

L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA NELL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2/LS

Andrea Groppaldi

1. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA: DA ESPEDIENTE NARRATIVO A STRUMENTO DIDATTICO

1.1. La narrazione letteraria

L'autobiografia linguistica è uno degli strumenti più sfruttati per documentare la varietà del repertorio linguistico degli italofoeni. L'esistenza di molte e stratificate varianti linguistiche a disposizione del parlante italiano medio rendono la nostra lingua tra le più complesse e frammentate, oltreché tra le più difficili da essere pienamente apprese ed utilizzate da apprendenti stranieri.

Tale complessità, che riguarda l'asse diatopico, diafasico, diastatico, diamesico, diastratico, coinvolge l'esperienza di ciascun italofono ed è ben resa dalla narrazione della propria formazione, del proprio apprendistato linguistico e delle complesse dinamiche (anche affettive e relazionali) che sono coinvolte nell'uso delle varietà dell'italiano e/o del dialetto nei diversi contesti comunicativi e relazionali.

Inizialmente lo strumento autobiografico è stato impiegato, nella letteratura italiana del Novecento, per documentare, attraverso la storia linguistica dell'io narrante, il passaggio dell'Italia da paese contadino (e dialettodfono) a paese industriale (e italofono); si pensi a *“Liberata nos a Malò”* di Luigi Meneghello o a *“Lessico familiare”* di Natalia Ginzburg, entrambi esempi letterari di autobiografia linguistica (ma si possono citare anche altri autori, come Rosetta Loi, Vittorio Sermoniti, Domenico Starnone, Alberto Asor Rosa con il suo *“L'alba di un nuovo mondo”*) in cui l'autore, «allorchè indossa i panni del filologo, approfitta con malizia dello sfasamento tra il mondo delle parole e quello delle cose, cioè tra lingua-convenzione e dialetto-realtà» (Porzio, 2003).

Se in queste opere la dimensione autobiografica è giustificata dalla scelta letteraria, narrativa, altrove l'autobiografia linguistica diventa strumento fatto proprio dai linguisti per analizzare scientificamente la complessità delle varietà dell'italiano. Giovanni Nencioni (1983), ad esempio, ripercorre, non senza divertita autoironia, l'infanzia linguisticamente combattuta tra dialetto, lingua dei nonni e dei genitori, lingua della scuola, ecc. di un «un bambino figlio di piccoli borghesi in via di diventare medio borghese [...] Un bambino addirittura bamboccio. Ignaro e selvatico, ma schietto: né sornione, né machione, né gestoso, un ficoso che spelluzzica, fa le boccucce». Lorenzo Renzi, che sulla scia di Nencioni traccia la sua autobiografia linguistica tra italiano, romeno dialetto e tedesco (2002). Infine, contemporaneamente all'uscita del saggio di Nencioni, Tullio De Mauro lavorava con gli allievi del corso di filosofia del linguaggio

sul tema dell'incomprensione linguistica e ben presto si ritrovarono insieme sommersi dal flusso dei ricordi e dei successi infantili nella comprensione della lingua. De Mauro, che già da tempo meditava il proposito di scrivere «qualche nota di autobiografia linguistica» (lo racconta lui stesso nella premessa al volume), narra, in *“Parole di giorni lontani”* (2006), della sua infanzia a Napoli negli anni '30 e della sua formazione linguistica tra fraintendimenti (“per Benito” della retorica fascista diventa “perbenito”, participio passato dell'inesistente “perbenire”), sinonimie, connotazioni, metafore, lingua alta e letteraria (quella di Dante su tutto).

2.2. *Uno strumento didattico per l'insegnamento di Italiano L2/ LS.*

In tempi più recenti lo strumento della narrazione autobiografica a scopi didattici è stato usato per scopi didattici, in particolare per facilitare il processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano da parte di studenti stranieri, sulla base di una duplice considerazione: da un lato quella, basata sull'esperienza didattica, secondo cui una delle difficoltà maggiori che studenti stranieri devono affrontare nello studio della lingua italiana, appresi i primi rudimenti, è rappresentata dall'essere esposti ad una vasta gamma di varietà, di registri, di sottocodici, varietà fonetiche, ecc. che, nell'interazione con italofoeni, devono quindi saper comprendere e padroneggiare, difficoltà acuita dal fatto che lo spettro di varietà regionali e locali dell'italiano, influenzate dai diversi dialetti, non trova riscontro analogo in gran parte delle lingue di partenza degli apprendenti; dall'altro quella secondo cui « gli studenti in ogni fascia d'età manifestano un gran bisogno di comunicare e di creare dei rapporti interpersonali. Incoraggiare a “parlare di sé” può rappresentare un forte stimolo alla maturazione delle proprie capacità di relazione, alla ricerca della propria identità nella dimensione affettiva e sociale, alla definitiva “decentrazione” conoscitiva nei confronti del proprio vissuto» (Brasca, Zambelli, 1992: 156).

Attraverso l'autobiografia si potrebbe più facilmente risalire alla formazione linguistica della madrelingua degli studenti, verificarne le analogie o le profonde differenze con l'italiano, intuire i metodi didattici con cui essi hanno studiato a scuola la loro lingua o un'altra lingua straniera, percepire le difficoltà che incontrano alle prese con le varietà dell'italiano e, contemporaneamente, stimolare dinamiche relazionali di condivisione di esperienze di apprendimento e di comunicazione, di percezione e consapevolezza linguistica e interculturale che potrebbero motivare all'apprendimento e renderlo di conseguenza assai più consapevole, se è vero che «una classe è un sistema internazionale complesso, fatto di elementi che si influenzano reciprocamente, e l'insegnante non può evitare di formarsi una competenza di ‘organizzatore della comunicazione della sua classe’» (Cicardi, 1993: 65).

In molte circostanze e in molti contesti, dunque, la pratica dell'esercizio autobiografico può essere perseguita allo scopo di stimolare gli apprendenti a riflettere su se stessi, sulle esperienze pregresse di studio delle lingue e di incontro o contatto con le culture di cui le lingue sono veicolo primario.

Ogni studente ha un suo bagaglio di esperienze linguistiche e culturali (prima di tutto nella lingua materna, ma spesso anche in più di una lingua straniera) di cui non è sempre consapevole. La sensibilità verso le lingue e la disponibilità all'incontro con le culture si può rafforzare attraverso l'esplorazione del vissuto individuale: riconoscere il proprio

bagaglio di esperienze linguistiche e culturali significa, per l'apprendente, da una parte scoprire la propria dimensione di soggetto sociale e dare espressione alla propria identità originaria, dall'altra cominciare a capire che egli vive in una dimensione plurilingue e interculturale, in un complesso e non facile processo di costruzione di nuovi aspetti della propria identità.

Soprattutto gli studenti adolescenti stranieri di più o meno recente immigrazione, ma non nati in Italia, possono trarre vantaggio da una situazione di apprendimento della nuova lingua che preveda, tra le altre, anche la pratica del parlato o della scrittura autobiografia e della autobiografia linguistica, in particolare. Si tratta infatti di apprendenti che, stando ad alcune testimonianze raccolte da Colombo (2007), percepiscono con maggior disagio la necessità di sentirsi parte di una comunità differente da quella di origine: in bilico tra due mondi, non completamente accettati in quello in cui ora vivono e non più attivi in quello di partenza:

“Io sono qui da nove anni. All'inizio ho proprio sentito la solitudine ... cioè volevo fare tante cose ma non riuscivo a fare niente. Proprio impotenza totale ! In Cina uscivo con gli amici , andavo in giro, invece qui tutti i giorni in casa ,chiuso in casa da solo ... I miei amici veri sono tutti cinesi ; con loro mi trovo subito , vogliamo fare le stese cose , ci piacciono le stesse cose.”

“Ormai mi sento italiano , ma non voglio rinunciare alla mia parte egiziana; so che non potrei tornare ad abituarmi alla vita egiziana e che il mio futuro non è là ... Magari sarà in Inghilterra. Io mi comporto come un italiano, penso come un italiano ... so molto più della vita italiana di tanti miei compagni. Questo è ormai il mio paese. Però vorrei che si riconoscesse anche la mia parte araba. Perché dovrei dimenticarla?”

“Io ora mi sento come se non fossi di nessuna nazionalità ... Non mi sento nessuna delle due perché: prima cosa, sono nato di là, ma non abito di là, non vivo più la vita di là ... Ma qua non è facile esser accettato come amico, nel senso che tu sai di essere straniero, non hai un diritto, non sai parlare, non sai niente.”

Tali disagi e tali difficoltà linguistiche e socio-culturali non possono non riflettersi anche sui ritmi di integrazione, sul ritardo scolastico, sulla difficoltà degli apprendenti di sviluppare anche una lingua per lo studio, tema, questo, che va inserito nel contesto più generale della presenza di studenti stranieri nella scuola italiana. Occorre infatti ricordare che gli alunni con cittadinanza non italiana in Italia, nell'anno scolastico 2008/09, sono aumentati mediamente del 9,6% (circa 629mila stranieri iscritti rispetto ai 574mila del 2007/08). L'incremento maggiore si è registrato nella scuola dell'infanzia con il 12,7%, seguito da quello della scuola secondaria rispettivamente con il 10,8% nel I grado e il 9,3% nel II grado, mentre nella scuola primaria l'incremento è stato soltanto del 7,6%. Allarmanti sono le statistiche intorno ai ritmi e al profitto degli studenti stranieri nell'anno scolastico 2007/2008: la percentuale di ripetenti è stata più del doppio di quella degli italiani (6,4% contro 2,7% nelle secondarie di primo grado). Il 52% non ha

frequentato regolarmente la scuola o è stato in ritardo con la frequenza (rispetto al 7% di italiani)¹.

L'esercizio dell'autobiografia linguistica in questo caso ha reso per lo meno più facile (anche agli stessi docenti) la presa di coscienza e la consapevolezza dei vissuti degli studenti stranieri non nati in Italia presenti nelle nostre scuole.

L'approccio a una didattica dell'italiano lingua 2 che contempra, tra le molteplici attività anche l'autobiografia linguistica risulta opportuno nella direzione di «agire su due livelli :quello cognitivo, dei saperi e delle informazioni e quello affettivo, delle reciproche rappresentazioni , delle relazioni e dei vissuti emotivi» e «promuovere la narrazione e il racconto condivisi, l'espressione artistica e creativa; prestare attenzione al “clima” relazionale, alle interazioni quotidiane, alle forme visibili o nascoste della discriminazione; prevenire e ridurre gli stereotipi e i pregiudizi» (Favaro, 2004: 7).

Nella pratica, può capitare frequentemente di vivere nella propria esperienza le fatiche di una didattica a stranieri fondata su due esigenze spesso difficili da comporre: da un lato le esigenze comunicative, la necessità di giungere il prima possibile a una crescita linguistica che permetta all'apprendente di gestire relazioni immediate con i compagni, con gli altri insegnanti, con i pari età fuori dalla scuola; dall'altro la necessità, pure pressantemente avvertita, di mettere lo studente nelle condizioni di poter raggiungere competenze e conoscenze disciplinari del tutto competitive e paragonabili a quelle degli studenti italiani. L'insegnante ha dunque il compito di far apprendere all'allievo straniero e la lingua per comunicare e la lingua per lo studio, per apprendere le diverse discipline del curriculum scolastico. Lingua, quest'ultima, che spetta a tutti gli insegnanti, e non solo a quello di italiano, fare oggetto di uno specifico insegnamento (che riguarda anche gli allievi italofofoni, soprattutto quelli con difficoltà di apprendimento)².

In questo complesso contesto di insegnamento/apprendimento linguistico, l'allievo straniero rischia di percepirsi (o essere dagli altri percepito) come inadatto a raggiungere gli obiettivi cognitivi che i pari età italofofoni raggiungono, e, di conseguenza, accumulare una frustrazione che gli rende poi difficile la comunicazione e la condivisione di altre esperienze, anche al di fuori della scuola, con conseguente emarginazione o chiusura all'interno della comunità scolastica ed extrascolastica.

Un progetto di insegnamento/apprendimento della lingua italiana LS o L2 più efficace non può non tener conto già inizialmente che «la perdita della lingua materna, la lingua prima che guida gli esseri umani nella prima infanzia e nella vita intera, è un dolore interiore tra i più grandi... Tutti i giovani stranieri che sono emigrati lo provano e – con fatica – lo elaborano.» (Coci, 2007: 21-24).

Da qui l'introduzione dell'autobiografia linguistica, attività di scrittura efficace per acquisire consapevolezza degli strumenti linguistici a disposizione di finalità comunicative e cognitive e di condivisione e riflessione socio-emotiva con gli altri (adulti e pari). Infatti, «nella scrittura della propria autobiografia linguistica non c'è studente straniero che non avverta lo strappo, l'obbligo di parlare una lingua “altra”, di rinominare il mondo e di ricomporlo, dando senso alla propria esperienza e alla scelta

¹ Cfr. Miur, <http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=218168>

² Cfr, su questo tema, l'articolo di Vollmer in questo stesso numero di “Italiano LinguaDue”.

subita. La storia della propria vita (alla quale i compagni appaiono per lo più indifferenti e lontani) e la lingua materna risultano intrecciate: valorizzarle e impedirne la perdita significa operare in direzione del benessere affettivo e linguistico dei giovani migranti» (Coci, 2007: 21-24).

L'approccio all'insegnamento di italiano L2 realizzato tramite l'autobiografia linguistica consente, inoltre, di prendere atto di una caratteristica fondamentale dell'evento didattico: la sua naturale variabilità, la sua necessaria imprevedibilità, motivata dal fatto che si tratta di un processo centrato sul singolo apprendente, che è un individuo differente e dissimile dagli altri che compongono il gruppo classe: «Tra i principali elementi di difficoltà nella gestione didattica del processo di apprendimento è da ricordare l'intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni all'apprendente ed esterni ad esso e tale da prendere le forme, da un lato, dell'incontrollabilità di un processo imprevedibile nella sua individualità, dall'altro quello della creatività nell'elaborazione delle strade e dei prodotti dell'apprendimento» (Vedovelli, 2002:128).

Questo aspetto del processo di apprendimento risulta ancora più evidente in contesti di insegnamento con apprendenti provenienti da situazioni, storie, che hanno una o più lingue di partenza, culture assai differenti, poiché «mentre gli approcci tradizionali centravano l'attenzione sui "bisogni" della lingua, ..., dagli anni Sessanta in poi, anche per opera dell'approccio comunicativo, si è diffuso un principio glottodidattico che lega i contenuti e i metodi d'insegnamento ai bisogni/obiettivi specifici dell'allievo» (Balboni, 1994: 142 – 143).

Lo stesso concetto di interlingua risente di differenti possibili declinazioni, solo in parte dipendenti dalla lingua di partenza dell'apprendente: «Nello sviluppo dell'interlingua, la variabilità formale è tanto notevole da esserne una delle caratteristiche più salienti. Ne distinguiamo diversi tipi, ripresi da Favaro (2008²:112) che ha adattato lo schema di Ellis (1994):

<i>variabilità</i>	evolutiva	intersoggettiva	sistematica	contesto sociale
	sincronica	intrasoggettiva	libera	contesto psicologico contesto linguistico

Con l'autobiografia linguistica, l'insegnante può conoscere meglio, e in modo non superficiale, le variabili intersoggettive ed intrasoggettive (come lo studente vive o ha vissuto l'apprendimento precedente, come la sua cultura di provenienza lo influenza nell'apprendere) e i contesti socio-culturali e linguistici di ogni singolo apprendente.

3. UN CASO SPECIFICO: AUTOBIOGRAFIE DI STUDENTI DI ITALIANO L2 E LS.

3.1. I contesti didattici

I prossimi paragrafi sono dedicati alla presentazione di due esperienze di insegnamento dell'italiano a stranieri nel corso della quale si è sperimentata con apprendenti provenienti da diversi paesi l'autobiografia linguistica. La prima esperienza è stata svolta nell'ambito dei corsi di lingua e cultura italiana organizzati dal CALCIF (*Centro d'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana "Chiara e Giuseppe*

Feltrinelli”), che fa capo all’Università degli studi di Milano, corsi che si tengono nel periodo estivo, presso il Palazzo Feltrinelli di Gargnano, sul lago di Garda. I corsi prevedono lezioni di lingua italiana al mattino e di cultura italiana (teatro, cinema, arte, letteratura, ecc.) al pomeriggio; gli studenti, parte dei quali viene selezionata sulla base del *curriculum vitae*, provengono da tutto il mondo e, mediamente, hanno, in partenza, un buon livello di conoscenza della lingua italiana: alcuni insegnano italiano nei loro paesi, altri sono studenti di facoltà universitarie, o dottorandi, in discipline che hanno a che fare con l’italianistica. Sulla base dei risultati di un test d’ingresso gli studenti vengono suddivisi in 3 gruppi, plurilingue, di livello omogeneo: uno intermedio e due avanzati corrispondenti a livelli che vanno dal B2 al C2 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*. I corsi durano tre settimane.

La seconda esperienza ha visto coinvolti gli apprendenti stranieri residenti in Italia (studenti di italiano L2), iscritti al primo anno della Facoltà di Mediazione Linguistica e Culturale, presso il polo di Sesto S. Giovanni dell’Università degli studi di Milano³. Agli iscritti al primo anno di corso viene somministrato un test d’ingresso, finalizzato ad appurare le abilità linguistiche realmente possedute e a creare gruppi omogenei per livello di apprendimento per i laboratori di lingua: una classe, plurilingue, con provenienza prevalentemente da paesi europei e nordafricani, con competenze linguistiche e comunicative di livello B2 del Quadro; un secondo gruppo, costituito quasi completamente da studenti provenienti dalla Cina, con competenze linguistiche a livello A2.

Ai corsisti di entrambi i corsi, sia di quello estivo sia di quello svoltosi nell’anno accademico 2008/2009, è stato chiesto di narrare la propria autobiografia linguistica, dopo aver introdotto e letto, come esempio e stimolo, alcuni estratti di quelle di Nencioni e Renzi (cfr. 1.1.). Sebbene esistano, per la stesura dell’autobiografia linguistica, griglie e questionari standard finalizzati al recupero di informazioni e di esperienze⁴, si è scelto di lasciare a ciascun apprendente libertà di scelta sul genere testuale, sulla sequenza cronologica con cui riportare le esperienze e sullo spazio da dare al contenuto della narrazione. Da un lato si è così voluto far emergere le differenze delle storie linguistiche, degli *imprinting*, dei *curricula* scolastici progressi (non è la stessa cosa aver studiato la lingua italiana in un istituto francese, piuttosto che in un corso privato in Cina); differenze che potremmo definire oggettive, legate alle diverse modalità con cui l’insegnamento della lingua italiana viene svolto nei vari paesi europei ed extraeuropei. In secondo luogo si è voluto far risaltare la componente soggettiva dalla autobiografia, cioè il modo con cui il narratore ha vissuto una particolare esperienza

³ Tale corso di laurea costituisce una forte novità in ambito accademico e risponde a necessità e bisogni sociali e culturali sempre più urgenti in Italia, proponendosi di creare una figura professionale in grado di svolgere una funzione interlinguistica qualificata da competenze economiche, giuridiche, sociologiche e culturali, nel contesto di enti pubblici e privati, istituzioni scolastiche e formative, imprese e altri ambienti dove sono necessarie competenze di mediazione linguistico-culturale. La figura professionale che viene formata al termine del curriculum di studi è quella di mediatore linguistico e culturale, a disposizione di imprese, enti pubblici e privati, istituzioni, scuole, ecc.

⁴ Si tratta, in genere, di questionari che sono finalizzati, più che alla scrittura narrativa e al racconto di esperienze, a raccogliere dati per la valutazione diagnostica e formativa, per l’autovalutazione, ecc. (come ad esempio la biografia linguistica prevista componente del Portfolio linguistico europeo) o per scopi statistici.

linguistica, il giudizio su di essa ha formulato, le emozioni, i sentimenti che l'hanno accompagnata. Si tratta di elementi difficili da definire, ma che influenzano l'atteggiamento verso la nuova lingua e il suo apprendimento.

Alcuni criteri sono stati comunque forniti agli studenti: la loro autobiografia linguistica doveva necessariamente contenere notizie intorno *a)* alle varietà linguistiche con cui si utilizza la loro lingua 1 e ai contesti differenti nei quali tali diversi usi avvengono; *b)* a particolari esperienze mediate dalla propria lingua madre (in contesti diversi, ad esempio nelle relazioni in ambito familiare, nello studio della lingua madre a scuola, ecc); *c)* al rapporto – dove esistente – tra la lingua 1 e il dialetto; *d)* al rapporto tra lingua 1 lingua 2 (l'italiano), ai modi in cui si è iniziato a studiare italiano, alle motivazioni, ecc.

Per una riflessione sui risultati emersi che, va da sé, non intende avere alcun valore statistico, si è scelto di distinguere tre argomenti che ricorrono nelle autobiografie linguistiche raccolte: l'apprendimento familiare ed infantile, la scuola e le metodologie didattiche, le motivazioni e i metodi con cui si è studiata la lingua italiana. Infine, è parso opportuno non intervenire in nessuna maniera ad emendare errori o modi imprecisi con cui gli studenti si sono espressi, considerandoli esempio di interlingua.

3.2. Il “lessico familiare”: varietà diverse tra usi formali ed informali

Un dato che emerge dalle autobiografie linguistiche prese in esame è che, nella gran parte dei casi, gli apprendenti hanno chiara la percezione e la consapevolezza delle varietà e delle varianti della loro lingua madre presenti nella comunità di origine, in particolare delle varietà tra sull'asse + *formale* – *formale* e quindi della differenza tra usi bassi e colloquiali della lingua (riservati all'ambito familiare) e usi alti (appresi ed utilizzati nella scuola). Se questo pare abbastanza scontato, è risultato interessante cogliere gli effetti di tale consapevolezza sullo studio della lingua italiana. Dalle autobiografie emerge che, laddove nella comunità linguistica di origine dell'apprendente tale differenza non sia così forte e determinante, si sia vissuto inizialmente l'apprendimento dell'italiano con maggiori difficoltà, talvolta con una non chiara distinzione tra “dialetto”, varianti e varietà linguistiche:

“In Finlandia tutti parliamo il dialetto, ma i dialetti sono più finlandesi regionali, in senso che tutti si capiscono tra di loro, tranne qualche parola speciale. In famiglia e con gli amici ho sempre parlato il finlandese del centro Finlandia ... visitando i parenti ho sempre sentito parlare dialetti diversi. ... Non capisco e non sono mai stata in contatto con vari dialetti di italiano, e probabilmente ho un accento milanese.” (Emma, Finlandia)

Nel caso che segue pare attiva la consapevolezza che la lingua 1 possieda varianti ed oscillazioni minori rispetto all'italiano, di cui non è inoltre avvertito, per lo meno a livello diatopico, l'uso di differenti varietà.

“Noi non abbiamo il dialetto, però abbiamo cadenze diverse a seconda della regione ... Dell'italiano conosco soprattutto la grammatica.” (Milica, Serbia)

Anche in questo caso, la ridotta presenza di varietà a livello diatopico nella comunità linguistica di origine non pare aver facilitato la consapevolezza dell'esistenza di varietà dell'italiano ben più numerose e complesse rispetto alla lingua 1 dell'apprendente.

In alcuni casi, l'autobiografia linguistica ha fatto emergere una situazione particolare di "conflitto linguistico", creatosi per ragioni storiche e politiche, tra una lingua appresa come lingua madre e una lingua ufficiale di seconda acquisizione ed uso "obbligatorio" che non può non aver influito sugli atteggiamenti dell'apprendente nell'apprendimento di una lingua seconda:

"Sono nata in Ucraina nel 1984 quando l'Ucraina era parte dell'URSS. Tutti parlavano solo il Russo. Quando avevo 7 anni l'Ucraina diventò uno stato indipendente e poco anni dopo l'ucraino diventò la lingua nazionale. Tuttavia, a scuola studiavamo tutto in russo ... ho studiato in università di legge; le lezioni e gli esami erano in russo, ma tutti i nostri libri erano in ucraino. Ho sempre parlato russo a casa, con i miei amici. Nessuno ha usato l'ucraino, ma adesso c'è legge che a scuola, anche all'università, tutto in ucraino, non si può scegliere." (Juliya, [A], Ucraina)

Juliya è inoltre un caso interessante di "plurilinguismo": al russo e all'ucraino ha affiancato l'uso dell'inglese nella relazione con un italiano, dal quale, diventato suo marito, ha successivamente appreso l'italiano:

"quando ho incontrato mio marito (lui è italiano) abbiamo parlato solo in inglese, perché io non sapevo l'italiano." (Juliya, Ucraina)

Di una situazione in parte simile a quella di Juliya scrive un'altra studentessa ucraina dallo stesso nome:

"la lingua che si parla in questa regione di Ucraina è una mescolanza tra ucraino e russo. Siccome il russo è stato imposto nei tempi di Unione Sovietica, i miei genitori consapevolmente hanno scelto di parlare ucraino "letterario" per resistere meglio a politica linguistica dello stato." (Juliya, [B], Ucraina)

Vi sono inoltre casi di plurilinguismo esteso, come quello di Marika, studentessa marocchina che è vissuta per alcuni periodi in Spagna, in Portogallo, in Francia e in Italia apprendendo le lingue di questi paesi e che è un esempio di come l'acquisizione precoce di più lingue nelle loro diverse varietà o varianti generi un'alta disponibilità all'apprendimento di altre lingue in età successive:

"Immaginate dunque, in Marocco un bambino figlio di classe media: a casa si parla l'arabo familiare insieme al francese, e a scuola si insegna l'arabo classico, il francese e l'inglese. Considerando che i miei genitori vengono da diverse città del paese, mia mamma viene dal sud e là si parla dialetto berbero, che ho imparato da piccola durante le vacanze estive, e il mio papà viene dal nord del Marocco, lì si parla un misto tra l'arabo e lo spagnolo." (Malika, Marocco)

Particolare è la situazione che emerge da tutte le autobiografie di studenti cinesi:

“Sono cinese, così per me madre lingua è il cinese. Però dico il cinese no è mandarino. Il mandarino è cinese ufficiale (lingua comune). Perché sono nata al nord di Cina, vicino a nord di Corea, si parla altro modo di lingua cinese, soprattutto accento, anche i suoni diversi tra lingua cinese mandarino e cinese che io parlo. ... secondo me non si trova lingua cinese standard. Al sud si parla con tanta differenza tra cinese ufficiale e loro lingua. Le persone che vengono da nord, io capisco tra di loro cosa parlano. Se di sud io proprio non capisco niente.” (Liu, Cina)

In questo caso appare evidente come una varietà diatopica, con sistemi ortofonici tra loro distanti (soprattutto tra sud e nord del paese) pregiudichi la comunicazione tra gli appartenenti a regioni diverse; a fronte di ciò, un centralismo linguistico – istituzionale che detta l'insegnamento della lingua ufficiale, il mandarino. Interessante notare come, nel racconto della stessa studentessa, la situazione linguistica del suo paese venga paragonata a quella che essa ha intuito esistere in Italia:

“il cinese come l'italiano, ogni regione ci sono loro dialetti; come uno di Milano, altro di Napoli; ci sono tanti gusti diversi, italiani ci sono biondi, castani, neri, ecc.” (Liu, Cina)

Nelle autobiografie di cinesi emerge con chiarezza anche un altro tratto che li avvicina alla complessità, *mutatis mutandis*, della situazione linguistica italiana: la presenza di dialetti, di varietà diafasiche della lingua cinese e diacroniche della lingua cinese (vecchie – nuove generazioni):

“Io sono di Nanchino, i miei nonni con cui parlo è il dialetto, quando parlo con i miei genitori uso la lingua cinese ufficiale. Di solito, parlo con i miei amici con la lingua cinese volgare.” (Wei Jun, Cina)

“Sono una ragazza cinese; adesso studio all'Università degli studi di Milano. A casa parlo cinese con i miei genitori a Nanchino. Qualche volta parlo un po' dialetto con i miei nonni, perché non mi piace parlare i dialetti.” (Xin, Cina).

“Mi chiamo Yan, sono una studentessa cinese. Ho un fratello grande, qualche volta parlo con lui in cinese, però con i miei parlo solo dialetto, anche con i parenti faccio così.” (Yan, Cina)

E subito dopo Yan stabilisce un parallelismo tra la situazione sociolinguistica di partenza e quella italiana:

“Una cosa interessante è che posso imparare diversi dialetti con i miei compagni che vengono da diverse parti dell'Italia, con loro parlo italiano più semplice e informale e loro mi correggono i errori, però quando scrivo delle mail ai professori, voglio scrivere più perfetto, a questo momento la grammatica mi serve molto.” (Yan, Cina)

Appare qui chiaramente consapevole la distinzione e l'uso di registri diversi e di varietà locali dell'italiano a seconda dell'interlocutore. Fatto da non considerare scontato

in studenti stranieri soprattutto ai livelli iniziali di apprendimento, in particolare per quanto riguarda le scelte di registro.

Infine un caso particolare in cui la madrelingua dell'apprendente, con le sue valenze socio-affettive e le sue implicazioni emotive e comunicative, è stata forzatamente sostituita dall'uso di un'altra lingua imposta dalla legge per evidenti ragioni politiche:

“Io sono Jiken Qing. Sono nato in Tibet. I miei genitori sono tutti tibetani. Quindi con la mia famiglia sempre parlano tibetano. Quindi quando ero bambino non sapevo lingua cinese. Quando avevo frequentato a scuola elementare che avevo imparato lingua cinese. Quando iniziavo lingua cinese per me difficile perché nostra lingua tibetana è diversa. Adesso mia lingua cinese è meglio di nostra lingua tibetana perché da piccolo avevo frequentato a scuola di cinese, non a scuola di tibetano. Quindi adesso io non so scrivere lingua tibetana e solo parlare.” (Jiken Qing, Cina)

3.3. *La scuola: la scoperta che le lingue non si parlano soltanto, si studiano*

Le autobiografie linguistiche degli studenti dei due corsi hanno fornito una serie di elementi interessanti sia sullo studio della lingua madre come disciplina scolastica sia sui metodi con cui si insegnano le lingue straniere nelle scuole dei loro paesi e l'italiano in Italia.

Spesso la riflessione sulla lingua madre è, sin dai primi cicli scolastici, abbinata all'apprendimento di altre lingue, quasi sempre l'inglese:

“L'arabo classico si impara solo quando si va alla scuola e quando si inizia a leggere i libri che sono scritti nell'arabo classico; ... e poi dalla quinta elementare si inizia da noi a studiare l'inglese come seconda lingua fino all'ultimo anno del liceo, l'ho studiato ma non l'ho usato.” (Basman, Iraq)

Risulta qui chiaro come lo studio scolastico della lingua seconda o straniera avvenga secondo criteri che escludono l'uso colloquiale, fondandosi o sulla letteratura (i libri in arabo classico) o, presumibilmente, su un approccio grammaticale-traduttivo (l'inglese). Un percorso di apprendimento linguistico di questo tipo ha generato, in diversi casi, la convinzione e l'aspettativa che per apprendere bene l'italiano sia soprattutto importante studiarne la grammatica:

“due anni fa sono arrivata in Italia mentre non parlavo ancora l'italiano e credevo potessi imparare solo per miracolo, ho iniziato a frequentare una scuola serale dove ho imparato la base grammaticale dell'italiano.” (Basman, Iraq)

Comunicando con i pari italiani in contesti naturali e frequentando i corsi di italiano per stranieri della facoltà di mediazione linguistica e culturale Basman ha però acquisito la consapevolezza che vi è una certa “distanza” conoscenza grammaticale e uso comunicativo della lingua:

“...e ho subito iniziato a fare qualche amicizia per esercitarmi ed usare quello che studio. Dopo sei mesi mi sono iscritta all'Università, dove ho trovato un altro aspetto della lingua italiana che non c'entra nulla con quello che ho studiato nella scuola.” (Basman, Iraq)

Nei corsi di italiano all'università Basman ha dunque potuto fare esperienza di metodi e approcci didattici finalizzati allo sviluppo non solo di competenze grammaticali, ma anche comunicative e testuali.

Simile a quella di Basman l'esperienza apprenditiva di Meng, studentessa cinese:

“A scuola devo studiare la lingua inglese e la lingua italiana. Soprattutto studio le grammatiche, le fonetiche, le linguistiche, anche i lessici delle queste due lingue, per me sono proprio difficili ma sono interessante. Quando studiavamo in Cina, la professoressa ci ha insegnato le grammatiche le regole della questa lingua. Invece quando studiavamo in Italia, oltre alla gramatica e alla regola studiavamo anche i dialoghi, i modi per vivere e comunicare. Si diventa più svelto.” (Meng, Cina)

In alcuni casi le particolari situazioni politiche e sociolinguistiche di un paese si riflettono in un'esperienza didattica percepita nelle autobiografie come impositiva:

“A scuola abbiamo imparato tutto in lingua gaelica, e l'abbiamo sempre parlato con gli insegnanti; però tra di noi parlavamo inglese di nascosto. Tantissime volte sono stata punita perché stavo parlando inglese.” (Fiodna, Irlanda)

Forse per questo, a seguito di esperienze così coercitive, Fiodna ha scelto di studiare italiano fuori da un ambito scolastico o accademico:

“ho cominciato a studiare italiano fuori dalla scuola, quando avevo 16 anni. Ho deciso di studiarlo perché non mi piacevano gli altri soggetti offerti dalla scuola. Me l'ha insegnato una donna irlandese che aveva abitato in Italia per 7 anni.” (Fiodna, Irlanda)

Dalle biografie prese in esame l'apprendimento di una lingua straniera risulta tanto più efficace quanto più accompagnato da esperienze alternative o integrative dello studio scolastico:

“quando avevo 9 anni ho cominciato a studiare l'inglese in scuola, e a 13 anni anche il francese (che non parlo ma capisco un po'); l'inglese l'ho studiato anche alla facoltà, e soprattutto dai film americani (non doppiati!) che seguivo in TV. Quando avevo 15 – 16 anni ho cominciato a imparare l'italiano. Ho seguito un corso di italiano in Romania, con una professoressa romena, ma ho studiato soprattutto da autodidatta, senza avere molto contatto con la pronuncia nativa, tranne rare trasmissioni televisive di Rai 1.” (Alina, Romania)

o se veicolato dai media come la radio o la televisione:

“ho avuto contatto con le mie prime lingue straniere fin da tre anni quando vedevo i cartoni animati in TV italiana.” (Simon, Malta)

“sempre ho avuto la possibilità di sentire e ascoltare l'italiano attraverso la musica, ecc. ... la scuola non ci incoraggiava a parlare italiano. Già da grande e per migliorare il mio italiano cerco di parlare italiano con mia mamma, perché se sbaglio mi corregge. Sicuramente se la scuola avesse avuto una metodologia diversa avremmo imparato meglio”. (Angelica, Perù).

Un elogio alle tecniche didattiche sperimentate a scuola, isolata ma meritevole di menzione, non pare però negare le altre testimonianze, poiché mostra di apprezzare metodi non grammaticali o normativi nell'insegnamento dell'italiano.:

“l'insegnante era irlandese ma era brava, abbiamo imparato a parlare la lingua senza studiando la grammatica.” (Sarah, Irlanda)

In sintesi, dalle autobiografie di studenti provenienti da paesi con tradizioni glottodidattiche molto varie traspare la necessità di integrare l'approfondimento metalinguistico e grammaticale con esperienze e metodi comunicativi che consentano di apprendere l'italiano in un'ampia gamma di varietà, e che siano anche sostenuti dall'utilizzo di strumenti audiovisivi. Nel progettare un corso di italiano per stranieri ciò non lo si potrà certo ignorare.

3.4. *Le motivazioni con cui si studia l'italiano: l'autobiografia si apre al futuro*

Nelle loro autobiografie linguistiche era anche richiesto agli studenti di motivare la scelta di apprendere l'italiano. Ciascuno a suo modo ha indicato gli scopi per cui ha intrapreso lo studio della lingua italiana, le aspettative e persino i sogni legati al suo apprendimento. In molti casi queste aspettative non si sono ancora realizzate, in altri l'innamoramento linguistico è avvenuto a seguito di incontri ed esperienze già vissute; ma per tutti la motivazione riveste un'importanza fondamentale nel guidare ed indirizzare a buon fine l'apprendimento dell'italiano.

Fino a qui si sono considerate allo stesso modo, nell'analisi, autobiografie linguistiche di studenti residenti in Italia (L2) e di studenti residenti all'estero (LS), considerando tale distinzione ininfluyente per interpretare le vicende familiari e scolastiche dell'apprendente. Per quel che riguarda le motivazioni ad apprendere l'italiano come lingua straniera tale distinzione diventa invece – e ovviamente – necessaria. In generale, le motivazioni che spingono gli stranieri residenti in Italia a studiare e a perfezionare la lingua italiana paiono molto concrete e legate prevalentemente alla vita professionale. Spesso si ricorda che se non si porterà a termine il curriculum universitario si dovrà fare ritorno a casa, fatto che verrebbe vissuto, al di là delle implicazioni economiche, come un fallimento.

“La lingua italiana è una lingua straniera per noi studenti cinesi. Abbiamo già studiato questa lingua un anno. Perché siamo studenti che studiano

all'estero quindi per vivere, per comunicare anche per superare i esami, dobbiamo studiare bene questa lingua, questa diversa cultura.” (Meng, Cina)

“Adesso studio a Milano, per forza devo imparare italiano, altrimenti non posso laurearmi.” (Yan, Cina)

“ho studiato la lingua italiana, perché la lingua italiana è una bella lingua. Ed anche io stesso ho una voglia di studiare una lingua straniera che non tutti gli studenti stranieri studiano, come l'inglese. Forse, così, posso avere un'opportunità di trovare il lavoro più buono.” (Xin, Cina)

“Siccome mi attirava molto il campo turistico, ho deciso di studiare la lingua italiana, ...durante l'estate andavo a lavorare come accompagnatore turistico, ciò mi ha dato la possibilità di parlare italiano e mi ha aperto l'occhio di studiare più lingue come il russo.” (Mohammed, Egitto)

Non mancano esempi, sebbene poco numerosi, in cui l'italiano esercita attrazione per la cultura che veicola:

“ho vissuto Italia da 3 anni, prima ho studiato lingua italiana da sei mesi, perché l'italiano è una lingua musicale ... anche sono capace di cucinare “piatti italiana”. Italia piace come la mia paese origine.” (Liu, Cina)

Infine un caso particolare; si tende a credere, forse in base ad uno stereotipo culturale non del tutto falso, che la comunità di cinesi in Italia tenda ad isolarsi e a fare gruppo, con ciò ostacolando l'apprendimento della lingua. Non è questo il caso di una studentessa cinese che, partita da sola per l'Italia, ha viaggiato in diverse parti del nostro Paese e che, frequentando prevalentemente italiani, ha raggiunto un competenze linguistiche assai superiori rispetto ad altri sui connazionali giunti in Italia nello stesso periodo di tempo:

“dopo il liceo sono venuta in Italia per fare la dolce vita. Ho studiato la lingua italiana a Siena per 8 mesi, volevo finire il C1 (ci vogliono 3 mesi), ma dovevo venire a Milano quindi ne ho fatto un mese solo. Nell'Università non mi trovo così tanto in difficoltà a frequentare, sì, ancora non parlo benissimo italiano ma i professori sono gentilissimi, mi aiutano molto, anche spesso esco con degli amici italiani, così sto frequentando abbastanza con calma”.

Diverse, in generale, le motivazioni addotte da studenti stranieri non residenti in Italia. In essi prevalgono, come elementi di attrazione per lo studio dell'italiano, fattori artistici, culturali, o legati alla musicalità della lingua. A volte tali motivazioni si sommano o sovrappongono a incontri ed esperienze extraculturali

“A scuola ho avuto corsi obbligatori di italiano, ma ne ho appreso di più dopo la scuola, quando ho avuto il fidanzato italiano per 6 anni. ... il mio scopo nello studio della lingua era di integrarmi socialmente, non mi serve per i studi.” (Helene, Belgio).

“Con l'italiano invece l'impatto fu radicale, a 20 anni per motivi un po' casuali arrivai in Italia, non sapevo una parola di italiano, ..., i miei amici, impegnati politicamente, mi fecero conoscere la situazione politica di quell'epoca, il movimento dei centri sociali, e tutto l'umus culturale che si respirava a torno, così conobbi la musica di Fabrizio De Andrè, i libri di Eco, di Calvino, di Calvino, di tanti altri.” (Maite, Perù)

“Il motivo per cui l'italiano mi affascina di più delle altre lingue sta nel fatto che adoro il suono della lingua, la melodia, in più mi piace il paese, la cultura italiana, dal cibo fino ai gesti, si può dire.” (Anna, Austria)

4. CONCLUSIONI

Le molte (circa 80) autobiografie raccolte nell'arco di un anno di insegnamento hanno consentito ai docenti del corso di italiano LS/L2 di acquisire conoscenze sulle esperienze linguistiche (che costituiscono una risorsa importante, soprattutto nel caso essi abbiano appreso e sappiano usare più lingue e/o varietà della stessa lingua) degli studenti stranieri, sulle loro strategie di apprendimento, sulle loro idee di lingua, sui loro atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento della lingua italiana, sui loro bisogni più o meno specifici di apprendimento di questa lingua, sulle loro aspettative, ecc. e di enucleare approcci metodologici adeguati e di progettare percorsi di apprendimento della lingua italiana e interventi didattici sulla base di sillabi specifici. Le autobiografie linguistiche hanno portato i docenti a considerare necessaria per gli studenti una didattica che: a) sviluppi competenze comunicative, testuali, pragmatiche tenendo conto dell'approccio prevalentemente grammaticale con cui a molti di loro è stato insegnato l'italiano (o un'altra lingua seconda o straniera) nel loro paese; b) stimoli l'interazione tra studenti in un approccio di *cooperative learning*; c) non prescinda dall'utilizzo di testi audio e video e dei mezzi di comunicazione di massa, opportunamente selezionati, da proporre e per fare esperienza delle diverse varietà dell'italiano.

Ma se fosse solo questo, le autobiografie non farebbero che ribadire temi, esigenze e approcci ormai acquisiti nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere (ma non molto nei manuali di italiano per stranieri, dove – perché generalisti, ovvero dedicati ad un pubblico assai generico – spesso mancano, ad esempio, percorsi specifici ed espliciti per lo sviluppo delle competenze di comprensione alla lettura e di produzione scritta e di sviluppo di competenze sociolinguistiche che considerino le diverse varietà dell'italiano). C'è di più: la necessità che l'insegnante sia sempre più consapevole che la didattica va modellata il più possibile sul vissuto dell'apprendente, sul suo profilo linguistico e che egli deve essere pronto a variare dinamicamente procedure, metodi, argomenti delle lezioni in base a interessi, priorità, strategie di apprendimento e attitudini/atteggiamenti⁵/motivazioni dei suoi studenti.

⁵ Sul tema dell'*attitudine* all'apprendimento e degli *atteggiamenti* che gli apprendenti sviluppano nei riguardi di se stessi, dei contenuti da apprendere e dei processi di apprendimento/insegnamento di una lingua si veda l'articolo di Luciano Mariani, *Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico*, in questo stesso numero della rivista.

È ormai consuetudine degli insegnanti monitorare in entrata le conoscenze e le competenze linguistiche degli studenti mediante test d'ingresso con i quali si accerta a quale livello di apprendimento della lingua essi si collocano, se conoscono il congiuntivo, se sanno variare registro comunicativo, se sanno comprendere e riassumere testi, se conoscono il significato di lessemi e connettivi proposizionali, ma ancora, spesso, non si cerca di monitorare in ingresso le loro strategie di apprendimento, i loro atteggiamenti e le loro attitudini così da considerare anche questi aspetti nella definizione di un percorso di insegnamento-apprendimento linguistico "mirato" oltre agli aspetti emotivi sottesi/coinvolti nell'apprendimento di una lingua straniera. L'autobiografia linguistica può costituire un utile strumento in questa direzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Caritas italiana – Migrantes (2009) (a cura di), *Dossier Immigrazione 2009*, XIX Rapporto sull'immigrazione, IDOS, Roma.
- Cicardi F. (1993), "Programmare il parlato", in Corno D. (a cura di) *Vademecum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Coci L. (2007), "Le parole per dirlo. Quale accoglienza per ragazze e ragazzi stranieri nella scuola superiore" in *Pedagogika.it*, XI, 6, pp. 21-24.
- Colombo E. (2007), "Una generazione in movimento" , in *Famiglia Oggi*, n 2.
- De Mauro T. (2006), *Parole di giorni lontani*, Il Mulino, Bologna.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Favaro G. (2008), "Piano nazionale per l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano L2", in *Atti del Seminario nazionale Dirigere la scuola in contesti multiculturali*, Milano, 3-5 aprile 2008, Miur, Direzione Generale per la Lombardia, http://old.istruzione.lombardia.it/formazione/contesti_multi/atti_favaro.pdf
- Favaro G. (2008) (2), Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche, in *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Atti, pp 111 – 123, http://www.gramsci-fvg.it/public/File/AttiLiScSo/GRAMSCI_10.pdf
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G., Napoli M. (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano .
- Nencioni G. (1983), "Autodiacronia linguistica: un caso personale", in *Quaderni dell'Atlante Lessicale Toscano*, I, pp. 1-25.
- Porzio D. (2003), "Introduzione", in Meneghello L., *Libera nos a malo*, Mondadori, Milano.
- Renzi, L. (2002) "L'autobiografia linguistica in generale, e quella dell'autore in particolare, con un saggio di quest'ultima", in Cini M., Regis R. (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia perzezionale all'alba del nuovo millennio*, Edizioni dell'Orso, Alessandria pp. 329-339.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.