

Zingaro, A. (2018). La “vita spericolata” della sintassi: il *che polivalente* nella canzone italiana tra gli anni '70 e '90 del Novecento. *Italica Wratislaviensia*, 9(2), 305–325.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2018.09.28>

Anna Zingaro
Università di Bologna

LA “VITA SPERICOLATA” DELLA SINTASSI: IL *CHE POLIVALENTE* NELLA CANZONE ITALIANA TRA GLI ANNI '70 E '90 DEL NOVECENTO

THE “RECKLESS LIFE” OF SYNTAX: MULTIPURPOSE *CHE* IN ITALIAN SONGS BETWEEN THE 1970S AND 1990S

Abstract: This paper presents findings from the planning and testing of a didactic unit for students of Italian as a second language, a unit that focuses on how to use the multipurpose word *che* (*che polivalente*). The materials used in this unit are Italian songs.

The aim of this testing is to support the training of future language mediators, interpreters, and translators at the Department of Interpreting and Translation of the University of Bologna by raising awareness about a linguistic trait of the *neo-standard*, i.e., the new standard variety of Italian language.

This paper examines the didactic context of testing, how it was carried out, and the phenomenon of the multipurpose *che*; it also attempts to classify the various cases of the *che polivalente* in two macro-areas. The outcomes of a quantitative analysis of the data gathered through monitoring are thought to provide evidence for how this practice of using songs may prove useful both in creating a positive atmosphere that fosters language acquisition, as well as in enhancing motivation based on the concept of pleasure. This may facilitate the processing of an otherwise incomprehensible linguistic input and lay the groundwork for further research on the subject, which may also allow for a broader study.

Keywords: Italian as a second language, didactic unit, *che polivalente*, song, motivation

1. INTRODUZIONE

Questo articolo esamina l'uso didattico di alcune canzoni italiane nel favorire l'approccio con la struttura del *che* polivalente da parte dei discenti di italiano L2. Nelle sezioni seguenti si presenteranno brevemente il contesto didattico oggetto di studio e le peculiarità che hanno condotto alla creazione di materiali didattici progettati *ad hoc*; verrà introdotto, poi, il tema del *che* polivalente con un tentativo di classificazione delle sue diverse realizzazioni in due macroaree. Successivamente verrà presentata un'unità didattica creata sui testi di alcune canzoni italiane per affrontare in aula tale struttura linguistica, evidenziando le strategie adottate per lo sviluppo della competenza metalinguistica. Infine, dall'analisi quantitativa degli esiti di un monitoraggio svolto sul gruppo-classe oggetto di studio, si mostrerà come tale pratica si sia rivelata utile a creare un'atmosfera positiva favorevole all'acquisizione (a questo proposito si veda p.es. Lozanov & Gateva, 1983) e a potenziare la motivazione legata al piacere (cfr. Balboni, 1994), facilitando la processabilità di un input linguistico altrimenti incomprensibile (cfr. Krashen, 1985) e gettando le basi per ulteriori indagini sul tema.

2. CONTESTO DIDATTICO E RELATIVE CRITICITÀ

Il contesto didattico di riferimento per il presente articolo è l'insegnamento di Lingua Italiana L2 presso i corsi di studio del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'*Alma Mater Studiorum* – Università di Bologna (Campus di Forlì), destinato a discenti stranieri iscritti o inseriti in programmi di mobilità internazionale.

Si tratta, dunque, di un contesto di apprendimento L2, in cui il contatto con la lingua oggetto di studio avviene in maniera sia spontanea sia guidata, poiché ai materiali utilizzati in aula fanno eco i testi autentici prodotti nel mondo circostante (ad esempio, le interazioni con i parlanti nativi italiani, i testi scritti, visivi, sonori e audiovisivi ecc.). I contenuti del corso di lingua sono, pertanto, integrati dall'immersione nel contesto italofono, poiché “le ore di didattica diretta svolta in classe dall'insegnante sono in interrelazione con la vita extrascolastica dello studente,

in cui egli è esposto alla lingua viva, non strutturata e graduata, non spiegata e commentata” (Balboni, 1994, p. 13).

Poiché al di fuori dell’ambito didattico l’esposizione all’input linguistico avviene in maniera estemporanea e non programmata, essa può non rispettare l’ordine naturale di acquisizione esplicitato dalla formula “i+1” (Krashen, 1985), portando a volte il discente a fronteggiare un input incomprensibile e, pertanto, non processabile. Ne è un esempio il *che* polivalente, uno dei fenomeni di ristrutturazione e ristandardizzazione della lingua contemporanea nel neostandard (cfr. Berruto, 2012). Diffuso nel parlato, specie nei registri più spontanei e informali (D’Achille, 2003, p. 160), non è raro che i discenti L2 vi si imbattano e portino, poi, i loro dubbi in aula, non trovandone riferimenti teorici nella manualistica per stranieri.

Per facilitare la complessa mediazione da parte del docente tra l’input già noto ai discenti e l’input incomprensibile, considerato il difficile reperimento di materiali didattici sul tema destinati o, perlomeno, accessibili ai discenti L2, è stata progettata un’unità didattica basata principalmente su canzoni italiane e, in misura minore, su materiali autentici di altro genere, sui cui contenuti grammaticali poggia la fase di riflessione dell’unità. Ciò avrà come necessaria premessa nella sezione successiva una breve introduzione al tema del *che* polivalente, con i relativi riferimenti teorici.

3. L’ITALIANO NEOSTANDARD

In tutte le tradizioni linguistiche, accanto alla norma tende a formarsi un uso caratterizzato da maggiore flessibilità, tipico dei registri informali del parlato, che accetta al suo interno una serie di tratti un tempo sanzionati. In ambito italiano a questa varietà Francesco Sabatini (1985) ha assegnato il nome di *italiano dell’uso medio*, mentre Gaetano Berruto ha parlato di *neostandard* a partire dal 1987, attribuendo questa denominazione a quell’insieme di

[...] costrutti, forme e realizzazioni che non erano presentati nel canone ammesso dalle grammatiche e dai manuali, o che, quando vi erano menzionati,

lo venivano in quanto costrutti, forme o realizzazioni del linguaggio popolare o familiare o volgare, oppure regionali, e quindi da evitare nel bel parlare o scrivere. (Berruto, 2012, p. 73)

Questa varietà linguistica può essere definita come

[...] un nuovo italiano che non corrisponde più (se mai questo è accaduto) a quello libresco e arcaicizzante degli strumenti normativi tradizionali e (...) questo nuovo italiano, sebbene presenti dei tratti di variazione diatopica, nelle sue caratteristiche centrali, è largamente diffuso su tutto il territorio nazionale. (Voghera, 1992, pp. 61–62)

A cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta numerosi studi (si vedano p.es. Sabatini, 1985; Moretti, Petrini & Bianconi, 1992; Voghera, 1992; Sobrero, 1993; Serianni & Trifone, 1994; D’Achille, 1990) hanno dimostrato che tratti ritenuti nettamente sub-standard dal punto di vista diastratico e/o diafasico, tipici di “varietà basse, di solito cioè dell’italiano popolare o di un parlato molto informale e trascurato, emergono significativamente anche nell’italiano dei parlanti colti e/o di registro abbastanza controllato” (Berruto, 2012, p. 112). Secondo Paolo D’Achille, l’individuazione di questa varietà tra gli assi di variazione ha permesso di descrivere il repertorio della lingua italiana in maniera più completa, poiché l’italiano dell’uso medio e il neostandard sono caratterizzati da tratti morfosintattici e lessicali che spesso non rappresentano delle effettive novità, bensì fenomeni già documentati in passato, “ma censurati o ignorati dalle grammatiche [...] [che] si sono progressivamente diffusi, tanto da apparire ormai del tutto normali non solo nel parlato, ma anche in certi tipi di testi scritti” (D’Achille, 2003, p. 33).

A questo proposito Sabatini (1985) ha fornito una lista di 35 tratti linguistici, successivamente (1990) ridotti a 14, diffusi su tutto il territorio italiano e “usati da persone di ogni ceto e ogni livello di istruzione” che rappresentano “l’accettazione, nell’uso parlato e scritto di media formalità, di un tipo di lingua che si differenzia dallo standard ufficiale” (Sabatini, 1985, pp. 155 e 171), influenzata dalla cosiddetta “pressione del parlato” che ha determinato una “forte spinta verso la semplificazione” (Ramat, 1993, p. 35) con una riduzione delle possibilità offer-

te dal sistema e un generale alleggerimento delle strutture sintattiche (D’Achille, 1993, p. 162–163). Tra i tratti morfologici elencati da Sabatini, e inclusi da Berruto (2012) nei fenomeni di ristandardizzazione dell’italiano nel neostandard, vi è anche il *che* polivalente, definito tale poiché è utilizzato per svolgere una pluralità di funzioni che si aggiungono a quelle attribuitegli nell’uso standard.

Se, infatti, nell’italiano standard la congiunzione *che* è tipica di alcune frasi subordinate, quali le oggettive, le soggettive, le dichiarative e le relative (nei casi in cui l’antecedente del pronome relativo è un soggetto o un complemento oggetto), al di fuori dell’uso standard il *che* viene utilizzato anche come forma pronominale generica e come introduttore generico di subordinate che nell’italiano standard prevedono, invece, congiunzioni subordinanti semanticamente più precise (cfr. Fiorentino, 2010).

A questo proposito, nelle sezioni successive il tema sarà sviluppato proprio nelle seguenti due macroaree: una incentrata sull’uso di una forma generica invariante del pronome relativo e una sull’uso del *che* come congiunzione subordinante generica.

4. USO DEL *CHE* COME FORMA INVARIANTE DEL PRONOME RELATIVO

La prima macroarea comprende quei casi in cui il *che* è utilizzato come forma invariante del pronome relativo, in sostituzione delle forme standard (*preposizione*) + *articolo* + *quale/cui*. Si vedano ad esempio: *Sono fortunato perché non c’è niente che ho bisogno* (Ragazzo fortunato di Jovanotti); *Tu che sei nata dove c’è sempre il sole, sopra uno scoglio che ci si può tuffare* (Fiore di maggio di Fabio Concato).

In casi simili a quelli citati, Rosanna Sornicola afferma che la forma pronominale piuttosto che fungere da connettivo tra due blocchi informativi, mettendo in evidenza che un elemento nominale nel primo blocco è tematizzato nel secondo blocco, sembra, invece, avere “un carattere intermedio fra pronome e semplice *trait d’union*” (Sornicola, 1981, p. 73). Si tratta di un *che* relativo-coordinativo “[...] che nella strategia di discorso del parlante reale (...) costituisce spesso una testa di ponte

che viene lanciata avanti prima ancora che il parlante abbia formulato un preciso programma sintattico e/o semantico” (*ibid.*).

Sempre a questo proposito, D’Achille afferma che:

[...] la facilità con cui nel parlato si inizia una relativa con il *che* prima ancora di averne programmato la funzione (...) si spiega anche in base a meccanismi di analogia e di semplificazione sintattica: da un lato, infatti, (...) le relative con *che* soggetto sono quelle più frequenti; dall’altro le relative analitiche costruite con il *che* “polivalente” non richiedono lo spostamento dei costituenti che si ha invece nelle relative standard (la donna che ho conosciuto suo marito vs. la donna il cui marito). (D’Achille, 1993, p. 172)

Monica Berretta suggerisce che vi siano quattro possibili realizzazioni della frase relativa, di cui riporta i seguenti esempi (1993, pp. 230–231): 1) *che* invariabile senza ulteriori marche (*c’era il S. Giuseppe, che però le donne non potevano entrare*); 2) *che* invariabile con più clitici di ripresa (*è una prassi che l’hanno seguita anche ad economia*); 3) *che/ di cui/ a cui...* ecc. o più raramente *il quale*: è il tipo standard; 4) la somma dei paradigmi standard e dei clitici di ripresa con doppia codificazione del caso (p. es.: *F., che da tempo era impegnato a seguire l’intenso lavoro della Commissione Rifugi di cui ne era direttore, aveva 35 anni*).

Rispetto ai casi simili al n. 2, Berruto afferma che vi sia una tendenza verso una generalizzazione del *che* polivalente senza pronomi di ripresa che si limita a introdurre una frase subordinata:

[...] lasciando la recuperabilità dell’antecedente alla doppia indicazione data dalla posizione del *che*, che dovrebbe trovarsi sempre immediatamente dopo, o comunque nel contesto seguente senza costituenti verbali frapposti, al sintagma nominale che fa da testa alla relativa, e dai ruoli sintattico-semantici richiesti dalla valenza del verbo della relativa stessa. (Berruto, 2012, p. 152)

Le 4 realizzazioni presentate sono riassumibili in due strategie di formazione della relativa nell’italiano contemporaneo:

[...] l'uso di *che* non flesso per tutti i casi, che corrisponde alla tendenza più nota delle varietà basse (*che* polivalente dell'italiano popolare), e l'uso invece del paradigma standard con *che* e [...] *cui* preceduto da preposizione. Con l'uso di *che* non flesso [...] il *che* sfuma di valore verso una marca generica di subordinazione. (Berretta, 1993, p. 230)

Quest'ultimo caso sarà trattato nella sezione successiva.

5. USO DEL *CHE* COME CONGIUNZIONE SUBORDINANTE GENERICA

“Chiamato usualmente «*che* polivalente», sarebbe forse meglio indicato come un *che* debole, ove con «debole» si intende un *che* ridotto a pura congiunzione” (Simone, 1993, p. 93). L'altra macroarea di questa trattazione comprende i casi in cui, contrariamente a quanto avviene nello standard, la congiunzione *che* introduce frasi subordinate con valore casuale, consecutivo, temporale, finale ecc. al posto di congiunzioni specializzate, munite di maggiore precisione (D'Achille, 1993, p. 172).

Berruto fa riferimento alla larga varietà di impieghi del *che*, come connettore generico subordinante, che vanno:

[...] dall'italiano standard *ancien régime* (dove per es. sono ammessi il *che* introducente una relativa su un'espressione temporale, *dal giorno che ti ho vista non ti ho più dimenticata*; o [...] il *ché* causale, *non uscire, ché la cena è pronta*) all'italiano regionale basso, dove il *che* connettivo tuttofare ha una gamma amplissima di impieghi (dal *che* introduttore generalizzato di frase relativa al *che* usato per introdurre qualunque frase che riporti un evento). (Berruto, 2012, p. 78)

senza dimenticare il

[...] complementatore generico *che* inserito in molteplici costrutti iniziali di frase con valore focalizzante aventi un avverbio nella posizione di specificatore: non che [...], mica che [...], mai che [...], solo che [...], certo che [...], o che [...] o che [...] ecc. (*ivi*, p. 115)

Nella sezione 6.1 dedicata alla descrizione dell'unità didattica, saranno riportati alcuni esempi tratti da canzoni italiane in cui il *che* funge da congiunzione subordinante con valore causale.

6. SPERIMENTAZIONE DI UN'UNITÀ DIDATTICA SULLA CANZONE

Nel contesto didattico precedentemente descritto è avvenuta la progettazione e sperimentazione di un'unità didattica (di seguito indicata come UD) per i livelli B2 e oltre, basata su testi di canzoni italiane che spaziano dagli anni '70 agli anni '90 del Novecento. La sperimentazione si è svolta in 3 somministrazioni: la prima parte dell'unità, con le fasi di motivazione, globalità, analisi, sintesi; la seconda parte con le fasi di riflessione e reimpiego delle strutture e infine un questionario di valutazione sulla percezione di utilità e piacevolezza delle attività svolte.

La procedura ha avuto luogo nel secondo semestre dell'AA. 2016–2017 e ha coinvolto un piccolo collettivo di 5 discenti (di cui si riportano nell'articolo le iniziali dei nomi) interessati ad approfondire il tema del *che* polivalente, nello specifico due discenti di lingua materna spagnola (varietà andalusa e nicaraguense), una polacca, una francese e una olandese. Trattandosi di un collettivo estremamente ridotto, è bene precisare che lo scopo della sperimentazione e del successivo monitoraggio non è di ricavare conclusioni di carattere generale, valide su vasta scala, bensì di svolgere un primo test dei materiali didattici e valutarne l'efficacia in termini di utilità e contributo motivazionale nell'acquisizione linguistica. Ciò avverrebbe in vista di un futuro impiego in un seminario dedicato ai tratti del neostandard che consenta di dare vita a uno studio più ampio.

Da un primo questionario di carattere conoscitivo (si veda figura 1) emerge che le lingue straniere conosciute oltre all'italiano sono in totale: catalano, francese, giapponese, inglese, portoghese e spagnolo.

FIGURA 1: Questionario conoscitivo

1. Qual è la tua lingua madre?
 2. Altre lingue conosciute?
 3. Hai già sentito usare dagli italiani il *che* in questo modo?
 4. Se sì, in quale contesto? Esempio:
 - Parlando con gli italiani
 - Nei mass media
 - Sui social network
 - Chat/messaggi
 - Altro:
 5. Esiste un fenomeno simile nella tua lingua?
 6. La tua lingua madre o altre lingue che conosci ti hanno aiutato/a a capire?
-

Solo i due discendenti di lingua materna spagnola affermano che un fenomeno simile esiste nella loro lingua; uno di essi e la discendente polacca sostengono che la conoscenza di altre lingue (spagnolo e portoghese) li abbia aiutati a comprendere meglio questo fenomeno in italiano. Infine, 4 su 5 affermano di aver già incontrato degli usi del *che* simili agli esempi dell'UD, nello specifico parlando con gli italiani (3 su 4), sui social network (2 su 4), nei mass media (1 su 4) e tramite chat e altri sistemi di messaggistica (1 su 4).

6.1. Prima fase della sperimentazione

La prima parte della sperimentazione ha come obiettivo la familiarizzazione con la struttura del *che* polivalente tramite il testo della canzone *Vita spericolata* tratta dall'album *Bollicine* (1983) di Vasco Rossi.

6.1.1. *Stimolo della motivazione*

Dalle attività di elicitazione delle conoscenze pregresse sul cantante e sulla sua produzione artistica emerge che Vasco Rossi risulta già noto a 4 discendenti su 5, che affermano di conoscerne anche altre canzoni, tuttavia solo 2 su 5 avevano già ascoltato la canzone in esame.

6.1.2. *Attività di analisi*

Nella fase di analisi viene chiesto ai discenti di leggere il testo della canzone e di identificare gli elementi lessicali e sintattici appartenenti al registro colloquiale, inclusa quella che viene definita come *una struttura sintattica specifica, ripetuta più volte*, indicando le strofe in cui cercarla e fornendo quattro spazi per trascriverne le occorrenze. Lo scopo è di portare i discenti a individuare induttivamente le seguenti occorrenze del *che* polivalente: *voglio una vita: che non è mai tardi; di quelle che non dormi mai; di quelle che non dormo mai; di quelle che non si sa mai*.

Si tratta evidentemente di casi in cui il *che* è utilizzato come forma invariante del pronome relativo. Su 5 discenti, 1 ha identificato correttamente 3 elementi su 4, mentre 3 discenti ne hanno identificati 2 su 4. È interessante rilevare che tra le risposte date vi siano ben 4 occorrenze del verso *voglio una vita che se ne frega*, identificato erroneamente come un esempio del *che* polivalente e interpretabile, invece, come una forma di personificazione della vita a cui vengono attribuiti i comportamenti umani.

6.1.3. *Attività di sintesi: confronto tra relativa standard e “che” polivalente*

Segue la fase denominata “applicazione pratica”, ossia, la fase di sintesi, suddivisa in due parti. Nella prima vengono presentati ai discenti due brevi periodi che contengono una subordinata relativa standard introdotta dal pronome relativo *che* o (*prep.*) + *cui* e si chiede di identificare a cosa si riferiscano tali pronomi, attività che tutti i discenti hanno svolto correttamente. Poi si chiede di confrontare questi esempi con un terzo, tratto dalla canzone di Vasco Rossi, *voglio una vita (...) di quelle che non dormi mai*. Infine viene chiesto: *noti qualcosa di particolare nella sintassi, se c'è qualcosa che non ti convince, che ti sembra strano?* Si lasciano alcune righe per la risposta libera con l'obiettivo di stimolare a identificare un fenomeno e a formulare ipotesi a riguardo.

Dalle risposte date, riportate qui di seguito con la sigla identificativa del discente indicata tra parentesi, emerge la percezione generale che

sintatticamente “manchi qualcosa”: *Il “che” non sostituisce una parte specifica della frase* (ST); *Dal punto di vista grammaticale sembra scorretta, manca una preposizione (“si dorme nella vita” o “si dorme durante la vita”?) Io avrei detto: Voglio una vita di quelle in cui non dormi mai.* (AT); *Il pronome “che” non si riferisce al soggetto* (EET); *Si dovrebbe dire “una vita di quelle in cui non dormo mai”* (CS). È, inoltre, interessante l’influenza della L1 sulla percezione del fenomeno: *Mi sembra normale. Forse perché nella mia lingua si può usare: Quiero una vida de esas que nunca duermes* (RFM).

6.1.4. Attività di sintesi: uso del “che” polivalente in uno spot televisivo

Nella seconda fase di applicazione pratica vi sono quattro frasi tratte da uno spot televisivo del *Caffè Motta*, trasmesso dalla RAI a partire dal 2011: 1) Noi che il telefono si ricaricava a gettoni; 2) Noi che le foto le guardavamo subito con l’istantanea; 3) Noi che il motorino si avviava a pedali; 4) Noi che il gusto del caffè non è mai cambiato.

Pur non essendo una canzone, si è scelto di adottare questo spot a supporto dei contenuti già forniti sia perché è un materiale autentico di tipo audiovisivo, il cui uso didattico è quindi assimilabile a quello dei videoclip delle canzoni, sia per la facilità di esposizione dei discenti a tale materiale, data la sua diffusione tramite la tv.

Si chiede ai discenti di riflettere sull’uso del *che* nelle frasi della pubblicità e di inserirle in una tabella a due colonne in base alla somiglianza con due esempi dati: un periodo con una subordinata relativa standard introdotta dal pronome *che* (*Il negozio che è in piazza apre alle 9*) e un verso della canzone di Vasco Rossi (*Voglio una vita (...) che non dormi mai*).

Solo 1 discente ha identificato la frase *noi che le foto le guardavamo subito con istantanea* come una relativa standard, collocando tutti gli altri casi nell’altra colonna e mostrando di essere sulla strada giusta per la comprensione del fenomeno che successivamente sarà identificato come il *che* polivalente. I restanti 4 discenti hanno classificato tutte e quattro le frasi tratte dalla pubblicità sotto il verso di Vasco Rossi, senza notare che il verbo *guardavamo* descrive un’azione compiuta dal soggetto *noi*

e che dunque si tratta di una relativa standard la cui unica particolarità è la dislocazione a sinistra dell'oggetto.

Lo spot si ispira probabilmente alla canzone *Quelli che...* di Enzo Jannacci, i cui periodi, ellittici della proposizione principale, iniziano tutti con le parole del titolo e descrivono alcuni luoghi comuni dell'uomo moderno. Dal punto di vista sintattico, il testo è interpretabile come una relativa con ellissi del verbo della principale, di cui si ipotizzano qui due versioni: 1) noi che *diciamo*: "Il telefono si ricaricava a gettoni, le foto le guardavamo subito con l'istantanea, il motorino si avviava a pedali, il gusto del caffè non è mai cambiato"; 2) la prima parte rappresenta la discordanza passato-presente: noi che *ricordiamo che/ abbiamo vissuto un'epoca in cui* il telefono si ricaricava a gettoni, le foto le guardavamo subito con l'istantanea e il motorino si avviava a pedali; la seconda parte ristabilisce la continuità passato-presente: noi che *diciamo che* il gusto del caffè non è mai cambiato.

6.1.5. Attività di riflessione sulle strutture utilizzate

Dopo aver completato la tabella, nella fase dell'UD dedicata alla riflessione sulle strutture grammaticali si chiede: *al termine di questi esercizi, riesci a fare un'ipotesi sull'uso del "che" come nella frase 2 (Voglio una vita (...) che non dormi mai)? Come funziona?* Da parte di tutti i discenti emerge la consapevolezza circa un uso che è stato definito, a seconda delle opinioni raccolte, *generico, semplificato* o *universale* rispetto alla struttura (*preposizione*) + *articolo* + *quale/ cui*. In taluni casi si tratta ancora di una consapevolezza vaga, in altri più precisa: *è evidente che la struttura preposizione+cui è stata semplificata alla massima¹, cioè, con l'uso del relativo universale CHE (RFM); viene a sostituire nelle frasi relative al pronome in cui o il quali (EET) e, infine, è usato con una funzione sbagliata e sostituisce altri pronomi relativi (CS)*. In altri casi si arriva a un inquadramento più dettagliato della struttura linguistica in esame (*È un "che polivalente", ha vari funzioni (ST)*), la cui esattezza non è noto se dipenda da una ricerca svolta *ad hoc* dal discente, trat-

¹ Le opinioni raccolte sono state trascritte fedelmente, includendo anche alcuni errori grammaticali.

tandosi di un’attività svolta non in aula, o da conoscenze linguistiche pregresse. È interessante anche l’aggiunta alla definizione di un parere personale negativo, smorzato dalla presenza di un’*emoticon* con l’occhiolino: *ha la finalità di semplificare la frase. Ciò nonostante, alle mie orecchie non suona naturale e preferirei complicare la frase invece di usarlo ;-)* (AT).

6.2. Seconda fase della sperimentazione

La seconda parte della sperimentazione è incentrata sulla riflessione sui contenuti grammaticali. Si apre con una breve spiegazione sull’uso del *che* polivalente nei contesti più spontanei e informali secondo le due macroaree precedentemente descritte.

Per evitare che la fase di riflessione si riducesse a un semplice “prendere atto” di una regola grammaticale interamente fornita, l’approccio induttivo è stato conservato fornendo al discente delle opzioni tra cui scegliere per completare il testo della regola grammaticale. Data la complessità del tema si ritiene sconsigliabile richiedere al discente di scrivere *ex novo* le regole d’uso della struttura in esame.

6.2.1. Attività di rinforzo: sostituzione con elementi grammaticali suggeriti

Nella fase di applicazione pratica dapprima vengono fornite 3 brevi frasi e viene chiesto ai discenti di sostituire il *che* con *perché*, *così* o *dove / in cui*: 1) Dormi, che ne hai bisogno; 2) Questo è il posto che da bambino passavo le vacanze; 3) Passa da me in ufficio, che ti do i documenti. Questa prima attività è stata svolta correttamente da tutti i discenti.

6.2.2. Attività di rinforzo: sostituzione senza il suggerimento di elementi grammaticali

In seguito vengono presentati alcuni esempi del *che* polivalente tratti da alcune canzoni italiane con la consegna di sostituire il *che* con altre forme del pronome relativo o con congiunzioni subordinanti, applicando alla sintassi delle frasi tutti i cambiamenti ritenuti necessari:

- a. *ora c'è una miniera che ci danno mille lire l'ora per andare giù* (De Gregori, *La ragazza e la miniera*): 4 discenti su 5 hanno dato un'interpretazione locativa al *che*, sostituendolo con *dove*, suggerendo in un caso anche l'opzione *in cui*. Solo 1 discente su 5 ha dato un'interpretazione di tipo relativo, sostituendolo con *per cui*;
- b. *ora alzatevi spose bambine / che è venuto il tempo di andare* (De André, *Khorakanè*);
- c. *Silvia / fai presto che sono le 8* (Vasco Rossi, *Silvia*);
- d. *Se un bel giorno passi di qua lasciati amare e poi scordati presto di me / che quel tempo è già buono per amare qualchedun'altro* (Ligabue, *Non è tempo per noi*);
- e. *e c'ho il biglietto, sì, ma questa corsa la vorrei lasciare fare a voi / solo a voi la lascio fare a voi / che io sto bene qui seduto in riva al fosso* (Ligabue, *Seduto in riva al fosso*);
- f. *Voglio una vita: 1) che non è mai tardi; 2) di quelle che non dormi mai; 3) di quelle che non si sa mai.*

Negli esempi *b, c, d, e* tutti i discenti coinvolti hanno colto la funzione causale del *che*, sostituendolo con *perché*, tranne 1 discente su 5 che nel caso *d* ha dato un'interpretazione di tipo conclusivo, sostituendo *che* con *così*. Entrando nello specifico dell'analisi degli esempi *b, c, d, e*, si ritiene che questi possano rientrare nella categoria del “motivo di dire” (cfr. Previtiera, 1996).

Nell'esempio *f* tutti i discenti hanno sempre sostituito il *che* con *in cui* e per l'esempio 1 è stata proposta anche l'opzione *nella quale*.

Seguono poi le attività conclusive di produzione scritta e orale sul tema della canzone, i cui esiti esulano dal tema di questa trattazione.

7. MONITORAGGIO ED ESITI

Per verificare la percezione di piacevolezza e utilità dei contenuti dell'UD, è stata svolta un'osservazione del collettivo coinvolto nella sperimentazione tramite una lista di controllo composta da due sezioni.

Nella prima, di impianto più generale, è stato chiesto tramite elenchi di domande con risposta sì/no (si veda FIGURA 2) di valutare la pratica didattica in termini di piacevolezza, novità, realizzabilità e pertinenza

rispetto ai bisogni e agli obiettivi (cfr. Scherer, 1984: criteri dello *stimulus evaluation check*) sia dal punto di vista intrinseco, sia rispetto ad altri metodi di studio già noti. Inoltre, è stato chiesto di definire il carico cognitivo ed emotivo (stress, fatica, divertimento, incentivo alla partecipazione alla lezione ecc.) coinvolto nell’uso di materiali tratti da canzoni e pubblicità.

La seconda sezione entra nel dettaglio delle attività svolte, a cui si chiede di attribuire un valore su una scala numerica da 0 a 3, ulteriormente esplicitata da *emoticon* (si veda FIGURA 3), adattando così la scheda ai diversi stili di apprendimento (analitici o olistici) dei discenti. Vi sono inoltre spazi per aggiungere apporti personali, affinché il campo di osservazione non sia ristretto alle sole voci prestabilite.

FIGURA 2: Questionario con risposta sì/no

LA TUA OPINIONE		
Cosa pensi di questa unità didattica? Rispondi al questionario. Le tue risposte sono utili all’insegnante per programmare le future attività per gli studenti. Grazie! ☺		
Mi piace...	SÌ	NO
1. Scoprire cantanti, canzoni e pubblicità italiane		
2. Riflettere sulla risposta <u>prima</u> di conoscere la regola grammaticale		
3. Conoscere prima la regola e poi fare gli esercizi		
4. Scoprire che esistono tanti modi diversi per imparare		
Rispetto ad altri metodi di studio che conosco...	SÌ	NO
5. È utile		
6. È piacevole		
7. È noioso		
8. È difficile		
9. È poco serio (preferisco il libro di grammatica, esercizi, scrivere temi, ecc.)		
10. Mi ha aiutato a imparare/capire meglio l’argomento di grammatica di oggi		
11. Preferisco prima conoscere la regola e poi fare gli esercizi		
Se usiamo testi che non sono stati creati appositamente per fare grammatica, come la canzone e la pubblicità....	SÌ	NO
12. Imparo senza stancarmi		

13. È più facile capire gli argomenti di grammatica		
14. Imparo senza stress		
15. Partecipo più volentieri alla lezione		
16. Imparo divertendomi		

FIGURA 3: Questionario con scala numerica ed emoticon

Quanto è stata utile questa attività? Metti una crocetta per dare la tua opinione.

Risposte possibili:

- 0 – no
- 1 – poco
- 2 – sì, abbastanza
- 3 – tanto!

ATTIVITÀ	☹☹ 0	☹/😊 1	😊 2	😊😊 3
1. Ascolto della canzone				
2. Guardare il video della pubblicità				
3. Cercare nella canzone e nella pubblicità l'applicazione delle regole di grammatica				
4. Spiegare con parole tue l'uso del <u>che prima</u> di leggere la regola grammaticale				
5. Confrontare i diversi usi del <u>che</u>				
6. Fare altri esercizi <u>dopo</u> aver letto la regola grammaticale				
7. Usare testi, come la canzone e la pubblicità, che non sono stati creati appositamente per fare grammatica				

Se vuoi, qui puoi spiegare meglio le tue risposte, aggiungere informazioni o consigli:

.....

.....

.....

7.1. Percezione di piacevolezza

Dall'analisi quantitativa dei risultati della prima parte della scheda, emerge a livello globale la piena soddisfazione dei discenti rispetto all'uso didattico di testi autentici, quali canzoni e pubblicità. La totalità del collettivo si è espressa favorevolmente rispetto al punto 1 (*Scoprire cantanti, canzoni e pubblicità italiane*), un parere dietro il quale si

può intravedere la percezione che la natura di prodotto artistico della canzone e di prodotto creativo della pubblicità rappresenti un valore aggiunto nell’arricchimento della cultura generale e fornisca un incentivo alla motivazione (curiosità rispetto alla novità dell’input, criterio 1 di Scherer).

La piacevolezza dell’input, sia dal punto di vista intrinseco (punti 13 e 16: *Se usiamo testi che non sono stati creati appositamente per fare grammatica, come la canzone e la pubblicità: è più facile capire gli argomenti di grammatica; imparo divertendomi*) sia in confronto ad altri metodi di studio già familiari (punto 6: *Rispetto ad altri metodi di studio che conosco è piacevole*), è stata valutata positivamente dalla totalità del collettivo. La percezione di piacevolezza ha avuto ripercussioni positive sulla motivazione dei discenti: questa pratica didattica non solo è ritenuta *non noiosa e non difficile* dalla totalità del collettivo, ma contribuisce a far *partecipare più volentieri alla lezione* (punto 15) 4 discenti su 5.

7.2. Percezione di utilità, competenza matematica e approccio deduttivo vs induttivo

Notevole, inoltre, la percezione di pertinenza rispetto agli obiettivi (criterio 3 di Scherer), ove 4 discenti su 5 ritengono *utile* (punto 5) la didattica basata su testi di canzoni e pubblicità e affermano che abbia contribuito, nello specifico, a far comprendere e acquisire i contenuti grammaticali dell’UD svolta (punto 10). Dal punto di vista del carico cognitivo richiesto, 4 discenti su 5 ritengono di *imparare senza stancarsi e senza stress* (punti 12 e 14), un dato, quest’ultimo, in cui si può intravedere la percezione della sicurezza psico-sociale (criterio 5 di Scherer). Ad entrambi i punti la discente AT ha aggiunto dei commenti. Rispetto al punto 12 (*imparo senza stancarmi*) AT ha colto lucidamente un aspetto importante legato ai dilemmi che si pongono dal punto di vista operativo nell’uso didattico di materiali autentici: *Dipende ;-)* *A volte i testi originali sono molto più complessi di quelli preparati appositamente per lo studio e richiedono più sforzo di comprensione.* AT ha poi commentato la risposta data al punto 14 (*imparo senza stress: sì*) con: *Che stress? ;-)*, ove l’*emoticon* che rappresenta un occholino enfatizza l’assenza di ten-

sioni durante lo svolgimento delle attività e mostra, allo stesso tempo, complicità con la docente-ricercatrice che le ha progettate.

Nella valutazione della piacevolezza tutti i discenti coinvolti hanno dato un parere positivo a un importante fattore della competenza matematica, esplicitato dal punto 4 (*Scoprire che esistono tanti modi diversi per imparare*). A questo proposito è interessante notare che in entrambe le sezioni della scheda non si registra una preferenza netta da parte dei discenti rispetto ad un approccio di tipo deduttivo o induttivo con cui vengono proposte alcune attività e la complessità della questione traspare dai commenti con cui alcuni discenti hanno giustificato le risposte date. Al punto 2 (*Mi piace: riflettere sulla risposta prima di conoscere la regola grammaticale*) 3 discenti su 5 hanno risposto *sì* e la discente AT ha commentato la sua risposta negativa con *così così ;-)*, mentre al punto 3 (*Mi piace: conoscere prima la regola e poi fare gli esercizi*) 4 discenti su 5 hanno risposto *sì*, aggiungendo i commenti *Dipende ;-)* (AT) e *anche* (RFM). La questione ritorna nella seconda sezione della scheda, dedicata all'utilità delle attività dell'UD: l'approccio induttivo di alcune attività, sintetizzato dal punto 4 (*Spiegare con parole tue l'uso del "che" prima di leggere la regola grammaticale*), ha incontrato l'apprezzamento generale dei discenti (4 *abbastanza utile* e 1 *tanto utile*), ma i risultati si ribaltano al punto 6: *Fare altri esercizi dopo aver letto la regola grammaticale* risulta *tanto utile* a 4 discenti e *abbastanza utile* a 1 discente. Tutto ciò sembrerebbe suggerire che, se viene proposta un'attività di riflessione di tipo induttivo, essa venga apprezzata e percepita come utile, tuttavia, in caso di scelta, l'apprezzamento massimo va ad un approccio di tipo deduttivo. Ciò è forse dovuto alla complessità dei contenuti grammaticali trattati o a strategie di apprendimento pregresse.

Infine, dalla seconda parte della scheda emerge che la totalità del collettivo abbia percepito come *tanto utili* le attività di riflessione grammaticale e l'uso di testi autentici, attribuendo il descrittore più alto (3 – *tanto*) al confronto dei diversi usi del *che* e all'uso di testi non creati appositamente per studiare la grammatica (punti 5 e 7).

8. CONCLUSIONE

Dall'analisi dei dati raccolti emerge che la sperimentazione di un'UD basata su canzoni italiane si è rivelata una strategia utile a facilitare l'approccio da parte dei discenti con la struttura del *che* polivalente. Essa ha, inoltre, contribuito a creare un ambiente motivazionale favorevole non solo alla promozione della motivazione, ma allo sviluppo della consapevolezza linguistica circa le strategie metacognitive necessarie all'acquisizione.

Trattandosi di una forma tipica del registro colloquiale, sorge il problema relativo alla norma, circa cosa debba essere trasmesso ai discenti. De Santis, Panzieri e Vetrugno (2004) suggeriscono che una risposta sia possibile solo ridefinendo la questione: quale norma per quale situazione comunicativa? Nel caso in esame, la scelta di affrontare tale struttura va valutata nel contesto didattico del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, ossia tenendo conto dell'obiettivo di supportare la formazione di futuri mediatori, interpreti e traduttori favorendo la consapevolezza circa alcuni tratti linguistici del neostandard.

L'obiettivo finale, pertanto, non è favorire l'uso del *che* polivalente nella produzione scritta e orale dei discenti, bensì puntare ad una competenza passiva, che permetta loro di avere una percezione realistica della lingua odierna nelle sue varietà sociolinguisticamente marcate, aiutandoli nell'attività di mediazione, traduzione, interpretazione a gestire le situazioni comunicative della vita reale e a decodificare i diversi gradi di formalità e gli scopi pragmatici con cui determinati tratti linguistici vengono usati. Si ipotizza di ampliare in futuro la sperimentazione a collettivi più numerosi (e statisticamente significativi) di discenti stranieri ed eventualmente anche italofoeni nativi, questi ultimi in qualità di utenti spesso inconsapevoli dei tratti del neostandard, che consentano di dare vita ad uno studio più ampio.

BIBLIOGRAFIA

- Asor Rosa A., Serianni, L. & Trifone, P. (1994). *Storia della lingua italiana*; vol. II: *Scritto e parlato*; vol. III: *Le altre lingue*. Torino: Einaudi.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Berretta, M. (1993). Morfologia. In A.A. Sobrero (ed.), pp. 193–245.
- Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (2nd ed.). Roma: Carocci.
- D'Achille, P. (1990). *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*. Roma: Bonacci.
- D'Achille, P. (2003). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- De Santis, C., Panzieri, C. & Vetrugno, R. (2004). QOL 1: per un bilancio quantitativo e qualitativo dei fenomeni innovativi nell'italiano contemporaneo, con una nuova ipotesi di lavoro. In A. Cardinaletti & F. Frascadi (eds.), *Intorno all'italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica* (pp. 17–34). Milano: FrancoAngeli.
- Fiorentino, G. (2010). Che polivalente. Enciclopedia dell'italiano. Retrieved from [http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lozanov, G. & Gateva, E. (1983). *Metodo Suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere* (trans. by S. Todorov). Roma: Bulzoni.
- Moretti, B., Petrini, D. & Bianconi, S. (eds.). (1992). *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*. Roma: Bulzoni.
- Previtera, L. (1996). *I costrutti causali*. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 25(1), 29–46.
- Ramat, P. (1993). L'italiano lingua d'Europa. In A.A. Sobrero (ed.), pp. 3–39.
- Sabatini, F. (1985). L'“italiano dell'uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus & E. Radtke (eds.), *Geschprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 154–184). Tübingen: Narr.
- Sabatini, F. (1990). Una lingua ritrovata: l'italiano parlato. *Studi latini e italiani*, 4, 215–234.
- Simone, R. (1993). Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano. In A.A. Sobrero (ed.), pp. 41–139.
- Sobrero, A.A. (ed.). (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo*; vol. I: *Le strutture*; vol. II: *La variazione e gli usi*. Roma–Bari: Laterza.

Sornicola, R. (1981). *Sul parlato*. Bologna: Il Mulino.

Voghera, M. (1992). *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*. Bologna: Il Mulino.

Riassunto: Questo articolo illustra la progettazione e sperimentazione di un'unità didattica basata su testi di canzoni italiane e finalizzata a facilitare l'approccio con il fenomeno del *che* polivalente da parte di discendenti di lingua italiana L2. Lo scopo di tale sperimentazione è di supportare la formazione di futuri mediatori, interpreti e traduttori presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna, favorendo la consapevolezza circa un tratto linguistico dell'italiano neostandard.

Verranno presentati il contesto didattico di sperimentazione, il tema del *che* polivalente, con un tentativo di classificazione delle sue diverse realizzazioni in due macroaree, e l'unità didattica realizzata. Infine, dall'analisi quantitativa degli esiti di un monitoraggio svolto sul gruppo-classe oggetto di studio, si mostrerà come tale pratica si sia rivelata utile a creare un'atmosfera positiva favorevole all'acquisizione e a potenziare la motivazione legata al piacere, facilitando la processabilità di un input linguistico altrimenti incomprensibile e gettando le basi per ulteriori indagini sul tema che consentano di dare vita ad uno studio più ampio.

Parole chiave: italiano L2, unità didattica, *che* polivalente, canzone, motivazione.