

Massimo Ciaravolo

## LA COMPrensIONE INTERSCANDINAVA NELLA DIDATTICA

### Premessa

Questo articolo ripropone l'intervento *Om interskandinavisk språkförståelse i undervisningen*, tenuto in svedese alla conferenza *Norden i det nya Europa* (Il Nord nella nuova Europa). La conferenza, che si è svolta dall'11 al 13 maggio 2006 presso la Fondazione Carige di Genova, è stata organizzata da *Samarbetsnämnden för Norden-undervisning i utlandet* (Comitato di coordinamento per la didattica sul Nord all'estero) in collaborazione con la cattedra di Lingue e Letterature Nordiche dell'Università degli Studi di Genova. *Samarbetsnämnden* (si veda *Samarbetsnämnden: 2007*, anche in inglese) opera all'interno di *Nordiska rådet* (Consiglio Nordico; si veda *Norden: 2007*, anche in inglese), riunendo esperti di Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia e Svezia per sostenere l'insegnamento delle lingue, letterature e culture nordiche all'estero. Desidero così ringraziare i membri del Comitato Henrik Galberg Jacobsen (Danimarca), Maisa Martin (Finlandia), Úlfar Bragason (Islanda), Kjellaug Myhre (Norvegia) e Monika Wirkkala (Svezia), assieme alla prof.ssa Gianna Chiesa Isnardi di Lingue e Letterature Nordiche dell'Università di Genova, per avermi concesso di rielaborare e pubblicare l'intervento.

Il desiderio di rivolgermi anche a un destinatario italiano e non «scandinavista» nasce dall'esigenza di spiegare meglio ai colleghi la natura e la particolarità della materia che insegno, con la speranza di riuscire a chiarire in che modo e attraverso quali strategie si possano rapportare tra loro l'uno e il molteplice – ovvero coordinare una sola disciplina composta da più lingue e aree culturali strettamente imparentate.

\* \* \*

Linguisti quali Einar Haugen (1972: 215-236) e Lars Vikør (2001: 114-139) hanno analizzato il fenomeno che in inglese definiscono *semi-communication* e che riguarda gli atteggiamenti linguistici di danesi, norvegesi e svedesi quando essi comunicano tra loro usando le rispettive lingue. La *semi-comunicazione* risulta dunque da una rela-

zione di vicinanza, vantaggiosa per la comprensione reciproca, ma il termine indica altresì una comunicazione imperfetta, che richiede apertura e buona volontà per superare alcuni ostacoli. Intendo qui descrivere un momento dalla mia didattica incentrato sulla comprensione linguistica interscandinava, volto al raggiungimento di un obiettivo minimo. Ho cercato cioè di insegnare ai miei studenti di danese, norvegese<sup>1</sup> e svedese a sviluppare un atteggiamento positivo verso la comprensione scritta delle lingue scandinave non scelte quale oggetto di studio attivo. La domanda che ho dovuto pormi a tal fine può essere riassunta così: questo esercizio crea solo una babilonica confusione oppure ha senso aiutare studenti italiani che stanno imparando una lingua scandinava a procurarsi un certo accesso alle altre due, dal momento che danese, norvegese e svedese possono, da un punto di vista storico-linguistico, essere definiti dialetti di una medesima lingua?<sup>2</sup> Ho creduto nella seconda possibilità, cercando di non dimenticare i rischi della prima.

Nel descrivere questa situazione didattica mi baso sull'attività svolta dal 1996 a oggi, per i corsi di laurea in Lingue e letterature straniere e Mediazione linguistica e culturale all'Università di Milano, e di Lingue e letterature straniere e Studi interculturali all'Università di Firenze. Le cattedre di scandinavistica di Milano, Firenze e Roma hanno funzionato in modo simile nel corso degli anni, nel senso che la disciplina, il cui nome ufficiale è Lingue e Letterature Nordiche, ha potuto disporre di una didattica separata per ognuna delle tre lingue, con il rispettivo lettore madrelingua e le rispettive classi di studenti scandite per annualità; al contrario i corsi di letteratura e cultura hanno sempre formato classi scandinave comuni, al di là del confine linguistico tra danese, norvegese e svedese. Ricorre semmai una (seppur minima) suddivisione dei corsi per annualità; tipicamente si tro-

<sup>1</sup> Quando parlo di norvegese qui, mi riferisco sempre alla varietà più diffusa *bokmål*, che è quella effettivamente insegnata ai discenti stranieri, e non al *nynorsk*. La fondamentale questione del bilinguismo norvegese è esclusa dalla trattazione in questo articolo.

<sup>2</sup> Si veda Lindgren [et al.] (1994: s.p.): "När allt kommer omkring är våra språk så lika att de mycket väl kunde kallas dialekter av ett och samma språk, vilket de historiskt sett också är. Den språkgemenskap vi har i Skandinavien är om inte unik, så i alla fall ganska ovanlig." (Dopotutto le nostre lingue sono talmente simili da poterle benissimo chiamare dialetti di una medesima lingua, cosa che da un punto di vista storico effettivamente sono. La comunione linguistica che abbiamo in Scandinavia è, se non unica, comunque piuttosto speciale). Cfr. Haugen (1972: 215): "There are related languages (...) whose speakers can communicate by using their own language, given only a little good will. From the historical linguist's point of view, these may be dialects, but in their present-day function they are languages, standardized for use by a particular nation."

vano corsi per studenti del primo anno da una parte e, dall'altra, corsi per studenti di secondo, terzo e quarto anno (dopo la riforma e l'introduzione del "3+2", anche quinto). La discriminante è, qui, la competenza linguistica: o si lavora con i principianti assoluti, usando testi tradotti in italiano e inglese, o con studenti in grado di affrontare sempre meglio testi in lingua originale – la *propria* lingua scandinava studiata e poi, appunto, le altre due<sup>3</sup>.

Descriverò due momenti, illustrando prima come una lezione di letterature o culture nordiche, e di conseguenza un intero corso, possa essere costruito e funzionare quando si lavora con testi nelle tre lingue per una classe composta da studenti di danese, norvegese e svedese<sup>4</sup>. Poi riferirò di un'esperienza più recente, dettata proprio dalla riforma universitaria che ha separato l'insegnamento di lingua da quello di letteratura e cultura: un mini-corso di lingue scandinave che, similmente, raduna nella stessa classe studenti di danese, norvegese e svedese della stessa annualità, e che ha luogo parallelamente ai corsi annuali delle tre lingue tenuti dai rispettivi lettori. Parlerò in particolare del corso per gli studenti di primo anno, dove mi sono trovato di fronte a un compito stimolante: sostenere gli studenti nell'apprendimento basilare della lingua scandinava da loro scelta, rendendoli nel contempo sensibili verso l'esistenza di quella struttura più vasta che possiamo chiamare il sistema linguistico scandinavo. Parlo di mini-corso perché si è trattato di un'ora di lezione alla settimana a semestre, accanto alle quattro ore settimanali a semestre tenute dai lettori di danese, norvegese e svedese per ogni annualità. Questo esercizio linguistico interscandinavo ha dunque occupato un quinto dell'apprendimento linguistico complessivo.

<sup>3</sup> Va detto che anche presso le cattedre italiane di Lingue e Letterature Nordiche dove è disponibile l'insegnamento di una sola delle lingue – danese a Pisa, svedese a Genova, norvegese a Bologna e svedese a Napoli – i corsi di letteratura e cultura mantengono spesso un «taglio» interscandinavo e nordico.

<sup>4</sup> Alcune precisazioni terminologiche sono necessarie, visto che i termini scandinavo e nordico sono in parte intercambiabili, ma nordico ha in realtà implicazioni più vaste. La disciplina Lingue e Letterature Nordiche include le lingue scandinave germanico-settentrionali, danese, islandese, norvegese e svedese. Di fatto nessun insegnamento di islandese moderno (dunque letterato) è attivo nelle università italiane. Rispetto alla Scandinavia propriamente detta (Norvegia e Svezia come entità geografica, più la Danimarca come entità storico-culturale), il Nord include Islanda, Finlandia, Fær Øer e Groenlandia, ossia le aree storicamente coinvolte dall'espansione e dominazione delle popolazioni scandinave. La Finlandia ha forti legami con il Nord ma una lingua non scandinava; solo la letteratura della minoranza svedese di Finlandia rientra quindi in Lingue e Letterature Nordiche, mentre la lingua e la letteratura finlandese, o finnica, rientrano a pieno titolo in un altro ambito disciplinare, Lingue e Letterature Ugro-finniche, assieme a ungherese ed estone.

Il fatto che i corsi di letteratura o cultura siano in comune e scandinavi per studenti di tre diverse lingue può essere visto come un limite di risorse e dunque pedagogico. Siamo considerati, in Italia e altrove, una lingua (sic) piccola; ma nonostante i limiti è opportuno considerare le potenzialità che questa situazione pure crea, ad esempio lo spazio comune scandinavo all'interno della materia. Da un lato si tratta di fare di necessità virtù, dall'altro la prospettiva interscandinava, e perfino internordica, è didatticamente sostenibile ed è applicata anche in quei sistemi universitari europei che funzionano meglio e hanno più risorse del nostro. Del resto uno dei padri della comparatistica europea, il critico danese Georg Brandes (1842-1927), era solito considerare il Nord un'unica nazione culturale, pur con le sue varianti.

Come scegliere i contenuti di un corso di letterature e culture scandinave per studenti con competenze discrete o almeno sufficienti nella rispettiva lingua scandinava, che studiano da uno, due, tre o quattro anni? Una soluzione ricorrente e pratica è scegliere un argomento trasversale, che imponga una sorta di giustizia distributiva e un equilibrio tra testi danesi, norvegesi e svedesi (anche svedesi di Finlandia). Un corso sulla rappresentazione della vita contadina a cavallo tra Ottocento e Novecento, in relazione ai rivolgimenti dell'industrializzazione e della modernità, ha ad esempio incluso i romanzi *Muld* (Terra, 1891), dalla trilogia *Det forjættede Land* (La terra promessa, 1891-95) del danese Henrik Pontoppidan; *Jerusalem* (1901-02; 1909) della svedese Selma Lagerlöf; e *Markens grøde* (Germogli della terra, 1917) del norvegese Knut Hamsun. Come archetipo romantico si è considerato il poema epico sul contadino Pavo del finlandese di lingua svedese Johan Ludvig Runeberg (1830). Un altro corso ha trattato della letteratura nordica per bambini e ragazzi, presentando opere della danese Karin Michaëlis, della svedese Astrid Lindgren, della svedese di Finlandia Tove Jansson e del norvegese Lars Saabye Christensen. Un corso per Mediazione linguistica e culturale ha trattato della costruzione del welfare state scandinavo nel ventesimo secolo, includendo ancora testi nelle tre lingue, letterari e non solo.

Ogni scelta di questo genere risulta difficile. È ad esempio difficile lasciare fuori le rappresentazioni di vita contadina di August Strindberg, per non parlare di quello che si è costretti a escludere parlando della ricca letteratura nordica per l'infanzia e i ragazzi. Mi rendo anche conto che una simile prospettiva comparativa in ambito scandinavo va a discapito dell'approfondimento analitico testuale della singola opera, in considerazione del numero limitato di ore. Del resto l'equilibrio ideale tra le letterature nazionali indicate non si

presenta sempre e per ogni argomento. E anche il lavoro approfondito su un'unica opera letteraria è possibile e funziona. Tuttavia mi è capitato una sola volta di tenere un intero corso su un'opera (*Forførerens Dagbog*, Il diario del seduttore, di Søren Kierkegaard), altrimenti l'argomento trasversale scandinavo ha costituito la regola. È stata una questione di priorità, una scelta che ha presentato vantaggi e svantaggi. Il vantaggio del taglio interscandinavo è, per me, un'importante presa di coscienza comparativa e di interazione tra l'uno e il molteplice, secondo le proposte di Claudio Guillén (2001); ovvero, in questo caso, della forte parentela tra danese, norvegese e svedese (ed eventualmente svedese di Finlandia) che tuttavia non vuol dire identità. Tale parentela abbinata alla differenza vale tanto per i codici letterari quanto per quelli culturali e per quelli strettamente linguistici. E il circolo comunicante di letteratura, cultura e lingua costituisce a sua volta un presupposto della nostra pratica didattica.

La premessa dell'analisi testuale e del discorso è che si possano leggere e comprendere alcuni testi in danese, norvegese e svedese. Se si lavora con testi lunghi come i romanzi, si lavorerà in classe con dei brani scelti, mentre la lettura integrale sarà parte del programma d'esame. Del brano si svolge prima una traduzione orale e comune, magari con un paio di studenti che hanno avuto il compito di preparare a casa la traduzione e che la conducono. Si può altrimenti decidere di includere tra i materiali gli stessi brani delle opere pubblicate in italiano; questo aiuta certamente gli studenti di secondo anno e può fornire un ulteriore terreno di lavoro linguistico, quello della riflessione sulla traduzione. Dopo la traduzione si passa a un'analisi linguistica più ravvicinata del testo originale. E in questa fase si può cominciare a giocare con la comprensione interscandinava.

Si chiede agli studenti di sottolineare alcune parole del brano tradotto, che saranno oggetto di attenzione particolare, o perché causano problemi di comprensione da una lingua scandinava all'altra oppure perché presentano aspetti che è interessante confrontare. Tutte le parole scelte devono rientrare nel lessico fondamentale. Una tale sottolineatura di parole particolari indica già implicitamente che dovrebbe essere possibile comprendere il resto del testo in modo pressoché automatico da una lingua scandinava all'altra, se si impara a riconoscere le minori e, per così dire, regolari differenze ortografiche e morfologiche che distinguono danese, norvegese e svedese. Svolgendo questo esercizio con regolarità, alternando testi danesi, norvegesi e svedesi come base di partenza, si può trasmettere la percezione di alcuni ricorrenti modelli, di un sistema linguistico scandinavo, come si è detto. Si può così utilmente rafforzare la consapevolezza che la comprensione scritta delle due lingue scandi-

nave vicine è possibile, e che in certa misura avviene automaticamente<sup>5</sup>.

Anche senza lavorare in modo sistematico sulla fonologia, basta pronunciare le parole per osservare che la parentela fonetica è più forte tra norvegese e svedese<sup>6</sup>, mentre la parentela morfologica è più marcata tra norvegese e danese. Davanti a vocali palatali, alle occlusive danesi corrispondono fricative o semivocali in norvegese e svedese, un fenomeno che il norvegese segnala anche graficamente con l'inserimento di <j> fra consonante e vocale. Inoltre, nel secondo esempio, si vede la corrispondenza, in corpo di parola, fra occlusiva sorda norvegese e svedese /p/ e sonora danese /b/:

<i>italiano</i>	<i>danese</i>	<i>norvegese</i>	<i>svedese</i>
succedere	ske /sge:’/	skje /ʃe:’/	ske /ʃe:’/
comprare	købe /’kø:bə/	kjøpe /’çø:pə/	köpa /’çø:pa/
fare	gøre /’gø:Rə/	gjøre /’jø:rə/	göra /’jø:ra/

Nella morfologia e nel lessico si nota più spesso una linea di demarcazione tra svedese da un lato e danese e norvegese dall’altro. Aspetti morfologici dello svedese – come la vocale finale *-a* rispetto alla *-e* danese e norvegese nella flessione di verbi, aggettivi e sostantivi, oppure le forme del plurale dei sostantivi svedesi in *-or*, *-ar* ed *-er* rispetto alle forme in *-er* di danese e norvegese – servono anche a illustrare lo sviluppo storico-linguistico, in cui lo svedese ha mantenuto forme più arcaiche, che più raramente compaiono in danese e norvegese<sup>7</sup>:

<sup>5</sup> Håkan Ringbom (1989) riflette utilmente sull’interferenza positiva data dalla lingua madre nell’apprendimento rapido di una lingua straniera strettamente imparentata; egli si riferisce in primo luogo a danese, norvegese e svedese. La nostra situazione è ovviamente più complessa, essendo l’italiano il punto di partenza del discente, ma diverse osservazioni di Ringbom si applicano anche al caso qui descritto.

<sup>6</sup> Le particolarità fonetiche del danese – la /R/ uvulare, il colpo di glottide (*stød*), l’indebolimento delle vocali atone e delle consonanti post-vocaliche – rendono questa lingua la meno comprensibile nella semi-comunicazione orale tra scandinavi; cfr. Haugen (1972: 229-230). Nel nostro caso, come si è detto, il lavoro verte soprattutto sulla comprensione scritta. Con tutta la gradualità necessaria, è tuttavia opportuno sensibilizzare dal principio i discenti verso la marcata alterità del danese orale.

<sup>7</sup> La *-a(-)* nella flessione quale elemento morfologico arcaico è presente nell’islandese e nel norvegese, soprattutto *nynorsk* (neonorvegese); anche il *bokmål*, la varietà più legata al danese e più diffusa, contempla la forma in *-a* dell’articolo determinativo enclitico dei sostantivi femminili: *solen* o *sola* (il sole); *klokken* o *klokka* (la campana / l’orologio). Cfr. Vikør (2001: 207-208).

<i>italiano</i>	<i>danese</i>	<i>norvegese</i>	<i>svedese</i>
stare seduti	sidde	sitte	sitta
pensieri profondi	dybe tanker	dype tanker	djupa tankar
stella	stjerne	stjerne	stjärna
la stella	stjernen	stjernen	stjärnan
stelle	stjerner	stjerner	stjärnor
le stelle	stjernerne	stjernene	stjärnorna

Ma è osservando da vicino le parole che causano problemi di comprensione da una lingua scandinava all'altra che si intende meglio quella parentela abbinata alla differenza cui si faceva cenno. Si vede così come la comprensione linguistica interscandinava possa anche risultare tutt'altro che automatica. Il lessico offre molte occasioni comparative; una situazione comune è l'esistenza nelle tre lingue dello stesso etimo (fatte salve le ricorrenti mutazioni ortografiche e morfologiche) con un significato spesso solo leggermente diverso da una lingua scandinava all'altra, o a volte completamente diverso; si tratta dei cosiddetti falsi amici:

<i>italiano</i>	<i>danese</i>	<i>norvegese</i>	<i>svedese</i>
ridere	<b>le</b>	<b>le</b>	skratte
sorridere	smile	smile	<b>le</b>
tranquillo	<b>rolig</b>	<b>rolig</b>	lugn
divertente	morsom	morsom	<b>rolig</b>

Partendo dai falsi amici si può spesso seguire una reazione a catena di slittamenti semantici; è una ricerca divertente, ma che può generare confusione nei discenti, specialmente se principianti. Questo esercizio, svolto con gradualità, introduce però utilmente i più comuni e noti falsi amici circolanti tra le lingue scandinave. Più avanti nello studio si capirà meglio che numerosi lessemi coprono un campo semantico non del tutto coincidente nelle tre lingue. Un caso interessante riguarda la memoria e il ricordo:

<i>italiano</i>	<i>danese</i>	<i>norvegese</i>	<i>svedese</i>
ricordare	huske	huske	minnas, komma ihåg
ricordo	minde	minne	minne
memoria	hukommelse	hukommelse	minne

La differenza tra il verbo danese e norvegese *buske* e gli equivalenti svedesi *minnas* e *komma ihåg* è piuttosto ricorrente e semplice. La cosa diventa un poco più complicata con il sostantivo *minde* /*minne*, poiché lo svedese *minne* ha un campo semantico maggiore dei corrispettivi danese e norvegese, significando sia la capacità psichica di serbare e rievocare rappresentazioni, ‘memoria’, sia la specifica rappresentazione rievocata, ‘ricordo’. La parola danese e norvegese *minde/minne* indica soltanto la rappresentazione singola, mentre la facoltà psichica è *bukommelse*. La parola *hågkomst* (stesso etimo di *bukommelse*) esiste in svedese, ma significa ricordo, la rappresentazione singola. Si può dunque dire che *bukommelse* e *hågkomst* sono tra loro falsi amici.

Ci sono molti esempi di questo tipo di relazione, utile da apprendere anche dal punto di vista metodologico, perché permette agli studenti di capire concretamente i concetti di campo e spettro semantico di una parola, incoraggiandoli a usare con assiduità e attenzione il dizionario monolingue, esaustivo sullo spettro semantico, evitando la spesso fuorviante traduzione automatica indotta dal più schematico elenco di tradurenti nel dizionario bilingue<sup>8</sup>. Attraverso un utilizzo combinato di dizionario bilingue e monolingue lo studente può affinare la conoscenza del campo e dello spettro semantico di una parola. Prima di tutto questo deve avvenire per la lingua scandinava studiata attivamente, ma l’attitudine che si sviluppa dovrebbe aiutare anche nella comprensione delle due lingue scandinave vicine. Per i più comuni falsi amici esiste inoltre un agile dizionario scandinavo, *Skandinavisk ordbok*, pubblicato da diverse case editrici del Nord, ulteriore ausilio che gli studenti possono sfruttare (qui Lindgren: 1994).

Un caso di frequente cambiamento da una lingua scandinava all’altra, riguardante sia la morfologia sia il lessico, si verifica con quei suffissi di sostantivo intercambiabili, come *-else* e *-(n)ing*, frequenti nelle tre lingue e usati con variazioni che non seguono una logica:

<i>italiano</i>	<i>danese</i>	<i>norvegese</i>	<i>svedese</i>
significato	betydning	betydning	betydelse
concezione, idea	opfattelse	oppfatning, oppfattelse	uppfattning

<sup>8</sup> I dizionari dalle lingue scandinave all’italiano e viceversa sono di media grandezza e qualità, e tutti realizzati da case editrici scandinave. Nessuna casa editrice italiana ha finora prodotto dizionari bilingui di qualità.



Lo stesso vale per il genere mutante (genere comune in *-en* o neutro in *-et*) dello stesso sostantivo, con ancora una volta lo svedese che più spesso si distingue da danese e norvegese:

<i>italiano</i>	<i>danese</i>	<i>norvegese</i>	<i>svedese</i>
una guerra, la guerra	en krig, krigen	en krig, krigen	ett krig, kriget
un punto, il punto	et punkt, punktet	et punkt, punktet	en punkt, punkten

Il rischio, qui, non è che i discendenti non capiscano le parole nelle due lingue scandinave vicine, ma piuttosto che si generi un'interferenza negativa, che rende più incerto l'apprendimento attivo della lingua scandinava prescelta<sup>9</sup>. Un'opzione, consigliabile specialmente nel lavoro con i principianti, è quella di far sì notare questo minimo scarto, ma senza insistere, puntando al primo obiettivo della comprensione passiva.

Attraverso questo tipo di esercizi non si intende trasmettere nozioni, quanto piuttosto formare una consapevolezza e un'attitudine. Non si chiede che gli studenti imparino a memoria le serie di parole o le forme non coincidenti nelle tre lingue. Tuttavia, imbattendosi di volta in volta nelle parole e forme devianti rispetto alla lingua scandinava attivamente studiata, e imparando ad addentrarsi nel lessico con l'aiuto dei dizionari, gli studenti possono arrivare sia a una buona comprensione del sistema linguistico scandinavo sia, col tempo, a una vera e propria competenza passiva nelle due lingue vicine, che in futuro potranno utilizzare, ad esempio se si indirizzano verso lavori di traduzione. È una esperienza gratificante riuscire ad avere accesso a tre lingue e a quattro aree culturali<sup>10</sup>, avendo in realtà studiato una sola lingua scandinava<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Il norvegese si distingue ulteriormente dalle altre due lingue attraverso il genere del sostantivo: invece di una bipartizione tra genere «comune» (maschile più femminile) e genere neutro, come accade in svedese e danese, una tripartizione tra genere maschile, femminile e neutro. Es. *en måne, månen* (una luna, la luna) – *ei sol, sola* (un sole, il sole) – *et bus, buset* (una casa, la casa).

<sup>10</sup> Attraverso lo svedese ci si procura un buon accesso anche alla cultura della Finlandia, poiché lo svedese, minoritario, è una delle due lingue ufficiali del paese.

<sup>11</sup> Un ulteriore rafforzamento di questa competenza scandinava si ha se lo studente, come è possibile che faccia nel suo piano di studi, sceglie come terza lingua (normalmente 6 o 12 CFU) una seconda lingua scandinava. Per i motivi esposti nell'articolo si consiglia allo studente di affrontare questo studio attivo al terzo anno di corso, quando cioè la base di competenze nella sua prima lingua scandinava è abbastanza solida ed è minore il rischio di interferenze negative.

In questo senso il testo letterario *può* essere utilizzato come serbatoio di lingua per escursioni e confronti linguistici. L'analisi del discorso, che di nuovo dà coerenza e unità al testo scelto, arriva subito dopo. L'esercizio linguistico proposto non deve del resto durare molto; può concentrarsi di volta in volta su poche parole e forme, durare un quarto d'ora e costituire così una pausa e un cambio d'attività durante una doppia ora densa di seri discorsi sulla letteratura e cultura. In alternativa, il lavoro linguistico sui testi del corso di letteratura e cultura può essere trasferito alle ore del mini-corso di Lingue Nordiche, se il docente è lo stesso.

La seconda situazione didattica, il mini-corso di lingue scandinave per il primo anno, ha nel complesso gli stessi scopi e si svolge in parte allo stesso modo della prima situazione descritta, soprattutto per quanto riguarda l'osservazione della fonologia, dell'ortografia, della morfologia e del lessico. La differenza è che la materia linguistica è tratta dai libri di corso di lingua danese, norvegese e svedese per principianti che gli studenti usano nei rispettivi lettori. Di fronte a dei principianti la preoccupazione di non creare confusione è stata ancora maggiore. Si è preferito procedere con cautela, proponendo sporadiche escursioni lessicali da una lingua all'altra. Si è invece insistito sulla necessità di rafforzare la *propria* lingua studiata, la quale tuttavia funziona all'interno di un sistema scandinavo che conviene cominciare a osservare.

I testi utilizzati nei lettori di Firenze nell'anno accademico 2005-06 sono stati *Aktivt dansk* (Bostrup: 2001), *Norsk på en-to-tre* (Ellingsen & Mac Donald: 2003) e *På svenska!* (Göransson & Parada: 1997). Sono libri rappresentativi dell'odierna didattica delle lingue straniere. Ogni capitolo corrisponde a ciò che in inglese chiamiamo *unit*. In una unità la lingua è presentata in contesti comunicativi, per i quali si deve imparare a compiere alcune azioni: salutare i conoscenti, parlare di sé, trovare la strada, fare la spesa, parlare con il cameriere al ristorante e così via. Le essenziali spiegazioni grammaticali sono eventualmente una conseguenza, costituendo le strutture da sapere utilizzare nelle situazioni comunicative proposte. Questa impostazione riflette quanto dice *The Common European Framework* (2007) sulla necessaria interazione di competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche nell'apprendimento linguistico. Non basta conoscere grammatica, ortografia, fonetica, morfosintassi e lessico; si tratta anche di entrare presto in contatto con i codici sociali e culturali di un paese e di un popolo, ovvero con codici in parte extralinguistici che tuttavia si esprimono nella lingua. Il codice puramente linguistico, la

grammatica, esiste solo in contesti comunicativi reali.

Una competenza sociolinguistica è ad esempio sapere distinguere i registri: salutarsi in birreria o con l'anziana nonna, con gli amici o con il capo è sempre salutarsi, ma si possono utilizzare parole e accenti diversi. Notiamo a tale proposito che i nostri libri non adottano strategie identiche. *Norsk på en-to-tre* rinuncia nel complesso a proporre registri sociolinguistici ai principianti. L'idea che sta dietro è probabilmente che i principianti abbiano per lo più bisogno di un registro informale tra pari per potere cominciare veramente a comunicare. *På svenska!* vuole invece abituare da subito gli studenti ai diversi modi di produrre un messaggio con una simile funzione a seconda del contesto sociale in cui si trovano; il gergo giovanile è incluso. *Aktivt dansk* mostra una strategia mediana; viene presentato un dialogo informale di base, ma le "strutture" che lo accompagnano introducono una gradazione, per quanto elementare, del registro.

Anche le competenze pragmatiche hanno a che fare con la conoscenza dei codici culturali. Esiste evidentemente una grammatica di comportamenti al di là della lingua, tale per cui un discente straniero può produrre un enunciato grammaticalmente corretto, ma che semplicemente non funziona in un dato contesto. Si tratta dunque di una competenza culturale e retorica e di conoscenza delle forme idiomatiche.

Con gli studenti ho fatto un esempio semplice: come diciamo «buon appetito!» nelle lingue scandinave, quando ci sediamo a tavola e cominciamo a mangiare? Certo, in svedese si può augurare *smaklig måltid!* (lett. "gustoso pasto!"), una frase che però non si sente spesso e suona piuttosto formale (la usa abitualmente il cameriere al ristorante). Se proprio devono dire qualcosa quando *iniziano* a mangiare, i padroni di casa scandinavi pronunciano una frase neutra del tipo "prego, prendi pure, serviti", con varianti nazionali. Ma ciò che meglio traduce il nostro "buon appetito!", come costume e comportamento sociale sebbene non come enunciato linguistico, consta di due mosse, inusuali per noi italiani: 1) durante il pasto chi è invitato loda – obbligatoriamente se non vuole risultare scortese – la pietanza e dunque il padrone di casa; 2) (ancora più importante) chi è invitato "ringrazia del cibo" a fine pasto, al che l'ospite ringrazia a sua volta. Una traduzione culturale e non letterale da italiano a scandinavo risulta quindi essere, a parti invertite tra padrone di casa e invitato:

<i>italiano</i>	<i>danese</i>	<i>norvegese</i>	<i>svedese</i>
Buon appetito!	Tak for mad!	Takk for maten!	Tack för maten!
Grazie, altrettanto!	Velbekomme!	Vel bekomme!	Tack ska du ha!

Come si vede, in danese e norvegese esiste la particolare espressione *Velbekomme! / Vel bekomme!*, da usare quasi esclusivamente per rispondere al finale “grazie del cibo”. La situazione illustra dunque anche un’importante questione traduttologica, che si potrebbe definire “traduzione linguistica contro traduzione culturale”. L’iniziale presa di coscienza del problema può condurre a una successiva riflessione in un corso sulla traduzione.

Più in generale il codice dei ringraziamenti è molto articolato tra gli scandinavi, i quali ringraziano continuamente e di tante cose. Quando ci si rivede dopo essere stati insieme qualche tempo prima (una settimana o due prima per gli svedesi, ma anche anni prima per i norvegesi) si dice “grazie dell’ultima”. Ogni traduttore italiano che si è imbattuto nel danese *tak for sidst*, nel norvegese *takk for sist* e nello svedese *tack för senast* ha avuto i suoi grattacapi.

In questa seconda situazione didattica gli studenti hanno di nuovo potuto comparare le lingue scandinave, ma hanno potuto soprattutto affinare la consapevolezza del proprio apprendimento della lingua straniera, ragionando sulla differenza tra competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche. Hanno sviluppato una certa *intercultural awareness*, che *The Common European Framework* (2007: 43, 51, 103-104, 160) considera un fattore dell’apprendimento linguistico. Tale apprendimento si rivela dunque essere tutt’altro che meccanico, ma un lavoro interculturale che apre mondi e getta ponti. Se l’abitudine a tradurre troppo da e verso la lingua madre a volte è un ostacolo durante il primo apprendimento della lingua straniera – perché così non si entra mai nel mondo altrui e nella sua logica particolare – la traduzione è pure un modo istintivo di portare a sé e acquisire, di comprendere il mondo, il proprio e quello altrui, attraverso la lingua. Gli esempi sui ringraziamenti mostrano una chiara parentela interscandinava. Da un punto di vista italiano la difficoltà sta nel comprendere ed eventualmente tradurre adeguatamente *tack för senast!* Fatto questo, è facile gettare un piccolo ponte a *takk for sist!* e *tak for sidst!*

Haugen (1972) mette giustamente l’accento sulla motivazione quale condizione indispensabile per la comunicazione linguistica interscandinava. Attraverso questi semplici esercizi ho inteso più stimo-

lare la curiosità e l'attitudine aperta negli studenti italiani di lingue scandinave che non impartire nozioni. Anche così, voglio sperare, giovani appassionati costruttori di ponti linguistici possono formarsi per diventare filologi, traduttori e mediatori culturali.

## BIBLIOGRAFIA

BOSTRUP, L. (2001), *Aktivt dansk: en begynderbog i dansk for udenlandske studerende*, København, Akademisk Forlag.

ELLINGSEN, E. & MAC DONALD, K. (2003), *Norsk på en-to-tre*, Oslo, Cappelen.

GÖRANSSON, U. & PARADA, M. (1997), *På svenska! Svenska som främmande språk: lärobok*, Lund, Folkuniversitetets förlag.

GUILLÉN, C. (2001), *L'uno e il molteplice: introduzione alla letteratura comparata*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1985).

HAUGEN, E. (1972), *The Ecology of Language*, Stanford, Cal., Stanford University Press.

LINDGREN, B. [et al.] (1994), *Norstedts skandinaviska ordbok*, Stockholm, Norstedt.

RINGBOM, H. (1989), "Inläring av nära besläktade språk", in G. Kasper & J. Wagner (red.), *Grundbog i fremmedsprogs-pædagogik*, København, Gyldendal, pp. 79-87.

VIKØR, L. (2001), *The Nordic Languages. Their Status and Interrelations*, Oslo, Novus Press.

## FONTI ELETTRONICHE

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT (25.01.2007) [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)

NORDEN. DE NORDISKA LÄNDERNAS OFFICIELLA SAMARBETE (25.01.2007) <http://www.norden.org/start/start.asp>

SAMARBETSNÄMNDEN FÖR NORDENUNDERVISNING I UTLANDET (25.01.2007) <http://www.norden.org/kultur/bidrag/sk/norden-undervisning.asp?lang>

