedesco, di francese, di spagnolo, di arabo, di giapponese e la Commissione delle lingue meno insegnate. La Commissione delle lingue meno insegnate collabora con l'Associazione cinese di lingue straniere meno insegnate.

L'Associazione cinese delle lingue meno insegnate raccoglie al proprio interno diverse commissioni^[19]. Quella italiana è l'Associazione Ita-didattica Cinese (AIC), fondata nel 2000. L'Associazione Ita-didattica Cinese (AIC) organizza conferenze sulla didattica dell'italiano e corsi di aggiornamento per i docenti, e negli ultimi anni anche competizioni nazionali sulla padronanza della lingua, rivolte agli studenti. Fino al 2022 sono state organizzate otto conferenze sulla didattica di italiano nelle università cinesi.

L'Istituto Italiano di Cultura di Pechino organizza diversi corsi di aggiornamento in collaborazione con l'Associazione Ita-didattica Cinese, le università cinesi e quelle italiane. Per esempio, negli ultimi anni passati, Shanghai International Studies University, University of International Business and Economics, Tianjin Foreign Studies University, Beijing Language and Culture University e Sichuan International Studies University hanno organizzato diversi corsi di aggiornamento rivolti agli insegnanti

^[16] Nel 2018 Wang Jun ha vinto il Premio Letterario Luxun per la traduzione dell'*Orlando furioso*.

^[17] Occorrerà in futuro fare uno studio approfondito anche sulla situazione degli studi italiani in Cina.

^[18] Per esempio, *Grammatica e traduzione italiana* (Roberta Tontini), *Percorso I* (Ausilia Bellomo), *Il socialismo con caratteristiche cinesi: perché funziona?* (autore: Zhang Boying) tradotto dal cinese in italiano da Letizia Vallini (Edizioni MarxVentuno, 2019).

^[19] Fino al 2015, cinque erano le associazioni relative alle lingue meno studiate in Cina: l'Associazione cinese di didattica e ricerca della lingua coreana, l'Associazione della lingua thailandese, l'Associazione della lingua vietnamita, l'Associazione Ita-didattica Cinese (AIC), l'Associazione delle lingue sud-Asiatiche (Zhong 2015: 6-7).

d'italiano in Cina. Negli ultimi anni, docenti dell'Università per Stranieri di Siena e dell'Università per Stranieri di Perugia sono intervenuti durante diversi corsi di formazione a docenti cinesi e nel giugno 2019 lo stesso hanno fatto i docenti della Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo in un corso di formazione rivolto a insegnanti di italiano che lavorano a Chongqing e nella provincia del Sichuan.

Fra le altre associazioni nazionali relative agli studi sull'Italia menzioniamo: l'Associazione cinese di studi sull'Italia (ACSI), fondata nel 1988, che fa parte a sua volta dell'Associazione cinese di studi europei; l'Associazione cinese di studi sulla letteratura italiana, fondata nel 1989; l'Associazione cinese di traduzione e interpretariato di italiano, che fa parte dell'Associazione cinese di traduzione e interpretariato.

Dal 2014 l'Associazione cinese di studi sull'Italia (ACSI) ha iniziato a coinvolgere anche i docenti cinesi d'italiano in iniziative di ricerca e di approfondimento non direttamente legate alla didattica, alla letteratura o alla linguistica, cioè i campi tradizionali delle discipline di lingue straniere. L'ACSI si occupa, infatti, anche di studi di economia, politica, società, media, giurisprudenza, storia e studi culturali dell'Italia contemporanea, tutti campi di Area Studies, uno dei settori disciplinari dello studio e della ricerca nelle lingue straniere. Negli ultimi anni l'ACSI ha organizzato diverse conferenze con una sempre più ampia partecipazione dei docenti cinesi di italiano^[20].

7. Prospettiva dell'insegnamento dell'italiano in Cina

Nel marzo del 2019, durante la visita in Italia del presidente della Repubblica Popolare Cinese Xi Jinping, è stato firmato un comunicato congiunto Italia-Cina sul rafforzamento del partenariato strategico globale. Il punto 19 del comunicato riguarda il rafforzamento degli scambi accademici tra la Cina e l'Italia, a partire dall'insegnamento della lingua italiana in Cina:

Le Parti desiderano approfondire la cooperazione nel settore dell'istruzione e hanno espresso l'auspicio di ampliare il numero degli studenti delle rispettive lingue, incoraggiando e sostenendo il rafforzamento degli scambi e della collaborazione tra le Istituzioni della Formazione Superiore dei due Paesi, nonché collaborazioni di alto livello per la realizzazione di scuole e per la formazione congiunta dei talenti. Le parti hanno concordato di favorire l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole medie e superiori cinesi, analogamente a quanto avviene per l'insegnamento del cinese nelle scuole secondarie in Italia^[21].

^[20] Per esempio, nel 2015 l'ACSI ha organizzato una conferenza intitolata "Le nuove forme e modalità di sviluppo delle relazioni Cina-Italia" alla Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages, nel 2019 una intitolata "Verso 50 anni di relazioni Cina-Italia" alla Guangdong University of Foreign Studies, nel 2023 una intitolata "Situazione politica ed economica italiana e relazioni Cina-Italia" alla Nankai University. Dal 2020 al 2025, sono stati pubblicati dalla Social Sciences Academic Press (China) sei volumi del "Blue Book of Italy: Annual Development Report of Italy", a cura di Sun Yanhong. I sei volumi includono anche i contributi dei docenti di italiano di diverse università.

^[21] Fonte: <https://bit.ly/2SCNSqH>. Nel 2024, in occasione della visita della Premier Meloni, Cina e Italia hanno firmato il "Piano d'azione per il rafforzamento del Partenariato Strategico Globale Cina-Italia (2024-2027)". Nel piano, le parti concordano di continuare a promuovere la diffusione

Negli ultimi anni, si è iniziato a sperimentare l'insegnamento dell'italiano anche nei licei, per esempio, in alcuni licei di Shanghai, di Tianjin e di Chongqing, ma solamente come corsi extracurricolari. Grazie alla collaborazione fra l'Ufficio dell'Istruzione della Provincia Hubei e l'Istituto Italiano di Cultura di Pechino, nel 2019 al Xiang-yang Twenty-fourth Middle School della Provincia Hubei è stato istituito un corso di cultura italo-cinese di carattere curriculare per l'intera durata dei tre anni di liceo^[22]. Dopo il diploma, gli studenti potranno scegliere se studiare nelle università italiane o partecipare all'esame di ammissione per studiare nelle università cinesi. L'insegnamento della lingua e della cultura italiana ai liceali offrirà anche una nuova opportunità per formare i talenti che conoscano sia l'italiano che un'altra disciplina, perché entrando all'università già con un buon livello di italiano, potranno concentrarsi a specializzarsi in un'altra disciplina universitaria.

Il 2020 è il cinquantesimo anniversario delle relazioni diplomatiche tra la Cina e l'Italia e il 2022 è l'Anno della Cultura e del Turismo Italia-Cina. A causa dell'epidemia di COVID-19, tanti eventi non hanno potuto avere luogo, ma l'amicizia tra i due Paesi e tra i due popoli si è rafforzata grazie all'aiuto reciproco nella battaglia contro il coronavirus. Durante gli scambi online tra i medici cinesi e quelli italiani c'era bisogno di interpreti che non solo conoscessero bene le due lingue, ma avessero una buona formazione in campo medico-scientifico. Questo esempio fa vedere l'importanza di sviluppare la capacità linguistica per gli studenti di altre discipline, oltre a quelle di scienze sociali e umanistiche, soprattutto di ingegneria, di medicina, di economia e di altri ambiti scientifici. C'è ancora un ampio spazio di sviluppo nei corsi facoltativi di italiano nelle università multidisciplinari. Solo con la continua innovazione delle modalità didattiche e il miglioramento della didattica e della ricerca, grazie anche alla collaborazione con centri universitari italiani di eccellenza in questo campo, l'insegnamento dell'italiano in Cina potrà ulteriormente rafforzarsi.

8. Dall'educazione alla diffusione: la penetrazione dell'italiano

Parallelamente allo sviluppo dell'insegnamento universitario, l'influenza dell'italiano si sta ampliando in Cina. Questa espansione si manifesta non solo nella diffusione della letteratura, del cinema, dell'opera lirica e di altre forme artistiche^[23], ma anche nell'assimilazione e localizzazione di vocaboli italiani all'interno della lingua cinese. Il fenomeno dei cosiddetti "italianismi" - l'ingresso di parole o espressioni italiane nel lessico cinese - risale ai primi contatti con i missionari nel XVI secolo, e ha conosciuto un'accelerazione a partire dal XIX secolo (Bulfony e Feng 2023).

Oggi, termini musicali come 'violino' xiǎotǐqín/小提琴 [lett. piccolo + strumento ad arco], 'adagio' róubǎn/柔板 [lett. morbido + tempo musicale] o 'allegro' kuàibǎn

della lingua cinese in Italia e di quella italiana in Cina, nonché di discutere l'introduzione dell'italiano negli esami cinesi. Fonte: https://www.governo.it/sites/governo.it/files/Piano_Azione_Italia-Cina_2024-2027.pdf.

[22] Fonte: <https://www.xf24ms.com/#/educationDetail>.

[23] Per lo studio sui termini artistici italiani entrati in cinese, si veda Feng 2023.

快板 [lett. veloce + tempo musicale], espressioni artistiche come dāncǎihuà 蛋彩画 [lett. uovo + colore + pittura], e nomi di cibi come 'pizza' pīsa 披萨, 'tiramisù' tīlāmīsù 提拉米苏, sono largamente presenti nel vocabolario cinese. Le forme di adattamento sono varie: si va dalla trascrizione fonetica al prestito semantico, generando così molteplici modalità di fusione linguistica. Alcuni di questi vocaboli non sono stati adottati direttamente dall'italiano, ma sono giunti attraverso il giapponese, l'inglese o percorsi ibridi di trasmissione linguistica, rivelando la complessità delle rotte di diffusione linguistica nell'era della globalizzazione culturale.

Conclusion

Il panorama dell'insegnamento dell'italiano nelle università cinesi si presenta oggi come un settore in rapida espansione, ricco di sfide ma anche di opportunità. A partire dagli anni Cinquanta, quando furono avviati i primi corsi universitari, fino all'attuale presenza in oltre cinquanta atenei - tra corsi di laurea, programmi facoltativi e istituti professionali - l'italiano ha saputo conquistarsi uno spazio significativo nel sistema dell'istruzione superiore cinese, diventando una delle lingue europee "meno insegnate" più diffuse. La crescita costante del numero di studenti, l'ampliamento dei piani di studio in senso interdisciplinare, l'integrazione dei corsi online, l'impegno dei docenti - sia cinesi sia madrelingua - e il ruolo attivo delle associazioni accademiche testimoniano un interesse vivo e strutturato. Le prospettive future sono incoraggianti: l'insegnamento dell'italiano nelle scuole superiori, i programmi congiunti sino-italiani e il supporto istituzionale bilaterale delineano un orizzonte in cui la lingua italiana potrà continuare a diffondersi e consolidarsi in Cina, contribuendo non solo alla formazione linguistica, ma anche al dialogo culturale e accademico tra i due Paesi.

Bibliografia

- Bulfony e Feng 2023 = Clara Bulfony, Lisi Feng, *Gli italianismi nella lingua cinese*, in «Italiano LinguaDue». 1. pp. 558-568, DOI: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20418>.
- Dong 2025 = Dong Xixiao, *Feitongyongyuzhong yu Tongyongyuzhong Jiaoyu de gongxing yu gexing fenxi* (Comuni e particolarità nell'educazione delle lingue meno insegnate e delle lingue ampiamente insegnate), in «Waiyu Jiaoyu Yanjiu Qianyan [Foreign Language Education in China]», 1, pp. 80-89.
- Feng 2018 = Feng Ye, *Quanguo Yidaliyu Gaodeng Yuanxiao Shizi Qingkuang Diaocha Yanjiu* (Indagine sulla situazione generale dei docenti di italiano nelle università cinesi), in «Dangdai Jiaoyu Shijian Yu Jiaoxue Yanjiu [Ricerca sulle pratiche educative e sull'insegnamento contemporanei] (rivista elettronica)», 1, pp. 872-873.
- Feng 2023 = Feng Lisi, *Investigation on some Italian artistic terms entered in Chinese: a diachronic and synchronic perspective*, in Serena Zuccheri (a cura di), *Chinese Linguistics in Italy*, Bologna, Fondazione Bologna University Press, pp. 147-166.
- Gu 2025 = Gu Shuangshuang, *The current state of Italian language and culture teaching in higher education in China*, «Frontiers in Education», 10, pp. 1-35.
- Jiaoyubu Gaodeng - Ministero dell'Istruzione 2018 = Jiaoyubu Gaodeng Xuexiao Jiaoxue Zhidao Weiyuanhui [Comitato consultivo sulla didattica delle lingue straniere di alta formazione del Ministero dell'Istruzione], *Putong Gaodeng Xuexiao Benke Zhuanyelei Jiaoxue Zhiliang Guojia Biaozhun (Shang)* [Standard statale della qualità didattica dei Corsi di Laurea delle università (I)], Beijing, Higher Education Press: 90-95.

- Liu 2008= Liu Shuxiong, *Feitongyongyu Zhonglei Zhuanye de fazhan* [*Lo sviluppo dei corsi di laurea in lingue meno insegnate*], in *Gaoxiao Waiyu Zhuanye Jiaoyu Fazhan Baogao (1978-2008)* [*Rapporto sullo sviluppo educativo dei corsi di laurea in lingue straniere nelle università cinesi (1978-2008)*], a cura di Dai Weidong, Shanghai, Shanghai Foreign Languages Education Press, pp. 596-606.
- Wang e Xu 2018 = Wang Wenbin, Xu Hao, *Zhongguo Waiyu Jiaoyu Niandu Baogao 2017* [*Rapporto annuale sull'educazione delle lingue straniere in Cina – 2017*], Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, 2018.
- Yang 2018= Yang Lin, *Lo studio dell'italiano in Cina. Dati, analisi, testimonianze*, in *Fra cinese e italiano – Esperienze didattiche*, a cura di Chen Ying, Mari D'Agostino, Vincenzo Pinelli e Yang Lin, Palermo, Scuola di Lingua italiana per stranieri dell'Università di Palermo, pp. 13-20.
- Yang 2019= Yang Lin *Nuove tendenze dell'insegnamento di italiano nelle università cinesi: il modello integrato*, in *Il mondo dell'italiano. L'italiano nel mondo*, a cura di Carla Bagna, Laura Ricci, Ospedaletto, Pacini Editore, pp. 175-183.
- Yang 2020 = Yang Lin, *L'Italiano in Cina: Stato dell'arte e prospettive future*, in «Italiano a stranieri», 27, pp. 15-19.
- Zhong 2015 = Zhong Zhixiang, *Zhongguo Waiyu Feitongyongyu Zhonglei Zhuanye Jianshe he fazhan baogao (2015)* [*Rapporto sulla pianificazione e lo sviluppo dei corsi di laurea in lingue straniere meno comuni in Cina – 2015*], Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, 2015.

Richiesta, insegnamento e apprendimento dell'italiano in Giappone.

Una prospettiva di linguistica esterna e interna

VALERIO LUIGI ALBERIZZI, EDOARDO LOMBARDI VALLAURI

1. L'italiano in Giappone

Come è ormai noto, il successo dell'italiano in Giappone può essere collocato a cavallo tra gli ultimi anni del XX secolo e la prima decade del XXI. Le motivazioni alla base di questa, per certi versi sorprendente, crescita esponenziale – come è stato più volte evidenziato – vanno ricercate nel rinnovato interesse per la cucina italiana, nello sviluppo del calcio professionistico in Giappone e, parallelamente, nei successi sportivi della nazionale italiana. A questi si aggiungono l'avvio, nel 1990, di un programma dedicato all'insegnamento della lingua italiana sulla televisione pubblica NHK e il grande seguito ottenuto, a metà degli anni '90, grazie alla presenza di due personaggi televisivi italiani. Questo insieme di fattori contribuì, seppur temporaneamente, a liberare l'immagine dell'italiano dal ruolo esclusivo di lingua di cultura, favorendone la diffusione anche tra fasce della popolazione generalmente poco inclini allo studio delle lingue o delle culture straniere. Negli anni successivi, l'italiano è riuscito, seppur con vicende alterne, a mantenere una discreta posizione tra le lingue straniere più amate dai giapponesi, pur dovendo confrontarsi a più riprese con nuove realtà emergenti come il coreano, il cinese e lo spagnolo. Questo fenomeno è evidente non solo nei corsi privati rivolti a discenti adulti, ma ancor più nell'ambito universitario. Dopo una prima ondata di grande successo, in prevalenza tra un pubblico adulto, verso la metà degli anni 2000, il coreano è attualmente una delle lingue straniere più richieste nei corsi universitari, grazie all'elevata popolarità del K-POP e delle serie televisive coreane tra i giovani giapponesi. Il cinese, d'altro canto, mantiene l'immagine di lingua strategica in ambito economico-commerciale ed è scelto soprattutto da giovani interessati a lavorare nel settore del commercio estero asiatico. Lo spagnolo ha conosciuto una fase di forte crescita negli ultimi anni, favorita anche dall'intensa attività promozionale di istituzioni culturali pubbliche come l'Istituto Cervantes, e riscuote successo tra gli studenti per il suo status di lingua tra le più parlate al mondo.

Fatta eccezione per le università in cui l'insegnamento dell'italiano rappresenta una scelta mirata, come nei corsi di musica, arte o di laurea in lingua e cultura italiana, la crescita di queste lingue ha progressivamente ridotto il bacino di utenza dell'italiano

come seconda o terza lingua. La principale motivazione risiede in un approccio sempre più orientato a criteri pratico-utilitaristici, più che a un genuino interesse culturale. Molti studenti, infatti, compiono le proprie scelte linguistiche in funzione dei colloqui di lavoro previsti a partire dal terzo anno, cercando di inserire nel curriculum lingue percepite come più “accattivanti” per i potenziali datori di lavoro, indipendentemente dal livello effettivo di competenza raggiunto. Sfortunatamente, l’italiano – fatta eccezione per un numero ristretto di aziende con rapporti diretti con l’Italia – non rientra tra queste lingue considerate strategiche.

Nelle pagine che seguono si cercherà di offrire un quadro il più possibile completo sulla diffusione, l’insegnamento e apprendimento della lingua italiana in Giappone, prendendo in esame una molteplicità di fattori utili a delineare, da diverse prospettive, lo stato attuale dell’italiano nel Paese del Sol Levante.

1.1. L’italiano nelle università

Lo stato dell’insegnamento dell’italiano nel mondo è un tema ricorrente nelle indagini di natura linguistica e glottodidattica, volte a valutare la diffusione della lingua italiana all’estero e a individuare strategie per rafforzarne la presenza. Il contesto giapponese non fa eccezione, come dimostrano diverse pubblicazioni sull’argomento a cura di autori giapponesi e italiani, tra cui Takada (2005), Calvetti (2009) e Imai Messina (2017).

A conoscenza di chi scrive, tuttavia, l’ultimo studio ad aver presentato un’indagine statistica sistematica e aggiornata sullo stato dell’insegnamento dell’italiano nelle università giapponesi risale proprio al lavoro di Takada del 2005. L’Istituto Italiano di Cultura di Tōkyō realizza periodicamente questionari relativi all’insegnamento della lingua italiana presso università, scuole superiori e istituti privati; tuttavia, i dati raccolti sono destinati prevalentemente a un uso interno.

Ne consegue che sono trascorsi vent’anni dall’ultima divulgazione di dati quantitativi relativi alla didattica dell’italiano negli atenei giapponesi.

Per colmare questa lacuna, si è proceduto innanzitutto all’identificazione degli atenei nei quali risultano attivi corsi di lingua italiana, partendo dall’elenco fornito da Takada e integrandolo con i dati dell’indagine più recente condotta dall’Istituto Italiano di Cultura di Tōkyō (2023)^[1], nonché con informazioni ricavate attraverso una ricerca online condotta secondo parametri diversificati. In base ai risultati raccolti, seppur non esaustivi, è emerso che nell’anno accademico 2024-25 l’italiano è stato insegnato in 95 atenei (che diventano 97 se si considerano due università in cui la lingua è offerta in due Facoltà distinte), oltre che in una scuola professionale di istruzione post-secondaria (*senmon gakkō*) dell’area metropolitana di Tōkyō, specializzata nell’insegnamento delle lingue straniere. Il totale delle istituzioni coinvolte ammonta dunque a 98.

^[1] I più sentiti ringraziamenti vanno alla Direttrice dell’Istituto Italiano di Cultura di Tōkyō, prof.ssa Silvana De Maio, e al dott. Fabrizio Nanni, per la generosa disponibilità dimostrata nel consentire la consultazione e l’utilizzo dei dati raccolti dall’Istituto ai fini della presente ricerca.

Confrontando questi dati con quelli riportati da Takada (2005:2) – secondo cui, sulla base di un'indagine del Ministero dell'Educazione, Cultura, Sport, Scienza e Tecnologia del Giappone (di seguito MEXT), l'italiano era insegnato in 105 università, 73 delle quali individuate personalmente dallo studioso – e con quelli di Calvetti (2009:105), che elencava 84 atenei, si può concludere che, almeno dal punto di vista quantitativo, la presenza dell'italiano negli atenei giapponesi si è mantenuta pressoché stabile nel tempo.

Per quanto riguarda la distribuzione geografica, non sorprende rilevare come l'offerta universitaria di corsi di italiano sia concentrata prevalentemente nell'area metropolitana di Tōkyō, con 46 istituzioni. Seguono le prefetture di Kyōto con 9 atenei e Ōsaka con 8, mentre al quarto posto si collocano Kanagawa e Aichi, con 6 università ciascuna. Al quinto posto figura Hyōgo, con 4 atenei, seguita da Gunma e Chiba con 3 istituzioni ciascuna. Due università sono presenti nelle vicine prefetture di Okayama e Hiroshima. Infine, Hokkaidō e le prefetture di Miyagi, Yamagata, Niigata, Ishikawa, Saitama, Shizuoka, Fukuoka e Kumamoto contano ciascuna una sola università in cui è attivo l'insegnamento dell'italiano.

Il passo successivo ha riguardato il reperimento di dati relativi a numero e livello dei corsi attivati, numero di studenti per livello, nonché numero, nazionalità e ruolo dei docenti coinvolti nell'insegnamento dell'italiano. A tal fine, è stata inviata una lettera cartacea alle sezioni didattiche dei 98 atenei individuati, illustrando le finalità dell'indagine e richiedendo la loro collaborazione. La lettera conteneva un codice QR e un link a un questionario online articolato in quattro domande. Alle università che avessero collaborato sarebbe stata inviata, in segno di riconoscenza, una copia del presente lavoro.

La scelta di tale modalità operativa si basa su due considerazioni principali. In primo luogo, l'invio cartaceo conferiva maggiore ufficialità alla richiesta, riducendo il rischio che fosse trascurata tra le numerose email quotidianamente ricevute. In secondo luogo, a differenza della maggior parte delle precedenti indagini statistiche, il questionario è stato rivolto direttamente agli uffici didattici e non ai singoli docenti, in quanto solo questi sono in possesso di dati completi e affidabili.

Restava comunque elevata la possibilità di una partecipazione ridotta, potenzialmente insufficiente agli obiettivi della ricerca. Per tale motivo, è stata condotta in parallelo un'indagine sui sillabi dell'anno accademico 2024-25 pubblicati online dalle università coinvolte. Negli ultimi dieci anni, il MEXT ha incentivato fortemente la trasparenza e la diffusione delle informazioni relative alle attività accademiche, inclusa la consultabilità dei sillabi online, precedentemente riservata ai soli membri delle singole istituzioni. In questo modo, è stato possibile raccogliere – fatta eccezione per il numero di studenti – gran parte delle informazioni richieste tramite questionario, e condurre al contempo un'analisi dei libri di testo adottati, al fine di ottenere dati più precisi e aggiornati sui materiali effettivamente utilizzati nei corsi.

I dati relativi al numero e al livello dei corsi attivati sono riassunti nella Tabella 1. Il livello di competenza è stato suddiviso secondo una scala a sei gradi: principiante, elementare, semi-intermedio, intermedio, semi-avanzato, avanzato.

Si potrebbe obiettare che una classificazione basata sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) sarebbe stata non solo auspicabile, ma anche più oggettiva nel riflettere il livello di ciascun insegnamento. Tuttavia, dalla lettura dei vari sillabi è emerso con chiarezza come la ricezione del QCER, in quanto standard di riferimento per la definizione degli obiettivi didattici, sia ancora estremamente debole in Giappone. Dei 98 atenei esaminati, meno di una decina lo indicano esplicitamente nei propri sillabi come elemento di riferimento; altri, anch'essi in numero limitato, preferiscono invece il *Jitsuyō Itariago Kentei Shiken* – *Italiano: Prova di Abilità Linguistica*, un test di competenza dell'italiano sviluppato in Giappone.

La maggior parte dei contenuti didattici è dunque ancora organizzata secondo la classica suddivisione quadripartita – principiante (*nyūmon*), elementare (*shokyū*), intermedio (*chūkyū*), avanzato (*jōkyū*) – oppure secondo quella esapartita, che prevede l'aggiunta dei livelli semi-intermedio (*junchūkyū*) e semi-avanzato (*junjōkyū*). Tale tendenza non è imputabile soltanto a una consuetudine ormai consolidata, ma anche a motivazioni di natura pratica, risultando molto più intuitiva e immediata per uno studente che si avvicina per la prima volta allo studio di una lingua diversa dall'inglese. Un'ulteriore ragione risiede nel fatto che molti dei manuali adottati nei corsi universitari non presentano contenuti grammaticali e funzioni comunicative secondo l'ordine proposto dal QCER, rendendo così più semplice collocare i corsi all'interno dello schema tradizionale.

Dove possibile, i dati numerici sono stati confrontati con quelli forniti dalle segreterie didattiche. Tuttavia, a seguito all'indagine sui sillabi online, si è deciso di fare riferimento non al numero dei singoli corsi, bensì al numero delle lezioni effettivamente offerte per ciascun livello. Questa scelta si è resa necessaria non solo nei casi di insegnamenti annuali che, pur mantenendo la stessa denominazione, presentano contenuti di livello diverso tra il primo e il secondo semestre, ma anche in presenza di corsi il cui contenuto non risulta coerente con la denominazione ufficiale (ad es. corsi "elementari" con contenuti da "principianti" o corsi "elementari" che includono competenze di livello intermedio). In questo modo è stato possibile ottenere un quadro più omogeneo e aderente alla realtà didattica.

Ne risulta che, a livello nazionale, l'italiano è insegnato per il 23,38% a livello principianti, per il 42,76% a livello elementare, per l'8% a livello semi-intermedio, per il 15,13% a livello intermedio, per l'1,82% a livello semi-avanzato e per l'8,87% a livello avanzato.

Sommando le aree di competenza contigue (principianti + elementare; semi-intermedio + intermedio; semi-avanzato + avanzato), emerge che la didattica si concentra per il 66,18% sui livelli base, per il 23,13% sui livelli intermedi e per il 10,69% sui livelli avanzati.

La lettura di questi dati, oltre a confermare la ben nota tendenza a concentrare l'insegnamento sulle fasce di competenza medio-basse, mette in luce un problema endemico e strutturale: la difficoltà nel garantire la continuità verticale dell'apprendimento, ovvero il proseguimento sistematico degli studi da un livello al successivo.

Tabella 1: Numero di lezioni per livello nelle università giapponesi

	Università	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Tot.
1	Aichi Kenritsu Geijutsu Daigaku	0	10	0	4	0	4	18
2	Aichi Shukutoku Daigaku	6	0	0	0	0	0	6
3	Chiba Daigaku	14	6	0	0	0	0	20
4	Chūō Daigaku	0	2	0	0	0	1	3
5	Daitō Bunka Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
6	Dokkyō Daigaku	6	2	0	0	0	0	8
7	Dōshisha Daigaku	14	10	3	9	0	0	36
8	Dōshisha Joshi Daigaku	10	10	0	4	0	0	24
9	Elisabeth Ongaku Daigaku	0	7	0	4	0	0	11
10	Ferrisu Jogakuin Daigaku	4	4	0	0	0	0	8
11	Gakushūin Daigaku	12	12	0	6	0	0	30
12	Gakushūin Joshi Daigaku	4	4	2	0	0	0	10
13	Gunma Daigaku	1	2	0	1	0	0	4
14	Gunma Kenritsu Joshi Daigaku	2	2	2	0	0	0	6
15	Hiroshima Shiritsu Daigaku	0	6	0	0	0	0	6
16	Hokkaidō Daigaku	2	0	0	0	0	0	2
17	Hōsei Daigaku	3	0	0	0	0	0	3
18	Jissen Joshi Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
19	Jochi Daigaku	6	12	10	8	5	4	45
20	Joshi Bijutsu Daigaku	6	4	0	0	0	0	10
21	Kanagawa Daigaku	8	2	0	0	0	0	10
22	Kanazawa Bijutsu Kōgei Daigaku	1	2	0	1	0	0	4
23	Kanda Gaigo Daigaku	1	7	7	1	1	0	17
24	Kansai Gaikokugo Daigaku	0	7	0	4	0	0	11
25	Kansai Gakuin Daigaku	6	4	2	0	0	0	12
26	Keiō Gijuku Daigaku	16	42	0	22	0	4	84
27	Keiwa Gakuen Daigaku	2	2	0	0	0	0	4
28	Kinjō Gakuin Daigaku	2	0	0	0	0	0	2
29	Kinki Daigaku	15	13	0	0	0	0	28
30	Kōbe Daigaku	8	0	0	0	0	0	8
31	Kōbe Jogakuin Daigaku	30	12	0	0	0	0	42
32	Kōbe-shi Gaikokugo Daigaku	0	1	0	1	0	0	2
33	Kokugakuin Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
34	Kumamoto Daigaku	0	2	0	0	0	0	2
35	Kunitachi Ongaku Daigaku	1	5	1	3	0	10	20
36	Kurashiki Sakuyō Daigaku	0	1	0	0	0	0	1
37	Kyōritsu Joshi Daigaku	2	2	2	0	0	0	6
38	Kyōto Daigaku	1	4	5	8	0	0	18
39	Kyōto Gaikokugo Daigaku	4	38	8	14	4	19	87
40	Kyōto Geijutsu Daigaku	1	0	0	0	0	0	1
41	Kyōto Sangyō Daigaku	12	24	6	10	5	9	66
42	Kyōto Seika Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
43	Kyōto Shiritsu Geijutsu Daigaku	2	2	2	2	0	0	8

I. Principiante; II. Elementare; III. Semi-intermedio; IV. Intermedio; V. Semi-avanzato; VI. Avanzato.

	Università	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Tot.
44	Meiji Daigaku	2	2	0	1	1	0	6
45	Momoyama Gakuin Daigaku	4	4	2	0	0	0	10
46	Musashino Ongaku Daigaku	6	10	9	2	0	11	38
47	Nagoya Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
48	Nagoya Gaikokugo Daigaku	13	13	6	6	2	2	42
49	Nagoya Geijutsu Daigaku	0	5	0	0	0	0	5
50	Nihon Daigaku	7	13	2	2	0	0	24
51	Ōbirin Daigaku	6	4	0	0	0	0	10
52	Ochanomizu Joshi Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
53	Okayama Daigaku	0	4	0	0	0	0	4
54	Ōsaka Daigaku Gaikokugo Gakubu	0	21	0	19	0	10	50
55	Ōsaka Geijutsu Daigaku	0	5	0	0	0	0	5
56	Ōsaka Ongaku Daigaku	0	9	0	9	0	6	24
57	Ōsaka Ongaku Tanki Daigaku	0	4	0	6	0	2	12
58	Ritsumeikan Daigaku	11	14	7	2	1	6	41
59	Sagami Joshi Daigaku	4	2	0	0	0	0	6
60	Seibi Gakuen Tanki Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
61	Seijō Daigaku	0	3	0	4	0	2	9
62	Seikei Daigaku	2	0	0	0	0	0	2
63	Seinan Gakuin Daigaku	0	5	0	2	0	4	11
64	Seisen Joshi Daigaku	2	0	0	0	0	0	2
65	Seitoku Daigaku	1	2	1	0	0	0	4
66	Senshū Daigaku	2	2	0	0	0	0	4
67	Senzoku Gakuen Ongaku Daigaku	0	10	0	0	0	0	10
68	Shizuoka Bunka Geijutsu Daigaku	0	1	1	1	1	0	4
69	Shōwa Joshi Daigaku	2	7	2	0	0	0	11
70	Shōwa Ongaku Daigaku	8	17	0	6	0	5	36
71	Sōai Daigaku	0	4	0	0	0	0	4
72	Sōka Daigaku	2	2	2	2	0	0	8
73	Takarazuka Daigaku	0	4	0	0	0	0	4
74	Takasaki Keizai Daigaku	0	6	1	1	0	0	8
75	Tama Bijutsu Daigaku	3	4	1	0	0	0	8
76	Teikyō Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
77	Tōhō Gakuen Daigaku	3	7	0	0	0	0	10
78	Tōhō Gakuen Geijutsu Tanki Daigaku	1	2	1	0	0	1	5
79	Tōhoku Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
80	Tōhoku Geijutsu Koka Daigaku	2	0	0	0	0	0	2
81	Tōkai Daigaku	6	3	0	1	0	0	10
82	Tōkyō Daigaku	0	23	0	7	0	3	33
83	Tōkyō Gaikokugo Daigaku	2	17	3	11	2	7	42
84	Tōkyō Gakugei Daigaku	2	2	2	2	0	0	8
85	Tōkyō Geijutsu Daigaku - Ongaku Gakubu	3	4	3	3	2	6	21
86	Tōkyō Geijutsu Daigaku - Bijutsu Gakubu	2	2	1	3	0	0	8
87	Tōkyō Kagaku Daigaku	2	2	0	0	0	0	4

I. Principiante; II. Elementare; III. Semi-intermedio; IV. Intermedio; V. Semi-avanzato; VI. Avanzato.

Università	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Tot.
88 Tōkyō Keizai Daigaku	0	1	0	1	0	0	2
89 Tōkyō Ongaku Daigaku	6	9	3	7	0	5	30
90 Tōkyō Toritsu Daigaku	1	1	1	1	0	0	4
91 Tōkyō Toshi Daigaku	0	4	0	0	0	0	4
92 Tōkyō Zokei Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
93 Tsuda Juku Daigaku	0	1	0	0	0	0	1
94 Ueno Gakuen Tanki Daigaku	1	1	0	0	0	0	2
95 Wakō Daigaku	2	2	1	1	0	0	6
96 Waseda Daigaku - Global Education Center	12	11	3	2	0	0	28
97 Waseda Daigaku - Bungaku Gakujutsuin	20	16	8	4	1	1	50
Totale	322	588	110	208	25	122	

I. Principiante; II. Elementare; III. Semi-intermedio; IV. Intermedio; V. Semi-avanzato; VI. Avanzato.

Le cause di questo fenomeno sono molteplici e di natura complessa. In primo luogo, il numero limitato di crediti assegnati alle lingue straniere nei vari percorsi di studio incoraggia gli studenti a scegliere più lingue, ma tutte a livello principiante o elementare. Tale scelta risponde a logiche prevalentemente pratico-utilitaristiche: agli occhi di un futuro datore di lavoro, una conoscenza, per quanto superficiale, di più lingue può apparire più appetibile rispetto a una padronanza approfondita di una sola. Inoltre, frequentare corsi di livello base è spesso visto come una strategia per ottenere voti più alti e migliorare così la media finale.

Nel caso specifico dell'italiano, si osserva tra gli studenti un calo della motivazione già nei corsi di livello elementare, dove emergono le prime difficoltà strutturali della lingua, come l'uso delle preposizioni articolate o dei tempi passati. Questo avviene anche tra coloro che, per motivi disciplinari, dovrebbero essere particolarmente determinati a raggiungere una buona competenza linguistica, come ad esempio gli studenti delle università musicali. Molti di loro restano convinti che un buon controllo della pronuncia sia sufficiente per avere successo nella professione, salvo poi pentirsene amaramente quando si trovano a dover affrontare periodi di studio in Italia o masterclass con docenti che parlano esclusivamente italiano.

Vi sono tuttavia anche cause di natura positiva che, paradossalmente, ostacolano il passaggio a un livello superiore. È il caso dei periodi di studio medio-lunghi all'estero grazie a programmi di scambio culturale: in queste situazioni, lo slancio verso l'apprendimento è evidente, ma gli studenti devono interrompere temporaneamente il percorso di studi in Giappone per proseguirlo in Italia. Una volta rientrati, la loro competenza linguistica risulta spesso ben superiore al livello dei corsi offerti.

Una seconda causa, di tipo strutturale, riguarda le singole università. Fatta eccezione per le istituzioni in cui l'insegnamento dell'italiano riveste un ruolo centrale – come le università di lingue straniere, le università per la musica e le arti, o le grandi università con un'offerta didattica ampia e diversificata – la maggior parte degli atenei in cui sono attivi corsi di italiano può essere classificata tra le università di piccole e medie dimensioni, con possibilità organizzative e curricolari più limitate. Dovendo garantire, per quanto possibile, una pluralità di scelte nonostante un numero contenuto di studenti,

tali atenei non riescono a offrire l'intera gamma di livelli per tutte le lingue straniere, limitandosi così a corsi introduttivi di livello principiante ed elementare.

Per quanto riguarda il numero di studenti per ciascun livello, i dati sono riportati nella Tabella 2. Come prevedibile, tuttavia, la partecipazione al questionario da parte delle università è stata purtroppo estremamente limitata, attestandosi intorno al 23,71%. Pur non offrendo una panoramica esaustiva, i dati raccolti consentono comunque alcune riflessioni significative.

Tabella 2: Numero di studenti per livello nelle università giapponesi

* L'università ha fornito soltanto un dato complessivo indicativo, senza specificare il numero di studenti per ciascun livello.

Università	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Tot.
1 Aichi Kenritsu Geijutsu Daigaku*	-	-	-	-	-	-	100
3 Chiba Daigaku	261	45	0	0	0	0	306
6 Dokkyō Daigaku	99	11	0	0	0	0	110
16 Hokkaidō Daigaku	50	0	0	0	0	0	50
22 Kanazawa Bijutsu Kōgei Daigaku	9	0	0	4	0	0	13
23 Kanda Gaigo Daigaku	34	93	5	1	0	0	133
25 Kansai Gakuin Daigaku	76	25	5	0	0	0	106
31 Kōbe Jogakuin Daigaku	124	42	0	0	0	0	166
33 Kokugakuin Daigaku	47	47	0	0	0	0	94
41 Kyōto Sangyō Daigaku	53	53	20	20	0	0	146
43 Kyōto Shiritsu Geijutsu Daigaku	10	10	10	10	0	0	40
45 Momoyama Gakuin Daigaku	13	6	4	0	0	0	23
51 Ōbirin Daigaku	80	60	0	0	0	0	140
53 Okayama Daigaku	0	50	0	0	0	0	50
54 Ōsaka Daigaku Gaikokugo Gakubu	0	85	0	74	0	0	159
62 Seikei Daigaku	75	0	0	0	0	0	75
74 Takasaki Keizai Daigaku	0	30	2	0	0	0	32
81 Tōkai Daigaku	113	7	0	0	0	0	120
85 Tōkyō Geijutsu Daigaku - Ongaku Gakubu	0	70	-	246	-	186	502
86 Tōkyō Geijutsu Daigaku - Bijutsu gakubu	20	10	2	2	0	0	34
87 Tōkyō Kagaku Daigaku	21	21	0	0	0	0	42
96 Waseda Daigaku Global Education Center	266	126	59	4	0	0	455
97 Waseda Daigaku Bungaku Gakujutsuin	389	296	212	87	7	7	998
Totale	1740	1087	319	448	7	193	

I. Principiante; II. Elementare; III. Semi-intermedio; IV. Intermedio; V. Semi-avanzato; VI. Avanzato.

In primo luogo, emerge chiaramente la già menzionata difficoltà nella transizione da un livello al successivo. Se si escludono i livelli superiori a quello elementare – per i quali non esiste un'offerta formativa omogenea tra gli atenei – i dati mostrano un calo significativo del 37,5% nelle iscrizioni dal livello principiante a quello elementare.

In secondo luogo, in assenza di un censimento completo, si rende necessario procedere a una stima della popolazione universitaria impegnata nello studio dell'italiano nel 2024. Nella sua indagine, Takada non operava una distinzione tra “principiante” ed “elementare”, riportando unicamente il dato relativo al livello elementare, che nel 2004

contava 7.506 iscritti distribuiti in 73 atenei. Con una supposizione parzialmente arbitraria ma plausibile, si può ipotizzare che il livello “elementare” indicato dallo studioso corrispondesse a studenti che si avvicinavano per la prima volta alla lingua italiana, e che quindi si possa sovrapporre al livello “principiante” adottato nella presente analisi.

Ne consegue che, nel 2004, la media era di 102,8 studenti per università, contro i 75,65 per ateneo rilevati nei dati della Tabella 2. In linea teorica, ciò rappresenta un calo medio di circa 27 studenti per istituzione, ovvero una diminuzione del 26,4% nell'arco di vent'anni. Ipotizzando che tale tendenza si sia mantenuta costante, si può ragionevolmente stimare che il numero complessivo di studenti principianti nelle università giapponesi nel 2024 sia stato intorno alle 7.400 unità.

Apparentemente, dunque, la proiezione sembrerebbe indicare una situazione relativamente stabile. È necessario, tuttavia, considerare che il numero di atenei coinvolti nella presente rilevazione è sensibilmente superiore rispetto a quello registrato nell'indagine del 2004.

Un altro dato, finora poco considerato, che può contribuire a delineare un quadro più chiaro dello stato dell'italiano nelle università giapponesi riguarda il numero di insegnanti coinvolti nella didattica della lingua. Dall'analisi dei syllabi online risulta che, per l'anno accademico 2024-2025, sono stati 196 i docenti titolari di almeno un insegnamento di lingua italiana negli atenei presi in considerazione. Di questi, 126 sono madrelingua giapponesi e 70 madrelingua italiani, con un rapporto di circa 1,8 docenti giapponesi per ogni docente italiano^[2]. Questo dato sembra riflettere la tradizionale suddivisione dei ruoli: al docente giapponese è spesso affidata la spiegazione teorica della grammatica, mentre al docente madrelingua italiano è assegnata un'attività di tipo pratico-comunicativo, in un'ottica di approccio integrato. Tuttavia, da un'analisi più approfondita, emerge che in 42 atenei (43,3%) l'insegnamento dell'italiano è affidato esclusivamente a docenti giapponesi, mentre la situazione opposta, con soli docenti madrelingua italiani, si riscontra in 11 istituzioni (11,34%). Ne consegue che 44 università (45,36%) si avvalgono della collaborazione di docenti sia giapponesi sia italiani.

Le implicazioni di questa distribuzione sono facilmente intuibili. Fatte salve le dovute eccezioni, ancora oggi, soprattutto a livello accademico, l'approccio prevalente adottato dai docenti giapponesi è di tipo grammaticale-traduttivo. Tale scelta metodologica, come verrà illustrato più avanti, si riflette chiaramente anche nei manuali impiegati nei corsi. Gli studenti sottoposti a un insegnamento focalizzato quasi esclusivamente sull'aspetto teorico-ricettivo e sulla memorizzazione, tendono a sviluppare una forte dipendenza dalla traduzione nella lingua madre per veicolare i concetti, incontrano maggiori difficoltà a usare la lingua in contesti comunicativi reali e faticano a cogliere l'utilità pratica di quanto appreso.

Nel caso in cui l'insegnamento sia interamente affidato a un docente madrelingua italiano, risulta fondamentale che quest'ultimo sia in grado di esprimersi fluentemente in giapponese (e, sempre più spesso, anche in inglese), per poter chiarire eventuali

^[2] Sono esclusi dalla presente indagine i docenti giapponesi specializzati in ambiti diversi dall'insegnamento della lingua italiana – quali letteratura, storia, economia, ecc. – a meno che non risultassero incaricati di uno o più corsi di lingua italiana.

concetti grammaticali poco compresi durante lezioni impostate secondo un approccio diretto o comunicativo. In tali contesti, il rischio di frustrazione da parte degli studenti può essere mitigato, almeno in parte, grazie al supporto individuale allo studio, favorito dalla disponibilità di numerose grammatiche di italiano in giapponese presenti sul mercato, nonché dalle risorse offerte da internet e dall'intelligenza artificiale.

L'ultimo aspetto da considerare riguarda i libri di testo adottati nei corsi universitari di italiano in Giappone. I manuali impiegati a tale scopo possono essere suddivisi in tre categorie principali: 1) testi realizzati da autori – prevalentemente giapponesi, ma anche italiani – e pubblicati da case editrici locali; 2) testi redatti da autori italiani, ma editi in Giappone; 3) testi di autori italiani pubblicati direttamente in Italia. A questi manuali si affiancano solitamente grammatiche in lingua giapponese, oltre a materiali destinati a scopi specifici, come volumi dedicati alla storia d'Italia, alla storia dell'arte, o alla fonetica e all'intonazione.

La prima categoria comprende volumetti di circa 80-100 pagine, nei quali brevi dialoghi – concepiti per introdurre uno specifico argomento grammaticale – sono accompagnati da schemi e tabelle che riassumono gli elementi morfosintattici essenziali. In genere, ogni unità si conclude con un numero limitato di esercizi meccanici (sostituzione, trasformazione, traduzione, completamento), talvolta intervallati da brevi schede culturali che presentano, in modo sommario, alcuni aspetti della cultura italiana, come la moda o la cucina.

Questi testi, che nella maggior parte dei casi riflettono un approccio tradizionale allo studio della lingua, non seguono le indicazioni del QCER, propongono un lessico ridotto, privo di una progressione coerente, e mirano a introdurre in modo sistematico l'intera grammatica italiana, dal genere dei nomi fino ai tempi verbali più complessi come il congiuntivo o il condizionale passato. Nonostante le evidenti lacune, tali manuali sono ancora ampiamente diffusi nelle università giapponesi, risultando funzionali a una modalità di insegnamento di tipo *ex cathedra* e, in molti casi, fortemente promossi dalle case editrici locali (si veda Quaglieri 2017: 75-80). Rientra in questa categoria anche un libro, curato da un autore italiano e pubblicato nel 2018, che nelle premesse si propone di sviluppare le competenze comunicative degli studenti. Tuttavia, pur sostituendo i brevi dialoghi con espressioni utili a una comunicazione basilare e introducendo una selezione lessicale per categorie, ogni sezione presenta ancora le consuete tabelle riassuntive ed esercizi di traduzione alla fine di ciascuna unità.

In un primo momento, l'unico testo riconducibile alla seconda categoria era il manuale realizzato dall'Istituto Italiano di Cultura tra il 2011 e il 2012. Suddiviso in due volumi, copre buona parte del livello A1, adotta un sillabo conforme al QCER e si fonda su un approccio comunicativo.

Nel medesimo periodo, però, erano nati anche altri due progetti degni di nota.

Il primo è la serie di manuali didattici realizzata dal Nichi-I Kyōkai, l'Associazione Italo-Giapponese con sede a Tōkyō, attiva da oltre ottant'anni nella promozione degli scambi culturali tra i due Paesi. Nata come raccolta di materiali originali per i corsi interni dell'associazione, la serie comprende oggi tre volumi – uno di livello A1, uno A1-A2 e uno intermedio – strutturati secondo un approccio comunicativo e una progressione morfosintattica lineare ma ricorsiva.

Il secondo progetto è rappresentato da una serie di manuali digitali realizzati da chi scrive a partire dal 2013. Composta da due volumi che coprono buona parte del livello A1 e da un terzo di livello A1-A2, la serie propone testi interattivi in cui tutti gli elementi necessari alla comprensione dei dialoghi e delle situazioni comunicative sono integrati direttamente nel manuale. Lo studente può così fruire di un unico strumento di consultazione – semplice, immediato e compatibile con smartphone e tablet – senza bisogno di ricorrere a grammatiche o dizionari esterni.

La terza categoria include tutti i testi per la didattica dell'italiano a stranieri pubblicati dalle principali case editrici italiane specializzate.

Alla luce di quanto detto, l'analisi condotta presso le 97 università oggetto dell'indagine – escludendo i casi in cui siano stati utilizzati materiali originali e considerando solo i dati esplicitamente indicati – ha evidenziato che il 45,57% dei testi adottati appartiene alla prima categoria, il 10,97% alla seconda e il 13,50% alla terza. Il rimanente 29,96% è costituito da grammatiche e materiali per scopi specifici.

Questo dato conferma ulteriormente che, nonostante le dichiarazioni programmatiche presenti nei sillabi e l'impegno di alcuni docenti nel cercare di allineare l'insegnamento dell'italiano alle più recenti teorie glottodidattiche, l'approccio tradizionale continua a dominare il panorama universitario giapponese.

1.2. L'italiano nelle scuole superiori

A differenza del contesto universitario, delineare un quadro preciso dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole superiori giapponesi si rivela un compito più complesso, benché non impossibile. La fonte primaria di riferimento è, com'è prevedibile, il MEXT, attraverso l'Ufficio per l'Istruzione Internazionale della Direzione Generale delle Politiche Educative Integrate. Le informazioni più recenti risalgono a un'indagine del 2023, condotta per valutare la mobilità internazionale degli studenti delle scuole superiori, ma contenente dati relativi al 2021. Secondo questa ricerca, l'italiano occupa il settimo posto tra le lingue straniere insegnate (escluso l'inglese), dopo cinese, coreano, francese, spagnolo, tedesco e russo. Sempre in base allo stesso studio, l'italiano risulta insegnato in 6 scuole (2 pubbliche e 4 private), per un totale di 161 studenti.

Il confronto con i dati riportati da Calvetti (2009:108), che segnalava 9 scuole (2 pubbliche e 7 private) e un numero di studenti di poco superiore a 150, suggerisce una sostanziale stabilità della presenza dell'italiano nelle scuole superiori giapponesi, a fronte di un lieve calo nel numero delle istituzioni coinvolte.

Questi dati possono essere ulteriormente verificati grazie a una ricerca indipendente condotta dall'Organizzazione Giapponese per la Promozione della Didattica delle Lingue Straniere (JACTFL – *Japan Council on the Teaching of Foreign Languages*), un'associazione giuridica senza fini di lucro fondata nel 2012 da docenti universitari e da altri professionisti nel settore dell'istruzione internazionale e dell'editoria^[3].

[3] Si ringrazia la JACTFL, nelle persone del presidente, prof. Yamasaki Yoshirō, e del consigliere, prof. Noto Yoshikazu, per aver gentilmente risposto al questionario e condiviso preziose informazioni sullo stato della didattica dell'italiano nelle scuole superiori.

Secondo i dati aggiornati a marzo 2023, l'italiano è insegnato in 11 scuole: 3 tra le prefetture di Tōkyō e Ōsaka, 2 nella prefettura di Saitama, e 1 rispettivamente nelle prefetture di Kanagawa, Aichi e Hyōgo. Purtroppo, non sono disponibili informazioni riguardo al numero degli studenti.

La ricerca condotta da chi scrive ha inoltre individuato due ulteriori scuole – entrambe situate a Tōkyō – portando così il numero complessivo a 13 (5 pubbliche e 8 private). Se gli studi precedenti evidenziavano come la presenza dell'italiano fosse spesso legata a indirizzi specifici – in particolare artistici o musicali – sembra emergere oggi anche una nuova tendenza: quella delle scuole a indirizzo internazionale.

Queste istituzioni si propongono di offrire agli studenti una visione ampia e globale della società. In tale contesto, l'italiano trova una collocazione ideale, non solo come lingua di cultura, ma anche come veicolo per trasmettere una prospettiva originale e stimolante, aprendo la strada a opportunità di scambi interscolastici e periodi di studio all'estero.

1.3. L'italiano nelle scuole di lingua

Se offrire un quadro dello stato dell'italiano nelle scuole superiori si è rivelato un compito complesso, ma non impossibile, a causa della difficoltà nel reperire dati attendibili, risulta ancor più arduo ottenere un'immagine esaustiva dell'insegnamento privato presso le scuole di lingua. Queste ultime costituiscono, infatti, un universo eterogeneo e frammentato, difficilmente inquadrabile in modo sistematico.

Per tale ragione, si è scelto di circoscrivere l'indagine alle scuole con una tradizione più consolidata nell'insegnamento dell'italiano, situate nell'area metropolitana di Tōkyō e in alcune grandi città del Giappone centro-occidentale. La lettera d'invito a partecipare al questionario online è stata quindi inviata ai seguenti enti: il già citato Nichi-I Kyōkai, il Nichi-I Gakuin (Istituto italo-giapponese) con sedi a Tōkyō, Ōsaka e Nagoya, la scuola Linguaviva di Tōkyō – collegata alla società Bunryū –, la scuola Bell'Italia, la Società Dante Alighieri (sedi di Tōkyō e Ōsaka) e l'Istituto Italiano di Cultura. Un'ulteriore realtà degna di nota è il centro di formazione per i funzionari del Ministero degli Affari Esteri, presso il quale si tengono corsi di italiano.

Anche in questo caso, va rilevato con rammarico che, tra tutti gli enti contattati, solo il Nichi-I Kyōkai e l'Istituto Italiano di Cultura hanno risposto, offrendo una collaborazione attiva^[4]. I dati relativi al numero di iscritti ai corsi, suddivisi per livello, sono riportati nelle Tabelle 3 e 4. È tuttavia opportuno precisare che, trattandosi di dati riferiti alle singole iscrizioni, essi non corrispondono necessariamente al numero effettivo di discenti, in quanto lo stesso studente può risultare iscritto a più corsi o a più livelli nello stesso periodo.

^[4] Anche in questo caso, si esprimono i più sinceri ringraziamenti al direttore del Nichi-I Kyōkai, Yuasa Hiroshi, per aver compreso l'importanza e il significato dell'indagine, e alla sig.ra Hatanaka Yasuko per la paziente raccolta e trasmissione dei dati richiesti.

Tabella 3: Numero di studenti per livello nei corsi dell'Istituto Italiano di Cultura

Trimestre	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Totale
Primavera 2024	190	129	190	134	142	56	841
Estate 2024	164	113	203	137	134	52	803
Autunno 2024	192	104	201	144	119	66	826
Inverno 2024	172	118	148	172	142	56	808
Totale	718	464	742	587	537	230	

Tabella 4: Numero di studenti per livello nei corsi del Nichi-I Kyōkai

Semestre	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Totale
Primavera-Estate 2024	20	165	5	140	90	135	555
Autunno-Inverno 2024	10	145	5	155	80	125	520
Totale	30	310	10	295	170	260	

I. Principiante; II. Elementare; III. Semi-intermedio; IV. Intermedio; V. Semi-avanzato; VI. Avanzato.

Il quadro che emerge è quello di un'offerta didattica solida e ben articolata, con un'utenza ampia e distribuita in modo equilibrato nel corso dell'anno. Nel caso del Nichi-I Kyōkai, la scarsa presenza di iscrizioni al livello principianti indica verosimilmente una maggiore attrattiva verso studenti già in possesso di competenze linguistiche di base. In entrambe le istituzioni si rileva una forte concentrazione nei livelli elementari e intermedi (in particolare A1 e B1), a conferma di un ruolo formativo orientato all'avvicinamento e alla progressiva acquisizione della lingua. La partecipazione, seppur più contenuta, ai corsi avanzati testimonia l'interesse di una parte dell'utenza a intraprendere percorsi più strutturati e impegnativi, coerentemente con una naturale selezione motivazionale e didattica.

Da un punto di vista quantitativo, i dati forniti offrono spunti significativi sullo stato attuale dei corsi di italiano nelle scuole di lingua. Nel 2008, l'Istituto Italiano di Cultura registrava circa 5.000 iscrizioni, mentre il Nichi-I Kyōkai ne contava quasi 4.000 (Calveti 2009: 107–108). Confrontando tali cifre con quelle attuali (3.278 e 1.075 rispettivamente), emerge una diminuzione di circa un terzo per l'Istituto e di tre quarti per il Nichi-I Kyōkai. Tuttavia, questa flessione deve essere letta alla luce della crisi pandemica, esplosa nel 2020.

Nel 2019, i corsi dell'Istituto contavano circa 7.200 studenti, con un incremento del 44% rispetto al 2008. La pandemia ha avuto un impatto profondo non solo per le limitazioni alla mobilità, ma anche perché ha messo in evidenza criticità strutturali nella didattica – dalle università alle scuole di lingua – in particolare la scarsa familiarità con le tecnologie digitali da parte di molti docenti e dirigenti. Terminata l'emergenza, una parte degli studenti ha abbandonato i corsi per timore di nuovi contagi, mentre altri si sono adattati alle modalità online, che permettevano di evitare lunghi spostamenti serali. Questi fattori, uniti all'età mediamente elevata degli studenti di italiano e alla forte avversione che molti giapponesi hanno verso virus e batteri, hanno contribuito a un calo prolungato delle iscrizioni in presenza.

A differenza delle università, che potevano contare su un bacino di utenza relativamente stabile, le scuole di lingua si sono trovate ad affrontare una serie di nuove sfide la cui risoluzione in tempi brevi si è rivelata complessa. A subire maggiormente l'impatto sono state le scuole di medie e piccole dimensioni, costrette in alcuni casi a ricostruire quasi da zero il proprio parco studenti. La soluzione che sembra aver riscosso maggior successo è, al momento, il modello ibrido: alcuni corsi vengono mantenuti a distanza, mentre altri – principalmente quelli di nuova attivazione o diurni – si svolgono in presenza. Tuttavia, il ritorno alla situazione precedente alla pandemia appare ancora lontano.

1.4. I test di valutazione della competenza linguistica dell'italiano

Tra i quattro test di certificazione della lingua italiana come lingua straniera promossi dagli enti membri dell'associazione Certificazione Lingua Italiana di Qualità (CLIQ) – ovvero CELI (Università per Stranieri di Perugia), CERT.IT (Università degli Studi Roma Tre), CILS (Università per Stranieri di Siena) e PLIDA (Società Dante Alighieri) – attualmente, in Giappone è possibile sostenere solo CILS e PLIDA. Le sedi incaricate sono gli Istituti Italiani di Cultura di Tōkyō e Ōsaka per il CILS e la sede di Tōkyō della Società Dante Alighieri per il PLIDA.

A questi si affianca il già menzionato *Jitsuyō Itariago Kentei Shiken – Italiano: Prova di Abilità Linguistica*, sviluppato in Giappone e somministrato, di norma due volte l'anno (primavera e autunno), in circa 13 prefetture, qualora si raggiunga un numero minimo di iscritti.

Negli ultimi anni, la valutazione e certificazione della competenza linguistica in italiano ha assunto un ruolo sempre più rilevante in ambito universitario. Come noto, il livello soglia per accedere direttamente ai corsi universitari in Italia è il B2 del QCER, obiettivo particolarmente impegnativo per molti studenti giapponesi interessati a perfezionare le proprie conoscenze presso istituzioni italiane.

Per questo motivo, ove la disponibilità didattica lo consenta, un numero crescente di atenei giapponesi offre corsi mirati a supportare gli studenti nel superamento di una delle certificazioni CLIQ entro i quattro anni di studio. Tuttavia, solo pochi riescono effettivamente a raggiungere il livello B2.

Per quanto riguarda invece il pubblico adulto, in assenza di specifiche esigenze (personali, accademiche o professionali) che giustifichino il conseguimento di una certificazione CLIQ, la scelta ricade più frequentemente sul test locale. Ciò si deve sia alla maggiore familiarità con il sistema nazionale delle certificazioni linguistiche, sia alla più ampia disponibilità di materiali preparatori (manuali, liste lessicali, test) distribuiti in libreria, online e attraverso il sito ufficiale dell'esame.

Anche tra gli studenti che si affacciano al mondo del lavoro, il test locale è spesso preferito rispetto alle certificazioni italiane, per le stesse motivazioni pratico-utilitaristiche: una certificazione locale è percepita come più utile e comprensibile, grazie alla notorietà e chiarezza del sistema di livelli da 5 a 1, a differenza dei livelli QCER (A1, B2, ecc.), spesso poco familiari ai non addetti ai lavori.

Secondo un video promozionale dell'esame pubblicato nel 2022, le principali motivazioni che spingono i candidati a studiare l'italiano sono: 1) amore per la lingua italiana, 2) amore per la cultura italiana, 3) desiderio di viaggiare in Italia, 4) interesse per la comunicazione interculturale, 5) passione per lo studio delle lingue, 6) necessità di ottenere crediti scolastici, 7) scopi professionali (promozioni sul posto di lavoro), 8) utilità ai fini del test d'ingresso in università.

In termini percentuali, l'86% degli iscritti ha dichiarato una motivazione di interesse personale, mentre solo il 14% ha citato motivazioni di tipo pratico. Tuttavia, se si analizzano i dati per fasce d'età, emerge che i candidati tra i 20 e i 30 anni rappresentano solo il 23,4%, mentre il 68,7% ha più di 30 anni. Non sorprende, quindi, che un pubblico adulto sia mosso soprattutto da motivazioni culturali piuttosto che utilitaristiche.

Anche in questo caso è stato sottoposto un questionario all'associazione responsabile del test, con la richiesta di fornire il numero di studenti per livello per l'anno 2024, ma non è pervenuta alcuna risposta. Si è dovuto quindi ricorrere, ancora una volta, alle informazioni disponibili online.

Dalla pagina ufficiale si apprende che nel 2024 si è svolta solo la sessione primaverile dell'esame, mentre quella autunnale è stata cancellata. Nello stesso sito è riportato anche il numero complessivo degli iscritti all'esame dal 1995 (anno della sua istituzione) alla primavera 2024, riassunto nella Tabella 5.

Tabella 5: Numero di studenti per livello iscritti al Jitsuyō Itariago Kentei Shiken 1995-2024^[5]

	Livello 1	Livello 2	Livello semi-2	Livello 3	Livello 4	Livello 5	Totale
Numero di candidati	3,447	11,196	5,226	34,363	38,236	27,792	120,469
Numero di partecipanti all'esame	3,238	10,162	4,633	29,907	32,739	23,539	104,212
Numero di promossi	317	1,349	1,534	7,894	14,109	14,970	40,172
Percentuale di promossi	9.8%	13.3%	33.1%	26.4%	43.1%	63.6%	38.5%

Se si considera che, nel 2024, il numero totale di iscritti alle due sessioni CILS tenutesi presso l'Istituto Italiano di Cultura di Tōkyō è stato pari a 102 candidati (A2: 20; B1: 25; B2: 30; C1: 24; C2: 3), è evidente, fatte le debite proporzioni, che l'ago della bilancia pende ancora a favore della certificazione locale.

Non si dispone di dati relativi al PLIDA, poiché, come ricordato, la Società Dante Alighieri non ha partecipato al questionario.

2. Fenomeni di interferenza fra le due lingue

Passando alle questioni di linguistica interna annunciate nel titolo, il quadro dell'interferenza fra giapponese L1 e italiano L2 può essere sinteticamente descritto con le parole di Ishikawa (2017:29):

^[5] Fonte: <https://www.iken.gr.jp/outline/>, ultima data di consultazione 10/08/2025.

La differenza che a prima vista risalta tra il giapponese (L₁) e l'italiano (L₂) è duplice:

1) Il giapponese è una lingua agglutinante, per cui le parole sono costituite dalla combinazione di morfemi; ovvero, alla radice di nomi, verbi, aggettivi vengono aggiunti suffissi che, come si osserverà, sono in grado di esprimere categorie grammaticali.

2) A differenza dell'italiano, il giapponese è una lingua tipicamente centrata sul discorso, non sulla gerarchia sintattica, nel senso che le sue strutture proposizionali [...] incorporano attivamente nozioni pragmatico-discorsive, quali il *topic*, l'empatia, e il giudizio soggettivo del parlante.

Solo dal punto di vista fonologico L₁ e L₂ si somigliano. Fonologicamente il giapponese è infatti caratterizzato dalle cinque vocali basiche /a, e, i, o, u/ e dalla struttura sillabica CV (C = consonante, V = vocale), e questa somiglianza con la lingua italiana fa sì che quest'ultima sia percepita dai parlanti di giapponese L₁ come una lingua gradevole all'ascolto e relativamente facile da pronunciare.

Non potendo qui prefiggerci di esplorare nel dettaglio tutte le differenze strutturali fra le due lingue che determinano fenomeni di interferenza e di transfer, percorreremo rapidamente la questione per livelli di descrizione, segnalando alcuni fenomeni di maggiore importanza.

2.1. Fonetica

Per quanto, come opportunamente segnalato da Ishikawa, la fonetica sia per gli apprendenti giapponesi dell'italiano un territorio relativamente meno problematico, non sono pochissime le difficoltà che questa crea (cfr. Lombardi Vallauri 2024). Il principale tratto bandiera è probabilmente il fatto (comune ad altre lingue orientali) che nel sistema fonologico giapponese manca la distinzione fra i fonemi /l/ ed /r/ dell'italiano, nell'area articolatoria dei quali vi è solo la monovibrante apico-alveolare [r]. Questo causa le confusioni nella pronuncia di /l/ ed /r/ che sono note anche al profano. Inoltre, mancano in giapponese sia la labiodentale /v/, che nella pronuncia dell'italiano tende ad essere sostituita dalla variante fricativa [β] del fonema /b/, sia la nasale e la laterale palatali /ɲ/ e /ʎ/. Per quanto riguarda le vocali, il giapponese anche in posizione tonica ne ha soltanto cinque /a i u o e/, il che rende difficile apprendere le distinzioni italiane fra /e/ ed /ɛ/ e fra /o/ ed /ɔ/.

Passando dal livello fonologico a quello fonetico, diversi suoni hanno in giapponese realizzazione piuttosto diversa da quelli dell'italiano. Spiccano la pronuncia bilabiale [ɸ] del fonema /f/ e la realizzazione centrale [ɯ] del fonema /u/.

Oltre a questi fatti di inventario fonematico, è rilevante che alcuni suoni conoscono in giapponese vincoli di posizione che gli impediscono di trovarsi nelle stesse sequenze in cui li adopera l'italiano. Di gran lunga il più importante di questi vincoli è il fatto che in giapponese non ci sono sillabe chiuse, se non da consonante doppia; cioè, esso non prevede gruppi di consonanti diverse, salvo che la prima sia *nn*, che in tal caso ha valore sillabico /N/. In altre parole, tutte le sillabe finiscono in vocale, o in /N/, o nel primo elemento di una consonante forte (appartenente a un ristretto elenco: /kstpɕtɕ/. È però vero che le vocali alte /u/ ed /i/ hanno una forte tendenza ad assordirsi o a non essere pronunciate in contesti sordi, quindi fra consonanti sorde o in fine di parola dopo conso-

nante sorda (Fromkin & Rodman 1983: 7, Vance 1987: 48-55). Questo porta alla formazione secondaria di molti gruppi di consonanti, soprattutto in certe pronunce informali del giapponese (si vedano esempi in Hinds 1986: 401-403). L'inserzione della vocale /u/ è dunque un procedimento comune per i giapponesi che pronunciano gruppi consonantici italiani, ma non sempre questa risulta sorda, e tanto meno non pronunciata.

Ulteriori vincoli su sequenze di fonemi riguardano gli esiti di mutamenti fonetici coarticolatori, per cui in determinati contesti alcuni fonemi sono realizzati sempre come le varianti qui mostrate:

s; z / i; j >	[ɛ; dz]
t; d / i; j >	[tɛ; dz]
t; d / u >	[ts; dz]
h / u >	[ϕ]

Tali varianti, inoltre, si presentano solo nei detti contesti di coarticolazione^[6], e non in altri contesti fonetici. A causa di ulteriori vincoli (ad esempio, del fatto che /j/ si presenta solo davanti ad /a; u; o/ ma non davanti a /e; i/, che /w/ è solo davanti ad /a/, e che /dz/ è in libera variazione con /z/), risultano le regole di esclusione, e le conseguenti mancanze in giapponese di sequenze italiane, mostrate in Tabella 6:

Tabella 6: Alcune sequenze mancanti in giapponese

Regola di esclusione		Sequenze italiane mancanti in giapponese
*[j]	/ % [a; u; o]	/je/
*[w]	/ % [a]	/wi, we, wo/
*[s; z; t; d]	/ [i]	/si, zi, ti, di/
*[ɛ; tɛ; dz] ^[7]	/ [e]	/ʃe, tʃe, dʒe/ (/ee, tee, dze/)
*[t; d]	/ [u]	/tu, du/
*[ts]	/ % [u]	/tʃa, tʃe, tʃi, tʃo/
*[dz]	/ [i]	/dzi/
*[ϕ]	/ % [u]	/fa, fe, fi, fo/

Per fare solo un paio di esempi concreti, le sequenze italiane /si/ e /tu/ tendono a indurre rispettivamente le pronunce [ɛi] e [tsu].

Venendo al livello soprasegmentale, in giapponese l'accento di parola è rappresentato da andamenti tonali (*pitch accent*) e non ha natura intensiva (*stress*), il che rende l'accento intensivo italiano un tratto con cui familiarizzarsi; anche se naturalmente questo può essere già avvenuto nell'apprendimento di altre lingue, prima fra tutte l'inglese.

[6] Oppure in contesti che originano diacronicamente da questi.

[7] Il giapponese realizza la fricativa palatale sonora come [ɛ] piuttosto che come [ʃ], e le affricate palatali come [tɛ] e [dz] piuttosto che come [tʃ] e [dʒ].

2.2. Morfologia

La maggiore distanza morfologica fra le due lingue si trova nel sistema verbale. Il giapponese non ha forme diverse per le persone del verbo, che non si accorda con il soggetto da questo punto di vista (pur essendo sensibile a chi compia l'azione per selezionare forme verbali che esprimano il rispetto sociale). Quindi la gestione dell'accordo verbale italiano è molto difficile per i giapponesi, e causa errori frequenti anche ai livelli alti dell'apprendimento. Inoltre, il gran numero di tempi del verbo italiano manca in giapponese, che ha solo il passato e il presente (da considerarsi più un non-passato). La difficoltà è aggravata dal fatto che i tempi italiani vanno padroneggiati non solo nella frase semplice, ma anche in quella complessa e nel periodo, dove la *consecutio temporum* costituisce un problema sostanzialmente estraneo per i parlanti di giapponese L1.

Il giapponese è una lingua agglutinante, con fenomeni di sandhi piuttosto limitati fra i morfemi agglutinati, che quindi non abitua a prevedere la fusione di più funzioni nello stesso morfema grammaticale tipica delle lingue fusive come l'italiano.

I morfemi agglutinati alla radice verbale giapponese esprimono categorie come cortesia, rispetto/onorifico, illocutività (assertiva, negativa, intenzione), evidenzialità, modi come potenziale, causativo, obbligo, e altre. Si vedano forme verbali come le seguenti:

- 1) kono hon-o mi -se -tai -des -u
questo libro-ACC vedere -CAUSATIVO -DESIDERATIVO -CORTESE -PRESENTE
 'voglio/vuole/vogliamo/vogliono mostrar(ti/vi) questo libro'
- 2) sensei-wa tabe -ware -mase -n -deshi -ta.
professore-TOP mangiare -ONORIFICO -CORTESE -NEGAZIONE -CORTESE -PASSATO
 'il professore non ha mangiato'

Quasi tutto questo, ovviamente, in italiano non è incorporato nella forma del verbo, e va espresso altrimenti.

Anche nella morfologia nominale e aggettivale, la presenza in italiano di morfemi dedicati alle categorie di numero e genere non ha riscontro in giapponese, dove queste sono sostanzialmente confinate al microsistema dei pronomi personali. La programmazione e produzione di un enunciato italiano richiede quindi la generazione di molto materiale morfologico obbligatorio, e l'accordo di genere e di numero, a cui la L1 non prepara minimamente. Il risultato è un'alta frequenza di errori, non solo nelle fasi iniziali dell'apprendimento.

Esistono fra le due lingue anche somiglianze che sono di qualche aiuto, come l'analogia organizzazione del sistema dei pronomi personali; e anche quella dei pronomi/aggettivi dimostrativi e avverbi deittici di luogo, che strutturano lo spazio in tre gradi di prossimità, corrispondenti a quelli dell'italiano di matrice fiorentina e letteraria, cioè "vicino al locutore", "vicino al destinatario", "lontano da entrambi":

ITALIANO	GIAPPONESE	
PRONOME/AGGETTIVO	PRONOME	AGGETTIVO
<i>questo</i>	<i>kore</i>	<i>kono</i>
<i>codesto</i>	<i>sore</i>	<i>sono</i>
<i>quello</i>	<i>are</i>	<i>ano</i>
AVVERBIO	AVVERBIO	
<i>qui</i>	<i>koko</i>	
<i>costì / lì</i>	<i>soko</i>	
<i>là</i>	<i>asoko</i>	

Nell'insieme, la distanza fra i sistemi morfologici delle due lingue costituisce un rilevante ostacolo nell'apprendimento nelle due direzioni, e in particolare, per quello che qui ci interessa, con giapponese L1 ed italiano L2.

2.3. Sintassi

Ordine dei costituenti

Il giapponese è una lingua SOV molto coerente, sia nella frase nucleare (es. 3), sia per quanto riguarda i modificatori del nome nel sintagma nominale – ad es. l'aggettivo (4) e il genitivo (5), compresa la posizione anteposta della frase relativa (6)^[8], sia nel sintagma adposizionale, che prevede posposizioni e non preposizioni (7), sia nella congiunzione, che segue la subordinata (8):

- 3) kodomo-wa ringo-o taberu
bambino-TOP mela-ACC mangiare
 'il bambino mangia la mela'
- 4) oishii shokuji
squisito pasto
 'un pasto squisito'
- 5) gakusei-no jitensha
studente-GEN bicicletta
 'la bicicletta dello studente'
- 6) chokoreeto-o tabeta inu
cioccolata-ACC mangiare-PASS cane
 'il cane che ha mangiato la cioccolata'
- 7) Sapporo-ni iru
Sapporo-LOC esserci
 'trovarsi a Sapporo'

^[8] Si noti che la relativa non è introdotta da un pronome, ma semplicemente giustapposta al nome testa. Questo significa che, a parte la difficoltà costituita dall'abitudine all'ordine Relativa-Nome, il pronome relativo italiano non è preparato dal giapponese L1, e tanto meno lo sono le sue forme oblique e complesse.

- 8) shawā-o abite kara deta
doccia-ACC fare-CONV dopo uscire-PASS
 ‘dopo aver fatto la doccia è uscito’

Dunque è chiaro che l’abitudine a costruire in L₁ non aiuta i giapponesi a produrre l’ordine dei costituenti della frase italiana.

Un altro elemento di notevole interferenza legato all’ordine dei costituenti è il fatto che in giapponese i ruoli sintattici sono espressi da particelle di caso (se ne vedono alcune negli esempi precedenti), il che rende l’ordine delle parole molto meno responsabile di tale funzione rispetto a quanto avviene in italiano, lingua notevolmente “configurazionale”. Più in dettaglio, il verbo occupa sempre la posizione finale, il topic, anche se non è soggetto, occupa la posizione iniziale ed è marcato con *-wa*, e gli altri costituenti possono occupare posizioni piuttosto libere perché la loro funzione grammaticale è espressa dalle marche di caso. Questo porta gli apprendenti giapponesi a costruire enunciati con ordini delle parole che risultano errati o fuorvianti in italiano.

Frase nominali o aggettivali

L’italiano usa la copula per conferire verbalità a nomi e aggettivi, mentre il giapponese ha una varietà di soluzioni diverse. Con i nomi la copula non è obbligatoria:

- 9) Itaria ryōri wa, supagetti (da)
Italia cucina-TOP spaghetti
 riguardo alla cucina italiana, [il cibo che preferisco/che voglio menzionare] sono gli spaghetti

Per descrivere questa organizzazione grammaticale è abbastanza corretto dire che in italiano la connessione fra gli elementi della frase avviene essenzialmente per via sintattica, cioè attraverso l’accordo del predicato con il soggetto e la marcatura dei vari ruoli argomentali. In giapponese, invece, la connessione avviene più su un piano pragmatico, attraverso la relazione fra Topic e Focus, come vedremo sotto in 2.4. Questo, fra l’altro, rende superflua la copula in giapponese, e ne determina la frequente omissione nelle produzioni italiane di giapponesi.

Altrettanta interferenza, cioè tendenza ad omettere il verbo *essere*, è generata dal fatto che una classe molto numerosa di aggettivi^[9] per formare predicati aggettivali non prende la copula, ma si flette direttamente per il tempo (e altre categorie verbali, come il negativo o l’ipotetico):

- 10) Hanako-wa utsukushi-i
Hanako-TOP bello-PRES
 Hanako è bella
- 11) Hanako wa utsukushi-katta
Hanako-TOP bello-PASS
 Hanako era/è stata bella

[9] Per un quadro della complessa situazione degli aggettivi giapponesi si vedano ad esempio Miyagawa (1987), Wetzler (1996), Lombardi Vallauri (2000).

Naturalmente gli aggettivi italiani non godono di questa proprietà, ma l'abitudine a contare su di essa in giapponese L1 scoraggia il ricorso alla copula nelle frasi aggettivali italiane L2.

Restrizioni di selezione

I verbi transitivi giapponesi prendono abbastanza obbligatoriamente soggetti concreti. Entità astratte, come la libertà o il desiderio, non possono figurare come soggetti di predicati verbali esprimenti il ricadere dell'evento su un paziente. Un giapponese troverà dunque innaturali le frasi italiane in cui questo avviene. Ad esempio, una frase come "Quell'episodio tirò fuori Amaranta dal suo delirio"^[10] diventa in giapponese:

- 12) Kono dekgoto-de Amaranta-wa warui yume kara sameta
questo evento-STRUM Amaranta-TOP cattivo sogno da svegliare-PASS
 "Con / Per mezzo di questo evento, (riguardo ad) Amaranta, si svegliò dal delirio"

Cioè, quello che in italiano è il soggetto, essendo un'entità astratta, in giapponese ricopre piuttosto il ruolo di elemento circostanziale o strumentale. Proprio grazie all'influenza delle traduzioni da romanzi stranieri, dove le strutture delle lingue di partenza vengono ricalcate in giapponese, la tendenza ad evitare soggetti astratti si è attenuata e continua ad attenuarsi nel tempo, ma in una qualche misura è ancora presente. Quindi, a causa di questo tipo di restrizione sulla selezione degli attanti dei verbi, in fase di produzione, dovendo dire cose come 'il desiderio lo spinge a sbagliare', un giapponese apprendente non avanzato tenderà a strutturare l'enunciato in modi poco naturali per l'italiano.

Pronomi

Il giapponese esplicita i pronomi molto meno dell'italiano. In particolare, a differenza dell'italiano non ha l'obbligo di esprimere il pronome oggetto (né quello obliquo argomentale), e di fatto non li esprime praticamente mai:

- 13) – mō hon-o yon-da ka? – Ø yon-da
già libro-ACC leggere-PASS INT Ø leggere-PASS
 (già) hai letto il libro? L'ho letto
 – disuku -o Akiko-ni watashita ka? – age-ta
disco-ACC Akiko-DAT consegnare-PASS INT Ø Ø dare-PASS
 hai dato il disco ad Akiko? gliel'ho dato

Questo genera frequentemente strutture italiane agrammaticali come:

- 14) – Hai letto il libro? – Hai dato il disco a Giulia?
 – Ø ho letto – Ø ho dato il disco/Ø Ø ho dato.

in luogo di *L'ho letto, Le ho dato il disco, Gliel'ho dato*; e simili.

^[10] L'esempio è tratto da Ishiwata, Takada (1990:106). Le traduzioni italiana e giapponese di *Cien años de soledad* di Gabriel Garcia Márquez, sono rispettivamente di Enrico Cicogna per Mondadori e di Tsuzumi Tadashi per Shinchōsha.

Articoli

Un'altra rilevante difficoltà dell'italiano per gli apprendenti giapponesi è costituita dall'articolo, che non c'è in giapponese. Questo crea le grandi difficoltà di scelta fra selezione dell'articolo determinativo, di quello indeterminativo e di nessun articolo, che sempre riguardano l'apprendimento di L2 con articolo da parte di parlanti di L1 senza articolo. È vero che tipicamente i giapponesi si accostano all'italiano dopo avere iniziato a imparare l'inglese, ma questo non basta, sia perché l'articolo è uno dei tratti dell'inglese più difficili da imparare per i giapponesi, sia perché l'uso dell'articolo in italiano non è identico a quello dell'inglese.

2.4. Semantica (lessicale)

Si trovano sempre fra le lingue differenze di organizzazione del lessico, quali che siano le lingue esaminate. In altre parole, non ci sono lingue che scandiscano - rendendolo discreto - il continuo del reale allo stesso modo, presentando lessici di struttura identica. Questo vale anche del confronto fra giapponese e italiano, e in tutti i settori del lessico. Quindi concetti italiani come *affetto*, *spirito*, *gentilezza*, *sensibilità*, non esistendo per questi termini una corrispondenza biunivoca con termini dell'altra lingua, risultano di difficile comprensione ai giapponesi.

Per fare un esempio più concreto e internamente strutturato, il vocabolario fondamentale^[11] dei colori giapponese presenta una maggiore varietà di termini di quello italiano, e al tempo stesso pone i confini fra i colori lessicali in punti diversi dello spettro cromatico. Dove gli italiani si accontentano di *rosso*, i giapponesi usano almeno *shinkū*, *kurenai*, *akane*, *aka*, *shu*. A differenza degli iponimi del rosso in italiano (come ad esempio *carminio*, *cremisi* o *vermiglione*), si tratta di termini di uso comune e non dotto, di cui non esiste un ovvio e riconosciuto iperonimo come lo è l'italiano *rosso* per i colori appena citati. Dunque per un giapponese che abbia in mente, poniamo, il fatto che il cielo al tramonto si è fatto *akane*, non sarà immediato scegliere se dire in italiano che è *rosso* o *rosa*, o anche *arancione*, tutti termini in realtà non equivalenti a quello giapponese. Inoltre, anche dove in italiano sembrerebbero esserci due termini equivalenti a quelli giapponesi per coprire una certa parte dello spettro, il confine fra questi non è necessariamente lo stesso. L'esempio più noto è quello di *midori* e *aoi*, che per le gradazioni prototipiche coincidono con gli italiani *verde* e *blu/azzurro*, ma con una maggiore estensione di *aoi*, che copre anche il colore per noi "verde" dei semafori.

Un altro esempio classico di diversa organizzazione del lessico riguarda i verbi *iku* e *kuru*, equivalenti ad *andare* e *venire*, ma con la rilevante differenza che *kuru* 'venire' non si usa come il suo equivalente italiano per l'avvicinamento al destinatario. In altre parole, il giapponese per 'vengo a casa tua' usa *iku*, cioè dice 'vado a casa tua'. Questo, si noti, nonostante che come abbiamo visto in 2.2 il sistema dei deittici spaziali abbia come grado intermedio proprio il 'vicino al destinatario', come nell'italiano di Firenze. Tratto questo che ovviamente causa ai giapponesi difficoltà di comprensione del riferimento dei deittici adoperati dagli italiani non fiorentini.

^[11] Usiamo questa nozione nel senso inaugurato da Berlin e Kay (1969).

2.5. Pragmatica

Il confronto fra giapponese e italiano sul livello pragmatico è caratterizzato da elementi che evidenziano piuttosto l'universalità della pragmatica, e quindi non pongono problemi di interferenza, ed altri elementi che invece evidenziano nei loro modi di manifestarsi la dipendenza dalle specifiche lingue. Fra questi ultimi, faremo qui a titolo di esempi rilevanti due osservazioni, una che si può definire di “micropragmatica” e una di “macropragmatica”.

Per quanto riguarda la prima, e in particolare la Struttura Informativa dell'Enunciato, il giapponese presenta come l'italiano la tendenza a strutturare l'enunciato in unità di Topic e di Focus, eventualmente seguito da Appendice (Lombardi Vallauri 2014, Cresti-Fujimura 2016). Rispetto all'italiano, però, il giapponese dà a questa articolazione informativa dell'enunciato una maggiore prominenza, che conduce a considerarlo fra gli esempi standard di lingua *topic-prominent* (Li-Thompson 1976). I tratti superficiali più evidenti di questa caratteristica sono due, uno di inventario grammaticale e uno di frequenza. Quello grammaticale è la presenza di una marca segmentale del topic, la particella *wa*, che si pospone al materiale linguistico (anche costituito da sintagmi complessi) costituente il Topic, cioè il punto di partenza semantico-pragmatico dell'enunciato (Chafe 1976, Cresti 2000, Lombardi Vallauri 2022). Dunque in giapponese un soggetto è marcato con *wa* quando è topicale, e solo quando è parte del Focus dell'enunciato riceve la marca di caso del soggetto (*-ga*). In altre parole, la marcatura come Topic “oscura” la marcatura come soggetto (e fa lo stesso con le altre marche di ruolo sintattico).

Il tratto di frequenza è il fatto che l'organizzazione della frase non marcata e più frequente in giapponese non è quella basata su soggetto e predicato, ma quella basata su Topic e Focus:

- 15) Sakana-wa maguro-ga ii
 pesce-TOP *tonno-NOM* *buono*
 riguardo al pesce, il tonno è il migliore
- 16) Are-wa Amerika ga warui
 quello-TOP *America-NOM* *cattivo*
 Parlando di quella cosa, l'America è da biasimare

Oltre che con la particella *wa*, nel parlato informale il Topic può essere marcato anche soltanto prosodicamente (Shimojo 2005, Cresti-Fujimura 2018). Nell'insieme, dunque, a parte fatti di frequenza, il giapponese ha una struttura informativa che costituisce una buona premessa strutturale per l'apprendimento di quella italiana, anche se molti soggetti dell'italiano sono interiorizzati dagli apprendenti giapponesi più come Topic che come soggetto.

Per quanto riguarda la macropragmatica, è molto noto ciò che affidiamo alle parole riassuntive di Zamborlin (2017:17-18):

Quella giapponese è stata descritta come una società [...] “verticale” (Nakane 1967, 1970), dove gli individui si percepiscono appartenenti a un unico gruppo etnico e inquadrano incessante-

mente le interazioni in termini di rispetto gerarchico: (*me ue (no hito)*, ‘(chi sta) sopra’ vs. *shita (no hito)*, ‘(chi sta) sotto’. [...] Il conformismo è da sempre ritenuto un tratto caratteriale specifico dei Giapponesi, insieme alla concezione relazionale che essi mostrano di avere di sé come parti di un tutto, sia esso la famiglia, la scuola, il posto di lavoro, o l’etnia in senso lato. Oltre ai suddetti parametri di verticalità, ogni strategia comunicativa è attentamente ponderata anche in senso orizzontale (cfr. Makino 2002), lungo assi di vicinanza ed esclusione: *uchi*, ‘dentro’ vs. *soto*, ‘fuori’.

“Sopra” e “sotto” determinano il ricorso a una complessa e assai nota grammatica della cortesia (nei confronti dell’interlocutore) e del rispetto (nei confronti delle persone menzionate), che caratterizza ogni produzione verbale giapponese.

“Dentro” e “fuori” si riferiscono alla dimensione della distanza sociale nelle relazioni interpersonali di ogni parlante, dalla famiglia agli amici più o meno intimi fino agli estranei. Questa strutturazione sociale ha precise ricadute grammaticali, come ad esempio nella selezione dei verbi di dare e ricevere, che sono diversi a seconda della “direzione sociale” di avvicinamento o allontanamento dal parlante in cui avviene il dare; e il cui uso in costruzioni con verbi che rientrano nell’espressione della cortesia (del tipo ‘mi ha dato di passare a prendere mio figlio a scuola’) li rende una presenza pervasiva, e addirittura uno degli strumenti principali dell’espressione del soggetto, nel discorso giapponese (Lombardi Vallauri 1995). Ad esempio, in un contesto in cui i possibili soggetti anaforici siano un professore e il fratello del locutore, pur senza soggetto espresso la scelta del verbo di dare consente di capire chi compia l’azione:

17) kuruma-o unten shite ageta
auto-ACC guida fare-CONV dare (da vicino a lontano)-PASS
 “ha dato (da socialmente vicino a lontano) di guidare la macchina”
 Mio fratello ha guidato la macchina per il professore

18) kuruma-o unten shite kureta
auto-ACC guida fare-CONV dare (da lontano a vicino)-PASS
 “ha dato (da socialmente lontano a vicino) di guidare la macchina”
 Il professore ha guidato la macchina per mio fratello

Nell’insieme, si può dire che il giapponese grammaticalizza molto più dell’italiano le categorie pragmatiche, il che presenta un ostacolo per gli italiani che imparano il giapponese, ma non viceversa. Nel parlare l’italiano, i giapponesi possono limitarsi a sospendere le distinzioni grammaticali motivate pragmaticamente, più o meno come un italiano che parla inglese può sospendere la maggior parte delle distinzioni morfologiche riguardanti le persone del verbo a cui è abituato.

A queste osservazioni possiamo aggiungere un tratto discorsivo che è pragmatico quanto alle sue cause (essenzialmente la priorità data alla mitigazione^[12]), e semantico quanto alla sua realizzazione (il ricorso ad espressioni vaghe), cioè la tendenza dei giapponesi a una maggiore vaghezza, per cui ad esempio nella stessa funzione dell’italiano

^[12] Nel senso, ad esempio, di Caffi (1999).

questo vestito non va bene è sufficiente e corrente in giapponese fermarsi a *kono fuku wa chotto...* (letteralmente: 'questo vestito, un po'...'). Le produzioni di giapponesi in italiano tendono dunque di solito a risultare più vaghe del richiesto.

3. Prospettive per un ulteriore sviluppo dell'italiano in Giappone

Indubbiamente le differenze tipologiche fra giapponese e italiano sono considerevoli, ed alcune di esse hanno un impatto estremamente importante sulla pianificazione delle produzioni italiane di apprendenti giapponesi, rendendo l'italiano una L2 di non facile apprendimento per i parlanti di giapponese L1. Si pensi soprattutto, fra i tratti esposti sopra, alla necessità di invertire l'ordine Modificatore-Testa in quello Testa-Modificatore sia nel sintagma verbale che in quello nominale; alla necessità di familiarizzarsi con l'uso degli articoli; alla sostituzione della morfologia agglutinante con quella fusiva; all'introduzione dell'abitudine alla categoria morfologica di persona e alla differenza di complessità del sistema dei tempi nel verbo; alla familiarizzazione con le categorie morfologiche di genere e numero nel nome/aggettivo; al diverso obbligo di espressione dei pronomi oggetto e obliqui; all'organizzazione dell'enunciato in Soggetto e Predicato anziché in Topic e Focus; alla diversa strategia di espressione della verbalità che rappresenta la copula italiana rispetto agli equivalenti funzionali giapponesi; alle non piccole differenze nei sistemi fonologici, a livello sia segmentale che suprasegmentale.

A fronte di queste condizioni tipologiche, l'indagine condotta conferma la presenza ancora solida dell'italiano nel panorama formativo giapponese, sebbene il suo sviluppo sembri attraversare una fase di relativo stallo. Il dato più significativo, trasversale ai contesti universitario, scolastico e privato, riguarda la difficoltà nel garantire una continuità verticale nello studio: l'offerta si concentra per lo più sui livelli iniziali, mentre la prosecuzione del percorso linguistico è spesso compromessa da fattori di natura sia strutturale sia motivazionale.

Tra le ragioni che spingono studenti e discenti adulti ad avvicinarsi all'italiano, prevalgono motivazioni culturali intese in senso ampio, che includono anche aspetti della cultura pop e contemporanea non tradizionalmente considerati "alti" – si pensi, ad esempio, al grande successo riscosso dai Māneskin tra i giovani giapponesi, nonostante i loro testi siano in prevalenza in inglese. Tuttavia, tale componente, per quanto potente sul piano simbolico e affettivo, raramente riesce a sostenere percorsi di apprendimento duraturi, se non accompagnata da prospettive più concrete e funzionali.

In quest'ottica, la scarsa visibilità dell'italiano come lingua di lavoro continua a rappresentare un limite alla sua diffusione sistemica. Negli ultimi anni, tuttavia, sono emerse nuove tendenze che sembrano aprire prospettive interessanti: in particolare, la nascita di alcune scuole preparatorie rivolte a studenti giapponesi interessati a iscriversi a corsi di laurea in Medicina e Chirurgia in Italia. Tali istituzioni private non solo forniscono la preparazione necessaria al superamento dell'International Medical Admissions Test (IMAT), ma offrono anche un servizio completo di assistenza e tutoraggio, sia in Giappone sia in Italia.

Considerati i costi elevati della formazione medica in Giappone e l'attuale congiuntura economica, è plausibile attendersi un incremento del numero di studenti orientati

a conseguire il titolo in Italia. È vero che tali corsi universitari sono interamente erogati in inglese, ma il fatto che gli studenti si trovino a vivere immersi nella realtà quotidiana italiana dovrebbe indurre a porre maggiore enfasi sull'acquisizione di competenze anche in lingua italiana. Promuovere tale consapevolezza potrebbe rivelarsi una leva importante per rafforzare la motivazione allo studio della lingua e accrescerne, di conseguenza, la diffusione.

Un ulteriore ambito su cui varrebbe la pena investire è quello artistico, da sempre uno dei principali bacini di utenza dell'italiano. Numerosi sono, infatti, gli studenti delle università di musica e arte che, dopo la laurea, desiderano perfezionarsi in Italia iscrivendosi a corsi di master o dottorato presso conservatori e accademie di Belle Arti. L'istituzione di un programma analogo al *Turandot*, già attivo per gli studenti cinesi, avrebbe un impatto significativo sulla formazione di giovani cantanti lirici giapponesi e avrebbe, al contempo, un effetto diretto sulla motivazione allo studio della lingua italiana durante i quattro anni di università in Giappone. In crescita è anche il numero di giovanissime ballerine classiche che aspirano a entrare presso le scuole di ballo dei più famosi teatri italiani.

Parallelamente, sarebbe auspicabile un aggiornamento sostanziale di metodi e materiali didattici, promuovendo l'adozione di sillabi ispirati al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e favorendo lo sviluppo delle competenze comunicative, ancora troppo spesso sacrificate a vantaggio di un approccio grammaticale-traduttivo.

Emblematica, in tal senso, è la scarsa diffusione di un uso realmente innovativo delle tecnologie digitali nella didattica. La maggior parte dei docenti, infatti, ritiene ancora che l'impiego di presentazioni statiche o la semplice riproduzione di file video o audio possano qualificarsi come strumenti multimediali. Allo stesso modo, la mera trasposizione digitale di un manuale cartaceo – in formato EPUB o simili – non corrisponde all'offerta di contenuti realmente interattivi. Una didattica realmente multicanale ed efficace richiede invece un ripensamento profondo dell'esperienza di apprendimento e una formazione mirata degli insegnanti, che integri in modo consapevole risorse digitali e strategie glottodidattiche contemporanee.

Sarebbe altresì auspicabile, da parte delle istituzioni italiane, una maggiore attenzione alla promozione della lingua, come avviene già per altri Paesi. È infatti la lingua, e non la cultura in senso astratto, a rappresentare il veicolo primario attraverso cui una nazione si esprime e si rende riconoscibile nel mondo. Una più ampia diffusione dell'italiano come materia d'insegnamento nelle scuole superiori, ad esempio, potrebbe essere perseguita solo attraverso specifici accordi bilaterali a livello governativo, con ricadute positive sulla crescita della base dei discenti, soprattutto tra le nuove generazioni.

In definitiva, se da un lato lo stato dell'insegnamento dell'italiano in Giappone evidenzia fragilità e discontinuità, dall'altro lascia intravedere margini concreti di consolidamento e sviluppo, a condizione che si riesca a rinnovare il paradigma di riferimento. La chiave per affrontare queste sfide risiede in una collaborazione attiva e continuativa tra tutte le parti coinvolte, fondata su un autentico spirito di cooperazione – spirito che, come ha messo in luce la presente indagine, è purtroppo ancora ben lontano dal concretizzarsi.

Bibliografia

- Berlin e Kay 1969 = Brent Berlin, Paul Kay, *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, University of California Press.
- Caffi 1999 = Claudia Caffi, *On mitigation*, in «Journal of Pragmatics», 31(7), pp. 881-909.
- Calvetti 2009 = Paolo Calvetti, *L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto*, in *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue – Confronto tra Giappone e Italia*, a cura di Silvana Ferreri Viterbo, Sette Città, pp. 89-124.
- Chafe 1976 = Wallace J. Chafe, *Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View*, in Charles N. Li (ed.), *Subject and Topic*, New York, Academic Press, pp. 25-55.
- Cresti 2000 = Emanuela Cresti, *Corpus di italiano parlato*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Cresti e Fujimura 2018 = Emanuela Cresti, Itsuko Fujimura, *The information structure of spontaneous spoken Japanese and Italian in comparison: a pilot study*, in *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*, a cura di Alberto Manco, Società di Linguistica Italiana, pp. 187-210.
- Fromkin e Rodman 1983 = Victoria A. Fromkin, Robert Rodman, *An Introduction to Language*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Hinds 1986 = John Hinds, *Japanese*, London - Sydney - Dover, Croom Helm.
- Imai Messina 2017 = Laura Imai Messina, *L'insegnamento dell'italiano nelle università giapponesi*, in *Insegnare italiano L2 a giapponesi*, a cura di Pierangela Diadori, Paola Peruzzi, Chiara Zamborlin, Roma, Edilingua, pp. 53-62.
- Ishikawa 2017 = Masataka Ishikawa, *Osservazioni tipologiche su giapponese L1 e italiano L2*, in *Insegnare italiano L2 a giapponesi*, a cura di Pierangela Diadori, Paola Peruzzi, Chiara Zamborlin, Roma, Edilingua, pp. 29-42.
- Ishiwata, Takada 1990 = Ishiwata Toshio, Takada Makoto, *Taishō gengogaku*, Tōkyō, Ōfū.
- JACTFL 2023 = Japan Council on the Teaching of Foreign Languages, *Nihon no kōtōgakkōtō ni okeru eigo igai no gaikokugo kamoku no kaisetsu jōkyō ni kansuru chōsa*, https://www.jactfl.or.jp/?page_id=4240
- Li e Thompson 1976 = Charles N. Li, Sandra A. Thompson, *Subject and Topic: A New Typology of Language*, in Charles N. Li (ed.), *Subject and Topic*, New York, Academic Press, pp. 457-489.
- Lombardi Vallauri 1995 = Edoardo Lombardi Vallauri, *Marche indirette della prima persona in giapponese*, in *Studi linguistici per i 50 anni del Circolo Linguistico Fiorentino*, a cura di Carlo Alberto Mastrelli, Alberto Nocentini, Fiorenza Granucci, Firenze, Olschki, pp. 167-177.
- Lombardi Vallauri 2000 = Edoardo Lombardi Vallauri, *Gli aggettivi giapponesi fra Nome e Verbo*, in *Classi di parole e conoscenza lessicale*, a cura di Simone Raffaele, SILTA, 29, pp. 311-345.
- Lombardi Vallauri 2014 = Edoardo Lombardi Vallauri, *What can Japanese -wa tell us about the function of Appendixes*, in «Faits de langue», 43(2), pp. 61-86.
- Lombardi Vallauri 2020 = Edoardo Lombardi Vallauri, *Pronunciation of Italian and English words by Japanese subjects of different ages: The results of an experiment*, in «Lingua», 235, 102749.
- Lombardi Vallauri 2022 = Edoardo Lombardi Vallauri, *Distinguishing psychological Given/New from linguistic Topic/Focus makes things clearer*. In Davide Garassino, Daniel Jacob (eds.), *When Data Challenges Theory. Unexpected and Paradoxical Evidence in Information Structure*, John Benjamins, pp. 39-55.
- Lombardi Vallauri 2024 = Edoardo Lombardi Vallauri, *Gli italianismi in giapponese. Un'introduzione*, in «Italiano LinguaDue», 16(2), pp. 312-334.
- MEXT 2023 = Monbukagakushō, *Kōkōsei no ryūgakusei kōryū, kokusai kōryūtō ni kansuru chōsa kenkyūtō*, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm
- Miyagawa 1987 = Shigeru Miyagawa, *Lexical categories in Japanese*, in «Lingua», 73, pp. 29-51.
- Quaglieri 2017 = Antonio Quaglieri, *I manuali di italiano L2 per apprendenti giapponesi*, in *Insegnare italiano L2 a giapponesi*, a cura di Pierangela Diadori, Paola Peruzzi, Chiara Zamborlin, Roma, Edilingua, pp. 75-86.
- Shimojo 2005 = Mitsunaki Shimojo, *Argument Encoding in Japanese Conversation*, Houndmills – New York, Palgrave – MacMillan, 2005.
- Takada 2005 = Takada Kazufumi, *Daigaku ni okeru Itariago kyoiku no genjō to daini gaikokugo gakushū no igi ni tsuite*, in «Shizuoka bunka geijutsu daigaku kenkyū kiyō», vol. 6, pp. 1-9.

Vance 1987 = Timothy J. Vance, *An Introduction to Japanese Phonology*, State University of New York Press.

Wetzer 1996 = Harrie Wetzer, *The Typology of Adjectival Predication*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.

Zamborlin 2017 = Chiara Zamborlin, *Aspetti del sistema discorsivo giapponese e prospettive interculturali*, in *Insegnare italiano L2 a giapponesi*, a cura di Pierangela Diadori, Paola Peruzzi e Chiara Zamborlin, Roma, Edilingua, pp. 17-28.

L'apprendimento dell'italiano nelle scuole in Europa e in Africa

DIANA SACCARDO E MARIANTONIETTA SALVUCCI*

1. Il quadro normativo di riferimento: da italiano lingua di emigrazione a lingua portatrice di valori culturali

Il Testo Unico Parte V – Scuole italiane all'estero, Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado - prevedeva la compartecipazione del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero degli Affari Esteri, attraverso lo strumento del concerto, ai fini della regolamentazione delle scuole italiane all'estero, in particolare per quanto concerneva l'ordinamento e i titoli di studio.

I provvedimenti adottati di concerto riguardavano le scuole italiane statali all'estero che erano tenute a conformare il loro ordinamento a quello delle corrispondenti scuole statali del territorio nazionale, salvo alcune varianti rese necessarie da particolari esigenze locali (art. 629), il riconoscimento delle scuole non statali all'estero (art. 634), il riconoscimento legale dei titoli di studio rilasciati da scuole non pareggiate a quelle statali, a seguito del superamento di un esame integrativo da svolgersi presso le scuole secondarie del territorio nazionale (art. 635), i programmi di insegnamento, le norme per lo svolgimento degli esami e per il rilascio dei titoli di studio (art. 637). Il principio ispiratore degli articoli citati era quello della conformità all'ordinamento nazionale, con la concessione di alcune varianti.

È utile ricordare che oltre alle istituzioni scolastiche ed educative, venivano promosse ed attuate all'estero iniziative ed attività di assistenza scolastica a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti emigrati (art. 625). La chiara testimonianza della finalità dell'insegnamento dell'italiano all'estero come lingua di emigrazione ci viene data dall'art. 636, che illustra le iniziative previste destinate agli immigrati italiani all'estero e cioè: a) classi o corsi preparatori aventi lo scopo di agevolare l'inserimento dei congiunti dei lavoratori italiani nelle scuole dei Paesi di immigrazione; b) corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana per i congiunti di lavoratori italiani che frequentino nei Paesi di immigrazione le scuole locali corrispondenti alle scuole italiane elementare

* La stesura della prima parte (quadro normativo e apprendimento dell'italiano in Europa) è opera di Diana Saccardo, quella della seconda parte (indicazioni europee sulle politiche linguistiche e apprendimento dell'italiano in Africa) è opera di Mariantonietta Salvucci.

e media; c) corsi speciali annuali per la preparazione dei lavoratori italiani e dei loro congiunti agli esami di idoneità e di licenza di scuola italiana elementare e media; d) scuole materne e nidi di infanzia; e) corsi di scuola popolare per lavoratori italiani non finalizzati al rilascio di titoli di studio.

Con l'evoluzione degli scenari a livello nazionale ed internazionale, si è sentita la necessità di rivedere il sistema delle scuole italiane all'estero attraverso la Legge 13 luglio 2015 n. 107 recante, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti". In particolare, la disposizione contenuta al comma 181, lettera h) prevede la revisione, il riordino e l'adeguamento "della normativa in materia di istituzioni e iniziative scolastiche italiane all'estero al fine di realizzare un effettivo e sinergico coordinamento tra il Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale e il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca nella gestione della rete scolastica e della promozione della lingua italiana all'estero". Sulla base della delega contenuta nel comma 180 e nel succitato comma è stato emanato il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero, che abroga esplicitamente gli articoli da 625 a 675 del Testo Unico. Tale decreto, recependo le finalità contenute nella delega rinnova il quadro normativo che regola la scuola italiana all'estero confermandone la funzione di promozione della lingua e della cultura italiana, ma adeguandolo al mutato contesto culturale, sociale ed economico, nonché alla diversa motivazione dell'apprendimento dell'italiano all'estero come lingua portatrice di valori culturali e non più legata solamente ai Paesi di emigrazione italiana.

Mentre nel Testo Unico, come si è già detto, la compartecipazione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero degli Affari Esteri era regolata dallo strumento del concerto, con il decreto legislativo 64, si ambisce ad "un effettivo e sinergico coordinamento" tra i due dicasteri nella gestione della rete scolastica e nella promozione della lingua e della cultura italiana all'estero, come stabilito nell'art. 1. Inoltre, se nel Testo Unico prevale il principio di conformità all'ordinamento della normativa delle scuole italiane all'estero a quello nazionale, ora tale principio, che rimane pur sempre irrinunciabile, si inserisce nella centralità del modello educativo e formativo della scuola italiana con i suoi valori di inclusività, interculturalità, democrazia e non discriminazione. La denominazione "scuole italiane all'estero", è sostituita da quella di "sistema della formazione italiana nel mondo", intendendo in tal modo abbracciare una pluralità di iniziative e di soggetti che contribuiscono alla diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero perseguendo gli obiettivi formativi del sistema di istruzione e formazione nazionale, nel rispetto della dimensione europea e di quella internazionale.

Come si può evincere dall'art. 3, le scuole italiane all'estero, intese come scuole statali, scuole paritarie e altre scuole italiane all'estero, rappresentano una parte dell'articolazione del sistema della formazione italiana nel mondo, unitamente all'associazione delle scuole italiane all'estero, ai corsi promossi dagli enti gestori e altre iniziative per la lingua e la cultura italiana all'estero e ai lettori.

È chiaro che in questa attività di coordinamento, il Ministero dell'Istruzione e del Merito tratta per competenza gli aspetti ordinamentali e didattici. È attraverso questo angolo prospettico che si sviluppa il presente contributo.

Le scuole non statali possono richiedere e ottenere il riconoscimento della parità attraverso un decreto del Ministero degli Affari Esteri e della cooperazione internazionale e del Ministero dell'Istruzione e del Merito se, a seguito di accertamento ispettivo da parte di un dirigente tecnico con funzioni ispettive, risultano in possesso dei requisiti analoghi a quelli previsti per le scuole paritarie in Italia.

Sia le scuole statali che le scuole paritarie sono tenute a redigere il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, come previsto dall'art. 4, comma 3 del d.lgs. 64/2017. In questo documento le scuole definiscono e illustrano la propria identità culturale, pedagogica e progettuale coniugando in maniera coerente gli obiettivi generali e specifici dei percorsi di studio attivati con le istanze culturali, sociali ed economiche della realtà locale straniera in cui sono inserite. È questo lo strumento attraverso cui le scuole affermano ed esprimono la centralità del modello educativo e formativo della scuola italiana ed i valori per cui si caratterizza.

2. La metodologia CLIL e il Quadro Comune di riferimento per le lingue (QCER): due tratti caratterizzanti l'insegnamento della lingua italiana all'estero

Due tratti che già caratterizzano l'insegnamento della lingua italiana all'estero, e che rappresentano anche due linee della politica linguistica del Ministero dell'Istruzione e del Merito, sono l'adozione della metodologia CLIL e l'uso del Quadro Comune di riferimento per le lingue (QCER).

La metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning – Apprendimento integrato di lingua e contenuto) favorisce la creazione di un ambiente per l'apprendimento sinergico delle lingue straniere e dei contenuti di altre discipline, consentendo un'ulteriore esposizione all'insegnamento delle lingue straniere senza aumentare il tempo scuola o sottrarre ore ad altre materie del piano di studi. A seguito dell'emanazione dei Regolamenti per i Licei (Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89 Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133) e gli Istituti Tecnici (Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133), in Italia dal 2010, è stato introdotto l'insegnamento di una disciplina attraverso una lingua straniera (insegnamento CLIL) affidato ad un docente di discipline non linguistiche, nell'ultimo anno di tutti i Licei e Istituti Tecnici. Nel Liceo Linguistico le discipline insegnate attraverso una lingua straniera sono due: una a partire dal primo anno del secondo biennio e una a partire dal secondo anno del secondo biennio. Nel Liceo del made in Italy, di recente istituzione attraverso il Decreto del Presidente della Repubblica 25 novembre 2024, n. 222, concernente la definizione del quadro orario degli insegnamenti e degli specifici risultati di apprendimento del percorso liceale del made in Italy, integrativo del regolamento di cui al decreto del

Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, è previsto l'insegnamento in lingua straniera (Lingua 1) dei contenuti di un'altra disciplina caratterizzante il percorso liceale per almeno un terzo del monte ore annuale della disciplina, nel secondo biennio e quinto anno.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), costituisce il quadro teorico di riferimento delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida di Lingua e cultura Straniera in Italia. Il QCER, pubblicato nella sua prima versione dal Consiglio d'Europa nel 2001^[1], descrive la competenza linguistica nelle lingue straniere utilizzando sei livelli: A1 e A2 (livello elementare), B1 e B2 (livello intermedio), C1 e C2 (livello avanzato), oltre che mettere a disposizione una serie di scale di descrittori riferiti alle abilità e sotto-abilità linguistiche. Questo strumento consente di referenziare i livelli di competenza linguistica ad una descrizione comune e quindi di permetterne la leggibilità, la trasparenza e la spendibilità oltre il microcosmo della classe e dell'insegnante. Molto spesso è stato inteso come un riferimento utile solo per la valutazione degli apprendimenti linguistici, in realtà, come indicato anche nel titolo, è finalizzato anche alla progettazione dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel 2020 il Consiglio d'Europa ha pubblicato una nuova versione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare (QCERVC)^[2], che oltre a fornire una versione aggiornata delle scale contenute nell'edizione precedente, offre descrittori per nuove aree: mediazione, interazione online, competenza plurilingue e pluriculturale. Quest'ultima competenza riveste una particolare importanza ai nostri fini dato il contesto multilingue che caratterizza la società odierna e i contesti di insegnamento dell'italiano all'estero.

Illustreremo ora alcuni esempi di successo dell'insegnamento della lingua e cultura italiana all'estero.

3. Sezioni italiane presso scuole straniere, bilingui o internazionali

La disciplina delle sezioni italiane all'interno di scuole straniere o internazionali rappresenta uno dei punti di revisione della normativa sulla scuola italiana all'estero contenuti nel d. lgs. 64/2017.

In realtà queste sezioni esistevano anche prima dell'emanazione del decreto che comunque all'art. 7 stabilisce che "il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione internazionale, di concerto con il Ministero dell'Istruzione, può riconoscere o istituire sezioni italiane all'interno di scuole straniere o internazionali e ne definisce l'ordinamento".

Le sezioni italiane – ad oggi 92, secondo i dati pubblicati sul sito del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione internazionale – si caratterizzano per la maggior parte come sezioni bilingui italiane e della nazionalità del Paese in cui sorgono. Pertanto,

^[1] Consiglio d'Europa 2001.

^[2] Consiglio d'Europa 2020.

il curriculum nazionale viene integrato dall'insegnamento della lingua e della letteratura italiana e da alcune discipline veicolate in lingua italiana. Non esiste un modello predefinito, ma per ciascuna sezione di volta in volta si definisce un protocollo o un accordo sottoscritto dai due Paesi, che contiene il quadro orario, i programmi delle discipline veicolate in lingua italiana e le modalità di svolgimento dell'esame conclusivo del corso di studi. Nell'esame della proposta curricolare da parte dei tecnici del Ministero dell'Istruzione e del Merito viene posta particolare attenzione alla coerenza del progetto didattico delle varie discipline con gli obiettivi specifici di apprendimento del percorso di studi più o meno corrispondente, generalmente di tipo liceale. Il livello di competenza linguistica attestato al termine del percorso è generalmente corrispondente al livello C1 del QCER:

È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.

Alcune discipline non linguistiche – generalmente tre o quattro – sono veicolate in lingua italiana. Coerentemente con quanto previsto nell'ordinamento italiano, viene data indicazione di adottare la metodologia CLIL.

L'istituzione delle sezioni italiane consente l'insegnamento curricolare della lingua e cultura italiana, anche laddove non esistono scuole statali o paritarie, rispondendo in tal modo alle richieste dell'utenza locale di bisogno di italiano, essenzialmente come lingua di cultura e come ponte anche per il proseguimento degli studi in Italia.

Al termine del percorso, gli studenti che hanno frequentato le sezioni italiane^[3] e sono in possesso di titolo di studio valido, possono richiedere l'immatricolazione in Italia nei percorsi accademici con esonero della prova di lingua italiana e scegliere il corso indipendentemente dalla quota riservata.

4. Il progetto EsaBac

Il fondamento normativo del progetto EsaBac général è il Protocollo sottoscritto dall'Italia e dalla Francia il 17 luglio 2007, che rafforza la cooperazione linguistica e culturale tra i due Paesi attraverso l'impegno reciproco di potenziare le ore di insegnamento della lingua e della cultura del Paese partner e di introdurre l'insegnamento totale o

^[3] Il riferimento è ai titoli conseguiti presso "sezioni italiane" di scuole straniere elencati nell'Allegato 2 della Circolare del Ministero dell'Università e della Ricerca, Procedure per l'ingresso, il soggiorno, l'immatricolazione degli studenti internazionali e il relativo riconoscimento dei titoli, per i corsi della formazione superiore in Italia valide per l'anno accademico 2025-2026 https://universality-private.cineca.it/uploads/universality-pubblico/Circolare_2025-2026_studenti_internazionali.pdf

parziale, attraverso questa lingua, di una o più discipline. In tale ottica, il Protocollo prevede di studiare la possibilità di introdurre un esame finale, al termine del percorso di studio secondario, che porti al rilascio del doppio diploma di Esame di Stato italiano e del Baccalauréat francese. È sulla base della Convenzione culturale fra la Francia e l'Italia del 4 novembre 1949, ratificata con la legge 30 luglio 1952, n. 1177, e del citato Protocollo che il 24 febbraio 2009 viene sottoscritto l'Accordo tra il governo della Repubblica francese e il Governo della Repubblica italiana relativo al doppio rilascio del diploma di Baccalauréat e del diploma d'Esame di Stato.

L'art. 1 prevede il rilascio simultaneo del diploma di Baccalauréat général e del diploma dell'Esame di Stato – da cui l'acronimo EsaBac – agli allievi dei due Paesi che abbiano completato il percorso di formazione integrata descritto negli articoli successivi e abbiano ottenuto almeno la sufficienza nella parte specifica dell'Esame. Il diploma conseguito consente ai titolari di accedere agli studi accademici o alla formazione terziaria superiore alle condizioni degli studenti residenti nei due Paesi.

Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione francese, relativi all'a.s. 2022/23, le sezioni EsaBac in Francia sono 65 per un totale di 2618 allievi. Va detto però che l'offerta formativa di insegnamento dell'italiano in Francia è diversificata e interessa quasi 300.000 allievi.

La formazione integrata ha durata triennale corrispondente agli ultimi tre anni del percorso liceale in Italia, mentre va dalla classe *seconde* alla classe *terminale* dei Licei in Francia. Consiste nello studio di due discipline nella lingua del Paese partner – lingua e letteratura e una disciplina non linguistica (DNL), che nella fattispecie è storia. L'art. 3 del citato Accordo definisce il livello B2 del QCER quale livello raggiunto al completamento del percorso di studi e attestato dal conseguimento del doppio diploma:

È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

Il programma di lingua e letteratura italiana e francese comprende i testi fondanti delle due letterature che vengono posti a confronto così che lo studente possa stabilire relazioni tra la cultura di partenza e quella del Paese partner favorendo in tal modo anche lo sviluppo di competenze interculturali. Gli itinerari di studio delle due letterature sono costruiti attorno ad un tema comune che mette in evidenza gli apporti reciproci.

Il nuovo programma di storia, adottato con Decreto Ministeriale 2 agosto 2022, n. 209, comune ai due Paesi e veicolato nella lingua del Paese partner mira a costruire una cultura storica comune ai due Paesi, focalizzata sulla storia dell'Italia e della Francia, nelle loro relazioni reciproche collocate in ambito europeo ed internazionale. Oltre all'acquisizione di riferimenti culturali, l'insegnamento della storia ha anche finalità intellettuali, civiche e di potenziamento della competenza linguistica.

Il Protocollo aggiuntivo del 6 maggio 2016 ha previsto l'istituzione dell'EsaBac tecnologico. Anche in questo caso si tratta di un percorso triennale che permette di conseguire, presso gli Istituti Tecnici in Italia e presso i Licei tecnologici in Francia, contemporaneamente il diploma di Baccalauréat tecnologico e il Diploma dell'Esame di Stato di Istituto Tecnico, dopo aver seguito un percorso di formazione integrato. Anche in questo caso, le Parti hanno definito di comune accordo i contenuti delle due discipline specifiche insegnate nella lingua dell'altra Parte: lingua, cultura e comunicazione (LCC) e una disciplina non linguistica (DNL); gli orari di insegnamento delle due discipline; i principi pedagogici e didattici nonché i criteri di valutazione relativi alle due discipline; la struttura e i contenuti delle prove della parte specifica dell'esame. La Commissione Tecnica bilaterale citata nell'Accordo del 2009 ha definito il percorso di formazione integrata e la disciplina non linguistica (DNL). Come per EsaBac général, la scelta è ricaduta su storia.

Nell'ambito del progetto EsaBac, per DNL si intende l'insegnamento di una disciplina non linguistica attraverso la lingua veicolare del Paese partner, che generalmente prevede l'utilizzo della metodologia CLIL, già citata. Grazie a questo insegnamento, lo studio della lingua straniera non è fine a se stesso, ma ha una finalità autentica che è quella di apprendere i contenuti di storia. Studiare la storia nella lingua del Paese partner consente di accedere ai documenti nella loro lingua originale e quindi di riflettere sulle connotazioni culturali dei concetti storici, come anche di utilizzare dei manuali che riflettono la visione prospettica del Paese sui contenuti. Allo stesso tempo vi è un potenziamento della competenza linguistico-comunicativa, per cui anche l'insegnamento della DNL contribuisce al progresso linguistico per il raggiungimento del livello B2. A tal fine è importante che tale insegnamento consideri non solo gli aspetti di contenuto, ma anche gli aspetti linguistici ad essi correlati. La co-progettazione dell'insegnamento del docente di storia e del docente di lingua straniera crea le condizioni per favorire l'apprendimento integrato della DNL e della lingua straniera.

5. Le sezioni italiane nelle Scuole europee

La prima Scuola europea è sorta a Lussemburgo nel 1953 su iniziativa di un gruppo di genitori, che erano occupati come funzionari presso la Comunità del Carbone e dell'Acciaio, e che hanno sentito la necessità che i loro figli frequentassero una scuola in cui si insegnasse nella loro lingua madre. Questo significava che poi avrebbero potuto tornare nei loro Paesi di origine con una buona conoscenza della lingua ivi parlata. La prima scuola sorta a Lussemburgo vedeva quindi alunni di diverse lingue e nazionalità. Visto il successo dell'esperimento, nel 1957 venne firmato a Lussemburgo il Protocollo concernente la creazione di Scuole europee stabilito con riferimento allo Statuto della Scuola europea da parte di sei Stati fondatori, di cui uno è l'Italia. Tale documento stabiliva che la finalità di tali scuole era di offrire l'educazione e l'istruzione in comune dei figli del personale impiegato presso le Comunità Europee e che altri istituti denominati "Scuole europee" potevano essere creati nei Paesi fondatori. È così che la scuola "sperimentale" di Lussemburgo diventò la prima "Scuola europea" ufficiale. Nel 1994,

lo Statuto viene sostituito dalla Convenzione recante Statuto delle Scuole europee di cui l'Italia rimane Paese firmatario e qui viene ratificata con la legge 6 marzo 1996, n. 151. Fra i vari aspetti costitutivi trattati, la Convenzione stabilisce i principi su cui si fondano le Scuole europee.

In particolare, l'art. 4, per quanto concerne gli aspetti linguistici, statuisce l'organizzazione della scuola attraverso la costituzione di sezioni linguistiche a cui gli allievi accedono sulla base della lingua madre o della lingua dominante. Le sezioni linguistiche sono il tratto caratterizzante, che gioca un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità culturale degli allievi, oltre che creare un ambiente multilingue e multiculturale, che favorisce la comprensione e il rispetto reciproci. Gli allievi frequentano la sezione corrispondente alla lingua dominante (Lingua 1) dalla scuola dell'infanzia, fino al conseguimento del titolo di studio finale, Licenza Liceale europea, comunemente detta Baccalaureato europeo. Alcuni insegnamenti sono impartiti in una delle lingue veicolari in gruppi classe di diverse nazionalità. Allo stesso tempo viene incoraggiato lo studio di altre lingue: tutti gli studenti studiano obbligatoriamente tre lingue. È qui che si riflette l'unicità del sistema: da un lato vi è il mantenimento e la crescita della lingua e della cultura di origine, dall'altro l'apprendimento di più lingue sia perché parte del curriculum sia perché favorito dal contesto multilingue dato dalla frequenza di alunni e studenti di tutte le nazionalità europee.

Pertanto, la lingua italiana può essere studiata come Lingua 1, dalla scuola dell'infanzia al Baccalaureato, in tal caso si parla di sezione linguistica italiana. Le sezioni linguistiche italiane sono presenti nelle Scuole europee di: Varese, Bruxelles I, Bruxelles II, Bruxelles IV, Francoforte, Monaco di Baviera, Lussemburgo II e nelle Scuole accreditate di Parma e Brindisi.

Può essere la Lingua 2 (la lingua straniera insegnata dal primo anno della scuola primaria fino al Baccalaureato, attraverso cui vengono studiate altre discipline) nel Paese che ospita le scuole: a Varese italiano è Lingua 2 negli ultimi due anni di corso che portano al conseguimento del Baccalaureato.

Può essere la Lingua 3 e rappresentare lo studio di una lingua straniera obbligatoria dal primo al quinto anno del ciclo secondario, oppure Lingua 4, una scelta che può essere esercitata opzionalmente nel quarto anno del ciclo secondario, oppure ancora Lingua 5 come materia complementare nel sesto anno del ciclo secondario.

I livelli di competenza linguistica attesi per ciascuna lingua sono referenziati al QCER:

	Infanzia	Primaria	S3	S5	S7
L2		A2	B1	B2	C1
L3			A1+	A2+	B1+
L4				A1	A2+
L5					A1

A partire dal terzo anno del ciclo secondario, le discipline cominciano ad essere veicolate in inglese o francese o tedesco o nella lingua del Paese ospitante attraverso la metodologia CLIL, che corrisponde ad un programma di immersione linguistica.

Gli alunni e gli studenti la cui madre o lingua dominante è una lingua dell'Unione europea, nel nostro caso l'italiano, ma vengono a trovarsi in una scuola che non ha la sezione linguistica italiana (cosiddetti alunni SWALS – Students without a language section) hanno comunque diritto a ricevere l'insegnamento di italiano L1, seppure per un numero inferiore di ore e in un gruppo classe ristretto.

Secondo i dati forniti dal Segretariato delle Scuole europee, ad oggi, nelle scuole tradizionali, gli allievi di Italiano L1 sono 2082, mentre quelli di Italiano lingua straniera sono 1538; nelle scuole accreditate al sistema gli allievi di Italiano L1 sono 517, mentre approssimativamente il 40% degli studenti sceglie italiano come lingua straniera.

6. L'insegnamento di Italiano L1 nelle sezioni linguistiche italiane

I sillabi di L1 sono diversi per ogni lingua proprio perché riflettono i tratti culturali e l'impostazione pedagogica dei Paesi di riferimento. I sillabi di Italiano L1 sono stati recentemente elaborati, sotto il coordinamento della scrivente in qualità di Ispettore del secondo ciclo delle Scuole europee. Dal primo al quinto anno del ciclo secondario, il sillabo è focalizzato sullo sviluppo dell'alfabetizzazione funzionale. Si mira quindi ad un potenziamento delle abilità ricettive e produttive orali e scritte e all'arricchimento del vocabolario. Unitamente alla padronanza delle tecniche di lettura e di scrittura, lo studente impara ad ancorare la comprensione dei testi alle conoscenze e a produrre testi significativi. Viene posta attenzione alla pratica delle abilità orali attraverso l'ascolto e la produzione di testi via via più complessi che richiedono l'uso della lingua per scopi diversi in contesti diversi. Ai fini della comprensione scritta, lo studente viene guidato ad attivare i processi cognitivi rilevanti su un'ampia gamma di testi, continui, non continui, misti, di diversa tipologia e genere. Sviluppa competenze di scrittura di testi di tipo diverso, accademico, funzionale, creativo di diverse tipologie e generi. La competenza lessicale viene accresciuta in termini di padronanza e ampiezza in relazione ad un uso appropriato e pertinente. Attraverso la riflessione sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento, lo studente sviluppa una progressiva consapevolezza che gli consente di esercitare un controllo sull'uso della lingua.

Nel quarto e quinto anno vengono proposti testi letterari fondanti tenendo conto allo stesso tempo dei bisogni degli alunni.

Una selezione di nuclei tematici specifici guida la lettura e l'interpretazione ragionata e consapevole delle varie parti tratte dalle opere selezionate – principalmente il *Decameron* e i *Promessi Sposi* al quarto anno e la *Divina Commedia* e il *Canzoniere* al quinto anno. Vi è poi una scelta di pagine tratte da opere di altre letterature o di opere italiane non coeve ma appartenenti a differenti stagioni letterarie: i confronti intertestuali sviluppano la consapevolezza dell'evoluzione di un tema o di un topos nel tempo, della rivisitazione o evoluzione di un genere. Vengono proposti anche altri generi di scrittura e codici di comunicazione: saggistica di vario argomento, voci di enciclopedia e di codici semiotici (cinema, musica) collegati a temi o aspetti particolari dei contenuti trattati proponendo una fruizione multimodale delle opere (lettura, ascolto, visione).

Il sillabo del sesto e del settimo anno è stato elaborato in continuità con il sillabo appena descritto relativo al quarto e al quinto anno. Gli autori e le opere, dal 1500 ad

oggi della letteratura italiana e di letterature straniere, sono selezionati sulla base del significato tematico e della loro rilevanza letteraria, sono poi indicati gli estratti delle relative opere. Vengono offerti collegamenti con testi di autori di altri Paesi o testi di autori italiani scelti in base alla relazione tematica con gli estratti delle opere. Infine, viene proposta una variazione sul tema attraverso testi non letterari, ascolto di opere o visioni di film o documentari che hanno trans-codificato il tema in altri linguaggi. Il syllabo del sesto anno è sviluppato per generi: saggistica, prosa e poesia. Quello del settimo anno per temi, che si alternano di anno in anno: Uomo e Natura, Le forme dell'io tra identità e relazione, Intellettuali e società, Intellettuali e storia.

7. L'impatto delle indicazioni europee per le politiche linguistiche sull'insegnamento dell'italiano all'estero

La diffusione della lingua italiana nelle scuole dei Paesi europei è stata senz'altro favorita dalle attività del Consiglio d'Europa per l'educazione linguistica, che ha riaffermato l'importanza di mettere al centro dell'agenda politica europea l'apprendimento plurilingue con la pubblicazione della Raccomandazione CM/Rec(2022)1 *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica*. Secondo la visione olistica dell'educazione linguistica della raccomandazione, porre le lingue, non solo quelle più studiate, al centro del processo di apprendimento a tutti i livelli educativi, ha degli importanti benefici dal punto di vista cognitivo, linguistico e sociale. Al centro di tale visione, come evidenziato nei già citati *QCER* del 2001 e *QCERVC* del 2020, vi è la convinzione che solo una migliore conoscenza delle lingue straniere può facilitare la comunicazione e l'interazione tra cittadini e agevolare la mobilità, la comprensione reciproca e la cooperazione. Si tratta di favorire l'acquisizione delle competenze da parte di tutti i cittadini affinché siano in grado di affrontare le sfide derivanti dalla più frequente mobilità internazionale e dalla più stretta cooperazione, non solo nel campo dell'istruzione, della cultura e della scienza, ma anche nel commercio e nell'industria.

La visione del Consiglio d'Europa dell'apprendimento linguistico quale fondamento della cittadinanza attiva e dell'inclusione sociale è anche alla base della *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che persegue tra l'altro l'obiettivo di «aumentare il livello delle competenze linguistiche sia nelle lingue ufficiali che nelle altre lingue, e fornire sostegno ai discenti nell'apprendimento di lingue diverse che siano utili nella vita lavorativa e personale e in grado di contribuire alla comunicazione e alla mobilità transfrontaliera».

I documenti di riferimento europei invitano quindi non solo a riflettere sull'abbattimento delle gerarchie linguistiche tradizionali, cercando di diversificare la gamma dell'offerta formativa per l'apprendimento linguistico, ma anche ad evitare di contrapporre le motivazioni educative e culturali dell'apprendimento linguistico a quelle scientifiche, commerciali, industriali e personali.

L'approccio metodologico adottato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito per l'insegnamento della lingua italiana come Lingua 2 e come lingua straniera sia nelle

scuole italiane che in quelle all'estero è costruito sulla base di tali documenti e quindi, come già evidenziato, sulla necessità di considerare i bisogni, le motivazioni, le caratteristiche e le risorse personali dei discenti, per definire obiettivi validi e realistici e metodi e materiali adatti. Allo stesso tempo, grande attenzione è posta alla formazione dei docenti, considerati gli agenti principali delle attività di istruzione e formazione, in linea con gli orientamenti generali della *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)* (2021/C 66/01), che include tra le cinque priorità strategiche proprio il rafforzamento delle competenze e della motivazione nelle professioni nel settore dell'istruzione.

8. L'apprendimento dell'italiano in Africa

In tale contesto generale, non è un caso che le iniziative riguardanti il miglioramento dell'apprendimento della lingua italiana nelle scuole dei Paesi del continente africano, lanciate nell'ambito del Piano Mattei, partano proprio dalla formazione dei docenti e dalla collaborazione tra i dirigenti tecnici del Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano e quelli dei Ministeri dell'Istruzione dei Paesi coinvolti per la costruzione di sillabi per l'apprendimento dell'italiano, adattati ai diversi contesti e alle diverse caratteristiche dei discenti, e la progettazione di corsi metodologico-didattici rivolti ai docenti di italiano di tali nazioni.

Sulla base della finalità del Piano, che riprende la visione di Enrico Mattei secondo la quale lo sviluppo economico e sociale dei Paesi è necessariamente legato allo sviluppo del capitale umano, e che ha come primo pilastro le politiche per l'istruzione, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha stipulato dei Memorandum di Intesa con l'Egitto, la Tunisia e l'Algeria, che associano la collaborazione nel settore dell'istruzione tecnica e professionale al miglioramento dell'apprendimento della lingua italiana. Ciò sulla base dell'esperienza di un precedente Memorandum di Intesa firmato con la Libia sulla formazione dei docenti per l'introduzione della lingua italiana come lingua extracurriculare.

Nei Paesi del Nord Africa, i più vicini al nostro Paese dal punto di vista geografico, storico e culturale, l'apprendimento della lingua italiana nelle scuole locali è sempre stato caratterizzato da un andamento variabile. Grazie alla presenza di numerose comunità di italiani, le scuole italiane e l'apprendimento della lingua italiana sono presenti in tali Paesi dalla fine del XIX secolo^[4] ma hanno vissuto alterne vicende rispetto allo studio di altre lingue, quali la lingua francese, lingua della comunicazione quotidiana insieme all'arabo in Tunisia e in Algeria, o l'inglese in Egitto. Inoltre, sebbene grazie alla diffusione della RAI in Tunisia si sia consolidata nel tempo la conoscenza della lingua italiana tra la popolazione, neanche in questo Paese essa ha avuto lo stesso spazio nel curriculum delle scuole locali rispetto allo spagnolo e al tedesco. Al momento, l'italiano è una lingua straniera curricolare in Egitto e in Algeria e lingua straniera extracurricolare in Tunisia e in alcune scuole in Libia.

Nella Repubblica Araba d'Egitto, la lingua italiana viene insegnata in 12 governatorati quale disciplina extracurricolare nella scuola media (secondaria di primo grado)

^[4] La prima scuola italiana all'estero è stata istituita nel 1862 ad Alessandria d'Egitto.

e disciplina curriculare nella scuola secondaria (secondaria di secondo grado). Come previsto dal Memorandum d'Intesa tra l'Ambasciata d'Italia al Cairo e il Ministero dell'Istruzione egiziano del 14 dicembre 2023, la lingua italiana diventerà disciplina curriculare anche nella scuola media a partire dall'anno scolastico 2025-2026.

Nell'anno scolastico 2024-2025, le scuole pubbliche medie egiziane nelle quali si insegna l'italiano sono 143 e le scuole pubbliche superiori o scuole pubbliche di lingue 393. Gli studenti di lingua italiana nelle scuole pubbliche medie sono 19.865 e nelle scuole pubbliche secondarie e nelle scuole pubbliche di lingua sono 115.094, per un totale di 134.959 studenti. I docenti di lingua italiana totali sono 313^[5].

I dati evidenziano il grande interesse dei giovani egiziani ad apprendere la lingua italiana, non solo per il suo valore culturale ma anche per la possibilità che offre di poter proseguire gli studi nelle università italiane e nella formazione tecnologico-professionale post-diploma e di sviluppo della carriera. Ciò è confermato dal successo dell'iniziativa "Villaggio Italia", prima fiera educativa italiana in Egitto tenuta il 12 e 13 febbraio 2025 presso l'Istituto "Don Bosco" del Cairo, in collaborazione con Didacta Italia, Job Orienta e Salone dello Studente, alla presenza dei due Ministri Valditara e Latif. Durante l'evento, attraverso appositi stand e seminari, le delegazioni di sei istituti tecnico-professionali italiani, una scuola in rappresentanza della Rete delle scuole Montessori e 48 ITS Academy hanno fornito orientamenti sulle opportunità offerte dal sistema di istruzione italiano e presentato ai docenti, agli studenti e ai partner istituzionali ed economici egiziani le riforme educative attuate in Italia, quali la filiera tecnologico-professionale.

In attuazione del Memorandum, per ciò che concerne il miglioramento della qualità dell'insegnamento della lingua italiana nel sistema scolastico egiziano, è stato avviato un corso di formazione per 30 docenti, che prevede una parte di formazione da remoto sulle metodologie didattiche per l'insegnamento della lingua italiana e una parte di tirocinio in Italia. Ai fini di una maggiore diffusione, i corsi mirano anche a riqualificare i docenti come formatori, in modo che, a cascata, possano formare altri docenti. Le attività, comprensive del sostegno all'elaborazione del Sillabo di Lingua italiana, sono state affidate, a seguito di selezione, all'Università per Stranieri di Siena.

Per ciò che concerne la relazione tra l'apprendimento della lingua italiana e la formazione tecnica e professionale, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, di concerto con il Ministero dell'Istruzione e dell'Istruzione Tecnica egiziano, e in sinergia con la Scuola paritaria italiana "Don Bosco" del Cairo, sta procedendo con l'organizzazione di "percorsi di allineamento" propedeutici, denominati "quarto anno ponte", rivolti agli studenti diplomati presso le scuole tecniche triennali egiziane, per far sì che questi acquisiscano le competenze, sia linguistiche che tecniche, necessarie per seguire i percorsi delle ITS Academy, sia quelli che stanno per essere avviati in Egitto sia quelli già operanti in Italia.

Nella Repubblica Algerina Democratica e Popolare, l'insegnamento della lingua italiana è stato introdotto nel sistema scolastico nel 2004 come corso facoltativo in

[5] Dati forniti dal Ministero dell'Istruzione e dell'Istruzione Tecnica della Repubblica Araba di Egitto.

27 istituti algerini, quali scuole medie (secondaria di primo grado) e licei. Un ulteriore passo in avanti è stato compiuto nell'anno scolastico 2013-2014, quando la lingua italiana è entrata a far parte delle materie curriculari nei licei e nelle altre scuole secondarie superiori algerine, come terza lingua straniera al pari della lingua spagnola e tedesca.

Nell'anno scolastico 2024-2025, i licei e le scuole secondarie superiori tecnologiche nelle quali si insegna l'italiano sono 369. Gli studenti di lingua italiana sono saliti a 16.470, distribuiti in tutto il Paese ma con una maggiore concentrazione nelle regioni dell'Est. I docenti di lingua italiana totali sono 334^[6].

Ciò a riprova di un certo interesse per l'apprendimento della lingua italiana, non solo dal punto di vista culturale ma anche quale lingua che offre opportunità di sviluppo tecnico e professionale di alto livello e prospettive di carriera.

In attuazione del Memorandum d'Intesa, il Ministero dell'Istruzione e del Merito sta procedendo all'elaborazione del progetto formativo rivolto a 20 docenti algerini di lingua italiana, che riguarderà una parte di formazione online sulle metodologie didattiche per l'insegnamento della lingua italiana e una parte di tirocinio in Italia. Il Ministero sta anche collaborando con il Ministero dell'Istruzione algerino per creare le condizioni affinché la lingua italiana sia introdotta anche negli istituti di istruzione tecnica e professionale, permettendo agli studenti di iscriversi ai percorsi delle ITS Academy avviati in Italia e, nel prossimo futuro, in Algeria.

Nella Repubblica Tunisina la lingua italiana viene insegnata come disciplina extracurriculare nel terzo e quarto anno dei licei (Terminale).

Nell'anno scolastico 2024-2025, gli studenti tunisini del terzo anno che hanno scelto di studiare la lingua italiana sono 21.557 e quelli del quarto anno 23.401, per un totale di 44.958 studenti. I docenti tunisini di lingua italiana totali sono 534^[7].

In attuazione del Memorandum d'Intesa, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha avviato, con la collaborazione dell'Università per Stranieri di Siena, un corso di formazione per 30 docenti, che prevede sempre una parte di formazione da remoto sulle metodologie e una parte di tirocinio in Italia. L'obiettivo finale è quello di sviluppare insieme ai referenti del Ministero dell'Istruzione tunisino un Sillabo per l'introduzione dello studio della lingua italiana anche negli istituti tecnici e nei percorsi di seconda opportunità per coloro che tornano a scuola dopo un periodo di abbandono degli studi. La lingua italiana è quindi considerata anche un veicolo per una migliore carriera professionale.

Bibliografia

Consiglio d'Europa 2001 = *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere*, La Nuova Italia, Milano
 Consiglio d'Europa 2020 = *QCER-Volume Complementare*. Traduzione italiana a cura dell'Università degli Studi di Milano, «Italiano LinguaDue», <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.

^[6] Dati forniti dal Ministero dell'Istruzione Nazionale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

^[7] Dati forniti dal Ministero dell'Istruzione della Repubblica tunisina.

I "vivai fecondi" dell'italofonia: la promozione dell'italiano all'estero e la Comunità Radiotelevisiva Italofona

MARIO TIMBAL, MARIA DU BESSÉ, MICHELE VALENTE, NICO TANZI

Fin dal suo esordio negli anni '20 del secolo scorso, ma in particolare a partire dagli anni '30 e '40, in Italia e nelle zone italofone della Svizzera, la radio ha avuto un ruolo fondamentale nella diffusione della lingua. In un Paese caratterizzato dal predominio dell'espressione dialettale, per una parte significativa della popolazione l'italiano era stato fino ad allora poco più che una lingua straniera, e così, parallelamente alla scolarizzazione, la diffusione di massa della radio contribuì a rendere familiare la lingua a chi non la usava quotidianamente. Un processo che si fece sempre più rapido nel secondo dopoguerra: grazie a programmi di carattere educativo, culturale e di intrattenimento, in quegli anni la radio – vieppiù economica e accessibile – entrò in breve tempo nelle case di tutta la popolazione, anche nelle zone più remote e meno alfabetizzate.

Con l'arrivo della televisione negli anni '50, il processo di unificazione linguistica subì un'accelerazione ancora più marcata. I programmi d'informazione e d'intrattenimento, condotti da presentatori che usavano un italiano standard, semplice e chiaro, divennero modelli linguistici per l'intera popolazione – o quasi.

Un simbolo dell'impatto della tv sulla competenza linguistica del Paese è il noto programma *Non è mai troppo tardi*, trasmesso dalla RAI a partire dal 1960 e seguito da milioni di persone, che divenne un simbolo della lotta contro l'analfabetismo. Condotta dal maestro Alberto Manzi, il programma permise a quasi un milione e mezzo di italiane e italiani di conseguire la licenza elementare.

La tv creò un immaginario collettivo nazionale di cui la lingua italiana era il codice comune, rafforzando l'identità linguistica unitaria. A loro volta, gli sceneggiati televisivi contribuirono a elevare la qualità linguistica dei contenuti, dando valore anche all'italiano letterario e colto. Con il tempo, si sarebbe poi affermato anche un italiano più colloquiale, spesso influenzato dai dialetti e dalle lingue regionali, rispecchiando la realtà linguistica del Paese.

E all'estero?

Fra l'unità d'Italia e gli anni '20 del secolo scorso gli italiani emigrati oltre frontiera furono circa 18 milioni^[1]. Insieme, gli oriundi, i loro discendenti e gli emigrati più re-

^[1] <https://fondazione.italiani.it/la-storia-dell-emigrazione-italiana-nel-mondo/>

centi (oltre due milioni sono i protagonisti dell'ultima ondata migratoria, e oggi «la comunità dei cittadini e delle cittadine residenti all'estero è di oltre 6 milioni 134 mila unità»)[²] formano una massa complessiva che sfiora gli 80 milioni di persone[³].

Un panorama frammentato e composito, che va dagli oriundi italiani in Argentina o in Australia, per gran parte dei quali la lingua delle origini è poco più che una vaga reminiscenza familiare, e ai “cervelli in fuga” dei nostri giorni, per i quali l'emigrazione non comporta un reale indebolimento di una competenza linguistica già solidamente acquisita.

Le emittenti radiofoniche e televisive in lingua italiana al di fuori dell'Italia e della Svizzera hanno svolto – e continuano a svolgere – un ruolo importante tra le comunità di emigrati e i loro discendenti. Queste emittenti sono spesso nate per iniziativa delle comunità italiane stesse, oppure grazie a fondi pubblici o associazioni culturali, e al di là degli scopi di informazione e intrattenimento, hanno avuto e continuano ad avere un ruolo importante nel rafforzare il legame identitario con la madrepatria.

In Paesi come Argentina, Stati Uniti, Canada, Australia, Germania e Belgio – tutti caratterizzati dalla presenza di storiche e folte comunità italiane – le radio italofone hanno rappresentato per decenni un punto di riferimento per ascoltare notizie, musica, programmi culturali e religiosi nella lingua d'origine. Oltre a favorire la vitalità della lingua tra le generazioni più anziane, queste emittenti hanno spesso offerto contenuti educativi e linguistici rivolti ai più giovani, favorendo la trasmissione intergenerazionale dell'italiano.

Diverso a sua volta il ruolo della lingua italiana nella vita delle minoranze italofone in Paesi come la Croazia e la Slovenia, dove quella di Radio Fiume, Radio Capodistria e Tv Koper-Capodistria è una presenza consolidata nel tempo, l'Unione italiana (erede dell'Unione degli Italiani dell'Istria e di Fiume) coordina le attività delle comunità italiane, promuovendone la cultura e la lingua, e le relazioni bilaterali con l'Italia, insieme al sostegno dell'Unione Europea, contribuiscono alla valorizzazione di comunità confrontate con la sfida della diffusione della lingua e della stessa identità culturale.

Le storie legate al rapporto delle popolazioni straniere con l'italiano sembrano spesso brillare di una luce particolare. Una di queste vicende, tanto più rappresentative in quanto hanno coinvolto fasce vastissime della popolazione, ha avuto luogo in Tunisia, dove la presenza storica della tv italiana ha permesso a un gran numero di persone di imparare l'italiano attraverso la fruizione dei programmi RAI, ricevibili già dagli anni '80 grazie ad accordi istituzionali fra i due Paesi. È emblematica una raccolta di testimonianze pubblicate dal sito laltratusia.it. La lingua italiana, racconta uno degli intervistati, «L'ho imparata ad intuito, come se fosse stata la mia lingua madre, facendo associazione tra ciò che vedevo, sentivo e capivo. Fino al momento del televideo: a quel punto cominciai a leggere e a imparare anche la lingua scritta»[⁴].

[²] Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2024*, a cura di Delfina Licata, Todì, Tau, 2024, https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2024/11/RIM24_Sintesi.pdf

[³] Fondazione italiani.it, *La storia dell'emigrazione italiana nel mondo*, <https://fondazione.italiani.it/la-storia-dell-emigrazione-italiana-nel-mondo/>

[⁴] Giada Frana, *Quando la Rai trasmetteva in Tunisia: storie di tunisini che hanno imparato la lin-*

Un fenomeno non dissimile, ma improvviso, è quello albanese. Negli anni ’90, alla caduta del regime comunista, l’Albania si trovò «improvvisamente libera di vedere e ascoltare ciò che prima era vietato: la radio e la televisione straniera. Le antenne puntavano verso l’Italia, e da quelle immagini e quei suoni trasmessi dalle tv italiane gli albanesi imparano l’italiano senza lingua e istruzione, ascoltando, assorbendo. Una forma di apprendimento che assomiglia al *machine learning* di oggi»^[5].

La successiva migrazione di massa dall’Albania in Italia, le immagini indimenticabili della nave *Vlora*, al largo del porto di Brindisi, stipata fino all’inverosimile di 27’000 donne e uomini in cerca di futuro sull’altra sponda dell’Adriatico, hanno contribuito a fissare nella memoria quell’epopea, costellata fra l’altro (già allora!) di tragedie del mare.

Con l’evoluzione tecnologica, il ruolo dei media nel mantenere viva la lingua natia nelle comunità italiane all’estero è evoluto a sua volta, grazie all’avvento della televisione satellitare prima, e poi (soprattutto) di internet in tutte le sue declinazioni.

La lingua di Dante continua a risuonare, spesso quotidianamente, nelle case degli emigrati e dei loro figli e nipoti, contribuendo a mantenere vivo il contatto con i valori culturali e gli sviluppi storici e sociali del Paese d’origine. Ma questa è una sfida di non poco conto: si pensi, per citare il caso forse più problematico, alle famiglie degli emigrati italiani delle ultime generazioni, in cui i figli, spesso nati da genitori di nazionalità diverse che a casa comunicano addirittura in un’altra lingua – il più delle volte l’inglese – crescono a loro volta parlando proprio questa terza lingua. Come può avvenire, in questi casi, la trasmissione dell’italiano? Quante possibilità, e quanta volontà, possono esserci, di trasmettere alle generazioni successive la lingua dei nonni – lingua madre – quando la sua conoscenza non è immediatamente funzionale né alla comunicazione in famiglia né alla futura attività lavorativa?

Ma l’italiano, naturalmente, è molto di più. All’estero ha appassionati ed estimatori. E pazienza se è un luogo comune, constatare come *là dove il sì suona* sia un territorio dello spirito, che accomuna la cultura alta e quella bassa ospitando fianco a fianco ambiti diversissimi che vanno dall’arte alla gastronomia, dalla poesia alla moda, dalla ricerca alla musica, dal design alla scienza. Sono un numero vastissimo gli italoфи, cioè coloro che, scrive Barbara Turchetta, «fanno riferimento all’Italia come ad un luogo che esprime senso del bello, piacere dell’intelletto e del gusto, sapienza negli stili di vita, attrattività nella funzionalità dell’ingegno industriale e tanto altro»^[6].

La riflessione sull’*italicità* sviluppata a partire dagli anni ‘80 da Piero Bassetti, imprenditore e politico dalle riconosciute capacità di visione, ha rappresentato certamente un punto di svolta. Il suo appello si rivolge a una «comunità fondata sulla condivisione di valori, interessi ed esperienze», esortata a «divenire consapevole delle proprie potenzialità»^[7].

gua italiana grazie alla nostra tv di Stato, <https://laltratunisia.it/quando-la-rai-trasmetteva-in-tunisia-storie-di-tunisini-che-hanno-imparato-la-lingua-italiana-grazie-alla-nostra-tv-di-stato/>.

[5] <https://www.comunitaitalofona.org/produzioni-radiofoniche/giano-bifronte-lintelligenza-artificiale-tra-rischi-e-opportunita/>.

[6] Turchetta, 2018.

[7] Svegliamoci italici!, Venezia, Marsilio, Piero Bassetti 2015.

Ecco, potrebbe partire da qui la nostra ricognizione sulla storia e sul senso stesso della Comunità Radiotelevisiva Italoфона (CRI). La sua vicenda è in fondo una piccola epopea, che, in tempi e luoghi diversi, ha visto svilupparsi e consolidarsi, seppure a fasi alterne, un interesse per la lingua italiana che si è manifestato nella forma di (e grazie a) iniziative di vario genere.

Fondata nel 1985, la CRI nasce come alleanza tra emittenti pubbliche che trasmettono in lingua italiana. A unirle non è solo un idioma comune, ma una visione: fare della lingua italiana un ponte tra culture, territori e comunità sparse nel mondo.

La missione della CRI è duplice: da un lato valorizzare e promuovere la lingua italiana attraverso i media, dall'altro creare un circuito di scambio e collaborazione tra operatori radiotelevisivi di vocazione italoфона, ovunque essi operino. L'italiano è inteso quindi non come patrimonio esclusivo nazionale, ma come bene comune, veicolo di cittadinanza culturale e linguistica, capace di connettere minoranze, diaspora, studenti e nuove generazioni.

Questa visione si riflette in un'operatività basata sulla fiducia e la co-creazione. La CRI è una realtà snella e non burocratica, che fa della cooperazione la propria cifra distintiva.

Nonostante i mezzi limitati, oltre e più che facilitare la realizzazione di contenuti audiovisivi riesce ad attivare reti, progetti e sinergie che travalicano i confini geografici e istituzionali.

Nel corso degli anni la CRI ha saputo evolvere, consapevole che la chiave di volta è fare rete. Volendo usare un'immagine evocativa, potremmo definirla un laboratorio in continuo movimento. Un luogo simbolico e operativo dove l'italiano viene declinato in molteplici forme e dove si costruisce una narrazione collettiva della contemporaneità, nel rispetto delle specificità culturali di ciascun attore della rete che alla CRI fa capo. È questa sua capacità di tenere insieme la pluralità, in un comune orizzonte linguistico e culturale, a renderla una sorta di archetipo di "comunità globale dell'italofonia". Una comunità che lavora alla valorizzazione della lingua italiana, e della cultura di cui essa si fa tramite, come strumento di apertura, integrazione e confronto.

Nel corso degli anni tutto ciò ha assunto di volta in volta forme e modalità diverse per adattarsi al mutare dei tempi. Una dimostrazione concreta di questa attitudine dinamica è il rinnovato statuto della Comunità, adottato nell'ottobre del 2019, con cui il Comitato direttivo, che inizialmente comprendeva soltanto i cinque membri fondatori, RAI (Italia), RSI (Svizzera), RTV Koper Capodistria (Slovenia), Radio Vaticana e San Marino RTV, è stato ampliato in modo da includere anche due membri ordinari^[8], assicurando così maggiore condivisione e ampiezza di orizzonti.

In quest'ottica la Comunità pone sempre maggiore cura nelle relazioni con i suoi Amici^[9], un gruppo nutrito di enti, associazioni, istituzioni che danno linfa alle sue

^[8] I membri ordinari della CRI sono: HRT Croazia, PBS Malta, RAE Argentina, Radio Atene, Cosmo Italiano WDR, Radio ICN NY, Radio Romania, RTCG Montenegro, RTSH Albania, Tv2000.

^[9] Accademia della Crusca, Alma TV, Associazione Musicale Tito Gobbi, Coscienza Svizzera, Forum per l'italiano in Svizzera, Globus et Locus, Icon - Italian Culture on the Net, Istituto Stata-

attività, garantendo collaborazione e scambi che si sostanziano – anche ma non solo – in interventi di qualità e prestigio negli eventi organizzati dalla CRI, dai seminari di formazione alle tavole rotonde, ai “Cammini”, momenti di incontro e di riflessione che permettono ai presenti (ma anche al pubblico, attraverso i reportage realizzati per l’occasione) di conoscere e toccare con mano luoghi di particolare rilevanza nell’evoluzione storica della cultura italiana.

La CRI è un soggetto culturale riconosciuto, capace di aggregare attorno a sé non solo professionisti della comunicazione, ma anche docenti, linguisti e membri della società civile. Oggi sono una ventina le emittenti coinvolte a vario titolo nelle sue attività, con eventi e iniziative condivise che spaziano dalla produzione radiofonica alla formazione, dalla promozione culturale alla divulgazione linguistica^[10].

Certo, il coinvolgimento e l’impegno di operatori ed emittenti di buona volontà non significa che quella della CRI sia una strada in discesa. Lo ha espresso con grande lucidità il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, che ha voluto portare il suo saluto ai festeggiamenti per il quarantesimo anniversario della Comunità, celebrato a Roma il 3 aprile 2025. «Il lavoro degli operatori e dei giornalisti della Comunità Radiotelevisiva Italofoa – ha sottolineato il Presidente – è prezioso in questa stagione in cui la lingua spinta all’omologazione e all’impoverimento operato attraverso i processi di semplificazione dei media digitali tende a ridurre la ricchezza del lessico». A fronte di minacce di tale portata, ha aggiunto Mattarella, «le comunità italofone presenti nei diversi Paesi rappresentano vivai fecondi di moltiplicazione degli stimoli culturali della civiltà italiana». In un tale scenario «va evitato il rischio, che si potrebbe fare ancora più alto con l’avvento dell’intelligenza artificiale, di diminuire il pluralismo linguistico, con il conseguente depauperamento del patrimonio culturale che gli idiomi veicolano, a favore di neo linguaggi con vocazione esclusivamente funzionale alla mera operatività digitale»^[11].

Incontriamoci, formiamoci, co-produciamo

Fin dall’inizio la Comunità Radiotelevisiva Italofoa ha articolato la sua attività sugli assi principali della coproduzione, dello scambio e della formazione, in modo da garantire ai professionisti e agli operatori interessati la libertà di sperimentare in autonomia offrendo loro al contempo una molteplicità di occasioni di incontro che stimolino la progettualità e permettano la condivisione delle competenze.

In questo quadro, fra gli inevitabili alti e bassi legati principalmente alla maggiore o minore intensità con cui i diversi attori sono stati in grado di contribuire alla vita comunitaria, la CRI ha messo in opera nel corso degli anni una serie di iniziative caratterizzate dalla costante volontà di sostenere i suoi valori e i suoi obiettivi.

le per Sordi di Roma, Itlradio, Lunid-Libera Università dei diritti umani, Osservatorio Balcani e Caucaso, Società Dante Alighieri, Università di Modena e Reggio Emilia - Dipartimento di Studi Linguistici e culturali, Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena.

[10] Cfr. <https://www.comunitaitalofoa.org>.

[11] <https://www.comunitaitalofoa.org/notizie/il-messaggio-del-presidente-della-repubblica-sergio-mattarella-per-i-40-anni-della-comunita-radiotelevisiva-italofoa/>.

Le attività di formazione rappresentano un buon esempio del *modus operandi* della CRI e un indice dell'impegno e della responsabilità condivisa verso realtà mediatiche e colleghi con minori mezzi e opportunità di crescita.

Realizzati ogni anno in collaborazione con RAI per i giornalisti e operatori delle emittenti associate, i seminari di formazione accolgono esperti e professionisti di settore contribuendo a mettere in comune strumenti ed esperienze per affrontare le tante, nuove e complesse sfide professionali. Prevedono inoltre un laboratorio finale, occasione per un concreto lavoro comune, per mettere a punto le linee guida delle coproduzioni dedicate di volta in volta ai temi oggetto di aggiornamento professionale.

Per concorrere efficacemente alla creazione di un'offerta capace di sostenere la diffusione della lingua e della cultura italiana è oggi indifferibile conoscere e padroneggiare le nuove modalità di produzione e di fruizione di contenuti audiovisivi. "Radio Miniature. Storie di altre frequenze in lingua italiana", prima coproduzione podcast della CRI, è nata dal seminario del 2023 "Podcast. Dall'audio lineare all'audio on demand". È un viaggio affascinante che celebra il potere della radio di unire persone e culture, parole e suoni attraverso le storie delle emittenti della Comunità. Fra gli obiettivi di "Radio Miniature" c'è anche il recupero degli archivi storici delle diverse radio, un patrimonio che si rivela sempre più prezioso e che spesso non viene sufficientemente valorizzato. Nel 2024 l'Union Radiophonique et Télévisuelle Internationale (la più antica organizzazione internazionale dell'audiovisivo, creata nel secondo dopoguerra sotto l'egida dell'UNESCO) ha attribuito a "Radio Miniature" due riconoscimenti di rilievo: il Jacques Matthey-Doret Discovery Award e il Digital Works Award.

Altrettanto essenziale la formazione su uno dei temi più rilevanti del nostro vivere contemporaneo: l'intelligenza artificiale. Titolo del seminario, che nel 2024 ha coinvolto nell'arco di due giorni operatori e giornalisti della Comunità: "Non sono un robot. Dall'intelligenza artificiale all'intelligenza aumentata". La prima parte del seminario, che ha visto la presenza di un vasto panel di esperti, è stata dedicata ad approfondire storia, normative, prospettive e questioni etiche dell'IA, con le possibili implicazioni relative al mondo dell'informazione e all'influenza che l'IA potrà avere anche sulla lingua. Nel laboratorio del giorno successivo, oltre ad analizzare potenzialità e rischi dell'IA nel campo dell'informazione, sono state elaborate le linee guida di una nuova coproduzione. Si tratta di "Giano bifronte. L'intelligenza artificiale tra rischi e opportunità", ampia mappatura dei principali punti di vista sull'IA condotta, in altrettanti capitoli, da tredici emittenti della Comunità. I contributi spaziano da "L'amore ai tempi dell'IA" al rapporto fra IA e diversità culturale, dall'uso dell'IA in ambito educativo ai pericoli e le opportunità per il giornalismo.

Chiudiamo questa rapida carrellata sulle attività formative della CRI con il suo quarantesimo anniversario, celebrato (come già visto) nel 2025. Per l'occasione la Comunità ha individuato due temi centrali nella comunicazione radiotelevisiva di oggi e ancor più di domani: la comunicazione sui social media e l'uso creativo degli archivi, con un approfondimento particolare sugli aspetti legati alla conservazione e valorizzazione dei materiali d'epoca contenuti nelle teche.

Tra gli eventi riscuote un grande successo il tradizionale incontro autunnale alla vigilia della Settimana della Lingua italiana nel mondo (Slim), che anticipa, nei suoi approfondimenti, proprio il tema scelto per la Settimana. Una collaborazione che ha preso il via dopo gli ottimi risultati conseguiti durante il Cammino al Parco dell’Appia Antica del 2019, che grazie a collegamenti in diretta e contributi registrati con la collaborazione di ospiti del mondo dell’arte, della musica, del teatro e della poesia hanno portato alla produzione di una serie radiofonica e uno speciale messi a disposizione di tutte le radio aderenti all’iniziativa nel corso della XIX Settimana della lingua italiana nel mondo, dedicata al tema “L’italiano sul palcoscenico”.

Da allora la Comunità organizza ad hoc un evento preparatorio alla Settimana della lingua italiana nel mondo, invitando i rappresentanti del MAECI, i curatori del volume realizzato ogni anno dall’Accademia della Crusca sul tema della Slim e di volta in volta voci di altri Amici ed altri esperti che concorrono alla riuscita dell’incontro.

Dopo il confinamento dovuto alla pandemia, nel 2021 la scelta di dedicare la Settimana della lingua italiana nel mondo all’Alighieri ha spinto la CRI a proporre *Infinito Dante*, un percorso di conoscenza che ha permesso di esplorare il laboratorio dei traduttori internazionali del sommo poeta e di approfondire la conoscenza di alcuni “diffusori” della poetica dantesca, la cui attività è evidentemente di rilevanza impareggiabile nella valorizzazione della lingua e della letteratura italiana nel mondo. Grazie alla collaborazione dell’ISSR-Istituto Statale per Sordi di Roma abbiamo potuto festeggiare con l’intensa interpretazione in LIS del sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare* anche il riconoscimento ufficiale – tanto atteso – della Lingua dei Segni Italiana.

E così negli anni seguenti. Nella tavola rotonda “Il titolo a seguire” (2022) abbiamo affrontato il tema dell’italiano usato dai giovani, dialogando anche con studenti liceali e mettendo in luce attraverso una serie di testimonianze la continua evoluzione cui l’italiano va incontro sulla base della comprensione tra i parlanti, modificando dinamicamente la frontiera fra ciò che è linguisticamente corretto e ciò che non lo è.

Con “Dalle parole ai fatti” (2023), in primo piano è stato il tema “L’italiano e la sostenibilità”, grazie a una serie di riflessioni accomunate dall’obiettivo di promuovere nel mondo la cultura della sostenibilità proprio attraverso la lingua italiana.

Nel 2024, anno in cui l’Italia è stata ospite d’onore alla Fiera del libro di Francoforte, la CRI ha promosso due momenti di approfondimento sul presente e sul futuro della lingua italiana attraverso i diversi media, dal libro al podcast. In particolare, nella tavola rotonda “Con l’ali librate” la riflessione è stata dedicata al rapporto fra l’italiano e il libro, attraverso un confronto fra studiosi e addetti ai lavori sul ruolo del libro come mezzo di divulgazione culturale.

Una delle iniziative più significative e originali di cui la Comunità è stata protagonista, con l’Associazione musicale Tito Gobbi e l’Università per Stranieri di Siena, è “Adotta un cantante”. Inserita nell’ambito di “Magia dell’opera” – progetto di avvicinamento alla musica lirica degli studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado che coinvolge insegnanti, allievi e, indirettamente, i loro familiari – “Adotta un cantante” offre a giovani voci liriche straniere un corso di perfezionamento in lingua italiana. Tra i talenti emergenti premiati in passato, il tenore turco Murat Can Guvem,

il baritono azero Maharram Huseynov, il baritono coreano Dong Huy Kim e il baritono polacco Szymon Wach. Un esempio perfetto di affinità e coincidenza di intenti fra realtà diverse per ambito di attività ma legate dal comune obiettivo di valorizzare non solo la lingua ma anche le espressioni culturali più rappresentative dell'italicità. L'Associazione Tito Gobbi, presieduta e guidata con passione dalla compianta Cecilia Gobbi, figlia recentemente scomparsa del celebre baritono bellunese, mette in evidenza come «Ancora oggi i termini del lessico operistico utilizzato in tutto il mondo sono in italiano e l'opera continua a costituire per gli stranieri una cifra identitaria dell'Italia e una spinta motivazionale ad avvicinare la nostra lingua e cultura. È dunque importante promuovere nella comunità professionale dell'opera, ma anche in quella dei suoi cultori, una perfetta conoscenza della nostra lingua scritta, parlata e cantata per salvaguardarne la musicalità e per tutelare la posizione di primo piano che l'opera italiana riveste internazionalmente». Purtroppo, il progetto "Adotta un cantante" si è arenato come tanti altri nelle secche della pandemia. Noi tutti speriamo che la magia continui.

Voci dell'italofonia nel mondo a confronto: le esperienze sul campo degli operatori delle emittenti della CRI

I veri protagonisti della Comunità, naturalmente, sono i suoi membri sparsi in decine di Paesi in tutto il mondo. I "vivai fecondi" dell'italofonia richiedono abili e pazienti vivaisti: tenaci, animati da una fervida passione per il proprio lavoro e in grado di sopassedere alle difficoltà quotidiane dovute ad una generalizzata scarsità di risorse economiche e di personale. L'insieme delle emittenti che fanno oggi parte della Comunità Radiotelevisiva Italofoa è estremamente vario, come testimoniano le diverse classificazioni effettuate a più riprese in varie sedi^[12]. In questo capitolo, attraverso le interviste con otto professionisti appartenenti ad altrettante emittenti della Comunità, ci concentreremo su alcune realtà radiotelevisive che operano in Paesi in cui la lingua nazionale non è l'italiano^[13]. L'obiettivo è esplorare alcuni aspetti della loro attività: quali sono i pubblici di riferimento, l'uso della lingua italiana, le sfide nel mantenere vivo l'interesse per l'italiano, le relazioni con altri enti che si occupano a vario titolo di promozione della lingua italiana, il rapporto con i pubblici di riferimento, l'utilizzo dei social media nella diffusione dei contenuti in italiano e le principali sfide e difficoltà che gli operatori della CRI si trovano a dover fronteggiare nel loro lavoro quotidiano. Più che sulla storia e sui programmi delle singole emittenti qui trattate^[14], metteremo a confronto le esperienze dei professionisti che operano ogni giorno "sul campo" nella promozione della lingua e della cultura italiana attraverso la realizzazione di contenuti principalmente radiofonici.

^[12] Si veda l'esautivo contributo di Alessandra Zupi sulle radio italofoa (2024).

^[13] Sono stati esclusi dunque dal campo d'indagine aziende quali RAI, RSI, TV2000, Radio Vaticana e RTV San Marino

^[14] Rimandiamo il lettore interessato all'ascolto della coproduzione della CRI "Radio Miniature. Storie di altre frequenze in lingua italiana", disponibile sulla piattaforma RaiPlay Sound.

Apriamo questo confronto con una domanda iniziale: allontanandosi dalla frontiera italo-svizzera, baricentro dell’italianità nella nostra ideale carta geografica, a chi parlano oggi le emittenti italofone all’estero? Partiremo da alcuni dei Paesi più interessati da un’intensa emigrazione italiana nel secolo scorso: Germania, Stati Uniti e Argentina.

Cosmo italiano è un podcast in lingua italiana distribuito sulle principali piattaforme digitali, ma anche un programma parte dell’offerta quotidiana in lingua italiana del servizio pubblico Westdeutscher Rundfunk Köln. Da erede di Radio Colonia, fondata nel 1961 e ascoltata dai lavoratori italiani emigrati in Germania nella seconda metà del secolo scorso (*Gastarbeiter*), è passata nel tempo ad un’audience più composita, formata oggi anche da:

Nuovi italiani e nuove italiane tra i 30 e i 50 anni che sono arrivati in Germania e hanno intenzione di partecipare alla vita del Paese. Ci chiedono di fargli conoscere la Germania. Abbiamo una grande richiesta da parte di una comunità che è sempre più grande, che sfiora ormai il milione di unità. All’interno di questa c’è un pubblico che vuole e desidera essere informato in italiano. Sono quindi loro a cercare questo tipo di proposta, che chiaramente noi poi cerchiamo anche di distribuire al meglio sulle diverse piattaforme (operatore di Cosmo Italiano).

Nel caso della Radiodifusión Argentina al Exterior (RAE) – il servizio di trasmissioni internazionali del servizio pubblico argentino, in cui l’italiano rappresenta una delle otto lingue della programmazione – un operatore dell’emittente osserva che, a differenza dello stesso spagnolo e di altre lingue:

L’italiano ti lega inevitabilmente all’Italia e la nostra programmazione fa da ponte di collegamento. La nostra principale audience sono gli italiani all’estero, in Australia, negli Stati Uniti, in Messico, in Europa, in Francia, che ci ascoltano in tantissimi e sono molto curiosi della programmazione dall’Argentina in italiano. Quindi noi parliamo anche a loro. Dalla Germania ci hanno inviato delle cartoline, ci chiedono la QSL, che è una vecchia usanza delle stazioni radiofoniche in onda corta. E poi italoфи sono praticamente tutti gli argentini, che amano e sognano l’Italia e ce l’hanno nel loro immaginario.

Anche nel caso di Radio ICN New York, radio privata (oggi una web-radio) che ha avviato le sue trasmissioni nel 1984, si è passati a un pubblico più giovane e più ampio di quello degli immigrati italiani in America dei decenni scorsi:

ICN Radio è seguita principalmente dagli italiani, dagli italo-americani, ma non solo, è molto seguita dal mondo latino e anche dagli americani stessi, quando scoprono che c’è una radio italiana che ogni giorno porta l’Italia in diretta con musica, cultura, arte, sport, radiogiornale e tutto il resto. Restano davvero affascinati. Il fatto di far parte della Comunità Radiotelevisiva Italoфona ci consente, inoltre, di dialogare con le altre emittenti in Europa e in giro per il mondo per promuovere sempre di più chi siamo e cosa facciamo (operatore di Radio ICN New York).

Nell’area transfrontaliera ad est dell’Italia – si pensi al ruolo di due emittenti della CRI come Radio Fiume in Croazia e Radio Capodistria in Slovenia – la programma-

zione in lingua italiana è ponte tra le maggioranze slovene e croate e la comunità italiana, ma anche strumento di dialogo interculturale e di coesione all'interno del Paese. Non solo:

Gli ascoltatori che seguono il programma italiano di Radio Fiume sono appunto gli appartenenti della comunità nazionale italiana autoctona dell'area di Fiume e del Quarnero, però siamo seguiti anche in Istria, in Dalmazia e nella regione della capitale Zagabria. Oltre agli italiani che si sono stabiliti per lavoro in Slovenia e Croazia, si trovano anche persone di nazionalità croata che hanno frequentato le scuole italiane a Fiume o in Istria, che hanno i figli iscritti a quelle scuole, oppure alla comunità degli italiani di Fiume, che seguono magari un corso di lingua italiana alla nostra comunità o in qualche scuola di lingua (operatore di Radio Fiume),

ma anche

la parte della comunità italiana che vive in Slovenia, in Croazia e nel vicino Friuli-Venezia Giulia, dove abbiamo un ottimo bacino di utenza, stando anche ad alcune indagini che siamo riusciti a fare nel corso degli anni (operatore di Radio Capodistria).

Radio Romania Internazionale, la rete per l'estero del servizio pubblico romeno, che trasmette ogni giorno, su onde corte, via internet e satellite, programmi in romeno e in undici lingue straniere, va in onda quotidianamente con tre programmi in lingua italiana in cui si parla di attualità romena, di storia, economia, cultura e turismo in dialogo «tanto con gli italofoeni che con gli italofoili». Un operatore di Radio Romania ci racconta in proposito:

È abbastanza difficile fare un ritratto del pubblico. Il maggior numero degli ascoltatori proviene naturalmente dall'Italia ma riceviamo messaggi anche dagli Stati Uniti, dal Giappone, persino dalla Cina, e anche dai Balcani, dalla Germania e dalla Polonia. Ci rivolgiamo ad un pubblico che vive all'estero. Certo ci sono anche italiani che vivono in Romania che ci seguono su internet e sui social ed è questo il bello: vedere che l'italiano unisce tutte queste comunità.

L'influenza della lingua e della cultura italiana, come abbiamo ricordato, è storicamente presente in un Paese come l'Albania separato dall'Italia appena da un lembo di mare. Tra le redazioni in lingua straniera che lavorano all'interno di Radio Tirana, emittente del servizio pubblico albanese, quella che si occupa dei programmi in lingua italiana occupa un ruolo di primo piano dovuto alle solide relazioni culturali ed economiche tra Italia e Albania. Come spiega un operatore di Radio Tirana:

La maggior parte dei contenuti che prepariamo spesso raccontano storie di scambio, integrazione e dialogo tra Italia e Albania usando l'italiano come ponte. I contenuti in lingua italiana sono pensati per informare e intrattenere gli italiani o chi conosce l'italiano nel mondo su quello che succede in Albania. Il nostro pubblico è ampio. Dagli albanesi che vivono in Italia, spinti dalla nostalgia a connettersi con Radio Tirana, agli appassionati dei viaggi o della cultura albanese. Non mancano poi gli ascoltatori italiani residenti in Albania, che trovano nei nostri programmi un punto di riferimento familiare. Raccontando dell'Albania in lingua straniera siamo parte della "diplomazia culturale" del Paese.

La lingua italiana intesa come “ponte tra le culture”, ma anche come mezzo strategico al servizio della “diplomazia culturale” dei Paesi in cui sono attive le emittenti qui esaminate, ricorre in diverse interviste. Ne parla in questi termini anche un operatore di Radio Atene, la più giovane delle emittenti che fanno parte della Comunità Radio-televisiva Italoфона: si tratta infatti di una web-radio privata fondata nel 2014. Unica emittente radiofonica in lingua italiana nell’Ellade, Radio Atene si rivolge tanto agli italiani in Grecia quanto agli italoфи che vogliono conoscere la cultura greca e, più in generale, mediterranea, attraverso interviste e contenuti di approfondimento che ne fanno un punto di riferimento per la comunità italo-ellenica a livello internazionale.

Quali sono oggi le principali sfide per mantenere vivo l’interesse per la lingua italiana? «Sicuramente in questo periodo la principale sfida è la sopravvivenza. Negli ultimi anni stiamo soprattutto lottando per una stabilità finanziaria e del *turnover* dei quadri e del personale. Siamo alle prese con una forte crisi soprattutto per quanto riguarda i finanziamenti dei programmi in lingua italiana». L’appello di questo operatore purtroppo non è isolato e si allarga, a macchia d’olio, ai diversi contesti nazionali qui trattati.

Un’altra difficoltà comune percepita dagli operatori riguarda «il disinteresse delle nuove generazioni, che spesso vedono l’italiano come lingua della minoranza e quindi una lingua meno utile, una lingua persino vecchia». Un altro intervistato avverte: «La sfida principale è la concorrenza con altre lingue più globali, come l’inglese, che spesso attirano maggiore visibilità e ascoltatori».

Dal punto di vista linguistico, nei programmi realizzati dalle emittenti italofone all’estero si segnala il pressoché totale utilizzo di un italiano definito dagli stessi operatori intervistati come “standard” o “puro”, privo di inflessioni dialettali regionali o locali. La maggior parte degli speaker non è madrelingua ed utilizza l’italiano come “lingua di lavoro”, parlata oggi in modo fluente e appresa attraverso percorsi avanzati di istruzione o professionali. Ciononostante, nei programmi in lingua italiana i dialetti entrano come “materia viva” e arricchiscono le sfumature linguistiche delle trasmissioni: «Gli ascoltatori – dice l’operatore di Radio Fiume – apprezzano anche il dialetto fiumano che sentono magari per le strade o passeggiando, oppure anche nelle scuole e spesso capita che lo sentano anche alla nostra radio, perché facendo qualche intervista più informale chiediamo all’interlocutore di usare il suo dialetto per farlo conoscere». L’operatore di Radio ICN New York sottolinea: «Vogliamo portare a New York e negli Stati Uniti tutta l’Italia, in tutte le sue forme e rappresentanze. Spesso viaggio in Italia e ho delle conoscenze dalla Sicilia al Trentino-Alto Adige. Ci capita di fare dei collegamenti imprevisti, un po’ a sorpresa, per restituire agli ascoltatori quel momento reale, quel momento puro, anche dal punto di vista della lingua». «Molti trovano interessante sentire l’italiano con un accento diverso», spiega lo speaker di Radio Albania. L’operatore di RAE Argentina allarga il campo della riflessione sull’uso della lingua italiana in radio:

Siamo sempre alla ricerca dell’italiano perfetto, tuttavia abbiamo i nostri suoni che provengono dallo spagnolo; quindi con la fonetica a volte c’è qualche difficoltà perché la biblioteca di suoni è diversa quando l’italiano non è la lingua madre. In Argentina c’è un dialetto, si potrebbe dire, che si chiama “lunfardo”, che è nato alla fine dell’Ottocento, dove le parole che

si usano in Argentina, soprattutto a Buenos Aires, provengono dall'italiano. Tantissime. Per esempio, quando uno dice «Voy a trabajar», «Vado al lavoro». A Buenos Aires si dice «Voy a laburar». «Laburar» non è spagnolo e non è italiano. Sono tantissime le parole che arricchiscono la lingua spagnola che si parla qui in Argentina. E questo noi lo facciamo notare.

Tutti gli operatori intervistati parlano di un rapporto culturale consolidato con le ambasciate e i consolati italiani, le università, le scuole e gli istituti italiani di cultura presenti nei diversi Paesi. Gli enti e le associazioni che, a vario titolo, si occupano di promozione della cultura e della lingua italiana all'estero sono degli interlocutori privilegiati, ospiti dei programmi e interpellati regolarmente tramite interviste per presentare iniziative ed eventi quali concerti, libri, tavole rotonde e convegni ovvero in occasione di eventi nazionali come il “Columbus Day” (12 ottobre) negli Stati Uniti, trasmesso da oltre 15 anni in diretta da Radio ICN New York. Il coinvolgimento diretto di esponenti delle comunità italiane nella co-creazione di contenuti editoriali, invece, risulta molto limitato e legato solo ad occasioni in cui l'emittente è coinvolta direttamente in qualità di *media partner* di eventi o manifestazioni. La maggior parte dei contributi in lingua italiana messi in onda sono frutto dell'intervento di ospiti all'interno dei programmi radiofonici, tramite interviste oppure, in misura minore, nella forma di filo diretto con il pubblico o “vox populi”, come ci segnala l'operatore di Cosmo italiano in un interessante caso: «Prendiamo delle voci di connazionali dalla strada e lì molto spesso ci capita di avere italiani di seconda, terza o addirittura quarta generazione che preferiscono rilasciarci una dichiarazione in tedesco perché lo sanno meglio dell'italiano». Fondamentale il rapporto con le scuole, come sottolineano gli operatori di Radio Fiume e Radio Tirana: «Questo approccio partecipativo – spiega lo speaker dell'emittente albanese – rende i programmi più autentici. Cerchiamo di coinvolgere i ragazzi che studiano l'italiano al ginnasio facendo in modo che la magia del microfono faccia aumentare in loro il desiderio di continuare a imparare l'italiano e di sapere di più sulla cultura di questo Paese».

Nella prospettiva delle relazioni interculturali e dell'integrazione linguistica oltre le frontiere, l'operatore di Radio Capodistria riferisce di un programma, purtroppo non più trasmesso, che esemplifica la cooperazione linguistica tra le emittenti di servizio pubblico di Paesi confinanti:

Avevamo una trasmissione settimanale che si chiamava “Caleidoscopio istriano”. Si trattava di un collegamento in diretta con lo studio sloveno di Radio Koper, ma anche con lo studio sloveno della radio di RAI Friuli-Venezia Giulia e con Radio Pola in lingua italiana e in lingua croata. La specificità di questa trasmissione era che i conduttori dialogavano ognuno nella propria lingua e si capiva perfettamente. Quindi era proprio una trasmissione che copriva completamente il territorio ed offriva un'informazione nelle tre lingue che lo caratterizzano, quindi in italiano, in sloveno e in croato.

Nel caso di programmi in lingua italiana come Cosmo Italiano e Radio Fiume, l'integrazione linguistica avviene all'interno dello stesso palinsesto: «Noi – racconta il giornalista dell'emittente tedesca – facciamo un podcast che nel pomeriggio viene pubblicato su tutte le piattaforme principali (Spotify, Apple ed altre), sulla nostra pagina

internet e poi la sera passa sulle onde di Radio Cosmo, nello spazio dedicato anche alle trasmissioni in lingua turca, russa e polacca». L’operatore di Radio Fiume evidenzia: «Siamo integrati nel programma croato ed entriamo nelle case di tutta la popolazione, quindi dalla maggioranza croata alla minoranza italiana, ma anche a quella ungherese, alla comunità nepalese e a tutti gli italiani che si sono trasferiti a Fiume».

Gli operatori intervistati sono tutti concordi nel ritenere oggi giorno strategico l’utilizzo dei social media per diffondere i contenuti in lingua italiana e coinvolgere ascoltatrici e ascoltatori nel dibattito pubblico. Tuttavia, la carenza di personale, la mancanza di competenze adeguate alla gestione dei social media all’interno delle redazioni e la scarsità di risorse economiche destinate alla produzione di contenuti originali per queste piattaforme digitali restituiscono un quadro d’insieme piuttosto critico e non al passo con i tempi. Questi canali di comunicazione, che permetterebbero alle emittenti di ampliare il proprio bacino d’ascolto e di rafforzare il dialogo con il pubblico, non vengono adeguatamente presidiati anche per altre ragioni. «Come social media abbiamo solo Facebook – sottolinea un operatore – anche perché essendo una redazione non molto grande avremmo difficoltà a gestire più canali. La nostra emittente ha messo dei parametri molto stringenti per l’utilizzo dei social media. Ciò significa che se questi canali non funzionano vengono chiusi con una certa facilità, per cui ci siamo limitati a un canale che funziona bene per il nostro tipo di pubblico che in parte è giovane ma non è giovanissimo, quindi Facebook più che Instagram o TikTok».

Tra gli usi più innovativi, l’operatore di Radio Capodistria segnala il tentativo di promuovere l’ibridazione audio-visiva sui canali social: «Questo connubio tra la radio e il video sta assolutamente funzionando soprattutto per quanto riguarda il pubblico giovanile». «Attraverso piattaforme come YouTube si possono riascoltare le puntate che realizziamo», spiega l’operatore di Radio Tirana, sottolineando: «Questo rafforza il legame con il pubblico più giovane e digitale». Oltre ai siti web delle emittenti su cui vengono caricati i contenuti, la principale piattaforma social per la distribuzione dei programmi radiofonici indicata dagli intervistati risulta essere Facebook, utilizzata nel caso di Radio ICN New York sia come canale promozionale che per la trasmissione dei programmi radiofonici in diretta video. «In questa congiuntura negativa dovuta ai tagli, che non permettono nuove assunzioni, non c’è personale per lavorare sulla parte digitale», lamenta un operatore, che aggiunge: «Praticamente l’unica cosa che facciamo è una pubblicazione su internet, pure molto precaria. Quindi i social media ora sono paralizzati». L’operatore di Cosmo Italiano ci parla dell’uso della pagina Facebook («Abbiamo circa 40.000 follower») come spazio di dialogo con il pubblico: «Su questo canale ogni tanto lanciamo anche un po’ di sondaggi e richieste. Quando poi vediamo nei commenti risposte interessanti o chiamiamo la persona per farci rilasciare in voce una dichiarazione o citiamo il commento in trasmissione».

Quello che emerge dalle interviste è un quadro in chiaroscuro che non consente di guardare al futuro con particolare ottimismo. Tuttavia, la passione e l’impegno che gli operatori mettono quotidianamente al servizio del proprio lavoro, il crescente interesse

per l'italiano come "lingua internazionale della cultura"^[15] e la possibilità per gli operatori delle emittenti di formarsi e confrontarsi all'interno della Comunità Radiotelevisiva Italoфона lascia ben sperare sul fatto che il terreno per la diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo resti, nonostante tutte le difficoltà, fertile. Potremmo terminare quindi con un fiducioso invito ad attendere presto una prossima primavera; ma non possiamo prendere commiato senza segnalare ancora una volta con forza – a costo di apparire ripetitivi – le sempre maggiori difficoltà economiche che rischiano di compromettere la possibilità, per quegli strenui combattenti a favore della causa italica che sono i veri eroi della realtà descritta nelle pagine precedenti, di proseguire nella loro lotta quotidiana.

Una lotta che spesso poggia soprattutto sull'entusiasmo e sulla buona volontà. Ci sia quindi consentito concludere ribadendo ciò che affermavamo appena pochi mesi fa, quando nel volume *L'Italiano Lingua internazionale della cultura* mettevamo in guardia sui rischi di un ulteriore depotenziamento del servizio pubblico radiotelevisivo. Le difficoltà finanziarie e l'endemica carenza di personale si ripercuotono – come emerge dalle interviste – sulla sostenibilità anche delle emittenti private che trasmettono programmi in lingua italiana, da sempre un punto di riferimento per le comunità italiane all'estero e "antenne" per la diffusione della lingua e della cultura italiana verso nuovi pubblici al di fuori dell'area italo-svizzera.

Bibliografia

AA.VV. 2024= *L'Italiano Lingua internazionale della cultura*, un progetto di RAI Ufficio Studi, diretto da Francesco Giorgino, curato da Alessandra Paradisi con la collaborazione di Alessandra Zupi.

Bassetti 2015= Piero Bassetti, *Svegliamoci italiani!*, Venezia, Marsilio.

RIM 2024= *Rapporto Italiani nel Mondo 2024 della Fondazione Migrantes*, a cura di Delfina Licata, Todi, editrice Tau.

Turchetta 2018= Barbara Turchetta, *Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana*, in *Lo spazio linguistico italiano globale; il caso dell'Ontario*, a cura di Barbara Turchetta e Massimo Vedovelli, Pisa, Pacini.

Zupi 2024= Alessandra Zupi, *Le radio della comunità italoфона*, in *La radio in Italia. Storia, industria, linguaggi*, a cura di Tiziano Bonini e Marta Perrotta, Roma, Carocci.

© 2024 by Rai Ufficio Studi

^[15] Si veda l'interessante volume curato da Rai Ufficio Studi nel 2024 dall'omonimo titolo, disponibile sul sito della Comunità Radiotelevisiva Italoфона.

Un'altra faccia dell'italofonia: l'impronta lessicale dell'italiano documentata dall'Osservatorio degli italianismi nel mondo*

LUCILLA PIZZOLI, MATTHIAS HEINZ

1. Chi è che parla in italiano?

Italoфония, come dice la parola stessa, indica il parlare italiano: sappiamo bene, però, che una lingua si può parlare a diversi livelli, passando da un grado minimo, quello che i parametri di valutazione della competenza classificherebbero come iniziale (pre-A1), fino al grado massimo, quello paragonabile al parlante madrelingua di buona cultura (C2)^[1]. L'italiano non fa eccezione: troviamo una notevole differenziazione di competenze sia a livello nazionale, sia al di fuori dei confini dello stato. Nella realtà contemporanea è infatti impensabile sovrapporre, con l'equazione tipicamente ottocentesca che ha a lungo accompagnato la definizione identitaria degli stati moderni, la nozione di lingua e quella di nazione^[2]. Risulta necessario, perciò, tentare una ricognizione più accorta, che provi a ricostruire i contorni di una realtà, come quella della competenza linguistica, che è per sua natura distante da un'opzione binaria (italofono *versus* non

* Il presente lavoro, concepito in forma collaborativa, va attribuito a Lucilla Pizzoli per i parr. 1, 2, 3, 5 e a Matthias Heinz per il par. 4.

[1] Ci serviamo qui della classificazione ormai largamente condivisa proposta dal Consiglio d'Europa per armonizzare la didattica e la valutazione delle lingue moderne, così come viene messa a punto nel Quadro Comune Europeo di Riferimento, a cui si rimanda nella sua versione aggiornata online (CEFR Companion Volume 2018), disponibile in italiano dal 2020 (QCER Volume complementare 2020).

[2] Il ruolo della lingua nel processo di costruzione degli stati nazionali è stato indagato da più prospettive e ha generato un dibattito molto ampio che è impossibile riassumere qui e che riguarda soprattutto il trattamento delle lingue minoritarie nei territori nazionali. Del diritto alla lingua in Europa si è occupato Tosi 2017; gli effetti di questo dibattito nella politica linguistica italiana sono stati ricostruiti in Pizzoli 2018. Negli ultimi anni, specie a seguito della riforma della legge sulla cittadinanza in Italia (legge di riforma n. 132/2018, che modifica la L. 91/1992, ulteriormente rivista con il recentissimo dl n. 36 del 28 marzo 2025) si è posto l'accento in modo più deciso sulla questione dei diritti linguistici, lasciando emergere in modo più evidente il paradosso della coesistenza di cittadini italiani non italoфoni e di cittadini italoфoni non italiani. La questione lascia spazio ad un'ampia riflessione sulle disuguaglianze linguistiche, anche nella loro declinazione più estesa di "diritti umani linguistici". Per un quadro generale su questo tema cfr. da ultimo Skutnabb-Kangas, Phillipson 2022.

italofono). Se guardiamo all'interno dei confini dello stato italiano, la galassia dell'italofonia include sia i cittadini italiani, che sono ormai largamente considerati madrelingua ma che si servono delle tante varietà presenti sul territorio, diversificate sulla base degli assi di variazione^[3], sia i cittadini stranieri residenti, che non godono dei diritti di cittadinanza ma che hanno una relazione con la lingua molto diversificata a seconda delle condizioni dell'apprendimento: anche qui si possono misurare livelli di competenza molto variegati, determinati dal contesto di apprendimento (spontaneo o guidato) e soprattutto dai diversi fattori che agiscono sulla capacità di conquista della lingua (età, livello di scolarizzazione, distanza tipologica della o delle lingue madri preesistenti) e sulla motivazione (come la ricerca della lingua per chi ha prospettiva di permanenza nel Paese o per chi la sceglie come strumento espressivo dell'esperienza letteraria)^[4].

Se guardiamo poi al di fuori dei confini nazionali, il quadro dell'italofonia risulta ancora più mosso: rientrano infatti a buon diritto in questo conteggio sia i cittadini italiani residenti all'estero (di passaggio o regolarmente iscritti all'AIRE), sia i cittadini di stati in cui l'italiano è lingua ufficiale o coufficiale, sia gli stranieri che per le ragioni più varie si trovano a imparare questa lingua e che la praticano in condizioni più o meno stabili.

Definire l'italofonia dunque significa ricomporre tutta la gamma delle possibili declinazioni del concetto di competenza linguistica; e ancora più difficile, per conseguenza, è misurarne i numeri^[5].

[3] Nel descrivere la lingua italiana tutti gli studi più recenti insistono sulla compresenza di più varietà: basti il richiamo a titoli come *L'italiano e le sue varietà* (Lubello-Nobili 2018), *L'italiano: strutture, usi, varietà* (Librandi 2019), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei* (Ferrari-Lala-Pecorari-Stojmenova Weber 2019), *Uno sguardo sul verbo: forme, usi, varietà* (Ruggiano 2022), *Le varietà dell'italiano contemporaneo* (Ballarè, Fiorentini, Miola 2024), *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano* (Fresu, Urraci 2024), *I testi e le varietà* (Librandi-Piro 2024). Lo sguardo sulla variazione si riflette anche nella didattica della lingua e si nota anche in grammatiche destinate alla scuola, come *L'italiano, gli italiani* (Antonelli-Pichiorri 2016).

[4] Graziella Favaro, nel 2016, presentando il documento prodotto dall'"Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura" aveva mostrato quanto fosse riduttiva la dizione generale di "lingua seconda" per i bambini nati in Italia, e aveva proposto, oltre a concrete indicazioni operative, definizioni che potessero meglio cogliere le sfumature del rapporto con l'italiano maturato nelle situazioni di contatto multiculturale, da "lingua della sopravvivenza", a "lingua "filiale" a "lingua adottiva", a "lingua di narrazione meticcica", ecc. (Favaro 2016: 1-2). Anche l'italiano di stranieri, inevitabilmente, presenta caratteristiche analoghe a quello dei nativi, essendo i parlanti esposti alle produzioni linguistiche dei loro contemporanei. È quanto emerge da ricerche sul campo come per esempio quella di Volpe Marano 2024, che ritrova elementi caratteristici sia della varietà neostandard che substandard dell'italiano su un corpus di esami di certificazione di livello C2 condotti presso l'Università per Stranieri di Siena.

[5] Se il numero dei cittadini italiani, inclusi i residenti all'estero (dei quali si può supporre una più o meno precisa competenza linguistica), può essere circoscritto, quello degli altri italofoni risulta mol-

A questo contesto già così articolato, possiamo forse aggiungere anche un ulteriore tassello: la quota di chi parla un po' di italiano senza saperlo, così come parla inglese, francese, arabo, turco, persiano o altro. Ci sono infatti tantissime parole che si innestano nelle altre lingue a volte modificandosi al punto da non risultare più riconoscibili: è il fenomeno ben noto del prestito linguistico, che interessa l'interferenza fra sistemi linguistici e che coinvolge naturalmente anche la lingua italiana.

Mancando l'intenzionalità nei parlanti, specie nei prestiti adattati, si può essere tentati di non tenere conto di questa forma di allofonia: tuttavia, l'immagine di una lingua, legata ai valori che porta con sé, è una delle ragioni che spiegano il successo di alcune parole e strutture linguistiche presso parlanti di altre varietà e contribuisce a fissare nell'immaginario collettivo una serie di caratteristiche che si tramandano in modo piuttosto stabile da un'epoca all'altra.

Ecco che allora l'analisi dei dati sui prestiti in relazione alle diverse zone di influenza consente di definire i contorni di ciò che l'Italia ha rappresentato e ancora rappresenta oggi per il pubblico straniero: in questo senso ci aiutano a descrivere il ruolo dell'Italia in Europa e nel mondo sia i prestiti diretti (cioè quelli che circolano in una lingua su modello diretto di un'altra), sia gli indiretti (ossia i prestiti originari di altre lingue che però si diffondono in un'altra attraverso la mediazione di una o più lingue terze), sia gli pseudoprestiti, evocativi di caratteristiche attribuite specificamente a una lingua e che quindi si creano per imitazione pur in mancanza di un modello effettivamente esistente nella lingua fonte. Sono altresì piuttosto indicativi dell'impronta lessicale esercitata dall'italiano nelle altre lingue anche altri fenomeni più sfumati (a volte piuttosto effimeri, ma non necessariamente occasionali) che fanno comunque emergere con chiarezza il peso dell'italiano, anche di là dalle aree semantiche più prevedibili^[6].

to più sfuggente. Da tempo il MAECI ha avviato indagini, condotte con criteri sempre più raffinati, per conoscere il numero degli studenti stranieri che scelgono di imparare la lingua italiana e per individuare le motivazioni che sono alla base di questa scelta. Dopo le prime ricognizioni avviate negli anni Ottanta del secolo scorso, che avevano offerto una prima stima del fenomeno, si sono susseguite inchieste più mirate, tra le quali vanno ricordate le grandi inchieste motivazionali condotte presso gli Istituti italiani di cultura nel 2000 (Italiano 2000: De Mauro et alii 2002), nel 2010 (Giovanardi-Trifone 2012) e nel 2020 (Coccia-Vedovelli-Barni-De Renzo-Ferreri-Villarini 2021), grazie alle quali si è cominciato a diffondere anche presso il grande pubblico il dato della grandissima attrattività della lingua italiana nel mondo e della possibile spendibilità di questo bene culturale come risorsa anche di tipo economico. Le ultime inchieste, condotte in parallelo con gli Stati generali della lingua italiana, hanno consentito di tracciare un quadro più preciso che comprende circa due milioni di studenti distribuiti tra corsi universitari, scuole statali, paritarie, non paritarie, sezioni bilingui e internazionali, scuole europee, Istituti di cultura, sedi della Società Dante Alighieri, scuole private, ecc.

^[6] Per questo già il DIFIT rappresentava uno strumento di grande utilità, di cui si sono avvalsi numerosi studiosi: i dati raccolti in francese, inglese e tedesco consentivano di misurare l'impatto dell'italiano nelle aree tradizionali (musica, arte, enogastronomia) ma facevano emergere anche altre aree meno note, come economia, commercio e finanza, marineria e navigazione, arte militare e armi, abbigliamento e tessuti. Conterà ricordare ancora il peso del lessico legato alla religione, agli sport e ai giochi e – seppure da tempo in declino – alla scienza (evidente per es. nei derivati dai nomi

2. Di che cosa si occupa l'OIM – Osservatorio degli italianismi nel mondo

Delle tracce dell'italiano nelle altre lingue si occupa l'OIM, l'Osservatorio degli italianismi nel mondo entrato a far parte, dal 2014, dei progetti strategici dell'Accademia della Crusca, all'interno del portale Vivit (una banca dati di materiali dedicati a tutti coloro che sono interessati alla lingua e alla cultura italiana, soprattutto fuori d'Italia), e pensato come punto di riferimento per la raccolta, la verifica e la condivisione degli italianismi diffusi in diverse lingue del mondo. Nella banca dati dell'OIM confluisce il materiale già raccolto per il *Dizionario di italianismi in inglese, francese e tedesco* (DI-FIT) diretto da Harro Stammerjohann, oltre ai risultati di molti altri studi^[7].

L'OIM ha una struttura molto diversa da un dizionario o da un repertorio di tipo tradizionale: nasce infatti come osservatorio dinamico, consultabile su piattaforma informatica, e viene arricchito di volta in volta con nuovi dati. La struttura aperta della piattaforma permette di aggiornare facilmente il lemmario con acquisizioni relative ad altre lingue, via via che vengono attivate collaborazioni con altri esperti.

L'obiettivo è di completare il quadro dell'irradiazione dell'italiano nelle altre lingue, raggiungendo per gradi anche le aree più distanti culturalmente e geograficamente dall'Italia, così da documentare il possibile viaggio delle parole italiane e il valore degli scambi interculturali tra diversi Paesi. Naturalmente il vantaggio di poter disporre di dati aggiornabili consente di attivare procedure specifiche per il controllo degli stessi dati già inseriti: proprio il confronto con i dati relativi alle altre lingue censite, infatti, potrebbe sollecitare ricerche orientate a correggere i dati provenienti dalle fonti disponibili per ogni lingua.

In effetti, come molti studi dimostrano, molti dei problemi di interpretazione dei prestiti derivano dalla difficoltà di rintracciare le direzioni e le modalità del contatto tra le parole, specie nei secoli passati, e dalla diversa organizzazione del materiale

degli scienziati italiani, come il polacco *galwano* e *galwaniczny*, o *galvanisme*, *galvanism*, *Galvanismus*, rispettivamente in francese, inglese e tedesco, ad alcune patologie, come *malaria* o *pellagra*, attestate in una decina di lingue, ai nomi di invenzioni e scoperte, come *pila* e *neutrino*). Sul ruolo dell'italiano della scienza nella diffusione dell'italiano ha insistito di recente Patota 2024, che, alle tradizionali categorie di *otium* e *negotium* aggiunge anche il terzo motore, rappresentato per l'appunto dalla *scientia*.

^[7] Fin dalla sua costituzione l'OIM è stato affidato alla direzione di Luca Serianni e Matthias Heinz, con il coordinamento scientifico di Lucilla Pizzoli; la gestione della piattaforma informatica è responsabilità di Marco Biffi e Giovanni Salucci. Dal 2022, dopo la scomparsa di Luca Serianni, il progetto è diretto da Matthias Heinz. Un ricordo del proficuo contributo di Serianni all'osservatorio si legge in Heinz-Pizzoli 2022. Per la ricostruzione della storia del progetto e dei problemi metodologici che sono stati affrontati per la sua impostazione, e in parte qui ripercorsi, rimandiamo a Serianni 2017, Heinz 2017, Pizzoli 2017, Heinz, Pizzoli, Serianni 2022, Pizzoli-Heinz 2022a. Attualmente sono operative 18 unità di ricerca, per un totale di oltre cinquanta studiosi attivi in diverse aree linguistiche; l'elenco, insieme a tutte le altre informazioni utili, è disponibile sul sito del progetto: www.italianismi.org.

lessicografico relativo alle lingue di arrivo; in questo senso, si può ricavare un grande vantaggio dalla condivisione di informazioni su una stessa parola presente in lingue vicine, geograficamente ma anche culturalmente: come accennato, in molti casi le parole arrivano in una lingua per il tramite di altre lingue ivi circolanti. Nel caso dell'italiano, nell'ingresso di prestiti in lingue parlate in Paesi anche piuttosto distanti dall'Italia ha giocato un ruolo fondamentale una lingua di mediazione più vicina geograficamente o culturalmente, come il francese o il tedesco, che ha costituito il tramite attraverso il quale far arrivare parole italiane, spesso con modificazioni di forma o di significato^[8].

Oltre che sul piano del contatto per vicinanza territoriale o culturale, questo lavoro di controllo accurato può essere condotto anche esaminando le voci da un punto di vista tematico: la constatazione che l'italiano abbia costituito, specie durante il Rinascimento, una sorta di «lingua franca nel campo delle arti», permette di rintracciare «riprese dall'italiano in misura molto maggiore di quanto non documentino i dizionari per lo stesso periodo» (Motolese 2012: 13). Questa constatazione induce a ipotizzare la necessità di una verifica sulla diffusione di alcuni termini adoperati in specifici ambiti professionali, come per l'appunto la trattatistica d'arte: operativamente, se un insieme di parole dell'arte ricorre in modo omogeneo in più lingue vicine, per esempio, si potrebbe controllarne la presenza anche in lingue nelle quali, alla prima ricognizione di tipo lessicografico, il dato non era emerso. Spesso infatti la registrazione di una parola nel lemmario può essere stata sollecitata dalla sua presenza in un testo di rilievo ma può essere sfuggita al censimento lessicografico una parola dello stesso tipo ma attestata in testi marginali. La ormai diffusa disponibilità, in tantissime lingue, di enormi quantità di testi digitalizzati, organizzati in corpora consultabili elettronicamente, rende oggi la ricerca lessicografica molto più capillare ed estende a testi finora inesplorati la possibilità di rintracciare attestazioni (non solo retrodatazioni, dunque, ma anche verifica della circolazione di parole specifiche). Come già detto, la piattaforma realizzata per l'OIM in modo così fortemente dinamico permette sia di accogliere i dati provenienti da ricerche già realizzate o in via di elaborazione per nuove lingue, sia di rielaborare ciclicamente i dati già inseriti, tenendo costantemente aggiornato il lemmario sulla base delle ricerche in corso.

[8] Basti pensare al caso del russo, che ha accolto circa un migliaio di termini di origine italiana: se circa la metà di questi è stata acquisita dal contatto diretto con l'Italia, va sottolineato che una rimanente metà sembra essere passata per il tramite del francese (per es. per l'architettura *мезонин* 'mezzanino' e *фасад* 'facciata', per la musica *ритурнель* 'ritornello' e *серенада* 'serenata', nel campo dell'arte *акварель* 'acquarello' e *рельеф* 'rilievo', fra gli italianismi gastronomici meno recenti *пармезан* 'parmigiano', *сабайон* 'zabaione' e *вермишель* 'vermicelli'; tutti i dati in Gherbezze 2019: 29). In altre lingue i prestiti italiani vanno ricondotti alla mediazione del tedesco (per es. nello sloveno *riskirati* 'rischiare', *kalk* 'calco linguistico', *larifari* 'ciancia, ciarla'; cfr. Ožbot 2008: 159 o nell'ungherese *groteszk* 'grottesco', *influenza*, *pedáns* 'pedante'; cfr. Fábíán-Szabó 2010: 107, 108, 135) o dell'inglese (per es. in giapponese *BAYORIN* 'violino', *DEYUETTO* 'duetto', *FUASHISUTO* 'fascista', *KAFUE NAPORITAANO* 'caffè napoletano', *MAKAROONI* 'maccheroni', *MARIONETTO* 'marionetta', *NEO RIARIZUMO* 'neorealismo', *RAZAANIYA* 'lasagna'; cfr. Lombardi Vallauri 2024: 330-331) o di lingue ancora più distanti come il danese (per es. in islandese *prófill* 'profilo', *kastanía* 'castagna', *faktúra* 'fattura', *gíró*, *gíróseðill* 'giro'; cfr. Tani 2010: 178, 180).

La possibilità di marcare con etichette diverse ogni informazione rende facile accogliere tutte le forme di contatto, lasciando poi margine a chi interrogherà la piattaforma per valutare il peso che le singole forme potranno assumere: così, oltre agli italianismi diretti (spesso concentrati nelle aree per le quali l'Italia ha rappresentato un motore di innovazione, come la musica o l'arte), vale la pena di segnalare anche prestiti indiretti, calchi, deonomastici, toponomastici, etnici e marchionimi, neoitalianismi, neologismi, pseudoitalianismi e forme ibride, particolarmente utili a decifrare le caratteristiche attribuite agli italiani: è il caso ben noto di internazionalismi come *tuttifrutti*, *frappuccino*, *freddoccino*, ma anche di locuzioni circolanti in aree fortemente influenzate dall'italiano, come il maltese (per es. *antika Roma* 'non è una novità', *appa* 'interiezione che indica sorpresa, creata come parola-rima con *scappa*, nella formula ironica *appa skappa*').

Tra le funzioni previste nella piattaforma dell'OIM, va segnalato inoltre che alla banca dati lessicografica è affiancata una raccolta bibliografica anch'essa in continuo aggiornamento, che dà conto della ingente quantità di lavori pubblicati sull'argomento in diverse sedi nel mondo: anche questa è una testimonianza del crescente interesse degli studiosi su un tema che intreccia in maniera tangibile le vie del contatto tra diverse culture.

3. Qualche risultato: il caso di *avallo*

Il lemma di entrata dell'OIM, dal quale si possono consultare gli esiti nelle diverse lingue, è la voce italiana che ha dato origine al prestito^[9]: si potranno conoscere quali sono i prestiti attualmente registrati e confermati dalle redazioni operanti per le diverse lingue partendo dalla base italiana. Per esempio, sotto la voce *ballata* sono già disponibili gli esiti in portoghese, spagnolo, inglese, tedesco, maltese e ungherese, lingue per le quali sono documentate otto forme, con relativi otto significati: poiché i significati che sono stati registrati in queste lingue si riferiscono tutti alla composizione poetica o musicale, nella descrizione della voce italiana di partenza vengono presentate solo queste accezioni (dunque, per l'ambito letterario, 'componimento poetico popolare, sorto in rapporto con la musica e la danza', e per quello musicale 'composizione poetico-musicale destinata al canto e alla danza costituita da una ripresa, o ritornello, e una o più strofe, tipica del periodo romantico')^[10]. Anche se la prospettiva è centrata sull'italiano, che si

[9] Al momento questa è la via principale per interrogare la banca dati disponibile per la consultazione esterna. Con gli sviluppatori del software si sta lavorando attualmente per rendere possibile la consultazione del materiale raccolto anche con filtri di ricerca più articolati.

[10] Le definizioni riguardano solo una parte delle accezioni delle voci italiane: al momento, infatti, poiché non attestato in nessuna lingua, non è registrato il significato estensivo, diffuso nella lingua italiana comune, di 'canzone di musica leggera a carattere narrativo', né quello, di basso uso, di 'giro di ballo', pure segnalati dal GRADIT. Il GRADIT è la fonte lessicografica primaria, in quanto dizionario sincronico a maggiore estensione; nel caso di *ballata* sono stati consultati in aggiunta anche il dizionario etimologico, per stabilire la datazione (DELI), e un dizionario specialistico dell'ambito musicale (LESMU).

configura come il punto di partenza e di arrivo della ricerca, si tiene conto, dove documentato, anche del fatto che le parole diffuse tramite l'italiano potrebbero avere, a loro volta, anche un'altra origine: nella scheda viene dunque registrata l'etimologia remota delle parole arrivate all'italiano da altre lingue, per le quali l'italiano rappresenta la lingua di mediazione (come nel caso di *ballata*, la cui origine risale al provenzale). In questo modo si potrà meglio verificare se il prestito si è effettivamente irradiato a partire dall'italiano o non piuttosto da un'altra lingua.

Un caso piuttosto problematico, che il confronto tra le schede ha fatto emergere, è quello della parola *avallo*, usata in ambito commerciale con il significato di 'sottoscrizione con cui si garantisce il pagamento di una cambiale o di un assegno'. Dalla documentazione di cui disponiamo risulta che questa parola sia arrivata come prestito diretto dall'italiano nel maltese *avall*, mentre si ipotizza la possibile mediazione di un'altra lingua sia per il polacco *awal* sia per il tedesco *Aval*; uno dei principali dizionari del francese, il *Grand Robert*, attribuisce l'origine del francese *aval*, la cui prima attestazione sarebbe del 1673, all'italiano *avallo* insieme all'arabo *hawalah*. Tuttavia, nei dizionari italiani *avallo* è considerato un francesismo, con una possibile derivazione dall'arabo: così GDLI, che documenta la circolazione della parola in italiano solo a partire dal 1857-1863 nel *Dizionario della economia e del commercio* di Girolamo Boccardo e suggerisce la possibile derivazione del francese *aval*, attestato dal 1675, dall'arabo, aggiungendo anche le ipotesi di una formazione endogena, a partire dalla formula *à valoir* delle cambiali, o anche dall'avverbio *aval* 'in basso', dove appunto si suole segnare l'avallo; analogamente DELI attribuisce l'origine della voce al francese, smentendo, proprio in ragione delle date di circolazione delle parole nelle due lingue e in attesa di ulteriori conferme, un'altra ipotesi ancora, formulata da Ottavio Lurati, di un'origine italiana come esito del lat. *aequalis* tramite la locuzione settentrionale *far avallo*. GRADIT, che retrodata la circolazione italiana al 1803-04, e Zingarelli 2026, che arretra ancora al 1795, mantengono l'indicazione dell'origine francese, con etimologia incerta.

Il *Trésor de la Langue Française informatisé*^[1] conferma la circolazione della parola *aval* a partire dalle *Ordonnances* del re del 1673, e smentisce ipotesi formulate in altri studi, pur accreditate da dizionari francesi come il *Grand Robert*: sia quella di una derivazione dall'arabo *hawâla* – che non spiegherebbe l'apparizione tardiva della parola in francese –, sia quella della derivazione dall'it. *avallo*, che verrebbe attestato, sulla base del GDLI, nel 1857-63, dunque molto più tardi della voce francese.

Eppure un'ulteriore retrodatazione, rinvenuta tramite una ricerca in Google libri, ci consente di spostare indietro di un altro secolo e mezzo la prima attestazione, dando così la primazia alla voce italiana, che precederebbe di oltre tre decenni quella francese: il concetto di *avallo* viene infatti diffusamente spiegato in un testo fondativo della scienza del commercio, intitolato *Il negoziante*, pubblicato a Genova nel 1638 da Giovanni Domenico Peri, e poi ripubblicato ancora nel corso del XVII secolo, tanto da diventare il punto di riferimento per opere simili (per es. *Il Laberinto delle coscienze, ovvero compendio dei cambi*, pubblicato da Carlo Mazzi a Firenze nel 1688). Nel testo si

[1] <http://atilf.atilf.fr>.

descrivono le attività svolte dai mercanti nella fiera e tutte le operazioni necessarie per la felice conclusione degli affari («Si vanno aggiustando i Negotij appuntati, e che si fanno; formandosi il libretto de Cambij; & Aualli», p. 211; il termine poi ricorre in più passi in cui la spiegazione tecnica dell'istituto si fa sempre più dettagliata).

Anche il controllo su Google libri nella versione francese consente qualche approfondimento, ma nessuna retrodatazione rispetto alle date già riportate dai dizionari. Dopo le *Ordonnances* del re il termine *aval* è usato in un altro testo fondamentale per la storia del commercio: *Le Parfait Negociant, ou instruction général pour ce qui regarde le commerce de toute sorte de marchandises*, pubblicato da Jacques Savary nel 1675. Si trova successivamente in *Les institutes du droit consulaire; ou, La jurisprudence des marchands* di Jean Toubreau del 1682, mentre nel *French and English dictionary* di Randle Cotgrave, pubblicato a Londra nel 1673 (cioè nello stesso anno delle *Ordonnances*) si indica il corrispondente inglese (*down*) solamente in riferimento all'avverbio e poi sostantivo omografo *aval* 'verso il basso', circolante in francese dal XII secolo.

Insomma, a meno che anche la datazione francese non venga arretrata, si può ragionevolmente pensare che la parola abbia circolato a partire dall'italiano prima oralmente e poi in testi dedicati alla mercatura, non considerati nei dizionari storici ma comunque modelli di lingua per il settore di riferimento e probabilmente diffusi anche all'estero^[12]. È stato infatti già ampiamente dimostrato come, soprattutto in epoca medievale e moderna, l'italiano abbia avuto una certa incidenza sul lessico economico europeo: basta citare il ben noto caso dell'etnico *lombardo*, che si è imposto con il significato di mercante italiano attivo all'estero, spesso come prestatore a usura (posto che la maggior parte degli usurai nel Medioevo proveniva dalla Lombardia: ancora oggi nella City di Londra troviamo una *Lombard street* e a Parigi una *Rue des Lombards*), ma che ha assunto significati via via sempre più distanti dalla base, da 'monte di pietà' (in francese, inglese, polacco, russo e ungherese) a 'muratore o capomastro' (in catalano), 'uomo rozzo' (in francese), e infine a indicare una pietanza (in inglese), una violacciocca gialla o un tipo di nocciolo (in tedesco) e un tipo di cavolo coltivato in Portogallo.

Anche se molti dei termini di area economica sono ormai arcaismi nelle lingue ospiti, l'italiano mercantile ha lasciato una traccia nelle lingue dei Paesi nei quali i mercanti italiani intrattenevano i loro commerci: per es. *aggio* 'differenza in più fra il tasso di cambio reale e quello nominale fra due monete' (in catalano, francese, inglese, maltese – tramite il siciliano *aggiu* –, polacco, portoghese, russo, spagnolo, ungherese), *assegno* (in tedesco), *banca* (in francese, inglese, maltese, polacco, portoghese, russo, slovacco, spagnolo, tedesco e ungherese), *baratto* (in tedesco e ungherese), *cambiale* (francese, inglese, maltese), *cambio* (in inglese, maltese, portoghese, russo e tedesco), *cassa* (in francese, inglese, polacco, russo, tedesco e ungherese), *cedola* (in tedesco e maltese), *commercio all'ingrosso* (in tedesco), *credito* (in catalano, francese, inglese, russo e te-

^[12] In questa prospettiva anche le forme del polacco e del tedesco, che i rispettivi dizionari definiscono incerte tra italiano e francese, potrebbero dunque essere classificate come prestiti italiani, eventualmente mediati dal francese. Come si è già sottolineato, è grazie al confronto tra più lingue reso possibile da una raccolta comparativa come l'OIM, che lo statuto delle parole può essere modificato.

desco), *mercanzia* (in portoghese e spagnolo), *prima di cambio, provvisione, ricambio, ritratta e trassato* (in tedesco), *tratta* (in polacco, russo e tedesco).

Confermerebbe questa ipotesi la ricostruzione della storia della lingua del commercio proposta da Rainer 2017, che sottolinea come tra l'opera di Peri del 1638 e quella di Savary nel 1675 si possa fissare il passaggio di consegne tra l'Italia, fino a quel momento dominante nell'ambito commerciale, e la Francia, con importanti conseguenze sulla lingua del commercio in molti Paesi.

In Germania, per esempio,

Under this new constellation, French terms were often substituted for older Italian ones in German business language, while on some occasions Italian terms were modified to appear more French. For example, instead of *Polizze* 'policy', which is still used in Austria and descends directly from Italian *polizza*, Germany adopted *Police* from French, and from the Italianism *spedieren* 'to send', a French-looking *Spediteur* 'carrier, haulier, shipper' was derived.

E, ancora più paradossalmente, questa trasformazione interessò anche la lingua parlata in Italia:

Even Italian spoken in Italy came under the influence of French, imitating, for example, French *arbitrage* as *arbitraggio*. This neologism ousted the older *arbitrio*, which had been adapted to French as *arbitre* in the 16th century and then "Frenchified" in the next century as *arbitrage*^[13].

Anche questa, dunque, resta un'area da esplorare mettendo a confronto le liste di italianismi registrati in lingue vicine, anche indagando su termini presenti in testi, come quello di Peri, tenuti ai margini dalla lessicografia tradizionale^[14].

4. Italianismi nell'area tedesca: alcuni esempi

Ad illustrazione di un'area di contatto plurisecolare con l'Italoromània in cui si notano diverse tipologie di italianismi, si può citare quella tedesca. I tipi di prestito si differenziano nella lingua di arrivo lungo l'asse dell'uso (diffusione areale larga o ristretta diatopicamente, frequenza relativamente alta o bassa, ambiti semantici più o meno specializzati) e della stratificazione diacronica del lessico (forme di entrata antica e "migrazioni" lessicali più

[13] Rainer 2017: 28-29, con rinvio a Rainer 2002 per la storia di *arbitraggio*. Analoga trafila interessa la Spagna, dove un italianismo storico come *aggio* «which had been taken directly from Italian in the 16th century in some of its senses, while the new ones such as 'speculation' added in the 18th were the result of French influence» (Rainer 2017: 29, con rimando a Rainer 2005). Sulla storia del diritto commerciale e sul relativo lessico in ambito europeo si rimanda al progetto MICOLL (Migrating COMmercial Law and Language: <https://micoll-erc.eu>); sulla significativa diffusione di italianismi (e settentrionalismi) commerciali nell'area tedesca e neerlandese cfr. Basaldella 2024.

[14] Nel solo DIFIT sono raccolti oltre 200 termini di area economico-finanziaria che hanno generato prestiti nelle lingue inglese, francese e tedesca. Tutti gli esempi citati qui sono tratti dalla banca dati OIM, e sono quindi limitati alle sole lingue già inserite; per il russo cfr. Gherbezze 2019. Sul ruolo dell'italiano nel lessico del settore mercantile cfr. Manni 2008 e 2012.

recenti). Inoltre, accanto a modifiche formali sono osservabili, nei processi di integrazione degli elementi italiani, svariati sviluppi semantici. Ne sono esempi lemmatizzati nell'OIM gli esiti in tedesco a partire da it. *gabbione*, *saletta*, *merenda*, che rappresentano tra l'altro differenti aree di diffusione. In tedesco (*gabbione* anche in altre lingue, ad es. nello spagnolo) questi ultimi si sono specializzati con accezioni più o meno distanti dall'uso corrente di tali voci nell'italiano di oggi (cfr. Pizzoli-Heinz 2022b: 411-413, Heinz 2024a, 2024b).

Gabbione come termine dell'edilizia sta per 'elemento di difesa idraulica collocato a riparo di argini, ponti, scarpate fluviali e sim., costituito da un contenitore di rete metallica riempito di ciottoli e pietre', nella terminologia militare delle fortificazioni campali significava già 'elemento di fortificazione, costituito da un grosso cesto di vimini riempito di terra e sassi, usato per la costruzione di trincee e parapetti' (GRADIT, s.v.). Sono usi specializzati che risalgono al Cinquecento. Nell'italiano contemporaneo prevale invece (almeno nei registri giornalistici) il senso di 'gabbia in cui prendono posto gli imputati durante alcuni processi in tribunale'. Viene ripreso in altre lingue il termine di specialità ('elemento di costruzione e/o di fortificazione') come dimostra l'italianismo in tedesco *Gabione*, con minimo adattamento fonologico (degeminazione, tipica di molti italianismi tedeschi). Le verifiche su corpora documentano come l'italianismo si stia diffondendo, moderatamente e comunque oltre l'ambito specialistico di origine, con il significato di 'struttura portante (composta da una rete metallica) riempita di sassi e ghiaia usata spec. come recinto per i giardini' (cfr. Pizzoli-Heinz 2022b: 411-412), anche perché gli elementi per costruire tali strutture sono in vendita (in un mercatone o sim.) come prodotto "fai da te" per chiunque. Forme analoghe (francese *gabion*, inglese *gabion*, spagnolo *gavión*, portoghese *gabião*, ungherese *gabion*) si trovano nei corpora recenti in documenti riferiti per lo più al giardinaggio (cfr. Pizzoli-Heinz 2022b: 412).

Un'altra tipologia ricorrente sono i regionalismi come *Salettl*: da una voce italiana di partenza *saletta* 'piccola sala' e in contesti di gastronomia e ospitalità 'sala riservata, al piano inferiore o superiore, di caffè, ristoranti o locali pubblici' (Treccani, s.v.) viene a significare 'chiosco, luogo di ristoro all'aperto'. Questo italianismo ha circolazione limitata all'area dialettale sud-orientale del tedesco, cioè la zona dei dialetti e delle parlate regionali di matrice bavarese-austriaca (cfr. Heinz 2024a: 174; sulla diffusione geografica 2024b). Dai sondaggi di Heinz (2024b: 179-182) e Kofler (2018: 85) risulta una vitalità tendenzialmente bassa, specie nei parlanti giovani, eppure la parola è alquanto presente nelle scritture esposte (insegne di esercizi gastronomici) e nei corpora di testi giornalistici si trovano occorrenze nella stampa regionale dell'area bavarese. L'uso del suffisso diminutivo *-(e)l*, caratteristico del dialetto bavarese, rispecchia peraltro la morfologia alterativa dell'italiano. L'aggiunta del suffisso germanico alla forma alterata con il suffisso *-ett(a)* genera un italianismo ibrido.

L'italianismo *Marende* (< it. *merenda*, cfr. Duden, DWDS, s.v.; Abfalterer 2007: 49, OIM: 'piccolo pasto del pomeriggio') con significato molto vicino a quello dell'it. *merenda* (cfr. Treccani, s.v., 'breve e leggero pasto che si fa tra pranzo e cena, generalmente con cibi non cucinati [...]') (nella tradizione alpina ne fanno parte tipicamente gli affettati, formaggio e pane) appartiene alla tradizione gastronomica dell'Alto Adige (e di regioni alpine limitrofe). Nel tedesco regionale tirolese si trova inoltre la forma *Marend*, in uso anche nel ted. svizzero (con influsso etimologico italiano e romancio),

di attestazione storica (Keil 1945: 126, ne dà una prima attestazione del 1472/72), come anche un verbo *marenden* 'merendare'. Qui l'adattamento del prestito è minimo (cambio della qualità vocalica, apertura /e/ > /a/), la semantica rimane vicina a quella della voce di partenza e l'uso è largamente attestato, corroborato dalla tradizione regionale di questo tipo di pasto, vissuta nella realtà di tutti i giorni in quell'area linguistica.

Così forme che risalgono ad un contatto linguistico talvolta antichissimo, di epoca tardo-medioevale, possono riaffiorare nell'uso, acquistando un uso addirittura più comune di prima (il caso del ted. *Gabione*), mentre altre (come *Salettl* nel ted. austriaco) si diradano nel loro uso, già circoscritto ad un determinato spazio diatopico, altre ancora si mantengono piuttosto stabili in una varietà regionale (tale il caso del ted. altoatesino *Marende*), uso favorito da un contatto di lingue di natura continua e tuttora vivo nell'oralità quotidiana.

5. Molti vantaggi e qualche limite

Poter disporre di una piattaforma continuamente modificabile rende il lavoro da un lato molto vantaggioso (qualunque errore può essere corretto, le informazioni provvisorie possono essere aggiornate), ma d'altra parte offre la possibilità di un continuo ripensamento sui criteri di classificazione dei dati, sollecitato dalla successiva aggiunta di lemmi attestati in lingue con caratteristiche diverse dalle precedenti. Inoltre, la rigidità dello strumento informatico obbliga a classificazioni nette, spesso incompatibili con l'incertezza della ricostruzione etimologica. È stato fondamentale, pertanto, prevedere aree nella piattaforma di schedatura nelle quali poter specificare, con caselle a campo aperto, tutte le precisazioni o esitazioni del caso. Se per molte parole l'origine italiana è più che confermata dalla datazione o da elementi fonomorfologici, in altri casi possono restare margini di dubbio anche piuttosto consistenti. La grande mole di informazioni raggiungibile oggi anche grazie alla sempre più diffusa digitalizzazione di materiale antico rende la ricostruzione etimologica sempre più precisa ma anche più lunga da condurre, specie se ci si deve misurare con studi che travalicano i confini di una sola tradizione linguistica. È impossibile, nel caso di una banca dati che raccoglie numeri molto alti di entrate, condurre ricerche molto accurate per tutti i lemmi registrati: per questo riteniamo che una grande sfida attende gli studiosi interessati a seguire le tracce di parole che viaggiano per percorsi lunghi, e ci auguriamo che l'OIM possa costituire una buona base di lavoro per dare qualche spunto in più.

Bibliografia

- Abfalterer 2007 = Heidemaria Abfalterer, *Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantische Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols*, Innsbruck, Innsbruck University Press.
- Antonelli-Picchiorri 2016 = Giuseppe Antonelli, Emiliano Picchiorri, *L'italiano, gli italiani. Norma, usi, strategie testuali. La grammatica. Con la comunicazione e i testi. Per le Scuole superiori*, Milano, Mondadori.
- Ballarè, Fiorentini, Miola 2024 = *Le varietà dell'italiano contemporaneo*, a cura di Silvia Ballarè, Ilaria Fiorentini, Emanuele Miola, Roma, Carocci.
- Basaldella 2024 = Davide Basaldella, *Italianismi commerciali di origine settentrionale nel Frühneuhochdeutsch e nel Vroegnieuwlands: fonti e dinamiche di prestito*, in «Zeitschrift für romanische Philologie», 140, 3, pp. 850-874.

- CEFR Companion Volume 2018 = Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*, february 2018: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Coccia, Vedovelli, Barni, De Renzo, Ferreri, Villarini 2021 = *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...*, a cura di Benedetto Coccia, Massimo Vedovelli, Monica Barni, Francesco De Renzo, Silvana Ferreri, Andrea Villarini, Roma, Editrice APES.
- DELI = Manlio Cortelazzo-Paolo Zolli, *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, seconda edizione in volume unico a cura di Manlio Cortelazzo e Michele A. Cortelazzo, Bologna, Zanichelli 1999 (1 ed. in 5 voll. 1979).
- De Mauro et alii 2002 = *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, a cura di Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli, Monica Barni, Luigi Miraglia, Roma, Bulzoni.
- DIFIT = *Dizionario di italianismi in francese, inglese, tedesco*, a cura di Harro Stammerjohann et alii, Firenze, Accademia della Crusca, 2008 (versione online: <https://difit.italianismi.org>; ora consultabile anche nel portale dell'OIM: www.italianismi.org).
- Duden = DUDEN online, <http://www.duden.de> (09/05/2025).
- DWDS = *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (ed.), <https://www.dwds.de> (09/05/2025).
- Fábián e Szabó 2010 = Zsuzsanna Fábián e Gyóző Szabó, *Dall'Italia all'Ungheria. Parole di origine italiana nella lingua ungherese*, Udine, Forum.
- Favaro 2016 = Graziella Favaro, *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità*, in «Italiano LinguaDue», VIII 1, pp. 1-12.
- Ferrari, Lala, Pecorari, Stojmenova Weber 2019 = Angela Ferrari, Letizia Lala, Filippo Pecorari, Roska Stojmenova Weber, *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Firenze, Cesati.
- Fresu-Urraci 2024 = Rita Fresu, Giovanni Urraci, *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, Firenze, Cesati.
- GDLI = Salvatore Battaglia, *Grande dizionario della lingua italiana*, 21 voll., Torino, Utet 1961-2002 + Supplemento 2004 + Indice degli autori citati 2004; consultabile online: <http://www.gdli.it>
- Le Grand Robert de la langue française*, 2^e édition entièrement revue et enrichie par Alain Rey, Paris, Le Robert 1989. Réimpression 2001.
- Gherbezza 2019 = Ettore Gherbezza, *Dizionario di italianismi in russo*, Milano, Centro Ambrosiano.
- Giovanardi-Trifone 2012 = Claudio Giovanardi-Pietro Trifone, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- GRADIT = *Grande Dizionario Italiano dell'uso*, Ideato e diretto da Tullio De Mauro, 6 voll., Torino, Utet 2000 + *Nuove parole italiane dell'uso* 2003.
- Heinz 2017 = *Osservatorio degli italianismi nel mondo. Punti di partenza e nuovi orizzonti*, a cura di Matthias Heinz. Atti dell'incontro OIM (Firenze, Villa Medicea di Castello, 20 giugno 2014), Firenze, Accademia della Crusca.
- Heinz 2024a = Matthias Heinz, *Il contatto linguistico nel dizionario: italianismi e lessicografia digitale*, in *Lessicografia tradizionale e in rete in una quotidianità plurilingue*, a cura di Marco Forni et alii, Atti del convegno (Bolzano, 30-31 marzo 2023), «Ladinia», XLVIII (numero speciale), pp. 163-178.
- Heinz 2024b = Matthias Heinz, *Saletl – ein diatopisch markierter Italianismus des Deutschen mit sporadischer Verwendung*, in *Von Salzburg über Ladinien und das Aostatal bis Sizilien. Festschrift für Roland Bauer zum 65. Birgit Füreder et alii (Hg.)*, Geburtstag, San Martin de Tor, Institut Ladin Micurá de Rü, pp. 175-184.
- Heinz e Pizzoli 2022 = Matthias Heinz, Lucilla Pizzoli, *Uno sguardo oltreconfine: Luca Serianni e l'italiano nel mondo*, in «Italiano digitale», XXIII, 4 (30 novembre 2022).
- Heinz, Pizzoli, Serianni 2022 = Matthias Heinz, Lucilla Pizzoli, Luca Serianni, *Lo studio dell'italiano a contatto con altre lingue: l'Osservatorio degli Italianismi nel Mondo (OIM)*, in *Gli italianismi nel neogreco e i suoi dialetti e in altre lingue*, a cura di Matthias Heinz, Domenica Minniti Gónias, Luca Serianni. Atti del Convegno Italoellenica. *Incontri sulla lingua e la traduzione* (1 novembre 2019), Atene, Università Nazionale e Kapodistrias di Atene, pp. 118-129.
- Keil 1945 = Ortrud Keil, *Die italienischen Lehn- und Fremdwörter im Deutschen*, Diss./Tesi di dottorato, Innsbruck.

- Kofler 2018 = Katharina Kofler, *Zur Vitalität regionalspezifischer Italianismen im österreichischen Deutsch. Eine soziolinguistische Untersuchung zu den Einträgen aus dem Osservatorio degli Italianismi nel Mondo*, Tesi di laurea, Salzburg.
- LESMU = *Lessico della letteratura musicale italiana* (1490-1950), a cura di Fiamma Nicolodi e Paolo Trovato, in collaborazione con Fabio Rossi, Firenze, Cesati, 2007.
- Librandi 2019 = *L'italiano: strutture, usi, varietà*, a cura di Rita Librandi, Roma, Carocci (5ª ristampa 2024).
- Librandi e Piro 2024 = *I testi e le varietà*, a cura di Rita Librandi e Rosa Piro, Firenze, Cesati.
- Lombardi Vallauri 2024 = Edoardo Lombardi Vallauri, *Gli italianismi in giapponese. Un'introduzione*, in «Italiano Linguadue», XVI, 2, pp. 312-334.
- Lubello e Nobili 2018 = Sergio Lubello, Claudio Nobili, *L'italiano e le sue varietà*, Firenze, Cesati.
- Manni 2008 = Paola Manni, *La lingua italiana nel mondo: commercio e finanza*, Firenze, Centro Editoriale Toscano.
- Manni 2012 = Paola Manni, *Le parole della finanza e del commercio*, in *Italiano per il mondo. Banca, commerci, cultura, arti, tradizioni*, a cura di Giada Mattarucco, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 23-50.
- Motolese 2012 = Matteo Motolese, *Italiano lingua delle arti. Un'avventura europea (1250-1650)*, Bologna, il Mulino.
- Ožbot 2008 = Martina Ožbot, *Alcuni cenni sugli italianismi in sloveno*, in «Linguistica» 58, pp. 159-166.
- Patota 2024 = Giuseppe Patota, *L'italiano nel mondo. Carte di viaggio aggiornate al 2024*, in «Carte di viaggio», 17, pp. 153-164.
- Pizzoli 2017 = Lucilla Pizzoli, *Per un dizionario degli italianismi nel mondo: rilancio di un progetto*, in «Testi e linguaggi», a cura di Sergio Lubello, I, pp. 171-182.
- Pizzoli 2018 = Lucilla Pizzoli, *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Roma, Carocci.
- Pizzoli e Heinz 2022a = Lucilla Pizzoli, Matthias Heinz, *Il progetto OIM (Osservatorio degli Italianismi nel Mondo)*, in «Italiano LinguaDue», XIV, 2: 471-487.
- Pizzoli e Heinz 2022b = Lucilla Pizzoli, Matthias Heinz, *L'uso dei corpora elettronici per l'OIM (Osservatorio degli italianismi nel mondo)*, in *Corpora e Studi Linguistici*, a cura di Emanuela Cresti e Massimo Moneglia, Atti del LIV Congresso della Società di Linguistica Italiana (online, 8-10 settembre 2021), Milano, Officinaventuno, 2022, pp. 397-417.
- QCER Volume complementare 2020 = Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, aprile 2020, Università degli Studi di Milano «Italiano LinguaDue», 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23935/21349>).
- Rainer 2002 = Franz Rainer, *Nota storico-etimologica su arbitraggio 'speculazione sui cambi'*, in «Lingua Nostra» 63, pp. 165-168.
- Rainer 2005 = Franz Rainer, *Esp. agio: ¿galicismo o italianismo?*, in «Revista de Filología Española», 85, pp. 113-131.
- Rainer 2017 = Franz Rainer, *The history of the language of economics and business*, in *Handbook of Business Communication. Linguistic Approaches*, edited by Gerlinde Mautner and Franz Rainer, Vienna, De Gruyter.
- Ruggiano 2022 = Fabio Ruggiano, *Uno sguardo sul verbo: forme, usi, varietà*, Firenze, Cesati.
- Serianni 2017 = Luca Serianni, *L'italiano nel mondo. Intenti e propositi di un progetto editoriale sugli italianismi*, in Heinz 2017, pp. 39-54.
- Skutnabb-Kangas, Phillipson 2022 = *The Handbook of Linguistic Human Rights*, a cura di Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Hoboken, New Jersey, Wiley-Blackwell.
- Tani 2010 = Maurizio Tani, *Gli italianismi nella lingua islandese*, in «Italiano LinguaDue», II 2, pp. 170-195.
- Tosi 2017 = Dario Elia Tosi, *Diritto alla lingua in Europa*, Torino, Giappichelli.
- Treccani = *Vocabolario Treccani* (online, <http://www.treccani.it/vocabolario/>) (09/05/2025).
- Volpe Marano 2024 = Leonardo Volpe Marano, *L'italiano di stranieri: standard e non-standard*, Firenze, Cesati.
- Zingarelli 2026 = Io Zingarelli 2026. Ristampa 2026 della Dodicesima edizione, Zanichelli editore, Lavis (TN), L.E.G.O. SpA, 2025.

Indice

Presentazione	5
GLI AMBASCIATORI DELL'ACCADEMIA DELLA CRUSCA E LA FORZA DELL'ITALIANO ALL'ESTERO: PERCORSI AUTOBIOGRAFICI E VALUTAZIONI	
L'italiano a Malta: acroletto, lotte politico-linguistiche, ripresa e declino GIUSEPPE BRINCAT	13
Cinquant'anni d'Italia nel cuore: un percorso di studio, insegnamento e passione MANUEL CARRERA DÍAZ	19
L'italiano in Russia: un percorso (quasi) sentimentale ROMAN GOVORUKHO	27
Verso l'italofonia: il sentimento delle lingue HERMANN W. HALLER	35
L'italiano e la sua diffusione nella Germania di oggi BERNHARD HUSS	41
L'Italia, l'italiano, gli italiani nella mia vita ELŻBIETA JAMROZIK	49
L'italiano, lingua d'Australia JOHN KINDER	57
Un invasore conquistato dalla lingua italiana MARTIN MAIDEN	65
Esperienze personali e riflessioni sul futuro dell'Italiano nella Svizzera francese JEAN-JACQUES MARCHAND	71
Nobiltà culturale della nostra lingua JOSÉ A. PASCUAL	77
Italiano e oltre. Noterella biografica e riflessione ELTON PRIFTI	83

Definire l'italofonia privata tramite l'autobiografia	
EDGAR RADTKE	87
La lingua italiana, prima <i>inter pares</i>	
FRANZ RAINER	97
L'italiano in Polonia: un percorso personale tra passione e tradizione	
ROMAN SOSNOWSKI	103
Luoghi e tempi, persone e temi	
HARRO STAMMERJOHANN	III
 L'ITALIANO NEL MONDO: UNA SCELTA DI PROSPETTIVE PARTICOLARI	
"L'Italie est un rêve...": l'italiano in Francia, una passione d'arte, cultura e professionalità	
MARIA TERESA ZANOLA	119
L'insegnamento dell'italiano nei Paesi post-jugoslavi: stato attuale, sfide, prospettive	
MARIJA RUNIĆ, UNIVERSITÀ DI BANJA LUKA	131
Italofonia e italoofilia – il caso della Germania	
SARAH DESSÌ SCHMID	145
L'italiano in viaggio sulla Via Baltica: destinazione Estonia	
LUISA REVELLI	157
L'italiano in Canada. Il caso-studio di Toronto: situazioni e prospettive	
SARA GALLI, MOHAMMAD JAMALI, FRANCO PIERNO	173
L'insegnamento e la diffusione della lingua italiana in Cina	
YANG LIN, CUI WEIWEI, FENG LISI	187
Richiesta, insegnamento e apprendimento dell'italiano in Giappone. Una prospettiva di linguistica esterna e interna	
VALERIO LUIGI ALBERIZZI, EDOARDO LOMBARDI VALLAURI	197
L'apprendimento dell'italiano nelle scuole in Europa e in Africa	
DIANA SACCARDO E MARIANTONIETTA SALVUCCI	225
I "vivai fecondi" dell'italofonia: la promozione dell'italiano all'estero e la Comunità Radiotelevisiva Italoфона	
MARIO TIMBAL, MARIA DU BESSÉ, MICHELE VALENTE, NICO TANZI	239
Un'altra faccia dell'italofonia: l'impronta lessicale dell'italiano documentata dall'Osservatorio degli italianismi nel mondo	
LUCILLA PIZZOLI, MATTHIAS HEINZ	253

Il volume, che l'Accademia della Crusca ha realizzato in collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione internazionale in occasione della XXV Settimana della Lingua Italiana nel Mondo, è dedicato alla presenza e alla diffusione dell'italiano fuori dai confini delle aree italofone.

È articolato in due sezioni: la prima è riservata ad Accademici corrispondenti stranieri della Crusca che presentano i loro percorsi autobiografici e offrono valutazioni dello stato dell'italiano nelle loro nazioni. La seconda sezione raccoglie una scelta di otto saggi che affrontano la presenza e la percezione della nostra lingua "oltre i confini".

Vengono discusse le seguenti aree geografiche: Francia, paesi dell'ex Jugoslavia, Germania, Estonia, Canada, Cina, Giappone. Si è poi voluto dare risalto ad alcune specifiche iniziative: le scuole italiane in Europa e in Africa che fanno capo al Ministero dell'Istruzione e del Merito, l'attività della Comunità Radiotelevisiva Italoфона e quella dell'Osservatorio degli Italianismi nel Mondo (OIM) dell'Accademia della Crusca.

L'Accademia della Crusca è uno dei principali e più antichi punti di riferimento per le ricerche sulla lingua italiana e la sua promozione nel mondo. Sostiene l'attività scientifica e la formazione di ricercatori nel campo della lessicografia e della linguistica; diffonde la conoscenza storica della lingua e la coscienza critica della sua evoluzione; collabora con le istituzioni nazionali ed estere per il plurilinguismo.

ANNALISA NESI, già professoressa ordinaria di Linguistica italiana all'Università degli Studi di Siena, è componente del Consiglio Direttivo dell'Accademia della Crusca e Accademica segretaria. Temi di ricerca: italiano contemporaneo, dialetti, italiano di Corsica, lessico tecnico. Dirige la collana "Le varietà dell'italiano. Scienze, arti, professioni".

BRUNO MORETTI è professore emerito di linguistica italiana dell'Università di Berna e ha diretto l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (del quale presiede ora il Comitato scientifico). I suoi temi di ricerca riguardano la sociolinguistica dell'italiano, i rapporti lingua-dialetto e la situazione dell'italiano in Svizzera. È Accademico corrispondente della Crusca dal 2016.