

Marinella LÖRINCZI, Università di Cagliari, lorinczi@unica.it

CUVINTE POTRIVITE. Come strutturare un “micro-corso” di lingua romena?

I. Genesi 1 – 3 Dio disse: «Sia la luce!». **4** Dio [...] separò la luce dalle tenebre **5** e chiamò la luce *giorno* e le tenebre *notte* [lett. *ne gridò* (il nome); v. *La Bible Chouraqui*, ed. 2003]. **7** Dio fece il firmamento [...]. **8** Dio chiamò il firmamento *cielo*. **10** Dio chiamò l'asciutto *terra* e la massa delle acque *mare*.

Genesi 2 - 19 Allora il Signore Dio plasmò dal suolo ogni sorta di bestie selvatiche e tutti gli uccelli del cielo e li condusse all'uomo [scil. Adamo], per vedere come li avrebbe chiamati. **20** Così l'uomo impose nomi a tutto il bestiame, a tutti gli uccelli del cielo e a tutte le bestie selvatiche. **22** Il Signore Dio plasmò [...] una donna [...] « [...] La si chiamerà *donna* perché dall'uomo è stata tolta [o “tratta” secondo la *Nuova Diodati*]. (<http://it.wikipedia.org/wiki/Genesi#Introduzione>, 3.1. *La creazione*)

La selezione di versetti tratti dai capitoli 1 e 2 del libro della *Genesi* può considerarsi illustrativa di quel modello triadico del segno (linguistico, nel caso particolare) che più comunemente è chiamato *triangolo semiotico* e fatto risalire al famoso lavoro di C. K. Ogden e I. A. Richards intitolato *The Meaning of Meaning* (1923). Un segno si costituisce quando un veicolo segnico (o significante), un significato (senso, idea, contenuto, concetto) e un referente (il *denotatum*, una cosa, un qualcosa esterni al segno stesso, ciò di cui si parla e che si sta indicando tramite il segno) sono interrelati, nella dimensione sincronica, in una maniera stabile e condivisa dalla comunità di parlanti. Sebbene fortemente riduttiva della lunga e complessa storia dei dibattiti intorno al segno¹, la definizione adottata è sufficientemente esplicativa del processo di denominazione descritto nei passi biblici e sufficientemente adeguata alle finalità di questo lavoro. In maniera assai intrigante, nei brani citati in apertura si coniano parole-sostantivi-comuni per applicarli a soli oggetti fisici, sensibili (l'oggetto 'luce' verrà denominato e indicato, chiamato o gridato, con la parola *giorno*, 'tenebre' con *notte*, il 'firmamento' con *cielo*, 'l'asciutto' con *terra*, 'le acque' con *mare*, gli 'animali vari' con altrettanti nomi, e per ultimo 'la vivente formata dalla costola di Adamo' con *donna*, cioè con *ishshah* in ebraico, parola ritenuta un derivato da *ish* “uomo”²). Prescindendo dalle complicità linguistiche, metalinguistiche e referenziali racchiuse in questi passi biblici, l'oggetto da denominare e poi denominato sta effettivamente davanti al denominatore, divino ed umano, è un '*ob-iectum*', un qualcosa/qualcuno 'messo, posto, stante, offerto, gettato dinanzi', dinanzi evidentemente al soggetto denominatore; è, in tedesco, un '*Gegenstand*' (nel senso di “obiectum = das Entgegengeworfene”) ma è pure, sinonimicamente, una '*Sache*' (scelgo quest'altro termine tedesco perché imparentato etimologicamente con il verbo *suchen*, originariamente “cercare con il fiuto”), un qualcosa che si vuole trovare e identificare per poterlo poi indicare col dito (eccolo!) e con la parola.

II. Questa precedenza assoluta accordata alla nominazione di oggetti, ossia alla realtà spaziale ambientale che esperiamo, all'elencazione e alla descrizione in fin dei conti, si presta non solo all'approfondimento dell'esegesi biblica sul piano teologico, ma a rinnovate interpretazioni e riflessioni linguistiche laiche³ nonché ad estensioni ed applicazioni nell'ambito dell'acquisizione delle lingue. A questo punto, il primo quesito che s'impone, per il linguista, riguarda la definizione della categoria di 'nome sostantivo comune'. E' un'esigenza già manifestata da Aristotele, nella prima proposizione di *De Interpretazione*: “In primo luogo bisogna stabilire che cosa sia il nome e che cosa sia il verbo [...]”⁴; secondo l'interpretazione standard di periodo medioevale “Voces significant

res mediantibus conceptibus”⁵; partendo da questa lettura prende avvio un dibattito plurisecolare. Tuttavia, non è stata ancora elaborata, a quanto pare⁶, una teoria linguistica unitaria che renda conto in maniera soddisfacente di che cosa è un ‘nome (sostantivo comune)’ nelle innumerevoli lingue storiche. Esso è una parte del discorso, una classe di parole, che co-occorre universalmente, nelle lingue storiche, con quella del verbo (mentre non co-occorre obbligatoriamente con quella dell'articolo), anche se non è sufficiente affermare semplicisticamente e circolarmente, come è stato rilevato da molti probabilmente, che – formalizzando in maniera binaria - un nome è un non-verbo (+N = -V), e che un verbo è un non-nome (+V = -N). Vi è però anche la difficoltà, o meglio l'impossibilità - che non è propria di tutte le classi di parole (come per esempio non lo è per gli articoli) - di adottare una definizione estensionale, per enumerazione, elencando tutti i nomi sostantivi comuni di una lingua. La classe dei nomi è, infatti, una classe aperta, infinita e in continua ristrutturazione, quasi modello dell'avanzamento e dell'allargamento continui delle conoscenze umane nonché del cambiamento delle concezioni del mondo. Se quest'infinità può avere indubbiamente, più di qualsiasi altro repertorio, il “fascino vertiginoso dell'elencazione”⁷ o il fascino enantiosemico dell'ordine-disordine della nomenclatura o della catalogazione, tuttavia essa non è affatto poetica. Per lo meno non è poetica secondo come la intende uno degli studiosi appena menzionati alla nota 7; Umberto Eco oppone, infatti, la praticità (l'utilità immediata) di una lista finita, chiusa⁸ alla poeticità di una lista infinita contenente nomi, magari anche inventati (o neologici), dal significato virtuale (anche se poi la lista 'pratica' sarebbe paradossalmente riplasmabile in 'poetica' per svariate ragioni). Possiamo però rimarcare che anche gli insiemi risultanti dalle classificazioni scientifiche sono limitate nel concreto (fin qua, dunque, sarebbero 'pratiche') ma potenzialmente aperte a nuove acquisizioni (e diventerebbero perciò 'poetiche?'). Oppure ancora: l'insieme chiuso dei pochi sostantivi elencati nei citati passi scritturali si presta a magnifiche interpretazioni non solo teologiche ma anche poetiche. Da tenere a mente senz'altro come insegnamento: la qualità e il valore semantici e culturali di un persino ridotto o selezionato gruppo di nomi interrelati (o di parole, più in generale) può costituire la fonte di modalità descrittive e rappresentative importanti. Per questo e come sempre, le *cuvinte* devono essere *potrivite* alle finalità della particolare circostanza linguistico-comunicativa⁹.

III. Al repertorio generale dei nomi sostantivi comuni non si addice, comunque, se non altro per la sua vastità e per la sua complicata struttura interna, né l'aggettivazione *pratico* né quella *poetico*, poiché detiene non solo entrambe le qualità, a seconda dei sottosettori o delle sottoclassi o delle applicazioni, ma inoltre molte altre, tra cui quella panlinguistica di essere in incessante espansione e riorganizzazione, quanto meno finché la rispettiva lingua continui ad essere produttiva. Per aggirare questa difficoltà intrinseca a qualsiasi tipo di classe aperta anche se (relativamente) ordinata, gli studiosi delle lingue storiche hanno preferito, fin dai tempi più remoti documentabili, adottare, al fine di circoscrivere la nozione di ‘nome sostantivo comune’, criteri misti semantico-contenutistico-referenziali (significato del nome e realia da esso indicati), oppure criteri esclusivamente intralinguistici: formali (tipo di alterazione morfologica che il nome può subire), sintattici (ruoli sintattici ricopribili dal nome) o, nei tempi più vicini a noi, criteri combinatori all'interno del sintagma, della frase e del periodo (proprietà combinate morfo-sintattiche)¹⁰. Poiché non tutti i nomi si comportano allo stesso modo, l'ultima generazione di linguisti interessata all'argomento dell'universalità o non universalità delle classi delle *content/lexical words*¹¹ incomincia a discutere dei nomi come di un insieme sfumato (*fuzzy*) avente membri prototipici (che meglio rappresentano la nominalità) e funzioni di cui certune di nuovo prototipiche. Lo stesso per i verbi e per gli aggettivi, ai quali i nomi vengono normalmente opposti e correlati¹². I nomi per eccellenza si riferirebbero, negli atti comunicativi, a stati di cose di lunga durata (come i nomi presenti nei passi biblici

posti in apertura). Nei membri e nelle funzioni non prototipici sorgono sovrapposizioni con membri e funzioni della classe dei verbi (ad es. *l'andare* nome vs *andare* verbo). La nominalità, la verbalità come pure l'aggettività sono, dunque, graduabili. Per limitarci ai nomi, secondo quest'ultima visione i criteri di definizione sono comunque extralinguistici (referenzialità e temporalità extralinguistiche).

Se il rapporto tra lingua e realtà (e pensiero) è uno degli argomenti più dibattuti nella filosofia del linguaggio, nell'ambito più specializzato e tecnico della linguistica storica se ne genera, agli inizi del Novecento com'è noto, il fecondo indirizzo meglio conosciuto, attraverso il titolo della rivista più rappresentativa, come “Wörter und Sachen”, “Parole e cose”; il periodico fu fondato da Rudolf Meringer (1859 - 1931). Da tale titolatura risulta evidente lo stretto rapporto istituito e studiato tra denominazioni, o tra espressioni linguistiche, e i relativi referenti materiali e anche quelli immateriali. Come sintetizzato in Jordan - Orr (1973, 77) con la solita formulazione diretta, “La storia della lingua [o, più precisamente in questo caso specifico, la storia del lessico di una lingua] va quindi di pari passo con quella della cultura [materiale e immateriale], con grande vantaggio per tutt'e due.” Oppure, detto ancor più brevemente, si tratta dello “studio combinato di parole e cose” (*ibidem*)¹³. Hugo Schuchardt (1842 – 1927), anche lui profondamente attratto da questo tipo di studio congiunto che può agevolare la soluzione dei problemi etimologici difficili¹⁴, darà la precedenza alle cose, come sottolineano tutti gli storici della linguistica: non più “Wörter und Sachen” ma *Sachen und Wörter*, che è il titolo di un suo articolo del 1912. Si parta dunque dalla realtà (materiale, quando è il caso), che è l'opzione desumibile anche dai passi biblici citati. Questa rapida carrellata circolare nel tempo ci riporta all'inizio della discussione, al processo di denominazione, oppure, se lo si vuole indicare con un termine diverso, all'onomasiologia, la cui definizione lapidare apre la prefazione a *On-On (Onomasiology Online)*, <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/OnOn.htm>) e ribadisce i termini della questione trattata anche fin qui: “Onomasiology departs from an idea, a concept or a referent and looks for words that were, are, or could be, used for it.”

IV. Lo studio della denominazione ha strette attinenze, in discipline linguistiche diverse da quelle lessicali-etimologiche, con lo studio dei processi di acquisizione delle lingue prime da parte dei bambini, in particolare del vocabolario, soprattutto di quello nominale¹⁵ e, estendendo ad altre fasce d'età, con lo studio delle lingue successive alle prime. Ma nell'attività concreta dell'apprendimento spontaneo o guidato, anche senza voler prendere in considerazione lo sviluppo di altri tipi di saperi e di abilità (pragma)linguistici¹⁶, l'acquisizione lessicale diventa inscindibile da quella grammaticale, persino nelle fasi iniziali; separare quindi i dati relativi all'apprendimento e all'arricchimento del vocabolario individuale, più specificamente di quello nominale, dai dati relativi all'acquisizione delle regole morfo-sintattiche (e di quelle pragmatiche che possono condizionare le precedenti) è possibile soltanto ai fini delle indagini basate su sperimentazioni e su rilevazioni statistiche¹⁷. Indicheremo poco più avanti e in maniera essenziale i risultati di un'altra analisi di questo tipo, risalente al 1970 (Galisson 1970), che riflette bene le principali preoccupazioni didattiche del momento nel settore del bilanciamento razionale, al limite persino artificiale, tra la somministrazione agli apprendenti del lessico e della grammatica; tuttavia, in contemporanea, agli indirizzi glottodidattici di più ampia applicazione scolastica si incominciava allora a imporre un radicale cambiamento: l'immersione degli apprendenti in situazioni di lingua autentiche ovvero reali sebbene controllate, ma comunque realizzate nelle aule, che stimolassero la partecipazione e la produzione linguistica¹⁸. Può perciò sembrare *démodé* insistere sulla correlazione tra acquisizione lessicale e acquisizione grammaticale, che rimanda a metodi di stampo filologico abbondantemente superati negli ultimi decenni; ci riferiamo ai metodi che si basavano sullo studio della grammatica normativa-letteraria di una lingua nonché su

testi, inizialmente non autentici o manipolati e successivamente letterari, soprattutto classici o canonici (questo per rimediare all'iniziale esposizione a testualità contraffatte e per ricreare un ambiente culturale più autentico e - bisogna ammetterlo - più ricercato¹⁹. Ma nella situazione concreta in cui mi sono trovata a svolgere, tra il 2005 - 2012, alcuni micro-corsi di avviamento alla lingua romena (che erano sottoposti, oltre alle restrizioni temporali, anche ad altri condizionamenti derivanti dagli ambienti didattici specifici), la problematica complessa e intimamente interrelata del dosaggio della materia lessicale (e della sua comprensione) e dell'esposizione alle norme grammaticali (e della loro acquisizione) è diventata cruciale.

Nel 1970 Robert Galisson, già rivolto peraltro agli studi metodologici sull'insegnamento-apprendimento sistemico del lessico di una lingua straniera (il francese, nella fattispecie²⁰), indicava tassi e ritmi differenziati di acquisizione del bagaglio lessicale e di quello grammaticale, desunti dall'analisi dei materiali didattici coevi²¹. Tali materiali erano impiegati lungo un processo didattico istituzionalizzato pluriennale. Nei sette anni di studio presi in considerazione da Galisson potevano essere individuati due cicli della durata quasi eguale, in cui i tassi di acquisizione grammaticale e lessicale erano inversamente proporzionali; nel primo ciclo, equivalente a 4 anni, l'acquisizione delle strutture grammaticali fondamentali predominava e raggiungeva un livello piuttosto elevato mentre l'apprendimento del lessico, ugualmente fondamentale, si collocava a livelli più modesti; nel secondo ciclo di 3 anni la tendenza si invertiva: diventava quantitativamente predominante l'acquisizione lessicale (non solo fondamentale ma più ampiamente usuale) e si rallentava il ritmo dell'apprendimento grammaticale, i cui obiettivi principali erano stati già raggiunti nel primo ciclo. Per le modalità di determinazione del carattere fondamentale della materia lessicale e grammaticale si veda più avanti a proposito del *Français fondamental*.

V. I dati forniti tramite questa sintesi non offrono, per la questione della ripartizione tra grammatica e lessico, un quadro direttamente comparabile con quelli del *Basic English*²² o del *Français fondamental*²³. Queste due varianti di lingua semplificate, ad uso di apprendenti stranieri di qualsiasi fascia d'età, sono state studiate a tavolino partendo da principi lessicali e grammaticali peraltro chiaramente enunciati. E' evidente in entrambe la preponderanza del materiale lessicale, e all'interno del lessico di quello nominale. Si tratta sostanzialmente, in entrambi i casi, dell'*établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*²⁴, in altre parole non sono manuali di lingua ma una banca dati da utilizzare per l'elaborazione di libri di testo destinati all'avviamento alla rispettiva lingua e di altri materiali di supporto (dizionari dedicati, ad esempio) che a loro volta sono ampliabili e modificabili secondo le esigenze sempre crescenti. Le discordanze rispetto ai risultati ottenuti da Galisson (1970) dipendono proprio dal fatto che gli autori del *Basic English* e del *Français fondamental* fornivano dati decontestualizzati, in pratica un'elencazione di elementi primari irrinunciabili e indispensabili, da combinare tra di loro, mentre Galisson ha estratto i suoi dati dalla prassi didattica; è infatti impensabile la strettissima osservanza di una data quantità lessicale e/o grammaticale, soprattutto se lo studio e l'insegnamento della lingua straniera devono proseguire oltre le soglie dell'elementare-fondamentale, per una durata pluriennale e con l'ambizione di avvicinare il discente al livello della competenza nativa.

Il *Basic English*, elaborato inizialmente solo da Charles Kay Ogden, reso pubblico nel 1930 e pensato per favorire e facilitare l'internazionalizzazione della lingua inglese, conteneva 850 vocaboli con questa prima grossa ripartizione tra le classi di parole: "Six hundred of the 850 words are nouns which are assisted by the pictorial method"²⁵; coll'aggiunta di altri 150 termini appartenenti ai singoli linguaggi settoriali delle scienze, arrivando dunque ad un vocabolario individuale mirato composto di circa mille parole, si

sarebbe garantita la possibilità della comunicazione internazionale specialistica. Le parole sono state selezionate tramite l'esclusione dei termini semanticamente subordinati (degli iponimi)²⁶; ad esempio una parola del tipo *cucciolo* non doveva essere inclusa nell'elenco perché il suo significato può essere scomposto e veicolato tramite due parole di livello semantico o concettuale più alto o più generale, abbinabili nel sintagma *animale giovane* (modalità simile alla denominazione binomiale caratteristica della tassonomia linneana). Questo tipo di ricerca si colloca, dunque, nel creativo filone delle invenzioni di lingue filosofiche, artificiali o razionali, chiamate anche costruite, pianificate, glossopoetiche ecc.²⁷. Un ampio dibattito condotto nei primi anni '40 intorno al metodo, ai risultati e alle applicazioni glottodidattiche del *Basic English*, è stato raccolto nel 1944 ed ora è consultabile al <http://ogden.basic-english.org/bec0.html>; contiene opinioni sia favorevoli che profondamente critiche. Si sostiene che la *neolingua* (*newspeak*) inventata e teorizzata da Georges Orwell per il romanzo *1984* (1949) avesse come parziale modello ispiratore proprio il *Basic English*²⁸.

Il *Francese fondamentale* è stato lanciato dopo il secondo conflitto mondiale, a metà degli anni '50, anche allo scopo di contrastare l'espansione della lingua inglese. Tra gli ideatori erano linguisti affermati come Georges Gougenheim, Aurélien Sauvageot ed altri. La lista delle parole e delle norme grammaticali è stata composta sulla base della maggiore frequenza dei singoli elementi estratti da un ampio corpus di lingua parlata e scritta, il quale è stato raccolto appositamente per la realizzazione di questo lavoro. Come nel caso del *Basic English*, la maggior parte dell'elenco è formata da vocaboli dal significato pieno o lessicale, la parte minore da vocaboli funzionali o grammaticali; il totale ammonta a circa mille unità, per il cui ampliamento sono previste altre 1500 unità all'incirca, da utilizzare in circostanze comunicative non generiche (questa seconda *tranche* costituisce una sorta di materiale linguistico di soccorso). Il rapporto tra le componenti dell'insieme è diverso da quello che caratterizza il *Basic English*. Vi sono però alcuni aspetti, esterni, che accomunano il *Basic English* (BE) e il *Français fondamental* (FF). Entrambi hanno avuto un'enorme fortuna, grande risonanza, numerose imitazioni e applicazioni che sono tuttora in uso: manualistica, progetti linguistici didattici per nativi e non nativi, bambini e adulti; sotto la forma più avanzata e duttile dell'inglese e del francese semplificati o facili, e sempre rigorosamente controllati, BE e FF vengono usati in trasmissioni come la VOA (Voice of America)²⁹ e in notiziari ed altre trasmissioni della RFI (Radio France Internationale)³⁰. Entrambe le varietà sono state non soltanto studiate, rimodulate ed applicate ma pure duramente e sarcasticamente criticate, a causa del carattere artificiale, proprio soprattutto della versione più ridotta, in cui il parlante nativo (soprattutto quello colto o sofisticato) potrebbe non riconoscersi affatto. Riguardo alle vicende e a un riesame critico di come il Francese fondamentale è stato recepito nell'ultimo mezzo secolo, si possono consultare *Français Fondamental [...]* (2005) e *Documents [...]* (2006).

VI. I corsi di lingua straniera possono avere una durata molto variabile e avere un impianto non strettamente riconducibile ad un modello standard. Piattaforme glottopedagogiche generali e ben rodute come quelle di immersione linguistica, di origine canadese, da dove deriva il molto più famoso e propagandato (e alle volte imposto) approccio educativo CLIL (Content and Language Integrated Learning), devono essere sempre adattate allo specifico ambiente linguistico e culturale della classe, dell'istituzione scolastica nelle sue varie articolazioni e della comunità extrascolastica, nonché agli obiettivi focalizzati. Mettendo a confronto alcune applicazioni forti del CLIL alle lingue di maggiore diffusione, o altre più flessibili applicazioni alle lingue minoritarie del Vecchio e del Nuovo continente³¹, con le applicazioni immersive assai più problematiche in situazioni minoritarie non europee ad alto rischio di perdita linguistica³², ci si può rendere conto che ogni singola combinazione di lingue (le situazioni generali, nella loro totalità,

sono per definizione multilingui) richiede strategie specifiche nonché personale docente non improvvisato ma attentamente formato ed allenato. Per queste ragioni alcuni specialisti con buona esperienza alle spalle dettagliano le condizioni necessarie per un insegnamento-apprendimento CLIL efficiente e di qualità³³. Per le stesse ragioni si mette in guardia³⁴ contro le pratiche improprie e (di conseguenza) di qualità inadeguata che possono generare insuccessi; di quest'ultimo aspetto non indifferente si discute anche in Coyle et alii (2010).

Nonostante le critiche comprensibili (si veda sopra a proposito del *Basic English* e del *Français fondamental*) da parte di chi valuta positivamente soltanto il processo glottodidattico e glotto-culturale che porta alla competenza linguistica complessa e quasi-nativa, la limitazione artificiale ma mirata degli input (degli elementi in entrata) linguistici diventa obbligata laddove gli obiettivi siano per necessità quelli propri della fase iniziale o introduttiva, indicata nei documenti internazionali come “livello della scoperta”³⁵. La denominazione “livello scoperta” è una riformulazione positiva, ottimistica e tranquillizzante di ciò che precedentemente veniva anche chiamato, forse con connotazioni leggermente allarmistiche e aggressive, “livello impatto”. Indubbiamente, nel primo approccio, entrambi gli aspetti, della scoperta e dell'impatto, coesistono ed è bene tenerne conto per non sottovalutare il senso di estraneità o di spaesamento che una lingua, soprattutto se tipologicamente diversa, potrebbe infondere nell'apprendente. Una serie di esigenze teoretiche-metodologiche (legate, per esempio, alla formazione professionale nel campo della linguistica) o pratiche (per sapere, ad esempio, decifrare qualche scritta durante un viaggio), possono essere soddisfatte attraverso ciò che potremmo chiamare “micro-corsi”. Limitandoci al livello puramente linguistico (più avanti si accennerà ai significati globali veicolati dall'argomento o dal compito specifici), i micro-corsi servono solo a familiarizzare il discente con una nuova lingua, e a nulla di più. Riducendo ancor di più il ventaglio degli obiettivi di un micro-corso di lingua (simile a questo punto ad un condensato corso di aggiornamento che si svolge nell'arco di una giornata), si può puntare, circoscrivendo l'ambito, sullo sviluppo di una competenza unicamente ricettiva o passiva. Com'è oramai di dominio pubblico, “apprendimento passivo” è però in realtà una contraddizione in termini; l'apprendimento non può mai essere passivo dal momento che mette in modo e convoglia in maniera attiva e creativa, equilibrata ma elastica, attitudini attentive, cognitive, logiche e mnestiche, ossia assunzione, rielaborazione (adattamento) e fissazione delle nuove informazioni.

I gruppi di studio e di ricerca o gli autori specializzati nell'elaborazione di proposte e di piattaforme educative per le lingue seconde si preoccupano oramai con costanza, sebbene piuttosto ai margini della problematica più ampia, di ciò che genericamente può essere indicato con l'espressione inglese “task-based language teaching” che ha evidentemente il risvolto del “learning”. Il “compito” o l'obiettivo specifico può essere l'apprendimento di un certo tipo di linguaggio settoriale (vocabolario e grammatica adeguati allo scopo) da usare nello studio o nel lavoro; può essere lo sviluppo di modelli dialogici e interattivi da mettere in opera in situazioni comunicative particolari; in entrambi i casi importa di più il raggiungimento dell'efficacia comunicativa che non della totale correttezza grammaticale (limitatamente al livello di apprendimento). Ma il compito può anche essere squisitamente linguistico: apprendimento di strutture grammaticali³⁶. Comunque sia, il compito è determinato dalle necessità linguistiche degli apprendenti, le quali diventano per essi fortemente motivanti. E' altrettanto fondamentale dare un senso profondo e globale all'attività complessiva, scomponendo questo senso generale in significati particolari assegnati ai vari momenti organizzativi e ai singoli sottoargomenti. Intendiamo dire che gli apprendenti devono aver costantemente la percezione dell'importanza semantica del materiale sul quale e per il quale lavorano e provarne la tensione emotiva³⁷.

VII. La stessa possibilità di limitare l'insegnamento-apprendimento, se non altro momentaneamente, al raggiungimento di una competenza parziale, viene presa in considerazione entro il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* di cui qui utilizziamo la versione francese (Conseil ... 2000). Al capitolo 6.1.3.4 è espressamente prevista l'opzione didattica di far acquisire ai discenti solo una competenza linguistica limitata, settoriale o ricettiva, funzionale al raggiungimento di determinati obiettivi pratici; questo livello di competenza basso o elementare può però diventare o essere considerato, come si diceva, una tappa transitoria nel processo di acquisizione di una lingua straniera. Se così non dovesse essere, le conoscenze acquisite arricchiscono comunque il bagaglio plurilingue individuale³⁸. E' opportuno però rileggere l'intero capitolo, isolandolo dal documento intero, ampio e denso:

6.1.3.4 *Compétence partielle et compétence plurilingue et pluriculturelle*. C'est aussi dans cette perspective [du dépassement des stéréotypes et des préjugés culturels] que la notion de compétence partielle dans une langue donnée peut avoir un sens : il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit. Il s'agit aussi de préciser que cette compétence dite « partielle », inscrite dans une compétence plurielle, est en même temps une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité que l'on se donne. La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des activités langagières de réception (mettre l'accent par exemple sur le développement d'une capacité de compréhension orale ou écrite) ; elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques (permettre par exemple à un employé de la poste de donner des renseignements à des clients étrangers d'une langue donnée sur les opérations postales les plus courantes). Mais elle peut aussi avoir trait à des compétences générales (par exemple des savoirs autres que langagiers sur les caractéristiques et les acteurs de langues et de cultures autres), pour autant qu'il existe une fonctionnalité de ce développement complémentaire de telle ou telle dimension des compétences établies. En d'autres termes, dans le Cadre de référence ici proposé, la notion de compétence partielle est à penser par rapport aux différentes composantes du modèle (voir Chapitre 3) et en regard de la variation des objectifs.

La campagna promossa anni addietro dalla Commissione Europea, intitolata *LINGO: Motivating Europeans to learn languages*, ha generato una serie di eventi, progetti e metodi³⁹ finalizzati all'avviamento di discenti o di appassionati di tutte le età e di ogni formazione, a lingue nuove oppure alla riattivazione di lingue abbandonate (fuori allenamento). Riteniamo che il tipo di micro-corsi che abbiamo denominato - rielaborando il titolo di una celebre opera pianistica di Bartók - "Micro-corso, macro-cosmo", rispetti i requisiti di un corso di introduzione alla lingua, la cui obbligata elementarità è compensata da un ricco ed autentico contenuto culturale; il contenuto viene elaborato in modo che diventi trasmissibile - in maniera multimediale, questo è altrettanto fondamentale - anche per il tramite di strutture linguistiche (lessicali, soprattutto nominali, e grammaticali) ridotte all'essenziale (una sorta di *Basic Romanian* modellato per l'occasione).

VIII. Nell'ambito degli accordi Erasmus per la mobilità dei docenti stipulati tra l'Università di Cagliari e le Università di Jyväskylä (Finlandia) e dell'Islanda (con sede a Reykjavík) ho svolto, tra il 2004 e il 2012, tre cicli separati di lezioni di avviamento alla lingua romena. Un quarto corso da tenersi, nuovamente in Islanda, è in fase di progettazione e di definizione. Nella progettazione dei tre corsi (due in Finlandia, uno in Islanda), tutti diversamente impostati, si è tenuto conto, intuitivamente all'inizio e poi con sempre maggiore consapevolezza, dei problemi teorici presentati e riassunti nelle pagine precedenti (il primato della referenzialità, dell'oggetto presentato e indicato, riflessa anzitutto nei nomi; il carattere basilare delle norme morfologiche e sintattiche da utilizzare; la scelta di obiettivi culturali, o compiti, speciali e motivanti, adatti - nei nostri casi concreti - ad un pubblico adulto e istruito, detto diversamente: esigente).

Tutti e tre i casi presentano proprietà tipologiche fortemente vincolanti, che andavano, per ciascuno separatamente, attentamente analizzate e rispettate:

a. caratteristiche del gruppo discente. Il gruppo in questione di apprendenti è costituito, di norma, di giovani adulti che stanno compiendo studi universitari, che hanno conoscenze e abilità preacquisite per altre lingue e desiderano raggiungere obiettivi linguistici, metalinguistici e culturali. Va sottolineata l'aspettativa riguardante il livello culturale del corso, che motiva la scelta del corso, seppur elementare, e la sua frequentazione.

Nel caso degli studenti finlandesi si trattava di studenti di lingue romanze e di discipline romanistiche, aventi buona conoscenza del francese e/o dell'italiano e/o dello spagnolo, oltre alla loro lingua prima che non sempre era il finlandese. Nel loro caso il fattore decisivo era la curiosità riguardante le lingue romanze in generale, sulle quali disponevano di un'elevata quantità di informazioni (meta)linguistiche che agevolavano l'accesso alla lingua romena. Infatti i due corsi finlandesi sono stati svolti all'interno del Dipartimento di lingue classiche e romanze, mentre in Islanda si sono tenuti all'interno del Centro linguistico che gestisce una serie di lingue, tra cui anche quelle romanze. Per il collocamento istituzionale del corso e perché la conoscenza di una lingua romanza non era un prerequisito, l'auditorio islandese era invece competente, come lingua straniera o seconda, soprattutto di lingua inglese. La conoscenza dell'islandese facilitava tuttavia maggiormente certi accostamenti tipologici fondamentali, dal momento che anche l'islandese dispone dell'articolo determinativo enclitico e di una flessione nominale ricca.

b. caratteristiche temporali, di durata. Il primo corso di romeno svolto in Finlandia ha avuto l'estensione di 20 ore (distribuite nell'arco di due settimane, in dieci lezioni da 2 h ciascuna); il secondo corso finlandese e il terzo, islandese, di sole cinque ore (nell'arco di una settimana; 5 volte un'ora, oppure 2+2+1h), in base agli accordi Erasmus e alle disponibilità di tempo/risorse stabilite istituzionalmente. La progettazione doveva avvenire in modo che un materiale strutturalmente coeso e semanticamente finito ma coerente potesse essere perfettamente compreso nel tempo a disposizione.

c. caratteristiche logistiche nel senso di “insieme delle attività organizzative, gestionali e strategiche che governano i flussi di materiali e delle relative informazioni dalle origini fino all'utenza ultima”⁴⁰. Nei casi di cui al punto **a.** era necessario ideare e creare appositamente i materiali didattici e fornirli lungo il corso oppure alla fine, a seconda della loro attinenza con la singola lezione oppure col corso intero. Quanto alle strategie didattiche, che forniscono appunto le informazioni fondamentali interne all'attività, il condizionamento più forte deriva dalle successivamente descritte

d. caratteristiche strutturali del corso. Esso era inteso, anzitutto, come modalità di sviluppo di competenze quasi solamente ricettive ad un livello di primo approccio. Nonostante questo, la lingua veicolare era quasi costantemente il romeno, adattato o semplificato secondo le esigenze e le possibilità comunicative da un lato, e secondo le necessità testuali dall'altro. Questo richiedeva la combinazione e la somministrazione oculata della materia grammaticale e di quella lessicale. Tutte le proposizioni pronunciate e ripetute venivano scritte sulla lavagna, ricopiate dai discenti che venivano successivamente invitati con comandi molto semplici e comprensibili (*repetati!*) a ripetere, insieme e sotto guida, a bassa voce in classe e a fare altrettanto, ma ad alta voce e singolarmente, a casa. Questa era anche l'occasione per introdurre in ordine sparso (dunque non sistematicamente e non in maniera decontestualizzata) le convenzioni ortografiche del romeno e di inserire, sempre secondo necessità, le norme di base morfologiche (singolare-plurale nominale, genitivo singolare, presente e passato prossimo

dei verbi utilizzati) e sintattiche (negazione, coordinazione copulativa, disgiuntiva, avversativa). Per quanto possibile, la selezione del materiale lessicale rispondeva ai seguenti principi 1. diffusione internazionale (che fa evitare il ricorso alla traduzione), 2. precedenza accordata, rispetto al verbo, al nome (e dunque alla referenzialità extralinguistica rappresentabile all'occorrenza con immagini, disegni, filmati, deitticamente ecc.) e 3. adeguatezza del lessico al filo conduttore della narrazione svolta, poiché - ora è il momento di dirlo - per l'intera durata del corso l'uditorio è stato esposto ad un testo di tipo narrativo-descrittivo studiato ed elaborato per l'occasione. Poiché lo sviluppo diegetico migliorava l'attenzione e le interruzioni del 'racconto' tra una lezione e l'altra creavano attesa, l'andamento affabulatore è risultato positivo. I frequentanti erano invitati a ripassare a casa e a studiare l'intero materiale fornito nella lezione appena conclusa.

IX. Verranno ora riassunti i contenuti e presentati i momenti conclusivi dei corsi.

A. Corso introduttivo di 20 ore di livello impatto/scoperta (e, in una misura ridotta, di sopravvivenza). Finlandia. Sono stati utilizzati come base i dialoghi e gli scenari del film *Ce lume veselă* (2002) diretto da Malvina Urșianu, produttore Nicolae Mărgineanu, il quale è stato informato dell'uso didattico che sarebbe stato fatto del film⁴¹. Gli obiettivi puramente linguistici possono considerarsi quelli propri del livello A1 (ricettivo). Lo scopo più ambizioso era l'accesso al film stesso, interessante anche per le reazioni contraddittorie suscitate nella critica cinematografica romena⁴². I dialoghi del film, apparentemente banali e quotidiani, spesso sarcastici o antifrastici, si prestano bene ad una loro riduzione fino al livello prefissato. Lo stile lineare dell'azione e delle scene concatenate facilita il lavoro di riduzione a una serie di sequenze brevi, utilizzabili come scenari di vita quotidiana adatti a un corso per principianti: "nell'ambulatorio di un medico", "una mostra di pittura", come si saluta e ci si accomiata, come si ringrazia, come si esprime il rifiuto, quali sono gli oggetti di uso comune intorno a noi ecc. Se introdotti (prima oralmente: ascolto, poi per iscritto: ricopiatura, lettura) secondo la successione che hanno nel film, i quadri di vita formano lentamente una narrazione coesa, in cui fanno il loro ingresso i personaggi vari, giovani e meno giovani, uomini e soprattutto donne, ciascuno con la sua professione e la sua storia. A margine di queste scenette è stato presentato l'alfabeto romeno, le principali regole ortografiche, un vocabolario fondamentale, la declinazione (sostantivale, aggettivale), il presente, futuro e passato prossimo (perfectul compus) dell'indicativo, il nominativo dei pronomi, i pronomi di cortesia, i numerali da 1 a 10, gli aggettivi fondamentali presentati in gruppi antonimici e via dicendo. Per variare, ho intercalato nelle lezioni testi autentici facili. L'alta qualità formale e contenutistica di questi testi costituiva il criterio per la loro selezione. A conclusione della parafrasi dei dialoghi del film, è stata riassunta la trama e successivamente gli studenti hanno ricevuto lo scenario completo provvisto di traduzione interlineare in italiano. L'hanno letto in casa e il giorno dopo abbiamo concluso il corso, e premiato i corsisti, con la visione del film, in lingua romena e senza sottotitolatura. Il ritmo lento dell'opera, le lunghe pause, qualche scena più *osée* ma pure svogliata di *pole dance* ('per soli adulti') che crea stacco narrativo e psicologico, facilitano la comprensione. L'importanza socioculturale dei problemi trattati (rapporti intergenerazionali, rapporti di coppia, la situazione della proprietà privata, la disoccupazione, l'arricchimento rapido e senza scrupoli di certuni nel periodo post-1989) contrasta con i dialoghi semplici, quasi da manuale di conversazione (non omologabili a quelli della celebre *Cantatrice Chauve/Englezește fără profesor* di Eugen Ionescu), ma conferisce loro un contenuto solido e valido. Il corso si è concluso con un test scritto, da compilare a casa, al quale gli studenti hanno reagito in maniera del tutto soddisfacente. E' stato riferito che i giovani si erano avventurati in rete alla ricerca di informazioni in lingua romena.

B. Micro-corso di 5 ore. Finlandia. Presentazione, narrazione e/o descrizione delle nove sequenze che compongono il film *4 luni, 3 săptămâni și 2 zile* diretto da Cristian Mungiu, vincitore nel 2007 della Palma d'Oro al Festival di Cannes. Partendo dal titolo e dalla prima scena che si svolge in un *cămin studentesc*, si son potuti introdurre dall'inizio i numerali cardinali (1 - 10), i nomi dei mesi e dei giorni della settimana e inoltre è stato descritto un ambiente frequentato abitualmente da studenti: un'aula e una stanza tipica di un alloggio per studenti. Sono state presentate le due protagoniste. Si è precisato che alla fine del mini-corso sarebbe stato proiettato il film (con sottotitolatura in italiano). Alle scene descritte sono stati assegnati titoli: 1. *În cameră*. 2. *În autobuz*. 3. *La universitate*. 4. *La hotel*. 5. *Întîlnirea cu domnul Bebe*. 6. (la scena dell'aborto, senza titolatura, per non produrre inutile enfasi). 7. *Acasă la Adi*. 8. *La hotel*. 9. *Sfârșitul (filmului)*.

Oltre alla preparazione generale, realizzata con buon anticipo, dell'intero corso con la relativa bibliografia, specifica e generale, perciò necessariamente plurilingue, ogni lezione di questo tipo richiede la previa ricapitolazione di quella parte del progetto che la riguarda, in funzione soprattutto del materiale trattato nella lezione precedente. Infatti non è possibile prevedere nei minimi dettagli l'intero andamento di una lezione e certi completamenti sono estemporanei per rispondere ad esigenze lessicali o grammaticali o altre ancora del momento. E' perciò possibile che si compiano deviazioni dalla linea generale prestabilita. Di queste si deve tener conto nelle lezioni successive, per cui è opportuno annotarsele subito e ricordarle.

C. Micro-corso di 5 ore. Islanda. Argomento generale: dalla geografia politica dell'Europa al quartiere bucarestino *Cartierul Primăverii* dove si trova la ex villa della famiglia Ceaușescu e nelle cui immediate vicinanze è ubicato il complesso della Televisione romena. Si è proceduto per insiemi lessicali concentrici: nomi degli stati europei, indicati su cartine (ciò implica la presentazione delle principali regole ortografiche nonché l'uso del verbo *a fi*, di qualche pronome dimostrativo e di una struttura sintattica fondamentale: *aceasta/aceste este/e ...*, eventualmente al plurale). Si è partiti nell'elencazione da Occidente, per l'esattezza dall'Islanda, per concludere con la Romania. E' stata descritta brevemente la conformazione orografica e la situazione idrografica del paese. Sono state indicate le città principali, terminando con Bucarest. Restringendo ancora è stato descritto il quartiere dell'Arco di Trionfo e della Televisione, intorno al quale sono accaduti alcuni eventi importanti dei moti del dicembre 1989 e dove è stato ambientato principalmente il film *Hârtia va fi albastră* (2006, diretto da Radu Muntean). Quest'altro film celebre, appartenente anch'esso al cosiddetto *Nou val românesc*⁴³, è stato proiettato alla conclusione del corso, con sottotitolatura in inglese. E' stata fornita ai partecipanti una amplissima bibliografia (in inglese) concernente gli argomenti storico-culturali trattati e qualche indicazione sui manuali di romeno in lingua inglese.

D. Micro-corso di 5 ore. E' in fase di progettazione per un pubblico universitario islandese, da tenersi nella tarda primavera del 2013. Il lessico utilizzato, principalmente nominale ed accuratamente selezionato⁴⁴, sarà stratificato intorno ad un nucleo concettuale di immediata comprensione, riguardante la casa ovvero l'abitazione moderne (obbligatoria, da subito, la presentazione dei due verbi ausiliari fondamentali *a fi*, *a avea*); successivamente si sosterrà a tappe brevi lungo il lessico più significativo della casa tradizionale romena, la cui documentazione visiva è ricca e molto attraente. Si giungerà infine ad un determinato tipo di abitazione tradizionale che riveste particolare interesse per gli abitanti dell'Islanda, e cioè la casa (semi)interrata, che è appunto la tipica abitazione dell'Islanda tradizionale⁴⁵ ma che ha, come si sa, equivalenti e varianti in tutto il mondo, tra cui la zona pericarpatica ucraino-romena (dove è nota col termine *burdei/bordei*), e in tutte le epoche (Noble 2007); attualmente ne è interessata l'architettura

sperimentale e questi dati riagganciano e riportano l'argomento alla modernità. L'allargamento areale permetterà l'introduzione della terminologia geografica di base e l'uso di nomi propri relativi a continenti e paesi, inseriti in proposizioni brevi con predicato nominale che implica l'utilizzo dei pronomi dimostrativi, dell'articolo determinativo e del verbo *a fi*. Diversi percorsi lessicali possono essere ancora ideati, a meno che il tempo a disposizione non sia già saturo, in direzione delle varie manifestazioni del vivere (o del far vivere, nel caso delle prigioni e delle segrete), dell'abitare, del lavorare, in strutture ipogeiche (semi)artificiali. Uno dei casi umanamente più drammatici, che fa dimenticare il valore documentario, storico e architettonico del manufatto, è quello del bastione 13 della fortezza in terra (semi-interrata) di Jilava, che si trova nei pressi di Bucarest e che fu scavata nella terra (secondo una tecnica costruttiva più generale propria anche del *vallum* romano), a cavallo tra i secoli XIX – XX⁴⁶. Verrà senz'altro dato spazio a quest'argomento di eccezionale importanza.

NOTE.

¹ Per gli approfondimenti si rinvia alla bibliografia utilizzata e citata ad esempio in Nöth (1995, 89 - 90) e in Hébert (2006), alcuni dei numerosissimi lavori utilizzabili.

² Swidler (1979, 77 – 78).

³ Vedi più recentemente De Mauro (2004), Basile (2012, 15).

⁴ Ed. Antiseri (1970, 35).

⁵ Cesalli (2011).

⁶ Per lo meno fino a Baker (2003); e Haspelmath (2012) lo conferma.

⁷ Eco (2009) e intervista. Nella stessa ottica la collana che accoglie Dotoli (2012) s'intitola *Vertige de la langue*.

⁸ Ma la lista di nomi propri di Oskar Schindler è definibile come solo 'pratica'?

⁹ Mi permetto di citare e di utilizzare strumentalmente il titolo del famoso volume di poesie (del 1927) di Tudor Arghezi, sfruttando il polisemantismo dell'aggettivo *potrivit*.

¹⁰ Si legga una rapida sintesi in Haspelmath (2001).

¹¹ Si veda in Baker (2003, 14 – 15).

¹² Si rimanda nuovamente a Haspelmath (2001).

¹³ Per un riesame e una rivalutazione di quest'indirizzo di ricerca si legga, più recentemente, in Heller (1998) e Stellino (2010).

¹⁴ Come nel caso classico e celebre del fr. *trouver* col senso medievale di "comporre poesie"; v. in Jordan - Orr (1973, 66 – 67).

¹⁵ Basile (2012, 141 sgg.) e bibliografia.

¹⁶ V. in Conseil ... (2000); discussione più recente in Rosen - Reinhardt (2010).

¹⁷ V. ad es. Bannard et alii (2009).

¹⁸ Rassegna ad es. in Rodrigues (2005); critica a questo tipo di 'autenticità' in Schelstraete

(1987).

19 E' ancora il caso di Dorobăț - Fotea (1999).

20 V. Pruvost (2003), Rodrigues (2005).

21 Questi dati quantitativi sono stati tenuti presenti ai fini di Lőrinczi Angioni (1979).

22 V. <http://www.basic-english.org/>; http://it.wikipedia.org/wiki/Basic_English.

23 V. http://fr.wikipedia.org/wiki/Français_fondamental e bibliografia.

24 Dal sottotitolo di Gougenheim (1956).

25 V. <http://ogden.basic-english.org/booksum1.html>.

26 V. <http://ogden.basic-english.org/panoptic.html>.

27 Riguardo alle quali si vedano Eco (1993), Albani – Buonarroti (1964) e http://www.revestito.it/?id1=93&idaux=98&wiki=Lingua_artificiale.

28 Un altro modello è individuabile, come si sa, nella “lingua di legno”; Thom 1987.

29 Voice of America. Learn American English and more: <http://learningenglish.voanews.com/>.

30 Radio France Internationale: <http://www.rfi.fr/>.

31 Se ne veda una rassegna in Marsch et alii (2009).

32 Come nel caso della lingua maori della Nuova Zelanda, per fare un esempio molto lontano in tutti i sensi: http://en.wikipedia.org/wiki/Kura_Kaupapa_Māori.

33 Ad esempio Meyer (2010).

34 Costa - D'Angelo (2011).

35 V. in Conseil ... (2000).

36 <http://en.wikipedia.org/wiki/Dictogloss>.

37 Presentazione del metodo sopra illustrato e relativa bibliografia sono a disposizione in Nunan (2004) o, più sommariamente, a http://en.wikipedia.org/wiki/Task-based_language_learning. Nel 2013 si svolgerà nel Canada il quinto congresso internazionale dedicato al *Task-Based Language Teaching* (<http://www.educ.ualberta.ca/tblt2013/>), a dimostrazione dell'interesse che esso suscita nell'ultimo decennio.

38 In un articolo divulgativo scritto per orientare l'opinione pubblica australiana verso l'obiettivo, utile ed opportuno sul piano civico e culturale, della revitalizzazione di idiomi aborigeni e del conseguente bilinguismo (irreversibilmente sbilanciato), Ghil'ad Zuckermann (2009), specialista nel campo della revitalizzazione linguistica, ripropone le parole di uno scrittore per suggerire quanto ogni ulteriore conoscenza linguistica sia portatrice di grandi benefici: “American children's writer Russell Hoban, born in 1925, once said that language is an archeological vehicle, full of the remnants of dead and living pasts, lost and buried civilisations and technologies. The language we speak is a whole palimpsest of human effort and history.”

39 V. *Cinquanta modi ...* (2005).

40 Definizione tratta con qualche modifica da <http://it.wikipedia.org/wiki/Logistica> e da <http://en.wikipedia.org/wiki/Logistics>; secondo l'ultima fonte “Logistics is the management of the flow of resources between the point of origin and the point of destination in order to meet some requirements [...]”.

41 Attualmente il film è visionabile in rete: <http://www.veoh.com/watch/v2427677GS3A2hsG?hl=Ce+lume+vesela>; dura 95'.

42 V. “Observator cultural”, <http://www.observatorcultural.ro/>, n. 161 del 25 marzo 2003; n. 163 dell'8 aprile 2003; n. 215 – 216 del 6 aprile 2004. V. inoltre <http://agenda.liternet.ro/articol/302/Laurentiu-Bratan/Ce-lume-vesela.html>, “Revista 22”, marzo 2003; <http://ziare.zaraf.ro/articol3588/MALVINA-URSIANU-PREMIU-LA-RETRAGERE.htm>, “Ziare”, 2004-03-02. Sulla regista Malvina Urșianu si può leggere in Mihăilescu (2006).

43 V. http://ro.wikipedia.org/wiki/Noul_val_romănesc; Șerban 2009; Corciovescu - Mihăilescu 2011; Marzaduri 2012. E inoltre il documentario *La Nouvelle Vague du Cinéma Roumain* del 2009, per la regia di Marius Doicov e Vincent Guyottot.

44 La fondatezza teoretica di questa scelta è stata anticipata, in questo lavoro, dalla discussione intorno alla 'nominalità' sviluppata lungo i capitoli I – III.

45 *Vernacular turf houses*: <http://whc.unesco.org/en/tentativelists/5589/>.

46 Il bastione n. 13 (il famigerato *Fort N° 13*) viene usato già nel 1907 come prigione; successivamente, a partire dal periodo interbellico, diventerà carcere duro. E' stato dismesso ed abbandonato nel 1990 e ora se ne studia il recupero filologico. V. *Proiect ...*, 2012 - 2013.

BIBLIOGRAFIA.

P. ALBANI, B. BUONARROTI, *Aga Magéra Difūra – Dizionario delle Lingue immaginarie*, Bologna, Zanichelli, 1994.

ARISTOTELE, *De Interpretatione*, a c. di D. ANTISERI, Bergamo ecc., Minerva Italica, 1970.

M. BAKER, *Lexical Categories: verbs, nouns, and adjectives*, Cambridge University Press, 2003.

C. BANNARD, E. LIEVEN, M. TOMASELLO, *Modeling children's early grammatical knowledge*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106 (41), 2009, pp. 17284 - 17289; <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2765208/>.

G. BASILE, *La conquista delle parole. Per una storia naturale della denominazione*, Roma, Carocci, 2012.

L. CESALLI, *M&MS – Mentally Mediated Meanings*, in *Philosophical papers dedicated to Kevin Mulligan*, a c. di A. REBOUL, 2011; <http://www.philosophie.ch/kevin/festschrift/>

50 [Cinquanta] modi per motivare gli studenti di lingue, Commissione Europea, 2005; http://ec.europa.eu/languages/documents/publications/lingo_it.pdf, http://ec.europa.eu/languages/documents/doc439_it.pdf; si veda anche *Ten Successful Ways to Motivate Language Learners*, [http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Altres/Arxius/best_en\(1\).pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Altres/Arxius/best_en(1).pdf)

CLIL = *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, Eurydice, 2006; <http://www.eurydice.org>; v. anche http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, 2000; http://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre_européen_commun_de_référence_pour_les_langues; http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

D. COYLE, P. HOOD, D. MARSCH, *CLIL*, Cambridge University Press, 2010.

C. CORCIOVESCU, M. MIHĂILESCU (ed.s), *Noul cinema românesc. De la tovarășul Ceaușescu la domnul Lăzărescu*, Iași, Polirom, 2011.

F. COSTA, L. D'ANGELO, *CLIL: A suit for all seasons? AICLE: Un traje para todas las temporadas*, in *LACLIL = Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4 (1), 2011, pp. 1 - 13; <http://journals.sfu.ca/laclil/index.php/LACLIL/issue/archive>

T. DE MAURO, *Wa-yehì or (Gen. 1,3): la voce, l'udito e lo spazio linguistico*, in Federico Albano Leoni, Francesco Cutugno, Massimo Pettorino, Renata Savy (ed.s), *Il parlato italiano, Atti del Convegno nazionale di Napoli, 13-15 febbraio 2003*, M. D'Auria editore, Napoli, 2004, CD-ROM.

Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n. 36/2006: *De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental*; <http://dhfles.revues.org/1178>

A. DOROBĂȚ, M. FOTEA, *Limba română de bază*, Iași, Ed. Institutul European, 1999.

G. DOTOLI, *La mise en ordre de la langue dans le dictionnaire*, Parigi, Hermann, 2012, coll. "Vertige de la langue".

U. ECO, *Vertigine della lista*, Milano, Bompiani, 2009; intervista a: http://www.repubblica.it/2009/10/sezioni/spettacoli_e_cultura/eco-louvre/eco-louvre/eco-louvre.html

IDEM, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari, Laterza, 1993.

Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux, Colloque, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lione, dicembre 2005.

R. GALISSON, *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, Le Français dans le Monde/BELC, Parigi, Hachette-Larousse, vol. 1, 1970.

M. HASPELMATH, *Word Classes and Parts of Speech*, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier Science Ltd., 2001, pp. 16538 - 16545; <http://www.eva.mpg.de/lingua/staff/haspelmath/pdf/2001wcl.pdf>

IDEM, *Deductive vs. aprioristic theories: Continuing the debate on word-class universality*, 2012; <http://dlc.hypotheses.org/250>

L. HÉBERT, *Les structures du signe. Le signe selon Klinkenberg*, in IDEM (dir.), "Signo", Rimouski (Québec), 2006; <http://www.signosemio.com/klinkenberg/structures-du-signe.asp>.

D. HELLER, *Wörter und Sachen. Grundlagen einer Historiographie der Fachsprachenforschung*, Tübinga, Gunter Narr, 1998.

I. IORDAN, J. ORR, *Introduzione alla linguistica romanza*, con una nota di D'A. S. AVALLE, trad. di L. BORGHI CEDRINI, Torino, Einaudi, 1973, orig. ingl. 1937, riveduta ed ampliata da R. POSNER, Oxford, Blackwell, 1970.

M. LŐRINCZI ANGIONI, *Glottodidattica del romeno per testi esemplari*, Università degli Studi di Cagliari, Pubblicazioni della Facoltà di Magistero, 1979.

D. MARSCH et alii (eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, University of Jyväskylä, Finlandia, 2009; <http://www.icpj.eu/?id=cover>.

F. S. MARZADURI, *Noul Val. Il nuovo cinema romeno 1989-2009*, Bologna, ArchetipoLibri, 2012.

O. MEYER, *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. Hacia un CLIL/AICLE de calidad: estrategias efectivas de planificación y enseñanza*, in *Pulso: revista de educación*, Alcalá de Henares (Madrid) n. 33, 2010, pp. 11 – 29.

M. MIHĂILESCU, *Aceste gioconde fără surâs. Convorbiri cu Malvina Urșianu*, Curtea Veche Publishing, 2006.

A. G. NOBLE, *Traditional Buildings: A Global Survey of Structural Forms and Cultural Functions*, Londra, Tauris, 2007.

W. NÖTH, *Handbook of Semiotics*, Indiana University Press, 1995.

D. NUNAN, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, 2004.

Proiect studentesc interdisciplinar – Memorial Fortul 13 Jilava și Muzeul Național al Represiunii Comuniste din România, Universitatea "Spiru Haret", Facultatea de Arhitectură, București, anul universitar 2012 – 2013; <http://memorialjilava.wordpress.com/>

J. PRUVOST et al., *Mots et lexiculture: hommages à Robert Galisson*, Parigi, Champion, 2003.

C. RODRIGUES, *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère*, Université Clermont II - Blaise Pascal, UFR Lettres et Sciences Humaines, Thèse pour le doctorat, Spécialité: Linguistique, 2005; <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/08/21/PDF/THESEChristineRODRIGUES.pdf>.

E. ROSEN, C. REINHARDT, *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Parigi, CLE International, 2010.

G. GOUGENHEIM et alii, *L'élaboration du français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Parigi, Didier, 1956, I ed.

T. STELLINO, *Parole e cose in un mondo che cambia: Il prestigio della tradizione nel settore vitivinicolo e le sue manifestazioni linguistiche in Puglia, Basilicata e Campania*, post 2010; http://www.uni-heidelberg.de/md/rose/personen/stellino_artikel_preprint_zum_download.pdf.

J. SCHELSTRAETE, *Authentic texts and textbook dialogues*, in A. M. Simon-Vandenberg (ed.), *Studies in honour of René Derolez*, Seminarie voor Engelse en Oud-Germaanse Taalkunde, R.U.G., Gent/Gand, Belgium, 1987, pp. 546 – 557.

L. SWIDLER, *Biblical Affirmations of Woman*, Philadelphia (Pennsylvania), The Westminster Press, 1979, IV ristampa 1991.

A. L. ȘERBAN, *4 decenii, 3 ani și 2 luni cu filmul românesc*, Iași, Polirom, 2009.

F. THOM, *La langue de bois*, Paris, Juillard, 1987.

G. ZUCKERMANN, *Aboriginal languages deserve revival*, <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/opinion/aboriginal-languages-deserve-revival/story-e6frgcko-1225766141160>, agosto 2009.