

APPRENDIMENTO DELLA L2 E PROCESSI DI RI-COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ: ANALISI DELL'AUTOBIOGRAFIA SOCIOLINGUISTICA DI EVA HOFFMAN

*Paola Celentin*¹

1. INTRODUZIONE

Con “approccio biografico” o “metodo biografico” ci si riferisce in modo generico a pratiche basate sulla raccolta e sull'analisi di racconti di vita scritti o orali, rappresentativi di una determinata realtà o significativi per la particolarità del percorso esistenziale che descrivono. Le origini di questo metodo vengono fatte risalire a Bruner secondo il quale la narrazione è fondamentale a livello individuale e culturale in quanto l'essere umano avrebbe un'attitudine naturale a organizzare l'esperienza in forma narrativa (Bruner, 1992: 56). La narrazione darebbe risposta al bisogno innato e insopprimibile di ricostruire la realtà per attribuirle un significato specifico a livello temporale o culturale. Ogni persona, secondo Bruner, avverte il bisogno di definirsi come soggettività dotata di scopi e intenzionalità e ricostruisce gli avvenimenti della propria vita in modo tale che siano in linea con questa idea di Sé.

Il racconto autobiografico non è solamente un riconoscimento del punto di vista individuale ma oltrepassa la soggettività del narratore e lo inserisce in contesti più ampi (Salvadori, 2016: 84) rilevando i rapporti fra l'individuo e la società. In questo ambito l'autobiografia linguistica occupa un posto di rilievo in quanto l'esperienza della L1 e delle successive $L \neq 1$ ² che entrano a far parte della nostra vita è costitutiva dell'identità del parlante in quanto tali lingue sono l'accesso fondamentale e originario alla dimensione intersoggettiva. Lo stretto legame fra la lingua e l'esperienza va quindi ben al di là dell'intendere la prima come strumento di espressione della seconda, in quanto la lingua diventa al contempo oggetto e soggetto della narrazione:

Come sempre quando si cerca di dar conto delle forme di rappresentazione del mondo, incontrerò notevoli difficoltà nel distinguere tra quello che si potrebbe chiamare il modo narrativo del pensiero e le forme narrative del discorso. Come avviene per tutti gli strumenti protesici, ciascun rende possibile e dà forma all'altro, così la struttura del linguaggio e la struttura del pensiero finiscono per non potersi distinguere l'una dall'altra (Bruner, 1991: 21).

Pavlenko (2007) classifica le narrazioni linguistiche autobiografiche in tre tipi:

¹ Università degli Studi di Verona.

Si ringrazia Maria Cecilia Luise per le riflessioni condivise sulla tematica delle autobiografie linguistiche.

² In linea con quanto proposto altrove (Celentin, 2019) per descrivere le varie lingue che fanno parte del repertorio linguistico di un parlante useremo la sigla L1 per le lingue materne, e la sigla $L \neq 1$ per tutte le altre lingue che conosce quando non servano altre precisazioni. Nel caso in cui servano ulteriori specificazioni si utilizzeranno le sigle LS (lingua straniera), L2 (lingua seconda).

- diari e *journals* scritti da apprendenti di una L \neq 1 per fornire informazioni sui loro pensieri e sulle loro emozioni, in particolare per quanto riguarda le esperienze di L2;
- biografie e autobiografie linguistiche raccolte attraverso interviste o compiti assegnati in classe (quindi in contesti di apprendimento);
- *language memoirs*, o *published linguistic autobiographies*, che saranno il tipo indagato in questo articolo.

A lungo questi racconti in prima persona sono stati marginalizzati dalla ricerca più propriamente scientifica e non considerati fonte di dati legittimi. Le cause di questa marginalizzazione sono da ricercare, a detta di Pavlenko e Lantolf (2000: 156), principalmente in due ragioni. In primo luogo, perché nell'analisi del discorso i racconti in prima persona sono ritenuti meno affidabili di quelli in terza persona e spesso viene loro assegnato lo status di aneddotici, interessanti ma potenzialmente incompleti se non addirittura erronei anche quando prodotti da ricercatori (come, ad esempio, lo studio introspettivo di Schumann e Schumann, 1977). Questa visione è sicuramente legata al fatto che durante il XX secolo anche le scienze umane e sociali hanno sottoscritto il paradigma razionalista e la metodologia sperimentale delle scienze dure e quindi messo al bando le narrazioni in prima persona a vantaggio di quelle in terza persona da "osservatore". La seconda ragione, secondo gli studiosi, è che questo tipo di narrativa, che racconta dell'esperienza di essere o diventare bilingui, è stata prodotta da persone frequentemente marginalizzate a loro volta (bilingui o plurilingui appunto, spesso migranti) in quanto per molti anni la ricerca sull'acquisizione linguistica sembra (stranamente) aver considerato il monolinguisimo come situazione normale.

La crescente mobilità e i flussi migratori globalizzati hanno reso i resoconti di esperienze interlinguistiche – di esuli volontari o involontari, espatriati, immigrati e popolazioni minoritarie – un genere di moda nell'editoria popolare. Si tratta di narrazioni autobiografiche, fittizie o autentiche, che tematizzano l'esperienza di studenti di lingue o di individui plurilingui che vivono diverse lingue nella loro vita quotidiana (Kramsch, 2004). Gli antenati illustri di questo genere letterario³ sono numerosi, fra gli altri citiamo *Parla, ricordo* (*Speak, Memory*) di Vladimir Nabokov, *Le parole* (*Les mots*) di Jean Paul Sartre, *Infanzia* (*Enfance*) di Nathalie Sarraute (nata Natal'ja Il'inična Černjak). Rappresentanti più recenti sono *Il testamento francese* (*Le testament français*) di Andreï Makine (pseudonimo Gabriel Osmonde), *Nord perdu: suivi de Douze France* (autotraduzione in inglese *Losing north: musings on land, tongue and self*) di Nancy Huston, *Come si dice* (*Lost in Translation: A Life in a New Language*) di Eva Hoffman, *French Lessons: A Memoir* di Alice Kaplan, *Hunger for Memory: The Education of Richard Rodriguez* di Richard Rodriguez, *Heading South, Looking North: A Bilingual Journey* (*Rumbo al Sur, deseando el Norte*) di (Vladimiro) Ariel Dorfman, *Il monolinguisimo dell'altro o la ipotesi d'origine* (*Le monolinguisisme de l'autre*) di Jacques Derrida (vero nome Jackie). Le caratteristiche che accomunano queste opere sono il fatto di essere scritte in prima persona, di essere resoconti retrospettivi o riflessioni su eventi vissuti nell'infanzia, nell'adolescenza o nella giovane età adulta e che gli autori occupano posizioni autoriali complesse in quanto narrano in una lingua ciò che è stato spesso esperito in un'altra. Agli eventi vissuti viene data coerenza in modo frammentario, sono riferiti dal punto di vista di qualcuno che nel momento della scrittura padroneggia appieno la lingua d'espressione ma ricorda con vividezza le vie attraverso le quali questa padronanza si è formata.

Secondo Kramsch (2004: sn) queste memorie possono diventare fonte di dati accettabili per la ricerca sull'acquisizione della L2:

³ Per scelta di chi scrive, vengono riportati i titoli delle traduzioni in italiano (laddove esistenti). Dove non esiste la traduzione in italiano, si riporta il titolo della traduzione in inglese. Fra parentesi viene sempre riportato il titolo dell'opera in lingua originale.

I would like to argue that their life stories must be read, not as true reports, but as the truthful experiences of multilingual subjects attempting to express in their adopted language or, in a mix of languages, things they could not say in their native language alone. [...] The writers we will be examining are not only proficient in many languages, but they live these languages with a particular intensity, because they are associated with events and emotions that they have experienced in those languages. They are able to express these experiences in ways that remind many of their readers of the close link between semiotic code and affective reality.

Per chi si occupa di ricerca nell'ambito dell'acquisizione linguistica le autobiografie linguistiche sono strumenti preziosi per individuare le influenze tra le lingue e sulla personalità plurilingue in formazione (Cardona, Luise, 2019). La soggettività delle autobiografie, anziché essere un limite dello strumento di ricerca, ne è un punto di pregio perché attraverso il filtro delle rappresentazioni e degli atteggiamenti personali è possibile cogliere le manifestazioni della coscienza plurilingue e comprendere il modo e le ragioni che portano il soggetto a rielaborare il proprio repertorio linguistico, culturale e identitario nel corso della vita. Attraverso questo percorso di rielaborazione l'individuo sviluppa una pluralità di riferimenti e di appartenenze, tratto precipuo delle società contemporanee, che rende complesso l'emergere di nuove identità linguistiche e di nuovi valori culturali, di nuove strategie sociali di fronte alle sfide dell'integrazione in contesti diversi da quello d'origine.

Tramite l'approccio autobiografico è quindi possibile monitorare come vengono percepiti e vissuti 'da dentro' processi sociali in contesti di diversità linguistica (Benson *et al.*, 2013); su questa base e poi possibile avanzare proposte sulla rilevanza dei cambiamenti del repertorio nell'arco della vita e sull'interazione tra fattori personali e sociali.

Riteniamo pertanto che le narrazioni personali possano essere combinate con la ricerca sperimentale sull'acquisizione linguistica in quanto portano in superficie aspetti dell'attività umana che non possono essere catturati altrimenti.

2. I TERMINI DELLA QUESTIONE: LINGUA E IDENTITÀ CULTURALE

Prima di addentrarci nell'analisi del romanzo autobiografico che costituisce il cuore della nostra indagine, è bene spendere qualche parola per precisare i termini di questa analisi, che ruota intorno al binomio di lingua e identità culturale. Preme quindi individuare a 'quale' lingua (o meglio, a quale prospettiva di apprendimento linguistico) e a 'quale' identità culturale (o meglio, a quale prospettiva culturale di definizione dell'identità) intendiamo fare riferimento.

2.1. *L'identità culturale come relazione*

Per poter parlare di identità culturale è necessario muovere da una definizione di cultura che sia in linea con la prospettiva adottata nella nostra analisi.

Secondo una visione essenzialista con 'cultura' si intende quell'insieme complesso di tratti che comprende la conoscenza, il credo, l'arte, la morale, il diritto, i costumi e ogni altra capacità e abitudine acquisita dalla persona come membro della società. Questo approccio funzionalista, tipico del positivismo, se da un lato facilita l'interpretazione della realtà, dall'altro porta con sé tutta una serie di rischi che in una visione moderna e costruttivista non possono essere tollerati, fra i quali l'iper-semplificazione dell'identità culturale dell'altro e la sua categorizzazione, la polarizzazione delle differenze, la

reificazione della 'cultura' e una identificazione fra gruppi etnici, nazioni e culture che nell'epoca in cui viviamo non può più essere considerata attuale (Holliday *et al.*, 2010).

La visione costruttivista (Burr, 1996) e non essenzialista (Holliday, 2018) adotta un approccio decostruzionista, considera 'cultura' ogni istanza di comportamento socialmente coeso e la definisce come una forza sociale che risulta evidente nei contesti in cui è significativa ed è associata a gruppi sociali (come squadre di calcio, tipi di ristoranti, singole università, dipartimenti, culture professionali, ecc.) con i propri valori, i propri linguaggi e le proprie norme. Ognuno di noi, inevitabilmente, si muove tra più gruppi sociali e quindi più 'micro-culture' (Holliday, 1999) che non solo ci influenzano ma che usiamo e che contribuiamo a costruire. La nozione di micro-cultura, quindi, non si riferisce semplicemente a qualcosa di più piccolo rispetto alle grandi culture etniche, nazionali o internazionali, ma piuttosto presenta un paradigma differente attraverso il quale osservare i raggruppamenti sociali.

Prendendo le mosse dal paradigma della micro-cultura, l'identità culturale è quindi da intendersi come un insieme complesso di auto- ed etero- rappresentazioni costruite socialmente (Hampson, 1996). Queste rappresentazioni possono ricevere un'influenza importante da tutte le realtà di cui il parlante fa parte, comprese quelle scolastiche e assume quindi un ruolo decisivo anche la mediazione dell'identità dell'insegnante di lingua (Norton, 2017; a proposito della *teacher cognition*, si veda Daloiso e Genduso in questa monografia).

2.2. *La lingua come strumento (la prospettiva comunicativa)*

Nell'indagare l'apprendimento linguistico a lungo si è partiti da una prospettiva strutturalista, che vede la lingua come un sistema autonomo e unitario di segni governato da regole. Questa visione è interpretabile attraverso la metafora dell'acquisizione (*AM - Acquisition Metaphor*) in cui la conoscenza è vista come merce da immagazzinare (Sfard, 1998). Impiegare nella ricerca sull'apprendimento delle $L \neq 1$ questa metafora significa poter considerare la lingua come un insieme di regole e fatti da acquisire e ci permette di discuterne tutta la complessità.

In una prospettiva comunicativa, invece, la lingua è intesa come strumento di comunicazione e di azione sociale. Questa visione è interpretabile attraverso la metafora della partecipazione (*PM - Participation Metaphor*) in cui l'apprendimento è visto come un processo esperito dal parlante per diventare membro di una certa comunità e che comporta «l'abilità di comunicare nella lingua della comunità e di agire secondo le sue norme particolari» (Sfard, 1998: 6; trad. nostra). Adottare questo approccio nella ricerca sull'apprendimento delle $L \neq 1$ significa spostare il focus dalla struttura della lingua al suo uso in contesto e alle questioni correlate all'affiliazione e all'appartenenza del parlante. Inoltre, mentre la *AM* riguarda gli stati della lingua e la sua permanenza (implicati in termini come 'avere' e 'conoscenza'), la *PM* è caratterizzata da termini come 'fare', 'conoscere' e 'diventare parte di un insieme più grande'. Quindi, mentre la *AM* implica degli stadi di apprendimento con un ben definito punto di arrivo (spesso identificato con il madrelinguismo)⁴, la *PM* non prevede tappe perché, se la lingua è vista come partecipazione, non ci sono regole o codici da acquisire ma differenti modi di agire e partecipare.

Si può quindi sintetizzare dicendo che la *AM* si focalizza sulla mente della persona e la interiorizzazione della conoscenza (cruciale per lo studio della lingua, oggetto della ricerca sull'acquisizione linguistica) mentre la *PM* mette l'accento sulla contestualizzazione

⁴ Per un approfondimento attuale sul concetto di madrelinguismo e lo sviluppo della sua percezione di veda Daloiso (cds).

e l'impegno con gli altri (van Lier, 2000) e orienta la ricerca verso lo studio delle modalità di acquisizione linguistica.

La *PM* non è da intendersi come sostituto della *AM* ma piuttosto come un complemento in quanto entrambe le metafore giocano un ruolo fondamentale nello spiegare i processi implicati nell'apprendimento di una $L \neq 1$. Tuttavia, visto che l'analisi condotta in questo articolo, in linea con l'approccio di Pavlenko e Lantolf (2000), si orienta sui processi di socializzazione legati all'apprendimento linguistico, verrà adottata prioritariamente la *PM*.

2.3. Relazioni fra lingua e identità

L'apprendimento di una $L \neq 1$, in particolar modo quando 'forzato' dallo spostamento permanente (o a tempo indeterminato) in una nuova comunità, è un processo indissolubile dalle tematiche inerenti la cultura e l'identità. Numerosi studi hanno cercato di indagare i processi coinvolti nell'apprendimento di una nuova lingua e/o l'adozione di un nuovo stile di vita in un nuovo contesto culturale.

Uno studio chiave è quello di Schumann (1976), secondo il quale due sono i fatti significativi nell'apprendimento di una lingua successiva alla $L1$: la distanza sociale e quella psicologica. Secondo Schumann la distanza sociale è un tratto pertinente all'individuo in quanto membro di un gruppo sociale in contatto con un altro gruppo sociale i cui membri parlano una lingua diversa. Il grado di 'solidarietà sociale' fra i due gruppi influenzerà il processo di apprendimento linguistico. L'assunto di Schumann è che maggiore è la distanza sociale fra i due gruppi, più ampie siano le difficoltà di apprendimento linguistico.

In un altro scritto (Celentin, 2019) abbiamo ragionato sull'influenza della cultura di appartenenza e dello *status* della $L \neq 1$ sull'apprendimento linguistico, osservando come il senso di affiliazione possa incidere in maniera notevole sulla disponibilità dell'apprendente nei confronti della lingua *target*. Ci sentiamo però, con Holliday *et al.* (2010) e come esposto qui in 2.1, di prendere le distanze dalla definizione che Schumann dà di gruppi sociali intesi come gruppi che parlano una lingua e anche dall'implicazione che parlanti della stessa lingua condividano la stessa cultura.

La distanza psicologica è determinata invece dalle sensazioni che la persona prova durante il processo di apprendimento della lingua. Secondo Schumann, tre sono i fattori che si intrecciano nel determinare questa distanza:

- a) lo *shock linguistico*, la cui severità è influenzata dal modo in cui il parlante reagisce quando confrontato con le parole e le espressioni della nuova lingua;
- b) lo *shock culturale*, esperito dall'apprendente quando verifica che il proprio modo di affrontare e risolvere i problemi non funziona nella nuova cultura e non dà i risultati attesi e, di conseguenza, attività considerate semplici e routinarie nella cultura d'origine richiedono un grosso dispendio di energie per essere svolte nella nuova cultura; questa situazione genera disorientamento, stress, timore e ansia, tutte sensazioni che distolgono attenzione e energia dall'apprendimento linguistico;
- c) la *permeabilità dell'ego*⁵, cioè l'abilità con cui alcune persone riescono a scendere a patti con la scissione della propria identità, e, di conseguenza, essere degli apprendenti della $L \neq 1$ più efficaci.

⁵ Secondo Guiora (1972) ogni persona, oltre ad avere un *ego* corporeo o personale (*body ego*) ha anche un *ego* linguistico (*language ego*), un concetto evolutivo strettamente legato alla maturazione personale. I confini dell'*ego* vengono descritti come un tratto della personalità che permette alle persone di classificare differenti esperienze ed emozioni, protegge le loro identità contro le varie influenze del mondo esterno e preserva il delicato equilibrio fra le varie divisioni concettuali (Ehrman, 1999). Il grado in cui i confini influenzano la

Gli studi successivi a quello di Schumann (che mantiene in ogni caso una grossa importanza per le intuizioni e il carattere innovativo) hanno posto maggiormente l'accento sul fatto che i processi psicologici coinvolti nell'apprendimento linguistico riguardano anche la socializzazione e l'acculturazione attraverso tale lingua e quindi coinvolgono tutto il processo di adattamento alla nuova vita⁶. In questa direzione va, ad esempio, il lavoro di Pavlenko e Lantolf (2000) che, proprio analizzando le autobiografie letterarie (fra cui anche quella di Eva Hoffmann di cui andremo a scrivere), dimostrano particolare interesse al modo in cui le identità sono ricostruite e le storie di vita sono ri-raccontate nel processo di apprendimento di una L≠1 in un nuovo contesto culturale e cercano di isolare due fasi fondamentali nella ricostruzione dell'identità: la fase iniziale della perdita e la fase successiva di ricostruzione. Nello stesso studio (*ibid.*: 163) gli autori puntualizzano anche la differenza fra il concetto di 'persona' (intesa come l'individuo umano pubblicamente riconosciuto e *focus* di pratiche dichiarate di vita sociale) e il concetto di 'sé' (inteso come il centro permanente dell'esperienza a cui vengono attribuiti vari stati coscienti, come l'organizzazione della memoria, la percezione e la capacità di agire).

La questione che si pone è quindi: cosa accade al sé (e all'identità culturale connessa al sé) quando una persona si sposta dalla partecipazione alle pratiche linguistiche della cultura nativa a quelle di un'altra cultura?

In questo solco si collocano anche gli studi di Pellegrino Aveni (2005) che indagano le autobiografie linguistiche degli studenti nei programmi di immersione all'estero e, in particolare, i processi di ricostruzione del sé. Spesso accade che il sé dello studente rimanga intrappolato dietro la barriera comunicativa del nuovo linguaggio incompleto che lascia filtrare solo un'immagine alterata del sé, cioè quella che viene proiettata dallo studente. Come in un gioco di specchi, la cornice culturale del nuovo ambiente fa sì che il sé presentato (incompleto e alterato) venga a sua volta reinterpretato e di conseguenza gli studenti siano svantaggiati nell'assimilazione di nuove informazioni, nello sviluppo delle loro reti sociali, nella presentazione di sé stessi: il loro quadro di riferimento viene emarginato dalla cornice prominente della nuova cultura. I comportamenti e le opinioni percepite degli altri diventano lo specchio dell'individuo e l'individuo tenta di vedere il sé attraverso ciò che crede siano gli occhi degli interlocutori. Il sé è quindi definito non solo dall'individuo dall'interno, ma anche dalla società in cui l'individuo risiede, in uno scambio continuo. Il sé si forma attraverso le percezioni dell'individuo, modellato dall'esperienza personale e dalle interazioni con gli altri (la società) e la cultura è conservata nella memoria. Il sé prende forme multiple all'interno dello stesso individuo, è dinamico e in trasformazione, si modifica con i bisogni del momento.

In questo processo di decostruzione e ricostruzione del sé la lingua gioca un ruolo fondamentale in quanto contemporaneamente strumento di sviluppo, manipolazione e espressione. Le autobiografie linguistiche letterarie, scritte da professionisti del discorso, possono aiutarci a comprendere come la nuova lingua influenzi il sé e quali cambiamenti siano necessari all'interno del sé affinché l'individuo possa crescere nella L≠1.

percezione di sé e del mondo dipende dalla permeabilità e dalla flessibilità dei confini (Hartmann, 1991). Guiora (1972: 112) usa un'interessante metafora per descrivere la lingua: dal suo punto di vista «grammar and syntax are the solid structures on which speech hangs, lexis the flesh that gives it body, and pronunciation its very core». In questa prospettiva la pronuncia risulta essere l'aspetto più saliente dell'*ego* linguistico, il più difficile da acquisire in una L≠1 e da perdere in L1 e, di conseguenza, parlare è l'abilità linguistica psicologicamente più esigente perché modifica la modalità 'primitiva' che gli uomini utilizzano per riconoscersi e cioè il suono.

⁶ Per un approfondimento sulla relazione fra micro-culture e lingua si veda Holliday (1999).

3. IL ROMANZO *LOST IN TRANSLATION*

La ricerca sull'acquisizione linguistica si è ampiamente focalizzata sul 'crescere bilingui' (per una recente disamina italiana si veda Bonifacci, 2018). Il romanzo oggetto dell'analisi di questo articolo si concentra invece su una situazione molto meno indagata, vale a dire quella dell'adulto (o giovane adulto) che cerca di acquisire una competenza linguistica quasi nativa nella L \neq 1. Inoltre, nel romanzo, a questa situazione si aggiunge la sfida dello *status* delle lingue e della relazione fra la posizione dominante della lingua da apprendere e quella minoritaria della lingua d'origine.

Nell'autobiografia *Lost in translation – A Life in a New Language*⁷ Eva Hoffman racconta la sua storia personale di emigrante che perde e ricostruisce la sua identità in un nuovo paese e cerca di tradurre il suo 'io' in una cultura e in una lingua diverse. Eva Hoffman trascorre l'infanzia a Cracovia fra familiari e amici sopravvissuti all'Olocausto e scettici nei confronti del regime comunista. I genitori di Eva decidono di emigrare in Canada negli anni '50, quando Eva ha tredici anni ed è abbastanza grande per sentirsi come una straniera nel nuovo paese: cibo insipido, vita monotona e compagni di scuola che nemmeno sanno dov'è la Polonia. Eva cresce nell'alterità: coi vicini di casa, l'insegnante di pianoforte, i compagni del college texano, l'ambiente di Harvard.

3.1. *La decostruzione dell'identità*

Come visto in 2.3, Pavlenko e Lantoff (2000) sostengono che in un'esperienza di migrazione la fase iniziale di perdita (decostruzione) vada in realtà segmentata in cinque perdite e cioè:

1. dell'identità linguistica;
2. delle soggettività;
3. del quadro di riferimento e dei rapporti tra significanti e significati;
4. della voce interiore;
5. della L1 (attrito linguistico).

Il cammino verso la traduzione del sé inizia spesso con un cambio di nome proprio, nella maggior parte dei casi imposto. In *Lost in translation*, Eva Hoffman parla di un 'battesimo improvvisato' ('careless baptism'), attraverso il quale Ewa diventa Eva e la sorella minore Alina diventa Elaine, facendo così intraprendere loro il primo gradino della decostruzione identitaria: la perdita dell'identità linguistica.

La mattina, nelle baracche di legno dove si tengono i corsi d'inglese per immigrati, ci hanno assegnato un nome nuovo. Per sistemare tutto è bastata una breve discussione fra il signor Rosenberg e la maestra, una donna dall'aria gentile che ci lancia occhiate rassicuranti, ma che ne ha vista passare troppa di gente per impietosirsi su un nome. Il mio non è stato un problema, Ewa in inglese diventa Eva, che è la stessa cosa, ma a mia sorella Alina è toccato Elaine, perché i due hanno deciso che è abbastanza simile. Io e Alina ce ne stiamo lì a testa bassa, mute, a subire questo battesimo improvvisato. Poi la

⁷ L'autobiografia è stata pubblicata in inglese nel 1989. È stata tradotta in italiano da Maria Baiocchi per la prima edizione italiana di Donzelli pubblicata nel 1996 con il titolo *Come si dice*. Nel 2021 la casa editrice Il Margine ne ha pubblicato una nuova edizione che si appoggia alla medesima traduzione ma che ha modificato il titolo in *La lingua del tempo*. Tutti i riferimenti bibliografici dell'articolo sono presi da quest'ultima edizione.

maestra ci presenta alla classe e pronuncia il nostro cognome, 'Wydra', in un modo che non avevo mai sentito.

Noi due ci avviamo verso un banco in fondo alla classe senza che niente sia accaduto in apparenza, solo un piccolo smottamento mentale. La modificazione dei nostri nomi ce li allontana un po', ma per quella fessura penetra lo spauracchio infinito dell'astrazione. I nostri nomi polacchi non si riferivano a noi, erano noi quanto gli occhi o le mani. Questi nuovi, che noi stesse ancora non sappiamo pronunciare, non sono noi. Sono targhette, segni disincarnati che indicano degli oggetti che per caso siamo io e mia sorella. Ci andiamo a sedere al nostro posto, in una stanza piena di facce sconosciute, con nomi che ci rendono estranee a noi stesse (Hoffman, 2021: 128).

Attraverso questo battesimo improvvisato Ewa e Alina perdono la molteplicità sociale affiliato ai loro 'io' così come li avevano sviluppati durante gli anni di vita polacca. Nella grammatica dell'identità, i pronomi e la indicizzazione a loro collegata svolgono un ruolo fondamentale nel collocare il parlante nel mondo. 'Io', 'tu', 'noi', 'voi' appartengono al mondo indicizzato della lingua e sono deittici, così come 'ora', 'questo', 'qui', descrivono e mettono in relazione elementi di una realtà conosciuta di cui si è e si fa parte. Il parlante, infatti, vi è implicato come agente, responsabile delle azioni e il proprio corpo è la collocazione spaziale dalla quale il parlante fa esperienza del mondo. 'Lui', 'lei', 'loro' sono invece pronomi che sostituiscono un nome (anaforici) e descrivono una realtà in cui il parlante non è implicato e la cui collocazione del corpo non è rilevante ai fini descrittivi. In questa logica, quindi, il pronome personale soggetto polacco 'P' corrisponde solo graficamente all'equivalente inglese 'P', perché diventando Eva e Elaine le ragazze hanno perso la loro capacità di agire strettamente interconnessa al loro mondo interiore (legato a Ewa e Alina).

In questo processo di ristrutturazione la posta in gioco non è solo un problema fonologico da superare con una certa pratica, ma si tratta più ampiamente della conversione di soggetti, attivamente incorporati nella propria realtà, in oggetti non più in grado di animarla pienamente. In altre parole, si tratta della perdita della propria capacità di agire nel mondo, un agire in gran parte costruito attraverso mezzi linguistici.

Questa perdita non riguarda solo la rottura della propria unione con il mondo abitato da altri, è, forse più profondamente, la perdita della connessione con il proprio mondo interiore, il mondo della mente. Il discorso interiore, secondo il costruttivismo di Vygotskij e di Bachtin, serve per organizzare e dare un senso alle esperienze che la persona fa del mondo. Nel seguente estratto, Eva Hoffman testimonia come in questa zona di penombra, in cui l'inglese non è ancora saldo e il polacco si sfilaccia, le manchino i mezzi per alimentare il proprio discorso interiore e, di conseguenza, per organizzare l'esperienza del mondo che va facendo e integrarsi in essa.

La notte è il momento in cui registro la perdita peggiore. Sdraiata su un letto estraneo, in una casa estranea, dove siamo ospiti in cambio dell'assistenza che mia madre offre a un vecchio ebreo, aspetto quel flusso spontaneo, il monologo interiore delle fantasticherie serali, che era il mio modo di informare l'ego sui movimenti dell'io. Ma non succede niente. Il polacco in breve tempo si è atrofizzato, è diventato inutile. Le sue parole non hanno niente a che fare con le mie esperienze nuove, non sono contemporanee alle facce, agli oggetti, persino all'aria che respiro durante il giorno. E le parole inglesi non sono arrivate fino a quegli strati della psiche da cui proviene il monologo interiore. I momenti che precedevano il sonno erano quelli in cui la mente diveniva più ricettiva e al tempo stesso più vigile, quando le immagini e le parole arrivavano alla coscienza, e mi ripetevo quel che era successo, che

andava ad aggiungersi alle esperienze di quella giornata o a quelle già immagazzinate, dipanando il filo della mia storia personale.

Ora questo film fatto di parole e immagini si è cancellato, il filo è stato reciso. Non ho più linguaggio interiore e di conseguenza nemmeno immagini interiori: quelle immagini – attraverso cui assimiliamo il mondo esterno, impariamo a interiorizzarlo, ad amarlo, a farlo nostro – si fanno sfocate (Hoffman, 2021: 130-131).

Per un certo periodo Eva è costretta a vivere in un mondo diviso in cui il significante è stato separato dal significato e rende quindi la protagonista incapace di descrivere il mondo che la circonda, in quanto le sue parole sono semplici referenti privi di un sistema concettuale o di un'esperienza su cui poggiare.

Ogni giorno imparo parole nuove, espressioni nuove. Le trovo nei compiti di scuola, nelle conversazioni e nei libri che prendo in prestito dalla biblioteca pubblica di Vancouver, un ambiente allegro e illuminato bene. Ci sono espressioni che mi danno allergia. Per esempio “Non c'è di che” mi sembra una volgarità e riesco a dirlo con difficoltà, forse perché si dà per scontato che c'è qualcosa per cui si deve essere ringraziati, il che in Polonia sarebbe ritenuto una vera maleducazione. Proprio le frasi più convenzionali della lingua, quelle che dovrebbero essere ritenute scontate, mi feriscono nella loro artificialità. Ma il più delle volte il problema è che il significato è stato reciso dal significante, le parole che imparo adesso non rappresentano le cose in quel modo assoluto, caratteristico della mia lingua madre. “Fiume” in polacco era un suono vitale, rafforzato dall'essenza del “fiume”, dei miei fiumi, di me immersa nelle acque dei fiumi. In inglese invece è freddo, è una parola senz'aura, non ha depositato associazioni dentro di me e non emana quell'alone luminoso della connotazione. Non mi evoca nulla. (Hoffman, 2021: 129).

L'incapacità nella nuova lingua va di pari passo con il deterioramento della stessa capacità nella lingua nativa. Questa erosione linguistica è ben documentata dalla letteratura scientifica (una sintesi di riferimento si trova in Schmid, 2013) ma nelle narrazioni autobiografiche come quella di Hoffman è testimoniata drammaticamente in quanto vissuta come una perdita della propria identità.

La deprivazione linguistica, in quanto analoga all'alienazione, è possibile fonte di violenza. La rabbia cieca, il furore, non conoscono parole, sommergono di oscurità. E se ci si trova perennemente privi di parole, nell'entropia dell'inarticolazione, si è costretti in una condizione di insostenibile frustrazione. [...] La rabbia si può sopportare – perfino con una certa soddisfazione – se la si può convogliare nelle parole facendola esplodere con la violenza di una tempesta o la precisione di una stoccata. Ma se non ha quelle possibilità di sfogo si rivolge verso l'interno come un vortice di vapore accecante, e cresce fino a raggiungere il furore impotente e omicida. Se qualunque terapia psicanalista è una terapia che prevede la parola – una cura attraverso il discorso – allora forse ogni nevrosi è in qualche modo un disturbo della lingua. (Hoffman, 2021: 151).

3.2. *La ricostruzione dell'identità*

Solo dopo aver dolorosamente subito la decostruzione della propria identità, l'individuo migrante può avviarsi verso la sua ricostruzione ed anche questa è una fase che avviene in più passaggi, una sorta di percorso a tappe:

1. l'interiorizzazione delle voci degli altri;
2. l'emergere di una nuova voce interiore;
3. la terapia della traduzione che permette di ricostruire il proprio passato;
4. la crescita interiore continua di nuove 'posizioni' e soggettività che permettono al parlante di non rimanere periferico nella nuova comunità.

L'individuo, ancora privo di una padronanza linguistica che gli permetta di esprimersi con l'efficacia adeguata, si appropria delle voci degli altri, attraverso l'assorbimento e l'integrazione di spezzoni di lingua. Questo percorso di interiorizzazione fa sì che la lingua altrui diventi strumento di espressione della propria identità che è ancora latente.

Intorno a me la grande Babele delle voci americane, dure voci del Midwest, voci snob newyorkesi, voci fresche e giovanili, voci che si piegano sotto la pressione di varie correnti sotterranee. [...] Poiché mi manca una voce mia, le voci degli altri m'invadono, come fossi un ventriloquo silenzioso. Mi rimbalzano dentro, continuando una conversazione, prestandomi le loro modulazioni, intonazioni, ritmi. Non le possiedo ancora, loro invece possiedono me. Ma alcune di loro soddisfano un bisogno, alcune mi restano attaccate alle costole. Potrei adottare quell'elegante, ironico allungamento dei suoni del tale che sembra esprimere perenne divertimento, si adatta a una parte del mio temperamento, potrei dar voce a una parte di me in quel modo. E quel tono secco, insofferente, che l'altro usa come antidoto alla retorica? Mi svela una zona della sensibilità del New England di cui non mi sarei mai resa conto altrimenti. Le voci mi penetrano, accogliendole le rendo poco a poco parte di me. Vengo ricostruita, un frammento dopo l'altro, come una coperta patchwork, il mondo è più colorato di come lo immaginavo (Hoffman, 2021: 249-250).

In questo estratto possiamo cogliere, nelle prime righe, il primo passaggio della ricostruzione dell'identità, vale a dire l'interiorizzazione delle voci altrui e, nelle ultime, il secondo passaggio, vale a dire l'emergere di una nuova voce interiore

Successivamente e gradualmente trova spazio nell'individuo un nuovo sé, spesso attraverso la scrittura. Nello specifico Eva, tramite la scrittura diaristica, mette in atto un doppio distanziamento con il proprio sé in fieri: quella della scrittura (che reifica) e quella della nuova lingua (ancora strumento imperfetto) che permette di inventare un nuovo sé, per il quale la 'vecchia' lingua non possiede gli espedienti comunicativi adeguati. Nel suo diario inizialmente Eva non riesce a usare 'io' per riferirsi a sé stessa e usa 'you': in un certo senso è come se avesse accettato Eva come persona pubblica ma non come dominio mentale.

Per il mio compleanno Penny mi regala un diario col lucchetto e la chiave per tenere segreto quello che scrivo. È proprio quel lucchetto – il simbolo tangibile della privacy del diario – che mi mette in crisi. Se devo scrivere qualcosa che è solo per me in che lingua debbo scrivere? [...] Scrivere in polacco oramai sarebbe come ricorrere al latino o al greco antico – una stranezza per un diario cui si dovrebbero confidare sensazioni, pensieri ed esperienze nel modo più immediato possibile. [...] Ma scrivere in inglese qualcosa che nessuno deve leggere è come fare un compito scolastico o come recitare per sé stessi. [...] Visto che devo scegliere, scelgo l'inglese. Se devo scrivere del presente devo farlo nella lingua del presente anche se non è quella la lingua dell'io. E così il mio diario esce fuori curiosamente impersonale per un'adolescente. [...] Rifratto nella doppia distanza dell'inglese e della scrittura questo io – questo io inglese- diventa stranamente obiettivo, è più che altro

un io percettivo. [...] Questa lingua comincia ad inventare un altro io e scopro qualcosa di strano: si direbbe che quando scrivo (o penso) in inglese, sia incapace di usare la parola 'Io'. Non arrivo fino allo schizofrenico 'lei', ma sono portata in modo irrefrenabile e compulsivo ad usare la forma doppia, da gemella siamese, del 'tu' (Hoffman, 2021: 146-147).

La maggior parte degli autori riscrive la propria infanzia nella nuova lingua, in quella che Pavlenko e Lantolf (2000) chiamano la terapia della traduzione. Questa terapia mette in relazione fra di loro le lingue del parlante (nel caso di Eva le lingue sono due, polacco e inglese, ma possono ovviamente essere molte di più, includendo anche le varietà linguistiche di cui l'individuo è portatore) ricostruendo in questo modo il suo passato e portandolo nel presente. Questo processo di ricostruzione reifica e fa avvertire con forza le dissonanze, vale a dire il cambiamento delle convenzioni di rappresentazione nel tempo e nello spazio.

Quando mi rivolgo a me stessa ora, parlo in inglese. L'inglese è la lingua nella quale sono divenuta adulta, quella in cui ho visto i miei film e ho letto i miei libri preferiti, quella in cui ho cantato le canzoni di Janis Joplin, accompagnando la sua voce con la mia. In polacco mi mancano intere province della vita adulta. Non conosco la parola polacca per 'microchips', non so come si chiama in polacco *L'importanza di chiamarsi Ernesto*. Se cercassi di parlarmi nella mia lingua madre sarebbe davvero una conversazione inceppata, tutta intessuta di espressioni inglesi. [...] Quando parlo in polacco ora, la mia lingua è infiltrata, permeata e contagiata dall'inglese che ho in testa. Ogni lingua modifica l'altra, si ibrida, la feconda. Ogni lingua rende l'altra relativa. Come tutti, io sono la somma dei miei linguaggi – quello della mia famiglia e dell'infanzia, della scuola e dell'amicizia, quello dell'amore e infine quello del mondo più vasto, che cambia – anche se forse più di altri mi rendo conto delle fratture che li separano, dei singoli elementi (Hoffman, 2021: 307-308).

L'*incipit* di questo estratto («Quando mi rivolgo a me stessa ora») fa capire al lettore che Eva ha ritrovato la voce interiore, che ora però si esprime nella nuova lingua. Se in questa prima parte è evidente la terza tappa, cioè la terapia della traduzione e la ricostruzione del proprio passato, nella seconda parte si può rilevare l'avvio alla quarta tappa, vale a dire alla continua crescita interiore e la nuova soggettività («Come tutti, io sono la somma dei miei linguaggi»). È interessante anche notare che non c'è un modello di 'parlante nativo' da raggiungere, perché «ogni lingua rende l'altra relativa». La terapia della traduzione attiva un movimento che serve a 'ricucire' le due identità guardandosi indietro da un doppio dislocamento, nel tempo e nella cultura. L'ultimo e mai concluso passaggio del percorso di ricostruzione dell'identità è una riorganizzazione dei sé nel quadro delle nuove convenzioni e relazioni sociali della comunità di appartenenza.

4. APPRENDIMENTO DELLA L≠1 E RICOSTRUZIONE IDENTITARIA

Nel paragrafo 3 abbiamo visto come Pavlenko e Lantolf (2000) concettualizzino la ricostruzione identitaria attraverso un percorso in quattro tappe. Esaurire la terza tappa (la ricostruzione del passato attraverso la terapia della traduzione) senza restarci imbrigliati significa sostituire il verbo intransitivo '*risiedere*' (nella nuova cultura) con il verbo transitivo '*vivere*' (la nuova cultura). Perché questo sia possibile è necessario che il parlante non rimanga periferico nella nuova comunità e che la sua partecipazione, seppure periferica, venga legittimata da parte della comunità stessa (Lave, Wenger, 2006).

La legittimazione della partecipazione ad una comunità che si avvale di una L≠1 avviene, a nostro avviso, quando si realizzano quattro condizioni e cioè quando:

1. l'individuo riesce a stringere delle relazioni interpersonali significative e quindi ad attivare degli scambi comunicativi che mettano in moto il meccanismo di ricostruzione della voce interiore;
2. l'individuo può usare la lingua come strumento di partecipazione efficace e attiva e quindi progressivamente i significanti trovano nuovi significati;
3. la comunità considera la bilinguità nascente sempre e comunque un patrimonio e non una competenza incompleta;
4. l'apprendimento linguistico è considerato non un prodotto ma un processo tramite il quale una persona diventa partecipante a pieno titolo di una pratica socioculturale.

La decisione di intraprendere o meno il cammino di partecipazione ad una comunità (e la misura in cui questo cammino viene percorso) può essere influenzata da vari fattori, tra cui il posizionamento di una persona nelle pratiche linguistiche in L1 e le relazioni di potere tra L1 e L≠1. Partendo dalla visione del costruttivismo sociale esposta in 2.1, secondo cui le identità non esistono all'interno delle persone ma sono costruite tra loro in interazione, gli individui possono intraprendere la costruzione di nuove identità, appropriate al nuovo ambiente (e diventare quindi membri legittimi e non periferici), oppure possono assumere un'identità generale come non madrelingua – membri legittimi ma periferici di una comunità. Entrambi gli estremi sono legittimati in quanto funzionali al ruolo che la persona intende ricoprire nella nuova comunità, quello che però cambia è la tensione interiore per mantenere la precedente identità nella vita presente, che nel caso della partecipazione periferica è più viva e, a volte, drammatica.

Nel suo racconto, Hoffman esprime questa tensione dipingendo la situazione di impotenza e esautorazione in cui si trovano i suoi genitori, confrontati con i modelli di crescita della prole nordamericani, molto lontani da quelli polacchi facenti parte della loro cultura di riferimento.

[...] Così fuggo e i miei non insistono. Non cercano più di esercitare la loro influenza su di me. “In Polonia avrei saputo come tirarvi su” dice mia madre malinconica. Qui invece ha perso le certezze, ha perso ogni autorità. Per esempio non sa fino a che punto sgridare Alinka quando rincasa tardi e in generale si limita a preoccuparsi in silenzio di quello che forse combinano le figlie la sera. È stata sempre molto gentile con noi e ora non vuole e non sa come tirare le redini. E poi i legami familiari sembrano così pericolosamente deboli in questo paese. (Hoffman, 2021: 176).

In un altro passaggio descrive la sua incapacità di collocarsi tra passato e futuro e di come questo determini la sua incapacità di agire sul presente.

Non posso voltarmi indietro e non so come guardare avanti. In tutte e due le direzioni potrei imbartermi nel volto di Medusa, già mi sento addosso il rischio di essere trasformata in pietra. E intanto sono bloccata fra due mondi e il tempo si è bloccato insieme a me: il tempo, che mi sembrava aperto, luminoso, pieno di promesse. Quando volevo fermarlo per un attimo era per dargli modo di espandersi, di riempirmi. Ora il tempo ha più dimensione, non si estende più dietro di me, né davanti a me. Congelo il passato e mi irrigidisco di fronte al futuro, voglio interromperne il corso. Come per una condanna, esisto nella stasi di un perpetuo presente, che è proprio l'altra faccia del ‘vivere nel presente’, non è eternità ma prigionia. Non so gettare un ponte fra presente e passato e dunque il tempo non può riprendere il corso. (Hoffman, 2021: 142).

Pare quindi, come suggeriscono Pavlenko e Lantolf (2000: 173), che scelta e necessità influiscano in modo diverso a seconda del tipo di bilinguismo.

[...] while a person may become a functional bilingual either by necessity or by choice, as an adult she or he becomes a bicultural bilingual by choice only. More than anything else late or adult bilingualism requires agency and intentionality (similar to crossing class lines): it is through intentional social interactions with members of the other culture, through continuous attempts to construct new meanings through new discourses, that one becomes an equal participant in new discursive spaces, but apparently not without a cost. (Pavlenko, Lantolf, 2000: 173).

L'agentività (in inglese "agency") delle interazioni sociali è quindi la chiave per il passaggio dalla decostruzione alla ricostruzione dell'identità nel bilingue adulto.

5. CONCLUSIONI

L'analisi delle autobiografie linguistiche attraverso le lenti delle micro-culture e della metafora della partecipazione (*PM*), seppur nei limiti della trattazione di questo articolo, ha evidenziato alcuni elementi che possono essere risultare interessanti per chiunque si occupi di insegnamento linguistico, tanto in contesto migratorio quanto in altri contesti.

Innanzitutto, è evidente che è possibile varcare il confine fra le lingue e diventare parlanti competenti della nuova lingua anche in età adulta, andando ben oltre il confine dell'età critica sancito dall'adolescenza. Quello che sembra essere rilevante, ben più che l'età, è la volontà del parlante di 'andare oltre' e quindi la scelta di diventare membro partecipe della nuova comunità di discorso.

Questa considerazione ci collega alla seconda, vale a dire la decostruzione del 'mito' di parlante nativo (o madrelinguismo) e l'introduzione di una distinzione ben più importante, vale a dire quella fra essere nati in una certa zona geografica *vs* conquistare lo *status* di partecipante di una comunità di discorso. Il punto di arrivo dell'apprendimento linguistico è quindi la capacità di agire: mentre la L1 e l'identità (il sé) ad essa collegato sono date, la nuova L≠1 e la relativa identità (il nuovo sé) sono raggiunti grazie alla scelta della persona di iniziare un lungo, doloroso (e spesso interminabile) viaggio di auto-traduzione. In questo senso vanno intese anche le posizioni di molti migranti che si sentono a proprio agio senza diventare 'nativi' della nuova lingua e cultura e preferiscono vivere in comunità molto vicine a quelle dei paesi di provenienza. Questo non significa che non imparino la lingua della nuova comunità ma piuttosto che sviluppino una competenza funzionale nella nuova lingua.

La profondità e la pervasività dell'apprendimento linguistico sono strettamente legati al grado di partecipazione auspicato e deciso dal migrante nella nuova comunità e non sempre sono in relazione diretta con il suo atteggiamento consapevole nei confronti del nuovo Paese.

Il processo di integrazione è molto più complesso di quanto i modelli ci permettano di descrivere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benson P., Barkhuizen G., Bodycott P., Brown J. (2013), *Second language identity in narratives of study abroad*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Bonifacci P. (a cura di) (2018), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma.
- Bruner J. S. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. S. (1991), "La costruzione narrativa della realtà", in Ammaniti M., Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari-Roma.
- Burr V. (1996), *An introduction to social constructionism*, Routledge, London.
- Cardona M., Luise M. C. (2019), *Learning in the Old Age. Motivation, Emotions Experiences*, Soleil publishing-Beccarelli, Toronto-Siena.
- Celentin P. (2019), *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue nello stesso modo*, QuiEdit, Verona.
- Daloiso M. (cds), "L'ideologia del madrelinguismo nell'accostamento alla lingua inglese in contesto prescolare", in *Italian Studies in Southern Africa/Studi di italianistica nell'Africa Australe*.
- Ehrman M. E. (1999), "Ego Boundaries and Tolerance of Ambiguity in Second Language Learning", in Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Guiora A. Z., Brannon R. C., Dull C.Y. (1972), "Empathy and Second Language Learning", in *Language Learning*, XXII, pp. 111-130.
- Hampson C. (1996), "The social psychology of personality", in Cooper C., Varma V. (eds.), *Processes in Individual Differences*, Routledge, London.
- Hartmann E. (1991), *Boundaries in the mind: A new psychology of personality*, Basic Books, New York.
- Holliday A. (1999), "Small Cultures", in *Applied Linguistics*, XX, 2, pp. 237-264.
- Holliday A. (2018²), *Understanding intercultural communication: negotiating a grammar of culture*, Routledge, New York.
- Holliday A., Hyde M., Kullman J. (2010), *Intercultural communication: an advanced resource book for students*, Routledge Applied Linguistics, New York.
- Kramsch C. (2004), "The Multilingual Experience: Insights from Language Memoirs", in *TRANSIT*, I. 1, Berkeley: <https://escholarship.org/uc/item/9h79g172>.
- Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*, Erickson, Trento.
- Norton B. (2017), "Learner investment and language teacher identity", in Barkhuizen G. (ed.), *Reflections on language teacher identity research*, Routledge-Taylor & Francis, New York, pp. 80-86.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics", in *Applied Linguistics*, XXVIII, 2, pp. 163-188.
- Pavlenko A., Lantolf J.P. (2000), "Second language learning as participation and the (re)construction of selves", in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 162-173.
- Pellegrino Aveni V. (2005), *Study Abroad and Second Language Use*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 9-16.
- Salvadori E. (2016), "Narrare le nostre lingue", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Schmid M. S. (2013), "First language attrition", in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, III, 1, pp. 96-117.

- Schumann J. H. (1976), "Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis", in *Language Learning*, XXVI, 2, pp. 391-408.
- Schumann F., Schumann J. (1977), "Diary of a language learner: An introspective study of second language learning", in Brown H. D., Crymes R., Yorio C. (eds.), *Teaching and Learning: Trends in Research and Practice*, TESOL, Washington, DC.
- Sfard A. (1998), "On Two Metaphors for Learning and The Dangers of Choosing Just One", in *Educational Research*, XXVII, 2, pp. 4-13.
- van Lier L. (2000), "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective", in Lantolf J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 245-260.

