

**Ridere nella classe di italiano L2: non solo humor.  
Un'indagine *corpus-based* in contesti universitari in Italia e all'estero**

**[Laughter in the class of Italian as a foreign language: not only humor.  
A corpus-based survey in academic contexts in Italy and abroad.]**

**Pierangela Diadori<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Università per stranieri di Siena*

E-mail: diadori@unistrasi.it

**Original article**

Ricevuto il 8 Novembre 2021; accettato il 11 Gennaio 2022

---

**ABSTRACT**

**IT** Che ruolo ha la risata nelle lezioni di italiano per stranieri in contesti universitari in Italia e all'estero? Lo studio, condotto in un'ottica di pragmatica linguistica, è basato su un *corpus* di interazioni in classe, filmate e trascritte, ed è finalizzato a rilevare e classificare i singoli atti di risata presenti, in modo da individuare modelli ricorrenti in cui l'atto di ridere avviene durante (o è preceduto o seguito da) mosse comunicative verbali o non verbali che possono evidenziarne la causa e gli effetti immediati. I risultati dell'analisi, di tipo qualitativo e quantitativo, hanno dimostrato che le risate (del docente e degli studenti) sono riconducibili a quattro modelli ricorrenti, e possono avere una funzione ludica, emotiva, riparatrice e fatica. Sebbene le risate con funzione ludica siano quelle più frequenti, non si tratta dell'unica tipologia, concordemente con molti studi precedenti sull'atto del ridere in contesti educativi.

**Parole chiave:** risata, italiano per stranieri, interazione in classe, studenti universitari

**EN** Which is the role of laughter in the class of Italian as a foreign language in academic contexts in Italy and abroad? This study applies the principles of pragmatic and linguistic investigation to a corpus of video-recorded and transcribed classroom interactions, in order to detect and classify the single acts of laughter, discussing recurring patterns that occur during, before or after verbal or non verbal communicative acts to explain their causes and immediate effects. The results of the analysis, both qualitative and quantitative, have demonstrated that teachers' and students' laughter has four main functions: playful, emotional, repairing and phatic. Although playful laughter is the most frequent type, this is not the only one, in accordance with many previous studies on laughter in educational settings.

**Key words:** laughter, Italian as a foreign language, classroom interaction, university students

## 1. Introduzione

In ambito accademico-scientifico è fiorita negli ultimi decenni una ricca letteratura intorno all'umorismo, che tocca un'ampia rosa di settori: sociologia, antropologia, psicologia, scienze cognitive, semantica, linguistica, pedagogia<sup>1</sup>. Altrettanto vasti sono gli studi che si sono occupati di questo argomento nel campo più specifico della didattica della lingua non materna (L2)<sup>2</sup>. In questo contributo ci occuperemo solo di riflesso del tema "umorismo", visto che abbiamo deciso di indagare una delle manifestazioni non verbali umane - la risata - che sicuramente è spesso correlata proprio con manifestazioni umoristiche o comiche, ma non solo (Hay, 2001; Provine, 2001; Davies, 2003). L'ambito che si è scelto di prendere in considerazione è la risata nella classe di italiano L2, basandoci su un *corpus* di lezioni videoregistrate e trascritte (CLODIS) raccolte in Italia e all'estero in vari contesti di insegnamento, in cui è possibile rintracciare ogni risata nel momento in cui emerge nell'interazione e verificare - sia nella videoregistrazione che nella trascrizione - le mosse che la precedono e quelle che la seguono, alla luce del contesto aula e dei metadati raccolti (sul docente, sugli alunni, sul loro profilo e sul loro livello di competenza).

L'analisi, condotta in un'ottica di pragmatica linguistica, è finalizzata a rilevare e categorizzare i singoli atti di risata presenti nel *corpus* considerato, in modo da individuare modelli ricorrenti in cui l'atto di ridere avviene durante (o è preceduto o seguito da) mosse comunicative e espressioni verbali che possono evidenziarne la causa e gli effetti immediati. Le domande di ricerca a cui cercheremo di rispondere sulla base dei dati analizzati, seppur limitati, riguardano le caratteristiche della risata nella classe di italiano L2 con studenti universitari: quanto spesso si ride? se si ride, questo avviene in relazione all'emergere di situazioni umoristiche o ci sono anche altre ragioni? esistono dei modelli ricorrenti? docente e allievi ridono per motivi diversi?

## 2. Ridere in classe

Fenomeno sociale per eccellenza, la risata è una risorsa che interviene nelle interazioni umane sia in maniera spontanea e incontrollata, sia come forma strategica di comunicazione. La sua interpretazione è molto complessa e sono state avanzate varie tassonomie: considerandone le caratteristiche acustiche in relazione a ciò che la precede e la segue (cfr. Vettin & Todt, 2004); mettendo a fuoco il materiale linguistico che la provoca (Wierbicka, 2000); interpretandola in una prospettiva di linguistica pragmatica (cfr. Attardo et al., 2003; Mazzocconi et al., 2020, 2021) o secondo i principi dell'analisi conversazionale (cfr. Glenn, 2003; Norrick & Chiaro, 2009; Holt, 2013, Glenn & Holt, 2013).

In molti studi sulla risata in contesti educativi istituzionali emerge spesso il ruolo che questa può rivestire nella gestione di momenti di difficoltà interazionale, ben lontani dalla spontanea manifestazione di divertimento o distensione emotiva. Warner-Garcia (2014) afferma che si ride anche quando emerge un disaccordo fra gli interlocutori: in questo caso l'autore parla di *coping laughter* e individua nel suo *corpus* quattro pattern diversi, in cui la risata serve a: a) mitigare la minaccia alla propria "faccia"<sup>3</sup>; b) nascondere la perdita della "faccia"; c) passare dallo stile del discorso serio a quello

---

<sup>1</sup> Sull'umorismo come ambito interdisciplinare rimandiamo a Hoffmann *et al.* (2008) e Wirth (2017). In particolare sulla dimensione linguistica dell'umorismo ricordiamo Attardo (1994, 2017) e Partington (2006).

<sup>2</sup> Uno studioso che ha dedicato proprio all'umorismo in classe e alla "ludolinguistica" molti dei suoi lavori è Anthony Mollica (1976, 2001, 2008, 2010, 2018, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). Si vedano anche, fra i molti altri, i saggi di Deneire (1995), Senior (2001), Schmitz (2002), Medgyes (2002), Dion (2006), Bell (2005, 2009), Pomeranz & Bell (2007), Aboudan (2009), Pieperbrink (2013), Löschmann (2015).

<sup>3</sup> Sul concetto di "faccia" nell'ambito degli studi di pragmatica sulla cortesia, rimandiamo a Brown e Levinson (1987).

semiserio; d) facilitare il passaggio ad un altro argomento. Si ride con funzione di mitigazione in casi in cui la “faccia” dell'interlocutore risulti attaccata, come dimostrato anche da Nesi (2012) in riferimento alle interazioni durante le lezioni universitarie. Secondo Holt (2013) si ride per mantenere (o sovvertire) i ruoli sociali reciproci degli interlocutori in un dato contesto, specialmente quando si tratta di un contesto istituzionale come quello di una classe, di un ufficio, di un ambulatorio; in particolare nella lezione la risata può avere funzioni diverse e contrastanti: può servire a accentuare o ridurre le asimmetrie interazionali esistenti fra docente e allievi, può indicare la conclusione di un argomento, può manifestare condivisione o esprimere una reazione a un problema comunicativo.

Ricerche recenti sull'atto pragmatico della risata nell'interazione fra docente e allievi nella classe di L2, realizzate servendosi di videoregistrazioni di lezioni raccolte in varie realtà di insegnamento, hanno confermato questa rosa di funzioni comunicative diverse. Chapetón Castro (2009), nel suo studio sui segnali discorsivi (fra cui include anche la risata) in classi di inglese per adulti a Barcellona, osserva un'alta frequenza di risate e individua quattro funzioni: a) fatica, per indicare la propria presenza e attenzione all'interlocutore; b) di divertimento o sorpresa; c) per allentare la tensione; d) per creare un'atmosfera inclusiva, favorevole alle relazioni sociali. Petitjean e González-Martínez (2015) hanno analizzato un *corpus* di interazioni in classi di francese L2 scoprendo che il riso ha spesso la funzione di anticipare, risolvere o gestire una situazione problematica, mostrando che gli studenti cercano di adattarsi anche da questo punto di vista al comportamento non verbale più adeguato in L2 (quando si ride, su cosa si ride o si risponde alla risata). Looney e He (2020) hanno rilevato che nella classe di L2 la risata emerge spesso nei momenti di tensione o di fragilità interazionale (per esempio nel caso delle risposte ritardate o disallineate) e può essere interpretata come un tentativo di mitigazione che oscilla fra affiliazione e distanziamento, fra tono serio e semiserio. Kersten (2009) l'ha osservata nelle interazioni di alunni di una scuola bilingue in Germania, nei momenti in cui non riuscivano ad usare adeguatamente la propria interlingua inglese. Matsumoto *et al.* (2021) si sono concentrati sulla risata in classi di inglese L2 come forma di negoziazione interazionale fra docente e allievi. Çopur *et al.* (2021) hanno analizzato la relazione fra l'umorismo (e l'atto del ridere) e la correzione degli errori in un *corpus* di lezioni di inglese L2, in cui la risata del docente - come strategia correttiva immediata - portava a esiti diversi nel feedback degli studenti, fra cui quelli di autocorrezione. Calpestrati (2019) ha studiato il rapporto fra la risata e la gestione del potere conversazionale nell'interazione accademica studente-docente durante gli esami in lingua tedesca, in cui il riso può: a) manifestare solidarietà conversazionale; b) aiutare a gestire il conflitto e gli atti di insubordinazione, c) segnalare difficoltà nell'interazione.

Non è da sottovalutare il fatto che, come osserva Bosisio (2007), l'atto di ridere in classe non riguarda solo gli interlocutori (lo studente, la classe, il docente), ma anche l'oggetto stesso di apprendimento, cioè la lingua. Il fatto che gli studenti ridano per un input linguistico in L2 è un segnale del processo mentale della comprensione. Il fatto che decidano di quali input ridere e di quali no - usando la L2 - segnala una competenza sia linguistica che interculturale. Il fatto che in L2 gli studenti stessi riescano a provocare consapevolmente il riso degli altri è un ulteriore segnale di competenza, non solo linguistica e interculturale, ma anche pragmatica.

### 3. Ridere nella classe di italiano L2: il *corpus* di riferimento

Traendo spunto dalle ricerche riassunte sinteticamente sopra, relative a vari contesti educativi, anche di didattica della L2 (nessuna delle quali è però riferita all'italiano), abbiamo deciso di considerare da un punto di vista linguistico e pragmatico una parte delle sequenze filmate contenute nel *corpus* CLODIS (*Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri*), attualmente costituito da 212 sequenze, di 5 minuti ciascuna, raccolte tra il 2003 e il 2020 in classi di italiano L2 presso vari contesti educativi in

Italia e all'estero<sup>4</sup> e successivamente trascritte con il metodo Jefferson<sup>5</sup>. Per il presente studio sono state utilizzate solo le registrazioni realizzate in contesti accademici che contenevano atti di risata (*corpus CLODIS-uni-risa*): con classi di nazionalità miste e monolingui, con docenti di madrelingua italiana e non italiana, prevalentemente donne e con ampia formazione didattica. Dallo spoglio realizzato sono risultate utilizzabili a questo scopo 42 su 67 sequenze di lezioni di italiano L2 in università italiane<sup>6</sup>, 11 su 33 in università estere<sup>7</sup>, per un totale di 4 ore e mezzo di registrazione. Già dai dati quantitativi iniziali risulta chiara la rilevanza di questo segnale discorsivo, presente nel 63% circa delle lezioni in Italia e nel 33% circa di quelle all'estero, comprese nel nostro *corpus* di riferimento.

#### 4. Ridere nella classe di italiano L2: i modelli ricorrenti

In uno degli studi più recenti sull'atto di ridere in una prospettiva di linguistica pragmatica (Mazzocconi et al., 2020) si propone un'analisi della risata articolata in tre aree:

- Forma e contesto:
  - tipo di risata (isolata o sovrapposta al parlato);
  - posizione in relazione alle risate di altri (autonoma o diadica);
  - posizione in relazione allo stimolo (prima, durante, dopo).
- Semantica:
  - intensità (bassa, media, alta);
  - stimolo (presenza o assenza di incongruità; stimolo denotativo, metalinguistico o da evento esterno; origine propria, dell'interlocutore o esterna);
- Pragmatica:
  - funzione (incongruità divertente; incongruità sociale; incongruità pragmatica; affiliazione);
  - finalità (cooperativa o non cooperativa);
  - atto linguistico / mossa (commento, risposta ecc.).

---

<sup>4</sup> Le sequenze – incentrate ciascuna su un particolare atto didattico - sono organizzate in base all'età dei destinatari (bambini, adolescenti, adulti), alle diverse istituzioni che offrono corsi di italiano L2 in Italia (associazioni, centri per l'istruzione degli adulti, scuole dell'obbligo, scuole private, università, università popolari) o all'estero (associazioni, Istituti Italiani di Cultura, scuole dell'obbligo, scuole private, università, università popolari) (Diadori & Monami, 2020).

<sup>5</sup> Ogni sequenza videoregistrata è corredata di metadati e trascritta usando le convenzioni adottate da Jefferson (2004) con alcune integrazioni dovute al contesto considerato (cfr. Appendice 1). In particolare, sono state usate non solo le parentesi tonde per inserire i commenti sui comportamenti non verbali che hanno una rilevanza per l'interazione, per es. azioni, gesti, movimenti, sguardi, risate, ma anche le doppie parentesi per permettere di indicare se, simultaneamente, vengono anche prodotti degli enunciati. Es.: ((risata) è importante che SLA vero?). In questo caso il soggetto ride mentre pronuncia le parole "È importante che sia vero?".

<sup>6</sup> I dati riguardano l'Università per Stranieri di Siena, le Università degli Studi di Verona, Enna e Genova, l'Università della Calabria e i programmi *Italian Study Abroad* per studenti americani a Siena (*University of California*) e Firenze (*Florence University of Art*).

<sup>7</sup> I dati riguardano le università di Madrid, Manchester, Rennes, Montréal e Hanoi.

In particolare è interessante, ai fini del presente studio, la distinzione fatta da Mazzocconi *et al.* (2020: 7-10) in merito alle funzioni della risata, che può nascere da fenomeni di incongruità o di affiliazione:

- incongruità divertente (per es. se si ride di un fatto umoristico, di una battuta di spirito, di un'espressione sarcastica),
- incongruità sociale (per es. per mitigare una critica o un atto di potere interazionale, cercando l'accordo con l'interlocutore);
- incongruità pragmatica (per es. quando si segnala che quello che si dice va inteso in senso ironico, o quando si manifesta imbarazzo per una difficoltà espressiva);
- affiliazione (per manifestare vicinanza all'interlocutore).

Sebbene sia molto diffusa l'idea che i momenti di ilarità della classe di lingua favoriscano un'atmosfera rilassata e creino un ambiente favorevole all'acquisizione della L2 (cfr. il concetto di “filtro affettivo” in Krashen & Terrell, 1983), non sempre la risata è associata all'umorismo scatenato da situazioni incongrue e inattese. In realtà si ride - o si sorride - in classe anche per altri motivi. Le funzioni della risata dipendono dalla situazione, dall'argomento ma anche dal contesto interazionale: chi dà inizio alla risata, come rispondono alla risata gli altri partecipanti, quali sono i ruoli degli interlocutori. Nel *corpus CLODIS-uni-risa* sono stati individuati quattro modelli ricorrenti, corrispondenti alla tassonomia di Mazzocconi *et al.* (2020) e a quella di Chapetón Castro (2009): la risata con funzione ludica, emotiva, riparatrice e fatica. Di questi quattro modelli forniremo un'analisi qualitativa, commentando alcuni casi esemplari da un punto di vista linguistico-pragmatico<sup>8</sup>, prima di procedere con una analisi quantitativa che presenteremo nelle conclusioni.

#### *a. La risata con funzione ludica*

La risata con funzione ludica può essere causata da un input non verbale o verbale associato a una incongruità umoristica, o da entrambi contemporaneamente. Oppure può essere autoreferenziale, quando viene realizzata dalla persona stessa che pronuncia una battuta divertente. Gli studenti che in classe ridono per un'azione inaspettata - del docente o di un altro studente - o per la presentazione di un'immagine umoristica segnalano di aver compreso l'input non verbale: questo, nella classe di L2, può indicare una conoscenza del mondo anche di tipo interculturale (6 casi in Italia, 1 all'estero). Nell'es. a1 la docente sta introducendo una lezione in cui intende fare argomentare oralmente gli studenti su un tema controverso (“È nato l'uomo oggetto?”). Lo stimolo iniziale consiste in un'immagine che mostra l'incoronazione del vincitore di un concorso di bellezza, un giovane muscoloso in slip con la corona in testa. La reazione di ilarità degli studenti alla vista di questa foto segnala una sorpresa, dovuta anche al riconoscimento della condizione insolita (per il contesto italiano a cui si riferisce) di un uomo presentato in questa veste.

---

<sup>8</sup> Esula da questo contributo l'obiettivo di procedere ad una analisi della risata secondo una prospettiva conversazionale (Sinclair & Coulthard, 1975; Sert, 2015; Markee, 2015), che richiederebbe di tener conto per ogni atto di risata di tutto il micro-contesto locale utile per arrivare ad una interpretazione più fine delle sue motivazioni: l'intreccio con altri turni di parola, il loro ordine sequenziale, il *setting*, la posizione reciproca degli interlocutori nello spazio fisico dell'aula, nonché le loro coordinate individuali (età, madrelingua, prenoscenze ecc.).

*Es. a1*

DF: ((si alza in piedi)) eh:: su quest'argomento↑ cominciamo da (.) eh da fare un lavoretto su (.) un'immagine ((l'insegnante mostra la foto di un concorso di bellezza per uomini)) (2.0) eh,

CLA: ((risate))

DF: (1.0) ok (.) vi viene da ridere, (2.0) questa è l'immagine (.) eh

Il secondo modello riguarda la risata che nasce da un comportamento non verbale divertente associato a una espressione verbale che lo completa (9 casi in Italia, 2 all'estero). Nell'es. a2 il docente stimola gli studenti a parlare dei loro desideri. A un certo punto si tocca la testa calva mentre dice "mi farei crescere i capelli". Dalla comprensione simultanea di entrambi i messaggi scaturisce la risata della classe.

*Es. a2*

DM: comprerei una ferrari, (.) non lo so (.) cambierei casa, (.) ((annuisce) sicuramente sì) perché la mia (.) è piccola (.) ehm:: regaleresti dei soldi a:: alla tua famiglia, (.) sì (.) regalerei dei soldi alla mia famiglia (.) mhm:: che so (.) cosa compreresti, (.) comprerei una barca (.) sicuramente (.) ((si tocca la testa e essendo calvo questo assume un tono ironico) mi farei crescere i capelli, (.) no non mi interessa molto)=

CLA: ((risate))

DM: =e:: però comprerei un sacco di:: vestiti (.) poi: smetterei di insegnare, (.) no (.) continuerei a insegnare perché mi piace

Quando invece la risata degli studenti è provocata dall'input verbale incongruo e divertente in L2 del docente o di un compagno, si dimostra che il processo di comprensione è andato a buon fine (52 casi in Italia, 12 all'estero), senza ricorrere ad alcun supporto di tipo iconico. Nell'es. a3 la docente sta spiegando un tempo verbale della lingua italiana ormai in disuso, il trapassato remoto: la definizione "quasi morto" attribuita ad un tempo verbale è curiosa, e questo tipo di incongruità viene riconosciuto dagli studenti che reagiscono immediatamente con una risata, mostrando la propria comprensione orale in italiano L2.

*Es. a3*

DF: il trapassato remoto (.) noi (.) non l'abbiamo mai incontrato (1.5) nello scritto (.) e naturalmente non lo abbiamo mai incontrato nel parlato (.) questo che cosa significa, (.) che il <tra(.).passato (.) remoto> (1.0) è (.) quasi (.) morto

CLA: ((risate))

Nell'es. a4 è uno studente che fa una battuta umoristica che provoca la risata dei compagni. La docente qui sta guidando una conversazione sulla fila in Italia e gli studenti sono finora intervenuti citando casi in cui gli italiani non hanno rispettato la fila. Quando introduce l'espressione "fare il furbo" per descrivere questo comportamento, uno studente giapponese, con competenze A2 in italiano, commenta: "per me furbo è una parola buona" e la classe ride<sup>9</sup>, mostrando di aver compreso la

---

<sup>9</sup> Questo esempio conferma quanto osservato da Davies (2003), secondo il quale anche studenti con competenze limitate in L2 possono usare le proprie risorse verbali e non verbali per creare una situazione umoristica, spesso sostenuti dal docente che collabora alla sua costruzione.

comicità dell'affermazione, probabilmente anche perché espressa da un giapponese la cui cultura è di solito associata al rispetto delle regole.

*Es. a4*

SM: sì per me furbo è: =

DF: =è forte↑

SM: per me furbo è una parola (.) buona

CLA: ((risate))

In un buon numero di casi (23), riscontrati solo nelle sequenze filmate in Italia, è l'insegnante e non la classe che ride ad una battuta di uno studente. Nell'es. a5 la docente sta cercando di trovare un aggettivo adatto per indicare un comportamento severo. Lo studente ha capito e, con le sue competenze limitate in italiano L2, lo sintetizza nel termine "militare": questo provoca la risata della docente che successivamente prosegue con una riformulazione e una esplicitazione di questo termine.

*Es. a5*

DF: cattivo beh non è proprio cattivo via (1.0) com'è una persona una mamma un professore (.) severo, (2.0) come si comporta

SM: militare,

DF: eh ((risata)) diciamo come un militare certo spesso i militari (.) sono molto severi (.) ordini (.) vogliono che:: i loro ordini siano eseguiti, (.) dicono più no (.) che sì (2.0) vogliono che gli altri seguano delle regole (.) ok↑ (1.0) la tua mamma è severa Helena,

D'altra parte, sempre nelle sequenze raccolte in Italia, troviamo anche vari casi (18) in cui sono i soggetti stessi che ridono mentre pronunciano una battuta umoristica. Nell'es. a6 si tratta della docente che accompagna con una risata il complimento ad una studentessa così snella da non aver bisogno di dieta, mentre nell'es. a7 è lo studente che ride mentre fa riferimento agli stereotipi che spesso all'estero vengono associati al suo paese (il Kazakistan), cioè la vodka e le belle donne.

*Es. a6*

DF: mangiare verdura: (.) frutta (.) non possiamo mangiare la pizza (.) i dolci (.) la pasta (.) quindi (.) essere a dieta significa (1.5) m- stare molto attenti alle calorie (.) che mangiamo (.) mhm↑ (1.0) però Angela tu non hai bisogno di fare la dieta ((risata))

*Es. a7*

SF: io:: non so che dicono di kazaki perché io sono (.) bevono la vodka ((risata)) e che (2.0) hanno le donne più belle del mondo

#### *b. La risata con funzione emotiva*

L'atto del ridere può esprimere l'imbarazzo con cui uno studente, la classe o il docente reagiscono a una situazione comunicativa di tensione, riguardante se stessi o gli altri: si tratta di una funzione associata non a una incongruità divertente, ma piuttosto a una incongruità pragmatica, come già osservato in alcune delle ricerche sopra menzionate, anche riferite a contesti educativi.

I casi più frequenti (31 in Italia, 2 all'estero) riguardano l'imbarazzo per la propria performance linguistica: può trattarsi dello studente che non riesce a gestire l'inadeguatezza dell'interlingua in L2, della classe che non sa rispondere a una domanda del docente, oppure può riguardare lo stesso docente quando non trova una parola o ha qualche altro tipo di *défaillance*.

Nell'es. b1 la studentessa deve rispondere all'insegnante esprimendo la sua opinione su un libro che ha letto. In italiano i verbi di opinione reggono il congiuntivo e proprio questo verbo sembra crearle delle difficoltà, visto che la pausa e la risata emergono proprio dopo l'espressione "credo che", tanto da sollecitare il completamento della frase da parte della docente ("che sia bello"), seguita dalla ripresa corretta della studentessa ("sia interessante").

*Es. b1*

DF: (7.0) ok cosa pensi, dell'ultimo libro che hai letto

SF: (4.0) credo che (3.0) che ((risata))

DF: che sia bello

SF: sia: (.) interessante

Nell'es. b2 è invece la docente che mostra difficoltà ad esprimersi e per questo ride scusandosi di non ricordare il nome di un ristorante e ripetendo la scusa a voce più bassa anche in inglese (per essere sicura di essere compresa dagli studenti anglofoni).

*Es. b2*

DF: Ah:: bene:: okay (0.3) ehm non mi ricordo il nome (.) di un ristorante giapponese (.) la prossima volta lo scrivo (.) non mi ricordo ((mima il verbo scrivere)) è leggermente imbarazzante di non ricordare il nome del ristorante ((risata)) °°"I don'tremember right now"°° (.)

In altri casi l'atto del ridere esprime la tensione o l'imbarazzo con cui uno studente o la classe reagiscono a una situazione comunicativa che riguarda altri (5 casi in Italia, 2 all'estero). Può trattarsi di mancate risposte alle domande del docente da parte dei compagni, oppure, come nell'es. b3, di una risposta dispreferita e quindi spiazzante. In questo caso, infatti, la docente fa un'ipotesi su un intervento di uno studente medio-orientale riferito a un argomento trattato fino a quel momento (rispondere con gentilezza o violenza ad un sopruso). Lo studente è a favore delle risposte violente e riformula il concetto in modo sintetico: "la lingua è ferma e le mani lavorano". L'insegnante chiede se si tratta di un proverbio del suo Paese e la sua inaspettata risposta negativa provoca il riso della classe.

*Es. b3*

SM: la lingua è ferma e le mani lavorano

DF: ah: questo è un proverbio:: tradizionale del tuo paese;

SM: no no no

CLA: ((ridono))

*c. La risata con funzione riparatrice*

La risata può anche emergere con una funzione riparatrice, finalizzata cioè al mantenimento dei buoni rapporti sociali fra gli interlocutori. Nel *corpus CLODIS-uni-risa* questo modello è stato rilevato solo nelle sequenze raccolte in Italia (5 casi) e solo nei turni di parola dei docenti, che se ne servono per mitigare



una propria manifestazione di potere interazionale nei confronti degli studenti. Si tratta sempre di casi di “incongruità sociale”, in cui le parole del docente (che corregge un errore o minaccia in altro modo la “faccia” dell'interlocutore) vengono accompagnate dall'atto di ridere. È questo il caso dell'es. c1, raccolto in una classe di italiano L2 per studenti anglofoni: la causa della mossa forte della docente (che qui minaccia addirittura di colpire lo studente con una scarpa), attenuata e resa scherzosa dalla risata, sta forse nel fatto che la domanda (“medioevale che significa”) è ritenuta particolarmente banale, vista la somiglianza fra “medioevale” e “medioevo”, parola probabilmente già precedentemente utilizzata o comunque molto simile all'inglese “medieval”.

*Es. c1*

DF: bene (0.3) ci sono parole che non avete capito?

SM: medioevale (.) che significa

DF: ((risata) ora ti tiro una scarpa (0.2) ti tiro una scarpa↑ (0.1) va bene?) ((fa il gesto di tirare una scarpa) io mi prendo una scarpa e ve la tiro) (0.2) ((risata) allora medioevale naturalmente significa del medioevo

Sempre con funzione di mitigazione di una mossa forte del docente, la risata può emergere contemporaneamente al suo tentativo di spingere gli studenti a fornire chiarimenti o a intervenire nella discussione (4 casi solo nelle sequenze in Italia). Nell'es. c2 si trova un estratto di interazione in cui la docente intende sollecitare una studentessa a parlare del viaggio che ha fatto. Dopo la riformulazione della frase corretta (“il viaggio è lungo ma non è in macchina”) la docente fa una esplicita domanda di elicitazione (“com'è ... il viaggio?”) che viene mitigata ridendo, in modo da ridurre anche il rischio di perdere lei stessa la “faccia” se la studentessa non dovesse rispondere.

*Es. c2*

DF: GUIDA,

SF: gui- non guida (.) c- così con macchina no non lo so con macchina o una (.) eh:: il viaggio è lungo

DF: il viaggio è lungo ma non è in macchina com'[è:] =

SF: [no:]

DF: = il viaggio? ((risata))

SF1: viaggio eh loro parlano come fare (.) pranzo =

*d. La risata con funzione fàtica*

In molti casi l'insegnante ride durante i propri interventi monologici, senza che ci siano apparenti motivi di incongruità (6 casi in Italia, 6 all'estero). Si tratta di una manifestazione che ha probabilmente lo scopo di coinvolgere gli studenti, sollecitando la loro attenzione, mantenendo così la loro affiliazione e la coesione della classe (cfr. Senior, 2001), come vediamo nell'es. d1, in cui la docente sta presentando i tempi del passato in italiano facendo un esempio di narrazione storica. La risata (che nel filmato corrisponde a un momento in cui gli studenti sembrano seguire con poco interesse il discorso) sembra avere lo scopo di focalizzare l'attenzione proprio sulla forma verbale “conquistò”, visto che la spiegazione riguarda le forme e gli usi del passato remoto.

*Es. d1*

DF: sì (.) ah::: (.) prendiamo un pezzo di narrazione storica (.) eh, (.) allora ehm::: (2.0) Napoleone↑ (1.5) ((agita la mano dietro la spalla per indicare un'azione passata) conquistò↑) (1.0) tutta l'Europa con il suo esercito eh, questo è una frase che tu puoi (.) ((annuisce) trovare esatto.) in un libro di storia. (.) conquistò ((risata) infatti è una forma di passato remoto) eh, da conquistare (.) bene? (1.0) sì,

## 5. Conclusioni

L'indagine-pilota realizzata sul *corpus* *CLODIS-uni-risa* (una banca dati di lezioni universitarie videoregistrate e trascritte in classi di italiano L2 in Italia e all'estero) mostra che nella lezione di italiano L2 in contesto accademico si ride piuttosto spesso: questo fatto giustifica l'interesse per questo segnale discorsivo che nell'interazione fra docente e studenti ha anche delle forti ricadute sul piano acquisizionale. Il *corpus* su cui ci siamo basati per analizzare gli atti di risata era composto da un totale di 53 sequenze videoregistrate, per circa 4 ore e mezzo di lezione, di cui 3 ore e mezzo tenute in Italia (con un totale di 159 atti di risata) e circa 1 ora all'estero (con un totale di 25 atti di risata). Si tratta di un numero relativamente alto, che dà l'idea del ruolo importante che l'atto di ridere riveste nella classe di italiano L2. Tuttavia esiste un'evidente sproporzione fra gli atti di risata nelle classi di italiano all'estero e quelli nelle classi in Italia: si ride molto di più nelle classi di italiano L2 dei corsi universitari in Italia. Infatti, tenendo conto che la durata di ogni sequenza è più o meno equivalente (circa 5 minuti), la frequenza degli atti di risata rilevati nelle aule in Italia è di circa uno al minuto, mentre all'estero di uno ogni due minuti.

Da una analisi qualitativa delle interazioni selezionate sono stati individuati quattro modelli di risata ricorrenti, sulla base delle loro funzioni comunicative. I primi due riguardano l'atto di risata degli studenti, dei docenti o della classe, gli altri due riguardano solo quello dei docenti:

- a) la risata con funzione ludica, provocata da situazioni divertenti o argomenti insoliti che emergono da input verbali o non verbali (incongruità divertente);
- b) la risata con funzione emotiva, per segnalare disagio o imbarazzo (incongruità pragmatica);
- c) la risata con funzione riparatrice, che emerge quando si intende mitigare una propria mossa forte, che rischia di creare una tensione sul piano interazionale (incongruità sociale);
- d) la risata con funzione fatica, per creare empatia con gli interlocutori (affiliazione).

Da un'analisi quantitativa (cfr. Appendice 2) risulta che la categoria più rappresentata nelle lezioni sia in Italia che all'estero è quella con funzione ludica (123 occorrenze). Al primo posto sono le mosse verbali del docente o di uno studente (64 occorrenze), che stimolando il riso della classe segnalando la comprensione del messaggio e della sua connotazione umoristica in L2 (nel primo caso) e la capacità di far ridere gli altri in L2 (nel secondo). A queste si aggiungono le risate del docente a una battuta umoristica di uno studente (23 occorrenze) e quelle di docenti e studenti mentre fanno essi stessi una battuta (18 occorrenze). Seguono le risate dovute a stimoli simultanei verbali e non verbali (11 occorrenze) e infine quelle dovute ai soli stimoli non verbali, cioè un'immagine, un gesto, un'azione divertente o inaspettata, di cui viene comunque compresa la valenza umoristica in relazione alla cultura della lingua obiettivo (7 occorrenze).

La seconda categoria più rappresentata è quella della risata con funzione emotiva (40 occorrenze), che emerge in una situazione di imbarazzo e di incongruità pragmatica per un comportamento proprio

o di altri. Particolarmente numerosi (33 occorrenze), soprattutto in Italia, i casi di studenti che manifestano così la propria difficoltà ad esprimersi in L2, o dei docenti che non ricordano una parola o un nome, molti meno (7 occorrenze) quelli in cui gli studenti ridono di problemi espressivi dei compagni. La risata con funzione fatica è la terza categoria più rappresentata nel nostro *corpus* (12 occorrenze): la realizza solo il docente, di solito all'interno di un suo monologo di spiegazione e senza reciprocità, allo scopo di creare empatia con gli interlocutori, indipendentemente dalla presenza di incongruità nel discorso o nell'interazione.

Infine troviamo la risata con funzione riparatrice, riscontrata solo nei turni di parola dei docenti e nelle lezioni raccolte in Italia (9 occorrenze). Il docente ride quando cerca di mitigare, per esempio, un proprio intervento di potere (quando corregge un errore, dà un ordine, rimprovera, minaccia), per riequilibrare i propri atti di parola che potrebbero risultare aggressivi inducendo gli interlocutori a "perdere la faccia" o a reagire in una *escalation* di tensione - cosa poco desiderabile con degli studenti adulti, nonostante il ruolo di potere interazionale che innegabilmente il docente riveste.

Dall'analisi delle funzioni delle risate individuante nel *corpus* risulta quindi che docente e allievi non ridono per gli stessi motivi: le risate con funzione ludica e emotiva sono realizzate da entrambi, quelle con funzione riparatrice e fatica solo dai docenti. Le ragioni possono essere diverse. Il fatto che le risate con funzione ludica possano essere realizzate sia dal docente che dagli allievi testimonia lo stile rilassato spesso associato ad un approccio didattico comunicativo e umanistico-affettivo, adottato attualmente nelle classi di italiano L2 in ambito accademico soprattutto in Italia. Questa cornice metodologica potrebbe spiegare anche il fatto che il docente usi la risata con funzione riparatrice (per ridurre il distanziamento rispetto agli allievi, determinato da una sua mossa forte) o con funzione fatica (per tenere desto l'interesse della classe e motivarla alla partecipazione e all'ascolto). Infine, il ricorso al riso come manifestazione di imbarazzo accomuna entrambe le parti, come reazione spontanea nei momenti di *défaillance* delle rispettive performance linguistiche, certo più frequenti negli studenti che si trovano ad usare una lingua non materna di cui hanno una competenza solo parziale.

## Bibliografia

- Aboudan, R. (2009). Laugh and Learn: Humor and Learning a Second Language. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(3), 90-99.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlin: Mouton de Gruiter.
- Attardo, S. (Ed.) (2017). *The Routledge Handbook of Language and Humor*. New York: Routledge.
- Attardo, S., Eisterhold, J., Hay, J., & Poggi, I. (2003). Multimodal markers of irony and sarcasm. *Humor: International Journal of Humor Research*, 16(2), 243–260.
- Bell, N. (2005). Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humor in NS–NNS interaction. *Applied Linguistics*, 26(2), 192–218.
- Bell, N. (2009). Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 13(3), 241-258
- Bosisio, C. (2007). Ridere in L2: alcune considerazioni glottodidattiche. Bouquets pour Hélène, *Publiforum*, n. 6, o.l.
- Brown, P., & Levinson S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calpestrati, N. (2020). La risata nella conversazione asimmetrica tedesca. Analisi di alcune funzioni socio-pragmatiche nell'interazione studente-docente. *Rivista Italiana di Studi sull'Umorismo*, 3(1) 2020, 3-15.
- Chapetón Castro, C.M. (2009). The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, o.l.
- Çopur, N., Atar, C., & Walsh, S. (2021). Humour as a pedagogical tool in teacher-initiated repair sequences: the case of extreme case formulations and candidate hearing. *Classroom Discourse*, 12(3), 280-294.
- Davies, C.E. (2003). How English learners joke with native speakers: an interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures. *Journal of Pragmatics*, 35, 1361-1385.
- Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *Humor. International Journal of Humor Research*, 8(3), 285–98.
- Diadori, P., & Monami, E. (2020). CLODIS: una banca dati multimodale per la formazione dei docenti di italiano L2, in E. Gorla, S. Ciccolone (cur.). *Corpora di parlato nel panorama italo-romanzo. Verso l'individuazione di pratiche condivise*, RID 44, numero monografico di RID - Rivista italiana di dialettologia. *Lingue, dialetti, società*, XLIV, 151-169.
- Dion, C. (2006). *Le rire et l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde* (Unpublished doctoral dissertation). Università di Montréal, o.l.
- Glenn, P., (2003). *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenn, P., & Holt E. (eds) (2013). *Studies of Laughter in Interaction*. London: Bloomsbury.
- Hay, J. (2001). The Pragmatics of Humor Support. *International Journal of Humor Research*, 14(1), 55-82.
- Hoffmann, T., Lercher, M-C., & Middeke, A., Tittel K. (Hrg.) (2008). *Humor: grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens*, Göttingen: Universitätsverlag.
- Holt, E. (2013), Conversation analysis and laughter, in C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (1033–1038). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In H. G.. Lerner (Ed.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13-31.
- Kersten, K. (2009). Humor and interlanguage in a bilingual elementary school setting. In N.R. Norrick, & D. Chiaro (Eds). *Humor in Interaction* (187-210). Amsterdam: John Benjamins, 2009.

- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Looney, S.D., & He, Y. (2020). Laughter and smiling: sequential resources for managing delayed and disaligning responses. *Classroom Discourse*, o.l.
- Löschmann, M. (Hrsg.) (2015). *Humor im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Markee, N. (Ed) (2015). *Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Matsumoto, Y., Lee, J.J., & Kim, E. (2021). Laughing moments: the complex negotiation of laughing acts among students and teachers in an English as a second language classroom. *Classroom Discourse*, o.l.
- Mazzocconi, C., Maraev, V., Somashekarappa, V., & Howes, C. (2021). *Looking at the Pragmatics of Laughter. Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. California Digital Library, University of California, o.l.
- Mazzocconi, C., Tian, Y., & Ginzburg, J. (2020). What's your laughter doing there? A Taxonomy of the pragmatic functions of laughter. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 1-18, o.l.
- Medgyes, P. (2002). *Laughing matters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mollica, A. (1976). Cartoons in the Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes*, 32(4), 424-444.
- Mollica, A. (2001). L'umorismo figurativo e l'umorismo verbale nella glottodidattica. In P. Diadori (cur.). *Insegnare italiano a stranieri* (288-297). Firenze: Le Monnier.
- Mollica, A. (2008). L'umorismo verbale nella glottodidattica. In A. Mollica, R. Dolci, & M. Pichiassi, (cur.). *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov* (311-339). Perugia: Guerra.
- Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia, Guerra.
- Mollica, A. (2018). Humour in the Language Classroom: It's no Laughing Matter. In M. Santipolo, & P. Mazzotta (cur.). *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative* (151-158). Torino: UTET.
- Mollica, A. (2019a). L'umorismo nella glottodidattica. *Italica*. 96 (1), 127-160.
- Mollica A. (2019b). *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*. Loreto: Eli-La Spiga.
- Mollica A. (2020a). *Ludolinguistica. Parlare e scrivere con creatività*. Loreto: Eli-La Spiga.
- Mollica A. (2020b). *Ludolinguistica. Imparare una lingua con giochi di parole*. Loreto: Eli-La Spiga.
- Nesi, H. (2012). Laughter in University Lectures. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 79-89.
- Norrick, N.R., & Chiaro, D. (Eds) (2009). *Humor in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Partington, A. (2006). *The Linguistics of Laughter. A Corpus-Assisted Study of Laughter-Talk*. London/New York: Routledge.
- Petitjean, C., & González-Martínez, E. (2015). Laughing and smiling to manage trouble in French-language classroom interaction. *Classroom Discourse*, 6(2), 89-106.
- Piepenbrink, K. (2013). *Humor und Schule: Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Pomeranz, A., & Bell, N. (2007). Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. *Applied Linguistics*, 28(4), 556-578.
- Provine, R. (2001). *Laughter. A Scientific Investigation*. New York: Penguin.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schmitz, J.R. (2002). Humor as a Pedagogical Tool in foreign language and translation courses. *International Journal of Humor Research*, 15(1), 89-113.
- Senior, R. (2001). The role of humour in the development and maintenance of class cohesion. *Prospect*, 16(2), 45-54.

- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Vettin, J., & Todt, D. (2004). Laughter in Conversation; Features of Occurrence and Acoustic Structure. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28(2), pp. 93–115.
- Warner-Garcia, S. (2014). The Pragmatic Use of Coping Laughter in the Negotiation of Conversational Disagreement. *Pragmatics*, 24(1), 157 – 180.
- Wierbicka, A. (2000). The semantics of human facial expressions, *Pragmatics and Cognition*. 8(1), 147-183.
- Wirth, H. (2017). *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler.

## **Biografia**

### **Pierangela Diadori**

Pierangela Diadori è Professoressa Ordinaria di Linguistica Italiana e Direttrice del “Centro DITALS” (Certificazione di Competenza in Didattica dell’Italiano a Stranieri) dell’Università per Stranieri di Siena. I suoi ambiti di ricerca riguardano la didattica dell’italiano a stranieri, la formazione dei docenti, la traduzione, la gestualità e la pragmatica, l’interazione in classe, la punteggiatura.

## APPENDICE 1

### Simboli di trascrizione

Le norme di trascrizione del parlato utilizzate nel *corpus CLODIS*, adattate dal sistema ideato da Gail Jefferson (Jefferson 2004), prevedono che non si usino lettere maiuscole e che i segni di punteggiatura abbiano un valore diverso rispetto a quello in uso per la testualità scritta. Di seguito riportiamo i simboli di trascrizione utilizzati.

(.)	pausa di meno di 2 secondi
(0.2)	pausa cronometrata (da 2 secondi in poi)
:	allungamento della vocale o consonante precedente
°testo°	tono di voce più basso
TESTO	tono di voce più alto
<u>testo</u>	tono enfatico
testo:	prolungamento della vocale finale
(***)	sillabe incomprensibili
>testo<	tempo più veloce
<testo>	tempo più lento
testo?	intonazione ascendente
testo,	intonazione leggermente ascendente
testo.	intonazione discendente
testo-	interruzione improvvisa
↑	salto di tono verso l'alto
↓	salto di tono verso il basso
=	turni contigui
[testo]	sovrapposizione di turni
[ [testo] ]	inizio simultaneo di due turni
((commento))	commento del trascrittore
((commento) testo)	commento del trascrittore più testo pronunciato simultaneamente
“testo”	parti in lingua diversa dall'italiano,
<i>testo</i>	citazione
DF/ DM	docente femmina / docente maschio
SF/ SM	studente femmina / studente maschio
CLA	classe

## APPENDICE 2

Quadro sinottico degli atti di risata individuati nel corpus *CLODIS-uni-risa*.

a. La risata con funzione ludica - per divertimento o sorpresa (*INCONGRUITÀ DIVERTENTE*)

	ESTERO	ITALIA	TOTALE
Gli studenti ridono per un'immagine divertente o per un'azione inaspettata del docente o di uno studente	1	6	7
Gli studenti ridono per un intervento umoristico – simultaneamente verbale e non verbale - del docente o di uno studente	2	9	11
Gli studenti ridono per una battuta umoristica del docente o di uno studente o per l'introduzione di un argomento divertente o tabù	12	52	64
Lo studente fa una battuta umoristica che provoca la risata del docente	-	23	23
Il docente o lo studente ridono mentre fanno una battuta umoristica	-	18	18
<b>Totale parziale</b>	<b>15</b>	<b>108</b>	<b>123</b>

b. La risata con funzione emotiva - per allentare la tensione e risolvere una situazione problematica propria o di altri (*INCONGRUITÀ PRAGMATICA*)

	ESTERO	ITALIA	TOTALE
Lo studente, la classe o il docente ridono per gestire il proprio imbarazzo (incapacità di rispondere, incertezza nel rispondere, argomento tabù)	2	31	33
Lo studente o la classe ridono di risposte sbagliate, mancate o dispreferite di altri studenti	2	5	7
<b>Totale parziale</b>	<b>4</b>	<b>36</b>	<b>40</b>

c. La risata con funzione riparatrice – per mitigare una propria mossa forte ed evitare il conflitto (*INCONGRUITÀ SOCIALE*)

	ESTERO	ITALIA	TOTALE
Il docente ride per mitigare una propria mossa forte, che rischia di fare perdere la faccia o inibire gli studenti (correzione di errore, domanda difficile, minaccia scherzosa)	-	5	5
Il docente ride per mitigare un proprio ordine dato nel tentativo di spingere gli studenti a parlare o a fornire un chiarimento	-	4	4
<b>Totale parziale</b>	<b>-</b>	<b>9</b>	<b>9</b>

d. La risata con funzione fatica – per creare empatia (*AFFILIAZIONE*)

	ESTERO	ITALIA	TOTALE
Il docente ride durante le proprie spiegazioni (senza reciprocità)	6	6	12
<b>Totale parziale</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>

**TUTTE LE FUNZIONI**

	TOTALE ESTERO	TOTALE ITALIA	TOTALE
<b>TOTALE COMPLESSIVO</b>	<b>25</b>	<b>159</b>	<b>184</b>