

# ***STUDENT TEACHERS OF LANGUAGE* INCONTRANO AUTRICI TRANSCULTURALI E I LORO TESTI. TRA MEDIAZIONE E TRADUZIONE**

*Simona Bartoli Kucher*<sup>1</sup>

## **1. INTRODUZIONE**

L'incontro con la scrittrice Elvira Mujčić e con il romanzo *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* è stato organizzato all'università di Graz da chi scrive, insieme a Tommaso Meozzi e a *student teachers of language*<sup>2</sup> dell'Istituto di Romanistica nel corso del progetto *Quo vadis, italiano 2024? Linguaggi per rinascere: autobiografie e incontri transculturali*. Il progetto è stato pensato e strutturato seguendo il filo rosso di varie attività e strategie di mediazione introdotte dal Volume Complementare del QCER attraverso le scale di descrittori relativi alla mediazione testuale, alla mediazione concettuale e a quella comunicativa (Consiglio d'Europa, 2020: 103-122).

La presenza di Elvira Mujčić ha rappresentato un'ulteriore tappa del progetto *Scritture in Viaggio/Schreiben unterwegs*<sup>3</sup>, concepito a partire dal 2015, che ha già portato nelle aule dell'Istituto di Romanistica e al Literaturhaus di Graz alcune scrittrici e scrittori transculturali, con l'intento di creare un ponte tra l'educazione linguistica e la didattica della letteratura mettendo al centro gli insegnanti in formazione e i *language memoirs*.

Di questo ci occuperemo nel testo che segue.

Ana, la protagonista della storia narrata dal romanzo di Mujčić (2012) è un'adolescente moldava, catapultata in Italia a 16 anni per ricongiungersi con la madre partita sei anni prima per andare a lavorare come badante.

Arrivata a L. «tra i vicoli stretti di quel paesino che, dal lago, si arrampicava su per la montagna» (Mujčić, 2012: 21), la ragazza si accorge giorno dopo giorno di non sapersi più esprimere in modo soddisfacente né in moldavo né in italiano: «Chi sei quando perdi radici e parole?».

È la domanda ricorrente che Ana si pone in questa fase della vita, ma anche il sottotitolo del romanzo, pubblicato nel 2012 dalla scrittrice serba Elvira Mujčić, nata a Loznica e stabilitasi in Italia nei primi anni Novanta.

<sup>1</sup> Universität Graz.

<sup>2</sup> Si veda EPOSTL. A Reflection tool for language teacher education, un documento europeo pubblicato nel 2007 e sviluppato dall'European Center for Modern Languages (ECML), per aiutare gli insegnanti di lingue in formazione a riflettere sulle conoscenze didattiche necessarie per insegnare le lingue moderne.

<sup>3</sup> Il progetto *Scritture in viaggio* / مسافرة كتابات / *Schreiben unterwegs*, concepito dalla scrivente, ha portato a Graz Sumaya Abdel Qader e Amara Lakhous nel 2015, Igiaba Scego nel 2017, Laila Wadia nel 2018, Carmine Abate nel 2019, Takoua Ben Mohamed nel 2021. L'incontro con le autrici e gli autori e i loro testi è stato sempre progettato come laboratorio didattico, una piattaforma di discussione e di cultura contrastiva con la partecipazione di insegnanti in formazione, di insegnanti in servizio, di scolari e scolari. Dal progetto di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film sono nate tesi di laurea e dottorati di ricerca (Bartoli Kucher, 2023: 251 e segg.)

Potrebbe essere la domanda che si fanno molte ragazze e ragazzi dei nostri giorni, approdati nelle nostre scuole dopo lunghi viaggi, dolorose rinunce e difficili scoperte di lingue e culture fino a quel momento ignote.

Mujčić è una scrittrice nata e cresciuta tra lingue e culture diverse, che a nostro parere rappresenta un caso di studio esemplare per l'educazione alla lingua e alla cultura nella formazione universitaria degli insegnanti di italiano come lingua straniera.

Nella casa della madre, fin dal primo momento Ana si sente un'«ospite imbarazzata a casa di una conoscente» (Mujčić, 2012: 21). In Moldavia una stanza propria Ana non l'aveva mai avuta; aveva sempre dormito sul divano del salotto, era cresciuta con le due nonne «da quando io e il papà eravamo rimasti a vivere da soli» (ivi: 13). Per questo non si sente a proprio agio né nella nuova cameretta, né nella casa della madre, «troppo nuova e perfetta e fredda» (ivi: 24).

Il testo di Mujčić è un romanzo polifonico in cui alla voce narrante di Ana si alterna quella della madre, partita per l'Italia per lavorare e garantire alla figlia un futuro migliore. Non si tratta soltanto di un topos letterario – quella 'Sindrome Italia' rappresentata dall'omonimo romanzo a fumetti di Vaccaro e Mistrello del 2021<sup>4</sup> – ma anche di una situazione della vita reale di molte ragazze e ragazzi delle nostre scuole, che potrebbe per questo costituire uno dei temi su cui basare la riflessione critica degli insegnanti in formazione (Reich, 2014: 32), in questo caso gli studenti e le studentesse di didattica dell'italiano dell'Istituto di Romanistica.

In casa della prima coppia di anziani di cui si è presa cura, la madre di Ana ha imparato l'italiano; dopo la loro morte ha ripreso a studiare per diventare infermiera, «non perché il lavoro sia più facile, ma almeno ci trovo un barlume di speranza» (Mujčić, 2012: 41).

«Tutto stava crollando intorno a me; la famiglia che avevo abbandonato per lavorare e mantenere, adesso stava abbandonando me» (ivi: 39): il marito aveva chiesto il divorzio, la figlia si allontanava ogni giorno di più, per la donna in lei non c'era più spazio, «solo il lavoro e i soldi da mandare a chi ormai [...] si aspettava solo quelli da me» (ivi: 39).

Nel frattempo la donna ha conosciuto Mario e con lui parla solo italiano. Scoprire che la madre ormai parla anche una lingua diversa, legata a nuove esperienze e a nuove persone, causa in Ana un forte senso di esclusione e, di conseguenza, il rifiuto dell'italiano (Favaro, 2021: 85-89).

Sono le coordinate di un romanzo nato da un'esperienza di migrazione, sviluppatosi negli interstizi tra lingue e culture (Bhabha, 1994: 12) dalla penna di un'autrice transculturale e plurilingue che le studentesse e gli studenti dell'Istituto di romanistica dell'Università di Graz – insegnanti di italiano in formazione, *student teachers of language* come li definisce EPOSTL<sup>5</sup> – hanno conosciuto di persona nel semestre estivo 2024.

La storia di Ana non fa riferimento solo a esperienze chiave della vita dell'autrice. Quando l'io narrante ricorda la propria percezione di emarginazione e di diversità, racconta esperienze e situazioni della vita reale di molte scolare e scolari contemporanei, sbalzati dalle loro lingue e culture di origine verso altre lingue e culture. Il romanzo mette al centro esperienze che molte studentesse e studenti contemporanei riconosceranno per

<sup>4</sup> Vaccaro e Mistrello raccontano la vita delle donne migranti dall'Europa dell'Est, impiegate in Italia come assistenti familiari «e poi mai davvero tornate». *Sindrome Italia* è il termine medico – coniato nel 2005 dagli psichiatri ucraini Andriy Kiselyov e Anatolij Faifrych – usato per indicare le malattie invalidanti da cui molte di loro vengono colpite. Il romanzo a fumetti ha già avuto la seconda ristampa.

<sup>5</sup> Mentre negli anni Novanta documenti europei come il *QCER* (2001) e il *Portfolio Europeo per le Lingue* (2002) sono stati dedicati ai descrittori delle competenze linguistiche relative alle lingue straniere, negli anni successivi sono stati pubblicati anche documenti relativi alle competenze dei docenti di lingua straniera, come, per esempio, il *Profile for Language Teacher Education* (Kelly e Grenfell, 2004) e l'*European Portfolio for Student Teachers of Language. A reflection tool for language teacher education* (ECML, 2007).

averle vissute in prima persona o per averle scoperte nei loro compagni o nelle loro compagne di classe.

Le attività relative alla comprensione di storie come quella di Ana, così come le successive attività produttive e creative aprono agli apprendenti la possibilità di sviluppare la propria competenza interculturale e la competenza narrativa in lingua straniera – elementi chiave della competenza comunicativa (Bartoli Kucher, 2019: 63-76) – preparandoli al contempo alla partecipazione al mondo globale e multimodale (Kalantzis, Cope, 2012: 250; OECD, 2016: 6).

### 1.1. *Language memoirs nella didattica delle lingue*

La scelta del romanzo transculturale<sup>6</sup> *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* – un *language memoir* (cfr. Kramersch, 2004) – è stata dettata, come abbiamo già detto, dal nostro interesse a continuare a offrire agli insegnanti di italiano in formazione un testo vicino alle esperienze del mondo contemporaneo, che aiuti a riflettere anche sulla propria autobiografia linguistica e interculturale<sup>7</sup>.

I *language memoirs*, definiti così per la prima volta da Alice Kaplan nel 1994, sono testi autobiografici, narrazioni autentiche o fittizie in una certa lingua, che tematizzano spesso l'esperienza dell'apprendimento di un'altra lingua (Kaplan, 1994: 59; Kramersch, 2004: 2). Tutto ciò che ha a che fare con la memoria, non ha soltanto a che fare con la scelta di recuperare dati del passato, «ma implica una loro ricostruzione, condizionata e orientata da esperienze successive, conoscenze ulteriori, emozioni» (Barbieri, 2020: 60; cfr. anche Genette, 1990: 758) e per questo si collega, per chi sta imparando una lingua nuova, alla creazione di significato di cui ci parla il *Volume Complementare* del QCER relativamente alla mediazione (Consiglio d'Europa, 2020: 114).

Chi legge un testo letterario può provare esperienze immaginative forti, scoprire la possibilità di esplorare altri mondi e paragonarli al proprio, creando così universi emotivi diversi. Sulla traccia dei nuovi descrittori della scala del *Volume Complementare* del QCER “Esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari” – relativi alla Mediazione testuale (ivi: 114) – il confronto delle studentesse e degli studenti con il romanzo di Mujčić ha creato «le condizioni per esprimere, motivandole, le emozioni suscitate dall'incontro con il testo» e con l'autrice (Diadori, 2020: 252). Questi incontri transculturali hanno consentito agli apprendenti di collaborare al processo di formazione del significato del testo stesso (Consiglio d'Europa, 2020: 118), generando in aula la discussione su temi e situazioni della vita reale (ivi: 26).

Le studentesse e gli studenti di alcuni corsi di lingua e di didattica della lingua e della letteratura hanno lavorato fin dall'inizio dell'anno accademico 2023/2024 con il romanzo *La vita di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, riflettendo in modo critico sulle storie della protagonista, sulle sue difficoltà, sulle sue esperienze e mettendole in connessione con le proprie, raccogliendo anche da altre fonti informazioni e argomenti utili sul tema, spiegando così l'obiettivo e il punto di vista dell'autrice (ivi: 107-110).

Per sfuggire alla dominanza del concetto di nazione, sulla scia di Kramersch abbiamo proposto di mettere al centro del processo di apprendimento, acquisizione e approfondimento delle lingue e culture straniere proprio i *language memoirs*, «as a potential

<sup>6</sup> Facendo riferimento al paradigma transculturale di Welsch, consideriamo “kulturelle Mischlinge”, con identità patchwork, scrittrici e scrittori i cui testi presentano codici plurali (Welsch, 2003: 23; Bartoli Kucher, 2019: 153).

<sup>7</sup> cfr. Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int/it/web/autobiography-intercultural-encounters>.

source of insight into the process of second language acquisition and use» (Kramersch, 2004: 2).

I *language memoirs* sono testi autobiografici, abbiamo detto, narrazioni autentiche o di finzione. Se teniamo presente che il sostantivo italiano *finzione* deriva dal latino  *fingere*, e che *fingere* vuol dire *dare forma*, ci appare chiaro che ogni contenuto della nostra mente, per essere pensato deve assumere una forma (Barbieri, 2020:60). Per questo anche i contenuti autobiografici sono una forma di finzione. Risulta evidente il collegamento dei testi autobiografici con il processo di creazione di significato e con la comprensione del processo di acquisizione e di uso di una seconda lingua (*ibidem*). Un progetto come quello di cui stiamo parlando, che coinvolge studentesse e studenti, attrici e autori tra università e scuola, e prevede attività condivise da tutte le attrici e gli attori del processo educativo, mira proprio a sviluppare *Plurilingual Citizens of Europe*, «whose linguistic and cultural competences are more than the sum of their languages, and who construct for themselves a third place at the intersection of several identities and subjectivities through language» (Kramersch, 2004:1).

Nei nostri anni di mobilità e migrazione globale, Kramersch propone infatti di interpretare il *Third Space* (e la *Third culture*) non soltanto come uno spazio – come lei stessa aveva proposto nel 1993 al momento dell’esplosione delle nuove tecnologie di comunicazione globale e delle mobilità legata alla migrazione (Kramersch, 1993) – ma come «a symbolic PROCESS of meaning-making that sees beyond the dualities of national languages (L1-L2) and national cultures (C1-C2)» (Kramersch, 2011: 355), arricchendo la competenza comunicativa con la dimensione estetica, storica e ideologica, lasciate ancora inesplorate nell’insegnamento comunicativo della lingua degli anni Novanta.

## 1.2. *Autobiografie linguistiche e incontri transculturali*

Nella nostra esperienza di didattica delle lingue e delle letterature, abbiamo perciò deciso di mettere in connessione l’aspetto autobiografico dei testi transculturali – letterari o filmici – con la biografia linguistica degli apprendenti, usandolo come uno strumento pedagogico che consente ai futuri insegnanti di lingua non solo di scoprire e valorizzare il proprio repertorio linguistico e culturale, ma anche di condividerlo con i futuri apprendenti. I *language memoirs* si sono rivelati, nel corso della nostra esperienza didattica, elementi potenti per la formazione dell’identità degli apprendenti, soprattutto per la valorizzazione delle identità multiple (Bartoli Kucher, 2023: 248-249).

La storia di Ana è in questo senso esemplare: nel doloroso percorso da una lingua a un’altra, Ana va alla ricerca del proprio Io per accorgersi che crescere senza radici e senza parole, in un mondo e in una lingua diversi da quelli appresi dalla nascita, nasconde molti problemi, ma apre anche nuove prospettive.

Ana vive il passaggio da una lingua all’altra come un processo identitario doloroso, che va ben oltre gli ostacoli e le difficoltà puramente linguistiche e diventa un viaggio introspettivo. Il silenzio di Ana, conseguente al difficile inserimento scolastico, al problematico apprendimento della nuova lingua e alla complicata interazione sociale, riflette il suo rifiuto di accettare il nuovo ambiente impegnandosi in prima persona.

La sua crisi linguistica e identitaria Ana la risolve lentamente solo attraverso le relazioni sociali: l’amicizia con la compagna di classe Cristina, il rapporto sentimentale con il suo primo amore Damiano e da ultimo l’amicizia con l’anziana signora Adele. Questi legami riempiono pian piano di esperienze, emozioni e significati il vuoto della lingua e il vuoto della famiglia.

Ana si rende lentamente conto che lingue diverse possono coesistere perché la nostra identità è un mosaico di lingue e culture (Meozzi, 2022: 764). Il romanzo fa così luce sul

complesso rapporto con la lingua, sulla ricerca dell'identità in un paese straniero e sulle profonde sfide emotive ed esistenziali connesse a questo fenomeno.

Il romanzo di Elvira Mujčić insiste sulla possibilità, anche per il parlante non madrelingua, di cambiare la realtà attraverso il valore pragmatico dei propri atti linguistici. Il mutismo di Ana si interrompe infatti bruscamente nel momento in cui, pur in un italiano non corretto dal punto di vista grammaticale, riesce a salvare un'anziana signora colta da infarto telefonando al 118:

Sentivo il cuore in gola e li batteva all'impazzata, togliendomi il respiro. Mi parve che stessi per cascare per terra pure io. Ma mentre mi stavo per lasciar andare, un'energia inaspettata partì dallo stomaco, fino ad avvamparmi le guance. Mi riebbi dopo qualche secondo e [...] chiamai il 118. Con voce affannata, parlai in modo totalmente incomprensibile, ma quelli del centralino capirono che c'era una donna stramazzata al suolo vicino alla zona nautica. Una donna gentile all'altro capo mi rassicurò: «Ok, Ana, abbiamo inviato i soccorsi. Ora stai calma, rilassati e segui la mia voce. Devi cercare di effettuare un massaggio cardiaco, è importante farlo in questo istante. Gira la signora, deve stare sdraiata sulla schiena. Ci sei?»

«Sì, ho fatto!».

«Bene! Ora parti dal margine inferiore dell'arcata costale ...».

«No, signora, non la capisco, non sono italiana», gemevo in preda al panico, Ma la voce continuò, mi fece trovare il punto dove le costole si congiungono allo sterno e mi guidò in quello che doveva essere il massaggio cardiaco. Mentre io disperatamente cercavo di risvegliare Adele, arrivarono i medici. [...] La rianimarono una, due, tre volte e Adele si mosse, aprì pure gli occhi per un istante» (Mujčić, 2012: 122).

Per la prima volta da quando vive in Italia, Ana è uscita dalla passività e attraverso la lingua ha agito in modo proattivo sull'ambiente circostante. Grazie alla lingua di Ana la Signora Adele è sopravvissuta.

## 2. COMPETENZA SIMBOLICA E MEDIAZIONE

Il concetto di mediazione, che vede gli apprendenti come attrici e attori sociali che creano ponti e «aiuta[no] a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra [...] e talvolta da una lingua all'altra» (Consiglio d'Europa, 2020: 100) ha offerto alle nostre studentesse e ai nostri studenti modalità e strategie per contribuire a dare significato al romanzo di Mujčić.

La prima fase è stata, nel semestre invernale 2023/2024, la lettura e la comprensione del testo, accompagnata dalla riflessione tra pari, in una collaborazione interdisciplinare tra studentesse e studenti di didattica, di lingua e cultura e di letteratura di entrambi i livelli del corso di laurea in italiano abilitante all'insegnamento (Bachelor, Master<sup>8</sup>).

In questa fase preliminare tutti i partecipanti hanno lavorato allo sviluppo della competenza simbolica come completamento della propria competenza comunicativa, consapevoli che, per reagire alle sfide del mondo globale, non basta sapere «how to

<sup>8</sup> Il sistema universitario austriaco dal 2015 prevede un piano di studi dedicato agli insegnanti in formazione, suddiviso in Bachelor (laurea breve) e Master (laurea specialistica). Il *curriculum* prevede – oltre ai corsi di lingua, di linguistica e di letteratura – una formazione in didattica delle lingue tra teoria e pratica. Sono compresi infatti anche corsi di accompagnamento al tirocinio degli insegnanti in formazione, tenuti da insegnanti in servizio.

communicate meanings, they [gli apprendenti, n.d.r.] have to understand the practice of meaning making itself» (Kramersch, 2006: 250).

Una competenza, che a tutti i livelli, può essere nutrita solo dall'immaginazione letteraria:

For it [la competenza simbolica n.d.r.] is through literature that learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become. Through literature, they can learn the full meaning making potential of language (ivi: 251).

Nel semestre estivo 2024 è iniziata la realizzazione del progetto, in un processo orientato all'azione di tutti gli apprendenti, che hanno iniziato a comunicare con i personaggi del romanzo di Mujčić (Hallet, 2020: 54-56)<sup>9</sup>. Il lavoro condiviso prevedeva – nella sede del Literaturhaus (Casa della Letteratura) di Graz – l'introduzione e la presentazione dell'autrice e dei suoi testi in italiano e in tedesco da parte delle studentesse Julia Egg, Lea Feier, Marie Kolb e Linda Wolfinger, così come la lettura in italiano da parte dell'autrice e la lettura della traduzione tedesca da parte di un'attrice.

Il Literaturhaus è un istituto universitario, preposto alla diffusione di testi letterari dell'ambito germanofono e dell'ambito internazionale, sempre presentati in lingua originale e in tedesco<sup>10</sup>. Visto che non esiste una traduzione tedesca de *La lingua di Ana*, abbiamo deciso di coinvolgere nel progetto colleghe e studentesse dell'Istituto di Traduttologia dell'Università di Graz, organizzando durante le prime settimane del semestre incontri congiunti di quattro ore per «facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale» (Consiglio d'Europa, 2020: 122) al fine di realizzare la traduzione di pagine scelte del romanzo. Le e i partecipanti al progetto hanno scelto di tradurre le pagine riguardanti l'iniziale rapporto simbiotico di Ana con la lingua e con la madre – fenomeno presente nei racconti autobiografici di altri autori e autrici transculturali e plurilingue come per esempio Jhumpa Lahiri (cfr. Meozzi, 2022: 762-764) – e il suo conseguente rifiuto della nuova lingua in conseguenza del peggioramento del rapporto con la madre.

L'apprendimento dell'italiano diventa per Ana – come abbiamo già visto – una scelta di vita, solo quando la giovane riesce a separarsi dall'idea del rapporto simbiotico con la madre e con la lingua materna, ad «accetta[re] la propria identità in trasformazione, lasciandosi guidare dalla nuova lingua nel passaggio da adolescente a donna» (Meozzi, 2022: 764). La trasformazione avviene quando Ana comincia credere alla possibilità di cambiare la realtà attraverso la lingua<sup>11</sup>.

## 2.1. Traduzione e mediazione

Come già sottolineava Hallet nel 2008, l'interpretariato simultaneo o consecutivo e la traduzione non corrispondono alle esigenze comunicative della vita quotidiana, «al cui centro sta la garanzia della comunicazione, la capacità di agire delle persone coinvolte o la gestione efficiente delle situazioni» (Hallet, 2008: 4. Traduzione nostra). Il posto delle attività di traduzione, nella classe contemporanea di lingue straniere è stato preso da

<sup>9</sup> Come sostiene Hallet, nell'apprendimento è coinvolta l'intera personalità degli apprendenti, perché «i processi cognitivi vengono sempre connessi alle azioni» (Hallet, 2020: 54).

<sup>10</sup> Cfr. <https://www.literaturhaus-graz.at/>.

<sup>11</sup> Si legga in proposito il saggio già citato di Meozzi, un ampio excursus sulle rappresentazioni letterarie dell'apprendimento linguistico nei testi letterari contemporanei di autrici e autori plurilingue (Meozzi, 2022: 755-771).

*Learning Tasks* che mettono gli apprendenti in grado di mediare tra interlocutori che non hanno la stessa lingua in comune (Königs, 2019: 44).

Il *Volume Complementare* del QCER ha sviluppato la nozione di mediazione testuale, sia per includere la «mediazione di un testo per sé stessi (ad esempio, prendere appunti durante una conferenza)» (Consiglio d'Europa, 2020: 102), che per sviluppare nella classe di lingua straniera la reazione degli apprendenti a testi creativi come quelli letterari. Seguendo i descrittori della scala “Esprimere un’opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari” (ivi: 115) abbiamo lavorato nella prima parte della preparazione al progetto (v. i paragrafi 1.1. e 1.2 di questo testo). Chi si impegna in un’attività di mediazione non soltanto «deve avere un’intelligenza emotiva», ma provare empatia nei confronti dei punti di vista e degli stati emotivi di chi partecipa alla stessa situazione comunicativa. L’approccio didattico da noi proposto è stato perciò incentrato sia sulla didattica cooperativa (ivi: 117), sulla stretta collaborazione tra tutti i partecipanti al processo educativo – definita dal *Volume Complementare* del QCER come “mediazione a livello concettuale” – che sul coinvolgimento attivo degli apprendenti attraverso un approccio incentrato all’azione (Abraham, 2013: 8; Hallet, 2020: 54-55; Bartoli Kucher, 2019: 5-10).

Il testo letterario di Mujčić è diventato per i partecipanti un vero e proprio “campo d’azione” (Abraham, 2013), perché ha dato vita a buone pratiche didattiche attraverso attività creative e coinvolgenti, volte a coltivare l’immaginazione, in primo luogo attraverso

[t]he ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have (Nussbaum, 2010: 96).

Per la traduzione delle pagine del romanzo di Mujčić – dopo che le studentesse e gli studenti avevano scelto quelle relative all’apprendimento linguistico di Ana – abbiamo deciso di collaborare con le esperte della nostra università. La collega Susanne Mandl (Istituto di Traduttologia<sup>12</sup>) ha assunto la coordinazione del lavoro di traduzione letteraria<sup>13</sup>, visto che «la traduzione letteraria, ad esempio, richiede un livello pari o superiore a C2»<sup>14</sup>, quindi competenze specialistiche non raggiungibili nell’ambito dell’insegnamento universitario delle lingue straniere (Consiglio d’Europa, 2020: 11).

Le studentesse e gli studenti dell’istituto di Romanistica, come le studentesse dell’Istituto di Traduttologia coinvolte nel progetto, sono stati divisi in gruppi di 5 persone, scelte in base all’istituto di provenienza e alla fase dello studio: uno studente o studentessa dell’Istituto di Romanistica – già abituati alla lettura e all’analisi di testi letterari – una studentessa dell’Istituto di traduttologia – già pratica di attività di traduzione, soprattutto di testi tecnici o scientifici –, una persona di madrelingua italiana oppure iscritta al Master, quindi con competenze linguistico-comunicative di livello alto. Ad ogni gruppo sono state assegnate alcune pagine tra quelle scelte e, prima di cominciare, sono state poste a tutti domande relative all’autrice e al romanzo autobiografico, ai personaggi presenti nelle pagine assegnate per la traduzione, oltre che domande relative al registro e

<sup>12</sup> <https://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/>.

<sup>13</sup> Ringrazio in questo contesto anche la collega Florika Griebner che ha partecipato all’organizzazione dell’evento al Literaturhaus, coordinando la traduzione simultanea delle domande del pubblico e delle risposte dell’autrice.

<sup>14</sup> Nella sezione dedicata agli aspetti chiave del QCER, C2 non è il livello più alto di competenza della lingua seconda/straniera. Rappresenta infatti il livello intermedio di una scala di cinque livelli elaborata per la traduzione letteraria nel progetto PETRA (Piattaforma europea per la traduzione letteraria: <https://petra-education.eu/framework-literary-translation/>).

alle strutture della lingua del testo in questione (Nord, 1995). La discussione è avvenuta in gruppo, seguendo le indicazioni della *Mediazione a livello concettuale*, che prevedono “l’interazione tra pari”, “la collaborazione al processo di formazione del significato” e la “collaborazione di gruppo” (Consiglio d’Europa, 2020: 117-118). Dopo la prima traduzione in gruppo o su documenti online condivisi, ai traduttori e alle traduttrici in erba è stato chiesto di rivedere il testo di partenza e di confrontarlo con la traduzione finale, prima di scambiarsi le varie parti del testo e procedere a una nuova revisione. La collega dell’Istituto di Traduttologia – sulla base del modello di traduzione orientata all’analisi di Christiane Nord (1995, già arrivato alla quarta edizione) che suggerisce di partire dai fattori esterni come l’autore/l’autrice, la funzione del testo e il suo pubblico target prima di concentrarsi sui fattori interni come la struttura del testo stesso (cfr. Nord, 1995: 37, 40-41) – ha guidato scientificamente gli apprendenti a riflettere sulla coerenza e sulla coesione del testo finale, a riflettere su particolarità e difficoltà del testo italiano e di quello tedesco, mentre chi scrive e Tommaso Meozzi si sono concentrati con gli studenti su difficoltà o particolarità del testo letterario.

Al progetto ha fatto seguito un Portfolio riflessivo (a questo proposito si veda il § 3): per questo riportiamo qui di seguito alcune riflessioni degli apprendenti sulle attività di traduzione. Le autrici e gli autori di queste riflessioni ci hanno autorizzato alla pubblicazione:

Mi ha davvero sorpreso che gli altri avessero sottolineato proprio quelle frasi di cui noi stesse non eravamo soddisfatte al 100 %.

In questo modo abbiamo potuto rivedere e migliorare ancora una volta le frasi con cui non eravamo del tutto soddisfatte (Hannah Brandstätter).

Lavorare con le studentesse dell’ITAT, con il loro approccio diverso e più tecnico, è stato incredibilmente interessante. Abbiamo potuto unire i nostri lati diversi in un processo collaborativo, il che mi ha permesso di vedere davvero l’anima e le emozioni del testo in modo nuovo e profondo. Infatti, ognuno di noi ha portato con sé diverse competenze e prospettive, il che ha reso la collaborazione un esempio perfetto di mediazione, come descritto nel QCER. La mediazione è emersa in modo evidente quando abbiamo dovuto conciliare approcci diversi alla traduzione e integrare le diverse prospettive nel nostro lavoro di gruppo, al fine di produrre una traduzione che rispecchiasse appieno l’intento e il significato del testo originale (Naomi Petutschnig).

È stato emozionante sentire la lettura pubblica, di fronte a così tante persone, di un testo che ho contribuito a tradurre (Irene Tanzi).

Riguardo all’esperienza di traduzione, devo dire che ho imparato non solo a tradurre un testo letterario, ma, come già accennato, anche a riconoscere il lavoro dei traduttori e delle traduttrici. Non avrei mai pensato che tradurre anche solo una piccola parte di un testo potesse essere così complesso e richiedere così tanto tempo. Anche il fatto che l’ultima fase del processo – la fase della revisione – sia la più lunga, mi ha sorpreso. Ora apprezzo molto di più i libri tradotti e cerco sempre di comprendere perché certe frasi siano tradotte in un modo e altre in un altro – è stato davvero interessante ed arricchente! (Celina Hinterhofer).

All’inizio ci siamo resi conto che la traduzione di un testo letterario [...] è associata a numerose sfide. La complessità del processo di traduzione deriva dalla necessità di cogliere e trasferire accuratamente i riferimenti culturali e le espressioni idiomatiche dell’originale. In particolare, espressioni culturali e metafore specifiche, come i termini moldavi (per esempio, “te iubesc”) nel

libro di Elvira Mujčić, richiedevano una conoscenza approfondita delle tradizioni e dei valori pertinenti. La sfida è stata quella di preservare la raffinatezza linguistica e il significato culturale nella traduzione senza perdere lo stile dell'originale, sia poetico, ironico o umoristico. Questo è fondamentale per preservare l'intenzione originale dell'autrice e la sua profondità emotiva. Il testo deve inoltre essere tradotto in modo tale da non interrompere il flusso di lettura, per garantire la leggibilità e il piacere del pubblico.

La cooperazione interdisciplinare ci ha permesso di beneficiare dell'esperienza degli studenti dell'ITAT e di apportare allo stesso tempo le nostre prospettive. Durante le intense settimane di lavoro di traduzione, quindi, non abbiamo imparato solo gli aspetti tecnici della traduzione, ma anche l'importanza del lavoro di squadra e della collaborazione interdisciplinare. (Julia Egg).

La mediazione descrive un'attività complessa che riguarda la capacità di facilitare la comprensione e la comunicazione tra lingue diverse. L'obiettivo è superare barriere linguistiche e culturali per facilitare una comunicazione chiara e naturale. Penso che questo processo sia particolarmente significativo per i futuri insegnanti di lingue straniere. Il compito di un insegnante di lingua straniera non è solo quello di tradurre parole o frasi e insegnare la grammatica, ma naturalmente anche trasmettere il significato di queste espressioni in combinazione con il contesto culturale e molto altro (Lisa Oswald).

Le pagine tradotte dalle studentesse e dagli studenti<sup>15</sup>, lette al Literaturhaus da Ninja Reichert dopo la lettura del testo originale da parte di Elvira Mujčić, hanno avuto un ottimo riscontro da parte degli esperti di letteratura e di traduzione presenti in sala. La collega Dagmar Reichhardt ha redatto un articolo, pubblicandolo sulla rivista online Kultur.PORT.DE<sup>16</sup>.

## 2.2. Mediazione testuale e mediazione concettuale

Insegnare ad assumere una prospettiva diversa dalla propria, nella didattica delle lingue e delle letterature straniere ha lo scopo di «rendere gli apprendenti consapevoli della relatività e della soggettività del proprio punto di vista, incoraggiandoli a guardare al di là della propria prospettiva» (Nünning, 2007: 135. Traduzione nostra). Un testo letterario transculturale come *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, redatto da un'autrice plurilingue e pluriculturale, che mette a fuoco i processi identitari in cambiamento e tematizza le appartenenze multiple (cfr. Bartoli-Kucher, 2023: 251) ha consentito agli apprendenti di mettere a fuoco la propria competenza interculturale (Moon, 2004: 2; Deardoff, 2011: 68). Attività di apprendimento come quelle da noi proposte hanno permesso quel coinvolgimento associato all'azione, che li ha resi partecipi del processo educativo. Ce ne hanno dato evidenza le riflessioni degli studenti stessi (cfr. paragrafo 3).

<sup>15</sup> Questi i nomi delle traduttrici e dei traduttori, tutti iscritti all'Università di Graz: Lea Baumgartner, Angelina Bischof, Hannah Brandstätter, Chiara Drage, Julia Egg, Lukas Engl, Lea Feier, Sandra Götz, Drini Halili, Celina Sophie Hinterhofer, Sabine Verena Jaklitsch, Marie Kolb, Jakob Kolouch, Viktoria Anna Kovacs, Judith Krenn, Anna Kriegl, Carolina Leiter, Lisa Maier, Hanna Mayr, Julia Marianne Mitterbacher, Lisa Noelle Müller, Helmut Ofner, Lisa Oswald, Magdalena Oswald, Naomi Petutschnig, Vanessa Schlatzer, Irene Tanzi, Martina Trani, Julia Tuidler, Anna Christina Weber, Karina Wolfger, Linda Wolfinger, Chang Milay Yerbilla.

<sup>16</sup> L'articolo si può leggere a questo link: <https://www.kultur-port.de/blog/literatur/19053-elvira-mujc-ic-die-sprache-von-ana.html>. D. Reichhardt ha intervistato anche l'autrice. Si veda: <https://www.kultur-port.de/blog/literatur/19052-elvira-mujc-ic-ich-verdichte-zeiten-themen-blicke.html>.

Lavorare in modo attivo e partecipativo con testi transculturali ha il potenziale di incrementare l'empatia e la tolleranza per una visione del mondo diversa dalla propria, motivando a riflettere sui processi di costruzione di identità, spesso conflittuali e facilitando la creazione di uno spazio pluriculturale (Council of Europe, 2020: 101).

Tra l'altro, i piani di studio per le lingue straniere moderne nelle scuole superiori austriache – pubblicati nel 2023 – promuovono il confronto degli apprendenti con tematiche inter- e transculturali (BMW, 2023: 1), la lettura estensiva di testi autentici, il confronto con nuove culture, per sviluppare un atteggiamento tollerante e rispettoso e formare giovani cittadine e cittadini globali (Bergmann, Lang-Heran, Pölzleitner, 2023: 3).

Nel Portfolio riflessivo, sottoposto dopo il progetto a tutte e a tutti gli insegnanti di italiano in formazione, abbiamo chiesto anche di riflettere sulle attività da loro stessi proposte a scuola – nel corso di uno dei tirocini obbligatori del loro percorso universitario – sul romanzo *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*.

Riportiamo qui di seguito la riflessione di Anna Kriegl, studentessa del Master, che metariflette così sul romanzo e sulle attività pensate per una classe di scuola superiore, in cui le alunne e gli alunni hanno più o meno la stessa età di Ana «e riflettono forse anche già sui loro prossimi passi nella vita, come il trasferimento in un'altra città» (Kriegl, 2024). Facendo riferimento ai descrittori della scala della mediazione “leggere per il piacere di leggere”, secondo cui le/gli apprendenti di livello linguistico B1 dovrebbero comprendere la descrizione di luoghi, avvenimenti, sentimenti e modi di vedere esplicitamente espressi in testi narrativi (Council of Europe, 2020: 63), ecco la riflessione della studentessa<sup>17</sup>:

Il brano del romanzo (p. 17) che racconta l'ultima volta che Ana esce dalla casa paterna per trasferirsi in Italia è una parte molto emozionante ed è pieno di descrizioni di luoghi. In classe potrebbe essere uno spunto per discutere in gruppi su che cosa fa sentire a casa le/gli apprendenti, su che cosa porterebbero con sé se dovessero trasferirsi o anche su come si sentirebbero nei panni di Ana. Tuttavia, mentre il testo può suscitare dell'empatia e promuovere delle riflessioni, potrebbe anche risvegliare dei ricordi dolorosi in chi ha vissuto un'esperienza simile a o ancora più difficile di quella della protagonista. Una parte delle persone forse non si sente a suo agio se riflette sulla propria casa e sul valore emotivo di questo luogo o almeno non vuole parlarne.

Per ciò, offrirei alle/agli alunne/i almeno un altro brano del libro affinché possano scegliere su quale lavorare. Siccome la lingua è un tema centrale del romanzo, avrei usato uno dei molti brani che riflette sulla forza identitaria della lingua. [...] Le/Gli apprendenti potrebbero discutere del valore emotivo delle loro lingue e se queste lingue sono in qualche modo connesse a certe persone. Un'attività creativa da scegliere potrebbe anche essere la scrittura di un breve testo creativo in cui ogni lingua (parlata della persona) si presenta come l'alunno/a la percepisce.

Un brano che sarebbe anche molto adatto all'uso a scuola è alla pagina 157 del libro e riflette sulla traduzione e anche sul valore emotivo della lingua. Si potrebbe dare anche la traduzione tedesca alle/agli alunne/i (forse dopo la lettura italiana) e lasciarli discutere se le due versioni suscitano diverse emozioni o immagini. In generale, dopo la lettura di questo brano le/gli apprendenti potrebbero cercare (in gruppi o da sole/i) un breve testo scritto, una poesia, una breve parte di un film o qualsiasi altro testo e la sua traduzione (per esempio un testo nella loro madrelingua e la traduzione in italiano). Poi potrebbero presentare queste due (o anche tre) versioni creativamente in classe, usando delle immagini, disegni, colori o emoticon che associano alle

<sup>17</sup> Faremo riferimento alle proposte delle studentesse indicandole con il loro nome. Siamo state autorizzate a farlo.

espressioni in una o nell'altra lingua. Alternativamente, potrebbero anche registrare una voice mail in cui raccontano se la loro esperienza con le due versioni è stata simile a quella di Ana (Anna Kriegl).

Un buon esempio è l'estratto del capitolo 18 ("Orfeo rinasce nell'amore"), in cui Ana riceve da Adele un libro di poesie plurilingue. Il libro di poesie "Orfeo rinasce nell'amore" di Grigore Vieru, scritto sia in italiano che in moldavo, costituisce un'ottima base per introdurre gli studenti al tema dell'interdipendenza linguistica e della percezione soggettiva delle traduzioni. Questa esplorazione può essere supportata da una varietà di metodi e attività didattiche. Per garantire un insegnamento efficace, è necessaria un'attenta preparazione fin dall'inizio. Ciò include l'introduzione di vocaboli ed espressioni chiave come "intraducibili", "sovrapposizione" e "mosaico", necessari per la comprensione del capitolo. In questo caso possono essere utili strumenti come impalcature, immagini e semplici spiegazioni. È utile anche spiegare il contesto del romanzo e dei personaggi per far comprendere meglio agli studenti l'argomento e il comportamento dei personaggi. L'attenzione al plurilinguismo e allo scambio interculturale può fornire un quadro di riferimento. Una volta introdotti gli elementi di base, si possono utilizzare diverse strategie di lettura. Durante la lettura, si possono utilizzare diversi metodi come la lettura ad alta voce, la lettura in coppia o la lettura silenziosa per promuovere la comprensione della lettura da parte degli studenti. Dopo la lettura dell'estratto, si dovrebbero porre domande di comprensione (per esempio, "Come si sente Ana dopo la lettura?") e discutere in plenum. Gli studenti potrebbero poi creare una propria poesia plurilingue basata sulla poesia di Ana (Julia Egg).

### 3. ESPERIENZE AUTORIFLESSIVE DEGLI APPRENDENTI

Lavorare con apprendenti universitari di lingua straniera con testi letterari transculturali come *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, può influenzare positivamente il loro atteggiamento, parallelamente al loro modo di pensare. È quello che abbiamo osservato nelle esperienze autoriflessive delle nostre studentesse e dei nostri studenti ai quali abbiamo proposto – nella fase conclusiva e valutativa del progetto – di scrivere dei Portfoli riflessivi relativi alle emozioni suscitate dall'esperienza di traduzione, dall'incontro con l'autrice e con il testo letterario, dall'incontro interculturale, per concludere poi con le proposte individuali di attività didattiche pensate per coinvolgere scolare e scolari di una classe di italiano come lingua straniera (Moon 2010; Deardoff, 2011: 75; Bartoli Kucher, 2023: 248).

Come abbiamo già sottolineato, i nuovi descrittori del *Volume Complementare* mettono al centro attività di mediazione, come la capacità di esprimere la propria opinione rispetto a testi creativi: una nuova scala in cui il paradigma delle emozioni ricorre ad ogni livello di competenza (Bartoli Kucher, 2019: 95). Spiegare che cosa è piaciuto di un romanzo, descrivere i personaggi, indicare in lingua straniera con chi ci si identifica, collegare alcuni aspetti del testo alla propria esperienza, mettere in collegamento sentimenti ed emozioni personali con il romanzo letto sono proprio i concetti chiave resi operativi a partire dai nuovi descrittori, che hanno creato negli apprendenti quel coinvolgimento associato all'azione che li ha resi attori del proprio processo educativo (Mercer, Dörnyei, 2020: 3-9).

È su questa base che ha preso le mosse la nostra proposta di valutazione interculturale e multimodale, incentrata sull'(auto)riflessione degli studenti.

### 3.1. *Diari e blog riflessivi: autovalutazione interculturale*

Diari di lettura o diari riflessivi raccolgono produzioni scritte degli apprendenti, per lo più a livello universitario, in un certo periodo di tempo su un determinato programma o un determinato progetto (Moon, 1999; Moon, 2004; Deardoff, 2011: 65-79).

La scrittura di un diario riflessivo, a conclusione del progetto, ha avuto nel nostro caso il ruolo di documentare e registrare i pensieri degli apprendenti sul testo letto, sull'attività di traduzione letteraria nonché sull'incontro con l'autrice, quindi di farli riflettere, tornando più volte e in diverse fasi sui testi letti, tradotti, ascoltati dalla voce dell'autrice in italiano, dalla voce dell'attrice nella traduzione tedesca.

A tutti abbiamo chiesto di riflettere sulle proprie impressioni di lettura, di collegare poi le riflessioni tratte dal testo letterario, soprattutto relativamente alle esperienze di apprendimento della nuova lingua, con le proprie esperienze di vita, dando poi voce al loro io narrante. Abbiamo poi incoraggiato tutte e tutti i partecipanti a condividere i loro diari riflessivi all'interno di piccoli gruppi di colleghe e colleghi. La scrittura riflessiva è diventata consapevolezza durante il processo di discussione e scambio. La condivisione – elemento fondamentale della mediazione a livello concettuale del Volume Complementare (interazione tra pari – collaborazione al processo di formazione del significato – collaborazione in un gruppo) è stata un momento molto importante, perché ha permesso di accedere a conoscenze ed esperienze che lasciano spazio alla riflessione individuale, alla creatività e all'incontro con l'Altro (Zadra, 2022: 109). Analizzeremo alcuni di questi dati nel paragrafo seguente.

### 3.2. *Metariflessioni formative*

Riportiamo e commentiamo alcuni esempi delle potenzialità formative dei diari riflessivi attraverso brevi paragrafi di studentesse e studenti che metariflettono, sia sul romanzo *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* (Mujčić, 2012), che sulla pratica della scrittura riflessiva:

Già dal primo contatto con il libro mi sono venute in mente le esperienze di tanti giovani che vivono in Austria, tra due lingue, culture e realtà. Anch'io, come Ana, ho vissuto un'esperienza simile, lasciando il mio paese, \_\_\_\_\_, per vivere in Austria in cerca di una vita e opportunità migliori. [...]

Il lavoro nei gruppi misti è stato per me una decisione eccellente, perché i diversi punti di vista degli altri colleghi ci hanno aiutato ad analizzare e capire meglio il testo.

Come nuova esperienza, ho visto il processo di traduzione e lo scambio con gli altri colleghi del nostro gruppo come una possibilità di conoscere meglio la mia personalità e le mie capacità rispetto a questo tipo di letteratura.

Qualcosa che mi rimarrà impressa è la sua storia in Bosnia, quando dopo molto tempo ha sentito parole bosniache pronunciate in una lingua che le ha ricordato la sua infanzia e la sua connessione con la lingua madre e ciò che ha vissuto in Bosnia. Anche a me è successo lo stesso, quando per le strade in Austria sento parole tipiche albanesi, pronunciate con l'accento caratteristico albanese. Questi momenti mi colpiscono e mi riportano a episodi significativi della mia vita, rendendomi consapevole di quanto la mia identità sia ricca e piena di storie molteplici. Qualcosa che si deve menzionare è anche il suo discorso sulla guerra in Bosnia, che ha lasciato tracce nella sua vita. "Devo dire che non so se si possa mai veramente 'superare' un'esperienza del

genere”, erano le parole di Elvira Mujčić. Attraverso la lettura è riuscita a immergersi nel mondo dei ricordi, elaborare queste esperienze e vederle con lo sguardo di una donna forte ed emancipata. Perciò è importante non dimenticare mai da dove vieni e chi sei.

Gli alunni di oggi, soprattutto quelli con uno sfondo migratorio, che nella maggior parte delle indagini PISA ottengono risultati inferiori, hanno bisogno di modelli per trovare la motivazione e la speranza che anche le persone straniere possano farcela nella loro vita. Quello che devo menzionare alla fine è qualcosa di molto interessante che sono riuscito a comprendere durante l’elaborazione di questa riflessione. Sono sempre stato dell’opinione che l’educazione fisica sia la materia con il maggiore potenziale per quanto riguarda l’apprendimento sociale, l’integrazione degli alunni e la promozione della competenza interculturale attraverso i processi scolastici. Tuttavia, ora sono consapevole del fatto che le lingue straniere e il loro processo di apprendimento possiedono più impostazioni e atteggiamenti di grande valore per gli alunni e il loro sviluppo caratteriale nel confronto con temi sociali e culturali (Drini Halili).

La competenza nella mediazione consente di comprendere appieno il significato e il contesto del testo originale e di trasferirlo in modo accurato e appropriato nella lingua di destinazione. Nel nostro caso, tradurre alcune pagine di un libro italiano in tedesco richiede non solo una conoscenza solida delle due lingue coinvolte, ma anche la capacità di mediare tra di loro in modo efficace. Ciò implica non solo la trasmissione delle parole stesse, ma anche la comprensione e la trasmissione dei significati, delle sfumature linguistiche e culturali, e delle intenzioni dell’autore. Quindi, la competenza nella mediazione aiuta a mantenere l’integrità del testo originale mentre si adatta alle esigenze linguistiche e culturali del pubblico di destinazione. Inoltre, la competenza nella mediazione consente di gestire eventuali sfide o ambiguità nel testo originale e di trovare soluzioni creative e linguisticamente appropriate per risolverle (Anna Kriegl).

Durante il seminario non abbiamo soltanto incontrato teoricamente il concetto di mediazione, ma è stato parte fondamentale delle nostre molte attività del corso, l’abbiamo potuto vivere durante la traduzione in gruppi e la lettura al Literaturhaus, apprendendo molto attraverso questo coinvolgimento anche emotivo (Irene Tanzi).

Il momento culminante del viaggio emotivo per me è stato quello finale, quando Ana ha finalmente trovato il suo equilibrio interiore tra le due lingue e culture con l’aiuto del libro di poesie che aveva ricevuto in dono da Adele. La consapevolezza che non deve scegliere, ma che l’intreccio di entrambe le identità la rende unica, mi ha toccato profondamente. “La lingua di Ana” non è stata per me solo una scoperta letteraria, ma anche un viaggio emotivo. La storia mi ha condotto attraverso gli alti e bassi della vita di un migrante e mi ha permesso di sperimentare in prima persona le sfide e le gioie dell’ibridazione culturale. Anch’io conosco la sensazione di essere divisa tra culture diverse. Come altoatesina trasferitasi in Austria per studiare, non ho avuto problemi di lingua. Ma l’adattamento culturale è stato impegnativo per me. Questa esperienza ha cambiato profondamente la mia identità. Mi è stato chiesto più volte: “Ti senti più italiana o austriaca?”. Questa domanda mi ha messo di fronte a una decisione difficile, perché per molto tempo non ho saputo rispondere (Julia Egg).

#### 4. CONCLUSIONI

Le riflessioni raccolte in un diario hanno qualcosa in comune con i *language memoirs* (Kaplan, 1994), con le narrazioni autobiografiche, perché tematizzano anche l'esperienza dell'apprendimento della lingua (Kramersch, 2004; Beseghi, 2023) e sviluppano la competenza interculturale: «Reflection is essential in developing learners' intercultural competence» (Deardorff, 2014: 75).

Attraverso il progetto *Linguaggi per rinascere: autobiografie e incontri transculturali* e l'incontro con Elvira Mujčić, abbiamo proposto temi, metodi e argomenti che riteniamo fondamentali nella formazione universitaria degli insegnanti di lingue moderne, aspetti portanti per il definirsi e il divenire delle loro competenze interculturali (ivi).

Al fine di preparare i nostri studenti e le nostre studentesse a operare in classi eterogenee, valorizzando la pluralità linguistica e culturale, abbiamo messo al centro storie reali e voci autentiche, proposto *learning tasks* volti a coltivare l'immaginazione e l'empatia. Ci piace perciò concludere lasciando ancora la parola alle riflessioni di Anna Kriegl:

La lettura al Literaturhaus è riuscita a presentare due versioni di un testo che certamente hanno vissuto di vita propria, ma che tuttavia hanno raccontato tutte e due una storia simile e suscitato delle emozioni. Secondo il Volume Complementare del QCER la mediazione mira a creare “dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato” (Council of Europe 2020, p. 100). La lettura al Literaturhaus ha dimostrato che questa creazione di ponti, questa comunicazione di significato e anche di emozione può funzionare. Quella sera è stato aperto uno spazio transculturale che ha promosso tra di noi lo scambio di pensieri (Anna Kriegl).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abraham U. (2013), “Literarische Kompetenz als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen, in Hallet W. (ed.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, WVT Wissenschaftlicher Verlag, Trier, pp. 87-104.
- Barbieri G. L. (2020), “Autobiografia e letteratura”, in *Autobiografie*, 1, pp. 59-66.
- Bartoli Kucher S. (2019), *Scritture in Viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*, Pacini, Pisa.
- Bartoli Kucher S. (2023), “Testi letterari transculturali e dimensione simbolica dell'intercultura: una sfida per la valutazione?”, in Gallina F., Martari Y. (a cura di), *Didattica delle lingue e valutazione*, Pisa University Press, Pisa, pp. 247-258.
- Beseghi M. (2023), “Alla scoperta del sé: il ruolo del Learner Diary nell'apprendimento linguistico”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 568-587:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20425>.
- Bhabha H. K. (1994), *Location of Culture*, Routledge, London-New York.
- BMWF (2023), Lehrpläne NEU. (Zweite) lebende Fremdsprache:  
<https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html>.
- Consiglio d'Europa, *Autobiografia degli incontri interculturali*:  
<https://www.coe.int/it/web/autobiography-intercultural-encounters>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common->

- europa-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.  
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Deardoff D. (2011), "Assessing Intercultural Competence", in *New Directions for Institutional Research*, 149, pp. 65-79.
- Diadori P., Carpiceci S., Caruso G. (2020), *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma.
- ECML (2007), *ECML - A reflection tool for language teacher education*:  
<https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/51/language/en-GB/Default.aspx>.
- Fäcke Ch., Meißner F.-J. (eds.) (2019), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Narr-Francke-Attempto, Tübingen.
- Favaro G. (2021), "Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze", in *Educazione Interculturale - Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19, 2, pp. 75-93.
- Genette G. (1990), "Fictional Narrative, Factual Narrative", in *Poetics Today*, 11, 4, pp. 755-774.
- Hallet W. (2008), "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe", in *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 42, 93, pp. 2-7.
- Hallet W., Königs F. G., Martinez H. (eds.) (2020), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Kallmeyer-Klett, Hannover.
- Hu A. (2000), "Begrifflichkeit und interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999", in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 11, 1, pp. 130-136.
- Kalantzis M., Cope B. (2012), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London-New York.
- Kaplan A. (1994), *French Lessons: A Memoir*, The Chicago University Press, Chicago.
- Kelly M., Grenfell M. (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*: <https://eprints.soton.ac.uk/48246/>.
- Kramsch C. (2004), "The Multilingual Experience: Insights from Language Memoirs", in *Transit*, 1, 1, Permalink <https://escholarship.org/uc/item/9h79g172>.
- Kramsch C. (2006), "From communicative to symbolic competence", in *The Modern Language Journal*, 90, 2, pp. 249-252.
- Kramsch C. (2011), "The symbolic dimensions of the intercultural", in *Language Teaching*, 44, 3, pp. 354-367.
- Lang-Heran H., Pölzleitner E. (2023), Kommentar zum Fachlehrplan Erste/Zweite lebende Fremdsprache:  
<https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html>.
- Meozzi T. (2022), "Una narrazione autobiografica radicata nell'alterità: la rappresentazione letteraria dell'apprendimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 755-771:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18326>.
- Mercer S., Dörnyei Z. (2020), *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Moon J. A. (2004), *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*, Routledge Falmer, London.
- Mujčić E. (2012), *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, Infinito edizioni, Formigine.
- Nord C. (1995), *Text-Functions in Translation: Titles and Headings as a Case in Point*, John Benjamins, Amsterdam.
- Nünning A. (2007), "Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch

- Literatur”, in Hallet W., Nünning A. (eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, WVT Wissenschaftlicher Verlag, Trier, pp. 36-50.
- Newby D., Pölzleitner E. (2022), “Teaching communicative grammar”, in Schlumm Fauster J., Fürstenberg U. (eds.), *English Language Teaching in Austria: From theory to the classroom and beyond*, Graz University Publishing, Graz, pp. 152-168.
- Nussbaum M. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton.
- OECD (2016), *Global Competency for an Inclusive World*, OECD Publishing, Paris: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html>.
- Reich K. (2014), *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Beltz, Weinheim und Basel.
- Rössler A. (2008), “Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht”, in *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 2, 1, pp. 53-77.
- Vaccaro T. F., Mistrello E. (2021), *Sindrome Italia Storia delle nostre badanti*, BeccoGiallo, Padova.
- Zadra C. (2022), “Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali”, in Bartoli Kucher S., Iurlano F. (a cura di), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didactics und Comics*, Peter Lang, Berlin, pp. 103-116.

