

Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple

a cura di Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič

EDIZIONI UNIONE ITALIANA
E UNIVERSITÀ POPOLARE DI TRIESTE

**EDUCAZIONE LINGUISTICA E INTERCULTURALE
IN AMBIENTI CON APPARTENENZE MULTIPLE**

**EDUCAZIONE
LINGUISTICA E INTERCULTURALE
IN AMBIENTI
CON APPARTENENZE MULTIPLE**

a cura di

Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič

Edizioni Unione Italiana e Università Popolare di Trieste
Capodistria - Trieste, 2023

Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple

A cura di: Mojca Cerkvėnik e Nives Zudič Antonič

Referees: Nedjeljka Balić-Nižić e Paola Baccin

Editore: Unione Italiana e Università Popolare di Trieste

Per l'editore: Emilio Fatovic e Maurizio Tremul

Copertina: Fulvia Zudič, Linea prima TSB 15 (2017),
tecnica mista su tela, 40x30 cm (dettaglio)

Progetto grafico: Luglioprint, Trieste

Luogo e anno di pubblicazione: Capodistria - Trieste, 2023

L'iniziativa si avvale di un contributo finanziario del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale della Repubblica Italiana, ai sensi della Legge 21 marzo 2001, N° 73, e successive estensioni e modificazioni, in applicazione delle Convenzioni stipulate tra il MAECI, l'Unione Italiana e l'Università Popolare di Trieste.

Edizione elettronica

<https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/pubblicazioni>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Univerzitetna knjižnica Maribor

811.131.1:811.163.6(082)(0.034.2)

EDUCAZIONE linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple [Elektronski vir] / a cura di Mojca Cerkvėnik e Nives Zudič Antonič. - E-knjiga. - Capodistria: Unione Italiana ; Trieste : Università Popolare, 2023

Način dostopa (URL): <https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/pubblicazioni>

ISBN 978-961-93870-5-4 (PDF, Unione Italiana)

COBISS.SI-ID 139146755

INDICE

Premessa	7
Introduzione	
<i>Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič</i>	8
L'italiano come lingua seconda nell'educazione ovvero la pedagogia della vicinanza. Uno studio di caso: l'Istria slovena	
<i>Lucija Čok</i>	14
Imparare e insegnare l'italiano con i testi multimodali	
<i>Simona Bartoli Kucher</i>	41
Luoghi e voci <i>in-between</i> nella formazione degli/delle insegnanti: prospettive pedagogiche transculturali	
<i>Cinzia Zadra</i>	67
Il contributo interculturale del poeta bilingue Gëzim Hajdari	
<i>Alva Dani</i>	97
Considerazioni sull'italiano come lingua seconda: un caso di studio dell'Istria slovena	
<i>Lara Sorgo e Sonja Novak Lukanović</i>	111
Un modello motivazionale socioeducativo per la didattica dell'italiano L2 nel Litorale sloveno all'inizio del terzo millennio	
<i>Anja Zorman</i>	132

Prove scritte di italiano come lingua materna all'esame di maturità generale nelle scuole italiane in Slovenia: analisi dei risultati e proposte per migliorare il rendimento nella scrittura <i>Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič</i>	147
Madrelingua comune? Uno studio sulle competenze degli studenti di traduzione <i>Tamara Mikolič Juznič</i>	170
Gli influssi italiani nel croato dei parlanti di madrelingua italiana in Istria <i>Irena Marković</i>	198
I verbi pronominali in italiano e in sloveno: differenze terminologiche e distribuzionali <i>Helena Bažec</i>	226
Un approccio darwiniano al plurilinguismo <i>Paolo E. Balboni</i>	243
Abstract	256
Note biografiche sugli autori	271
Recensioni	277

PREMESSA

Il presente volume è il risultato di una rete collaborativa informale di ricercatori e docenti di italiano nelle regioni dell'Europa centrale (Austria, Croazia, Italia, Slovenia) e meridionale (Albania), avviata nel 2018 e che coinvolge il Dipartimento di Italianistica dell'Università del Litorale come uno dei soggetti promotori; una rete che si è formata attraverso scambi di informazioni, discussioni di problemi in comune, attraverso la condivisione di materiali e di buone prassi nel contesto delle ricerche legate alla lingua italiana fuori dall'Italia. Nasce così l'idea di raccogliere i risultati degli studi più recenti sull'educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple e pubblicarli in una raccolta di saggi. All'iniziativa hanno aderito:

- prof. Alva Dani, Università di Scutari "Luigj Gurakuqi", Albania
- prof. Simona Bartoli Kucher, Università Karl Franzens di Graz, Austria
- prof. Paolo Balboni, Università Ca' Foscari Venezia, Italia
- prof. Cinzia Zadra, Libera Università di Bolzano, Italia
- prof. Irena Marković, Università di Zara, Croazia
- prof. Sonja Novak Lukanović, Istituto di studi etnici e Università di Lubiana, Slovenia
- prof. Tamara Mikolič Južnič, Università di Lubiana, Slovenia
- prof. Lucija Čok, Università del Litorale e Centro di ricerche scientifiche, Slovenia
- prof. Helena Bažec, dott. ric. Mojca Cerkvėnik, prof. Anja Zorman e prof. Nives Zudič Antonič, Università del Litorale, Slovenia
- dr. Lara Sorigo, Istituto di studi etnici e Università del Litorale, Slovenia

Il terzo millennio e gli avvenimenti recenti sanciscono a chiare lettere il fatto che le definizioni di identità, appartenenza, cittadinanza, nazionalità vanno profondamente riconsiderate. Viviamo in una società globalizzata ed è imprescindibile, per gli educatori, la promozione del dialogo e della comprensione interculturale con il fine ultimo di favorire una consapevolezza che consenta di comprendere e adattare ‘vecchie’ definizioni a nuove realtà.

È ormai chiaro a tutti che l’obiettivo principale dell’insegnamento delle lingue debba essere quello di sviluppare la capacità degli studenti di comunicare con persone che parlano lingue diverse dalla propria. Tuttavia, se ci si concentra solo sulla correttezza della comunicazione dal punto di vista morfologico-sintattico, si corre il rischio di perdere di vista quegli elementi che concorrono a rendere la comunicazione efficace. Quando parliamo di comunicazione, dobbiamo ricordare che essa non riguarda solo lo scambio di informazioni, comporta anche l’interazione con altre persone, la comprensione del loro stile di vita, delle loro credenze, valori e comportamenti, nonché la risposta emotiva a questi elementi. Una comunicazione e un’interazione efficaci richiedono che gli studenti siano in grado di sviluppare anche una visione del mondo che sia decentrata, un obiettivo che è del tutto compatibile con le finalità dello sviluppo della personalità, dell’acquisizione di prospettive diverse, dell’apprendimento delle lingue e di una contestuale analisi critica di sé stessi e della società che li circonda.

Il Consiglio d’Europa ha una lunga e consolidata tradizione nello sviluppo di obiettivi e principi guida nell’insegnamento delle lingue. Attraverso i suoi programmi di attività, progetti di ricerca, diffusione delle buone pratiche e pubblicazioni, continua a perseguire lo sviluppo dell’insegnamento delle lingue per promuovere competenze chiave in-

dispensabili per le nuove generazioni. Tra le iniziative più significative citiamo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e il recente *Volume Complementare*, che forniscono linee guida per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle lingue. Un altro importante documento è il *Portfolio europeo delle lingue*, che consente agli studenti di pianificare e di riflettere sul proprio apprendimento, nonché di tracciare e descrivere le proprie competenze. Tra le azioni politiche del Consiglio d'Europa spicca una particolare attenzione nei confronti dell'educazione interculturale con il fine di promuovere una maggiore reciprocità e accettazione delle differenze nelle nostre società, ormai multiculturali e multilingui.

Questa pubblicazione vuole essere un contributo pratico all'attuale programma per lo sviluppo del dialogo interculturale. La questione dello sviluppo della dimensione interculturale nell'insegnamento delle lingue viene qui proposta in un formato accessibile e affronta le domande che insegnanti e studiosi spesso si pongono.

Le risposte a queste domande vengono presentate sia dal punto di vista pratico che teorico: in questo modo il presente volume non si limita a fornire semplici consigli, ma consente ai docenti di riflettere sulle implicazioni di una nuova dimensione, quella dell'educazione linguistica interculturale, un obiettivo sostanziale nell'insegnamento delle lingue che è ormai imprescindibile, mentre agli studiosi permette il confronto con diversi punti di vista.

Il fatto che gli studenti non debbano padroneggiare solo la conoscenza e l'abilità nella grammatica di una lingua, ma devono anche possedere la capacità di usare la lingua in modi socialmente e culturalmente appropriati, è stata l'innovazione principale portata dall'insegnamento comunicativo delle lingue. Allo stesso tempo l'approccio comunicativo ha introdotto dei cambiamenti nei metodi di insegnamento, nei materiali utilizzati, nella descrizione di ciò che deve essere appreso e nella valutazione dell'apprendimento. È proprio in questa prospettiva che gli autori si fanno portavoce di diversi punti di vista, introducendo elementi legati alla dimensione culturale e all'educazione linguistica in ambienti plurilingui e pluriculturali.

La monografia si apre con il contributo *La lingua italiana come lingua seconda nell'educazione ovvero la pedagogia della vicinanza. Uno studio di caso: l'Istria slovena*, nel quale Lucija Čok propone una rasse-

gna delle tappe principali dell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda in Istria. L'autrice presenta le iniziative portate avanti da ricercatori e pedagogisti che si sono adoperati nell'elaborazione, sperimentazione e applicazione di una didattica linguistica centrata sulla prassi educativa dei territori mistilingui e multiculturali affinché le politiche linguistiche europee avessero seguito. Nell'articolo viene anche sottolineata l'importanza del costante impegno a validare le politiche della diversità linguistica e le didattiche innovative affinché non vengano accantonate o travolte dalle tendenze sociali ed economiche globalizzanti.

Nell'articolo *Imparare e insegnare l'italiano con i testi multimodali*, Simona Bartoli Kucher ci presenta la possibilità di rendere operativi nella classe di italiano come lingua materna, straniera e seconda testi multimodali e film connessi dal loro carattere transmediale e dall'uso di codici linguistici plurali. L'autrice pone al centro della sua riflessione l'obiettivo dell'apprendimento attivo e cooperativo. La cooperazione multimodale di immagini e parole, ma anche di elementi gestuali e sonori mette a disposizione dei futuri insegnanti strumenti glottodidattici essenziali, spesso poco sfruttati nell'insegnamento delle lingue moderne. Le proposte formulate dall'autrice si focalizzano sia sui romanzi a fumetti della *graphic journalist* Takoua Ben Mohamed che sui film migratori contemporanei.

Nel contributo intitolato *Luoghi e voci in-between nella formazione degli/delle insegnanti: prospettive pedagogiche transculturali*, Cinzia Zadra illustra una questione che è sempre più al centro delle sfide dell'educazione interculturale: il riconoscimento delle pratiche sociali e delle forme di identità che non possono essere chiaramente attribuite a un'unica appartenenza, come il *border-crossing* linguistico e le appartenenze multiple. Inoltre, l'autrice presenta il lavoro che svolge con gli studenti delle professioni educative, ai quali propone attività riflessive sul dialogo, sulla comprensione e sui concetti di differenza a partire dalle voci autentiche di autrici e autori come Igiaba Scego, Carmine Abate e Gentiana Minga.

Nel contributo intitolato *Il contributo interculturale del poeta bilingue Gëzim Hajdari*, Alva Dani mette in luce le caratteristiche della poetica di Gëzim Hajdari, uno degli esponenti maggiori degli ultimi anni della letteratura della migrazione, focalizzando la propria analisi sulla

raccolta di poesie *Delta del tuo fiume* (2015) che racconta il viaggio dell'autore nel continente africano alla ricerca di uno scambio continuo con l'Altro.

Nel contributo *Considerazioni sull'italiano come lingua seconda: un caso di studio dell'Istria slovena*, Lara Sorgo e Sonja Novak Lukanović fanno riferimento ai risultati della ricerca condotta dall'Istituto di studi etnici a cui hanno partecipato gli alunni della 9ª classe di una scuola slovena. Lo studio aveva l'obiettivo di indagare le impressioni degli alunni sulla lingua italiana e di verificare se al termine dell'istruzione obbligatoria vengono raggiunti gli obiettivi linguistici previsti dal curriculum di studio. La ricerca aveva inoltre il compito di rilevare se gli alunni sono consapevoli di vivere in un ambiente bilingue dove sono presenti elementi della cultura italiana. I risultati ottenuti mostrano la necessità sempre attuale di ricercare soluzioni innovative atte a incentivare la motivazione all'educazione linguistica.

Nel contributo successivo, intitolato *Un modello motivazionale socio-educativo per la didattica dell'italiano L2 nel Litorale sloveno all'inizio del terzo millennio*, Anja Zorman, partendo dal fatto che negli ultimi decenni nella nostra regione si rileva un costante calo nella competenza comunicativa in italiano L2, presenta il modello di motivazione socioeducativo proposto da Gardner (2001) per il contesto bilingue anglo-francese in Canada, e le sue potenziali applicazioni per analizzare e comprendere l'attuale situazione nell'ambiente sloveno-italiano del Litorale sloveno, e programmare di conseguenza interventi didattici mirati.

Nel contributo intitolato *Prove scritte di italiano come lingua materna all'esame di maturità generale nelle scuole italiane in Slovenia: analisi dei risultati e proposte per migliorare il rendimento nella scrittura*, Mojca Cerkvėnik e Nives Zudič Antonič esaminano i risultati emersi dall'analisi degli elaborati relativi alla prova di italiano all'esame di maturità, che mettono in luce la scarsa padronanza dell'uso scritto della lingua italiana da parte dei ragazzi e delle ragazze, perlopiù in tutte le quattro competenze fondamentali: testuale, grammaticale, lessicale-semantiche e ideativa. Dalla ricerca condotta emerge inoltre che la capacità argomentativa negli elaborati è la più debole. Per consolidare le abilità linguistiche degli studenti e delle studentesse, in conclusione dell'articolo vengono formulate alcune proposte orientate al miglioramento del rendimento nella scrittura.

Nel contributo intitolato *Madrelingua comune? Uno studio sulle competenze degli studenti di traduzione*, Tamara Mikolič Južnič illustra i risultati della ricerca svolta nelle classi dei corsi di traduzione presso l'Università di Lubiana. In particolare, l'autrice mette in discussione il concetto monolitico di madrelingua (L1) nelle classi dei corsi di traduzione, evidenziando il rapporto tra la percezione delle proprie competenze in sloveno e in italiano di studenti appartenenti alla minoranza slovena in Italia e il loro successo accademico, ed esplorando le aree di apprendimento problematiche. I risultati mostrano la necessità di un approccio didattico differenziato basato sull'interculturalità anche rispetto alla cosiddetta L1.

Nel contributo intitolato *Gli influssi italiani nel croato dei parlanti di madrelingua italiana in Istria*, Irena Marković indaga le interferenze linguistiche italiane nelle parlate croate in Istria. I risultati della ricerca condotta attraverso interviste di tipo libero guidato hanno permesso di valutare la situazione dei parlanti italofoeni e il livello d'infiltrazione italiana nelle situazioni comunicative croate in base al *corpus* croatofoeno raccolto e analizzato a tutti i livelli linguistici (fonetico-fonologico, morfosintattico, semantico-lessicale e discorsivo).

Nel contributo intitolato *I verbi pronominali in italiano e in sloveno: differenze terminologiche e distribuzionali*, Helena Bažec propone un'analisi contrastiva grammaticale e terminologica dei verbi pronominali in sloveno e italiano facendo emergere alcune sostanziali differenze. Nella prima parte viene presentato un quadro teorico-metodologico contenente le definizioni e le diverse tassonomie proposte nelle grammatiche italiane e slovene. Nella seconda parte vengono comparate le proprietà ortografiche e morfosintattiche della particella riflessiva nonché la sua distribuzione in italiano e sloveno.

Il libro si conclude con una di riflessione di Paolo E. Balboni che porta il titolo: *Un approccio darwiniano al plurilinguismo*, in cui l'autore cerca di rispondere alla domanda "fin quando, e come, può sopravvivere il plurilinguismo nell'Unione europea?".

Di fronte alla realtà del nuovo millennio e alla contemporanea fluidità delle identità culturali, diverse iniziative di ricerca europee si sono concentrate sul dialogo interculturale come esperienza vivida che non si limita alla conoscenza di altre identità etniche/religiose/linguistiche, ma include l'impegno in una relazione con qualsiasi altra persona che abbia

una diversa identità culturale. Questa duplice considerazione, dell'alterità e dell'impegno, costituisce la base dei lavori raccolti in questo volume che include singole ricerche sull'educazione linguistica e interculturale, indagando le più salienti basi teoriche formulate nel corso degli anni e identificando le sfide e le lacune che devono ancora essere affrontate dai progetti attuali e futuri.

Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič

L'ITALIANO COME LINGUA SECONDA NELL'EDUCAZIONE
OVVERO LA PEDAGOGIA DELLA VICINANZA.
UNO STUDIO DI CASO: L'ISTRIA SLOVENA

1 Introduzione

Presentare una tematica discussa e di continuo rivista, e che l'Europa si impegna a conservare e sostenere, quale l'educazione alla convivenza di lingue, culture, nazionalità, non è un compito facile. Tuttavia, questo compito risulta più facile a chi, come l'autrice, da cinquant'anni è impegnata nelle attività volte alla promozione della lingua seconda (nel nostro caso l'italiano) in ambito educativo nell'ambiente bilingue dell'Istria slovena. A questo fine proponiamo una rassegna di attività e intenti che mirano alla conservazione del bilinguismo storico sloveno-italiano attraverso l'educazione linguistica della popolazione maggioritaria dall'asilo alla fine del percorso di istruzione secondaria, per renderlo quanto più proficuo.

Una presentazione dell'insegnamento della lingua italiana alla popolazione di maggioranza slovena, e dell'educazione all'interculturalità nel territorio limitrofo tra Slovenia e Italia, senza illustrare il contesto storico, geostrategico e politico, potrebbe non far comprendere il funzionamento del modello educativo bilingue nell'Istria slovena e, conseguentemente, questa rassegna potrebbe dimostrarsi incompleta e non illustrare compiutamente ciò che si è fatto, si è portato a buon esito o si è ommesso, i successi e gli errori del modello stesso.

Per arrivare al nucleo della questione è necessario partire da due punti principali, ovvero da due ipotesi:

- *Il territorio mistilingue dell'Istria slovena rappresenta un laboratorio di bilinguismo, l'incontro del dialogo interculturale, un potenziale intellettuale teso a fortificare l'armoniosa convivenza. La scuola è uno dei luoghi dove è possibile crearlo e ampliarlo.*

Il bilinguismo, il plurilinguismo e il dialogo interculturale sono componenti che consentono alle popolazioni che li attuano e li sviluppano, creatività e libertà di essere, armoniosa convivenza nella diversità, tutela delle tradizioni e della pace, innovazione sociale, originalità scientifica e rafforzamento del potenziale intellettuale.

- *L'esistenza e lo sviluppo del bilinguismo sloveno-italiano bidirezionale, è assicurato soprattutto dalla conoscenza e dall'uso della lingua italiana da parte di parlanti sloveni, parte dalla scuola e si realizza nella società.*

La scuola è uno dei luoghi dove è possibile sviluppare il bilinguismo, creare un laboratorio interculturale che supera i limiti del singolo, favorisce l'avvicinamento tra le genti e riunisce coloro che ne sono partecipi. La pedagogia della vicinanza interculturale si crea passo per passo e può essere implementata in tutte le discipline dell'istruzione scolastica.

2 Visione collettiva della lingua italiana e il suo ruolo nella società e nell'educazione

In seguito al Memorandum di Londra (1954) che nello Statuto speciale (Allegato II), firmato dalla Repubblica d'Italia, dal Regno Unito, dagli Stati Uniti d'America e dalla Repubblica Federativa Popolare di Jugoslavia, definisce la tutela degli italiani in Jugoslavia e degli sloveni in Italia, nel 1959 si introdusse nelle scuole slovene l'insegnamento dell'italiano, chiamato allora lingua d'ambiente. La semantica non contribuì a rendere sostenibile il promettente lessema.

Da un punto di vista storico, ancor prima dell'indipendenza raggiunta dalla Slovenia nel 1991, le specificità etniche del Paese hanno incontrato nel passato grandi cambiamenti e proprio per questo motivo hanno determinato una grande sensibilità verso la questione della lingua slovena come lingua ufficiale dello stato ma anche verso le lingue di etnie diverse presenti nelle regioni slovene. La conservazione delle lingue minoritarie in Slovenia è regolata dal principio dell'autoctonia etnica che garantisce i diritti costituzionali alle minoranze autoctone indipendentemente dal numero dei loro parlanti. Viene garantita la

conservazione della lingua minoritaria e soprattutto la sua diffusione, in quanto l'insegnamento della seconda lingua è materia d'obbligo nelle scuole della maggioranza.

I diritti speciali delle minoranze nazionali, quella italiana e quella ungherese (dette anche minoranze autoctone storiche),¹ sono di duplice natura essendo contemporaneamente diritti collettivi e individuali. Il riconoscimento di tale natura si dimostra nell'attuazione del concetto positivo di tutela delle minoranze, come definito nell'articolo 64 della Costituzione della Repubblica di Slovenia che stabilisce anche l'obbligo per lo Stato di assicurare la realizzazione di questi diritti specifici, moralmente e materialmente. Nel 1974 la Costituzione della Repubblica Slovenia, in particolare negli articoli 250 e 251, riconosceva alle minoranze italiana e ungherese il diritto di utilizzare liberamente la propria lingua, esprimere e sviluppare la propria cultura nativa e, per farlo, di istituire organizzazioni usando i simboli nazionali. Nonostante i diritti conferiti per legge all'etnia italiana siano stati costantemente giuridicamente e formalmente tutelati, il numero degli italiani si è ridotto dopo l'annessione della zona costiera e del suo entroterra all'ex Jugoslavia. La popolazione delle città costiere è stata sostituita dalla popolazione proveniente dalle aree interne della Slovenia (quadri direttivi e amministrativi) e da altre città e frazioni istriane (contadini sloveni e per lo più croati); nel 1954, per i lavori di costruzione del porto, da popolazioni provenienti dalle repubbliche jugoslave (Čok e Zadel 2012). Così, la popolazione autoctona, la popolazione italiana, in assoluta maggioranza fino al 1946, conta oggi nell'Istria slovena meno del 2% di abitanti.

Negli anni '50 il grande esodo del dopoguerra svuotò molte città costiere e villaggi del retroterra istriano, privandoli della popolazione italiana; spietati processi di sviluppo territoriale provocarono in seguito un calo demografico più che la mancanza di tutela formale della minoranza autoctona (Čok 2003, 96).

Con l'indipendenza della Slovenia, la conservazione e la tutela dei diritti, conferiti alle lingue e culture minoritarie, si è conservata (ar-

¹ Si veda la legge sui diritti speciali delle comunità nazionali italiana e ungherese nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione: *Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja* (Gazzetta ufficiale della Repubblica di Slovenia N. 35/01, 102/07-ZOsn-F e 11/18).

ticoli 5, 11, 61, 64 e 80 della nuova costituzione del 1991). La storia moderna dello status e della prevalenza della lingua italiana come lingua seconda in Istria, precisamente nell'Istria slovena, ci dimostra quanto sia stato importante nella rilevanza del riconoscimento dei diritti delle minoranze nazionali, culturali e linguistiche, l'aspetto integrativo delle politiche europee.² L'aspettativa secondo la quale la diffusione e lo status della lingua italiana nell'Istria slovena risultano rafforzati e di maggiore importanza sia per il singolo che per la società viene favorita dall'economia di frontiera, soprattutto dopo che la Slovenia entra a far parte dell'Unione europea, da varie strategie in favore della tutela delle etnie minoritarie, da finanziamenti di progetti (Interreg e altri) e da investimenti nella rete sociale ed educativa.

3 L'italiano in classe: la prassi, gli insegnanti, la consulenza

Il processo evolutivo che porta dalla prassi scolastica occasionale del 1959 alle innovazioni proposte consecutivamente da autorevoli linguisti e sostenute e guidate dalla consulenza pedagogica, determinò l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) nella maggior parte del secolo passato e nei primi decenni del secolo XX.

L'insegnamento della seconda lingua (italiano e ungherese) all'intera popolazione maggioritaria nei territori definiti bilingui ha acquisito un proprio quadro giuridico già nel 1959. L'insegnamento dell'italiano L2 fu integrato nei contenuti del curriculum generale e si diede il via a una fase sperimentale sia per quanto riguarda l'uso di materiali didattici innovativi che per quanto riguarda la pianificazione dell'insegnamento (Čok 1983). Diversi metodi e approcci seguirono la tendenza di innovazioni, più o meno riuscite. Negli anni '70, per esempio, il metodo audiovisivo divenne sempre più considerato; tuttavia, gli insegnanti rifiutarono gli approcci tecnici e cercarono nuovi percorsi. Negli anni '80 il curriculum per le lingue straniere nella scuola primaria fu aggiornato; tuttavia, spesso ai linguisti sloveni era necessario far presente che l'ita-

² Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali; strumento giuridico multilaterale europeo obbligatorio, consacrato alla protezione delle minoranze nazionali, Trattato N.157, Strasburgo 1995.

liano in Istria non fosse lingua straniera. Gli insegnanti, con gran zelo e volontà di fare, creavano materiali propri ad uso locale³ o facevano riferimento alle soluzioni sperimentate in Alto Adige per l'insegnamento dell'italiano come L2. In quello stesso decennio si cominciò a elaborare l'insegnamento della lingua italiana nella scuola primaria slovena per l'apprendimento precoce della lingua seconda. Quasi contemporaneamente, tra le nuove realtà sociali dello spazio comune europeo, soprattutto sotto gli auspici del Consiglio d'Europa e seguendo le sue politiche linguistiche, stava prendendo piede la necessità di un'introduzione anticipata di una lingua straniera nella scuola d'obbligo. Fin dagli anni '80 i pedagogisti della scuola primaria sloveni avevano presentato l'apprendimento precoce di una seconda lingua (sensibilizzazione alla lingua), in particolare la lingua delle minoranze, nell'ambito di diversi convegni e corsi di formazione per insegnanti, organizzati dall'Accademia pedagogica, oggi Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Lubiana (Čok 2020).

Nel 1980 l'Istituto nazionale per l'educazione concesse alla sede dislocata di Capodistria di bandire un posto per la consulenza pedagogica dedicata all'italiano come L2. Prima di allora, la consulenza per l'insegnamento dell'italiano non veniva differenziata tra LS e L2, ma l'attenzione dedicata all'italiano come L2 negli anni '80 era ben presente nell'operato dei consulenti per le scuole con lingua italiana (Alceo Cobalti, Edda Serra).

Il fatto che la consulenza mirata all'insegnamento della seconda lingua fosse affidata all'autrice aprì lo spazio a numerose iniziative e attività: nuovi piani didattici dedicati alla seconda lingua, materiali e bozze di manuali preparati dagli stessi insegnanti, formazione degli insegnanti d'italiano L2 come parte consistente delle attività finanziate dalla Repubblica Italiana.

L'Università Popolare di Trieste, la sede locale dell'Istituto per l'istruzione slovena di Capodistria e il correlato istituto di Pola, organizzarono già all'epoca una serie di seminari dedicati agli insegnanti d'italiano L2 della Slovenia e della Croazia.

³ Ad esempio, *L'italiano per conoscerci: materiale di lavoro per la classe VI della scuola elementare* (1984) e *L'italiano per conoscerci: materiale di lavoro per la classe VII della scuola elementare* (1984).

I seminari tenutisi in diverse città dell'Istria, videro come ospiti illustri linguisti e glottodidatti italiani (Giovanni Freddi, Enzo Titone, Giuseppe Francescato, Tullio de Mauro e altri) e letterati (Fulvio Tomizza e altri). I seminari biennali in Italia (due a Firenze e uno a Perugia), offrono un 'bagno' linguistico e culturale a un numero limitato d'insegnanti, ai quali furono offerti anche dei buoni libri da investire nell'acquisto di volumi nelle librerie di Trieste.

Negli anni 1994-1996, il Ministero dell'istruzione e dello sport sloveno finanziò il progetto *Curriculum per la lingua straniera a livello di scuola primaria*, nell'ambito del quale diverse parti didattiche furono dedicate all'insegnamento dell'italiano L2 nell'Istria slovena. Il progetto di base aveva come obiettivo analizzare l'insegnamento precoce delle lingue in generale e stabilire i punti di partenza per un curriculum sloveno basato su teorie originali. Le proposte e le prassi seguite altrove avrebbero dovuto trovare riscontro nella prassi scolastica slovena.

4 La ricerca applicativa, le innovazioni didattiche

La ricerca applicativa che seguì, le innovazioni sperimentate e convalidate, la partecipazione degli esperti e degli insegnanti d'italiano alle attività del Consiglio d'Europa, facilitarono la formazione di una massa critica del potenziale umano per rafforzare l'italiano L2 nel sistema scolastico del territorio istriano mistilingue con evidenti risultati.

Sulla base di dati empirici, raccolti con strumenti di ricerca qualitativa e quantitativa di numerosi progetti, l'autrice di questo saggio ha potuto definire il ruolo e gli effetti dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole di lingua slovena nell'area etnicamente mista dell'Istria slovena in un determinato periodo di tempo (1980-2015).

Alla fine del XX secolo gli intenti e gli orientamenti del Consiglio d'Europa (CoE) nel campo della didattica delle lingue straniere marcarono notevolmente l'insegnamento delle lingue straniere. Gli insegnanti d'italiano L2 al livello precoce seguirono diversi *workshop* del progetto *Apprendimento delle lingue per la cittadinanza europea* (1989-1996), che comprendeva la didattica delle lingue e gli approcci all'apprendimento precoce delle lingue straniere. Al fine di portare su questi temi la più ampia gamma possibile di esperienze e competenze europee,

fu organizzata dalla Divisione delle politiche linguistiche del CoE nel periodo 1990-96 una serie di 31 *workshop*, tra cui cinque come singoli *workshop* proposti a governi membri o membri associati come oggetto di un programma annuale di ricerca e sviluppo. Ciascun programma fu presentato in un primo *workshop* di avvio (A) per esaminare il campo, identificare problemi e progetti e definire le responsabilità. Circa due anni dopo si tenne un secondo *workshop* (B) per acquisire risultati e produzioni, valutare il loro potenziale utilizzo a livello internazionale e formulare raccomandazioni per ulteriori lavori. Ciascun seminario produsse un *output* pubblicato, le pubblicazioni fornirono un'indagine molto completa sull'approccio comunicativo all'apprendimento, all'insegnamento e alla valutazione delle lingue, ancora oggi attuale (Trim 1998, 35). Il quinto tra i singoli *workshop* e il secondo nella serie (5B),⁴ che coinvolse 40 paesi, fu organizzato dal Ministero dell'istruzione sloveno a Portorose nel 1995 sotto il tutoraggio del linguista inglese John Trim. Tra le raccomandazioni finali furono espressamente sottolineate le attività già attuate nelle aree bilingui della Slovenia. I risultati dei *workshop* sulle tecnologie dell'informazione, l'istruzione primaria, l'istruzione bilingue e simili, contribuirono allo sviluppo di programmi di studio e progetti sperimentali (Trim 1998, 54).

Tornati al loro lavoro quotidiano gli insegnanti e i loro tutor furono ulteriormente motivati per continuare le innovazioni del campo, mentre l'integrazione di esperti e di autori delle pubblicazioni facilitò l'entrata della Slovenia nei progetti TEMPUS.⁵ Il CEP 3767 *Apprendimento/Acquisizione bilingue nella scuola materna e primaria* (1992-1995) fu dedicato al curriculum per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria, basi didattiche e materiali didattici; il CEP 11187 *Respect, Ristrutturazione dei programmi di studio degli insegnanti delle scuole elementari* (1996-1999) tracciò programmi

⁴ *Apprendimento/Acquisizione bilingue nella scuola materna e primaria - obiettivi e metodi linguistici corrispondenti all'età, all'esperienza e alla situazione linguistica degli alunni* (*Bilingual Acquisition in Pre-school and Primary Sector - language objectives and methods appropriate to the age, experience and language situation of learners*), Council of Europe, Workshop 5B, 1995.

⁵ TEMPUS SEP-3767 *Teaching second and foreign languages in pre-primary and primary level*, 1992-1995, coordinatrice Lucija Čok; TEMPUS SEP-11187 *Respect, Restructuring Primary Teacher's Study Programmes*, 1996-1999, coordinatrice Cveta Razdevšek-Pučko.

di studio per la formazione degli insegnanti di lingue straniere e degli insegnanti di classe per l'insegnamento precoce delle lingue straniere e seconde. Nell'ambito di questi due progetti, i professori dell'Università di Lubiana come pure della sede dislocata di Capodistria e quelli dell'Università di Maribor, prepararono diversi convegni, materiali e moduli per la formazione degli insegnanti d'inglese, tedesco e italiano a livello precoce. Con il primo si aprì un varco favorevole alla collaborazione internazionale che dura sino ad oggi (Université Stendhal di Grenoble, Università degli studi di Udine, Pädagogische Akademie Klagenfurt, alle quali seguirono altre università Ca' Foscari di Venezia, Durham University, University of Helsinki e altre).

In collaborazione con le università francesi, austriache, italiane, finlandesi e inglesi, è stata creata una base empirica, sulla quale è iniziata l'introduzione sistematica delle lingue straniere nel secondo triennio della scuola primaria slovena. Diverse pubblicazioni presentano il lavoro degli esperti attuato nell'ambito del progetto (Čok 1994; 1996). Tra le realizzazioni di questi progetti c'è anche la pubblicazione di un vademecum per insegnanti *Apprendimento e insegnamento di una lingua straniera. Linee guida per gli insegnanti del secondo triennio della scuola primaria* (Čok et al. 1999).

Il rapporto finale del progetto del CoE *Language Learning for European Citizenship* (1989-1996) ha evidenziato l'importanza dell'autovalutazione delle competenze del singolo discente come strumento per determinare il livello linguistico di un individuo e come base per l'ottenimento di certificati validi a livello internazionale. A tal fine è stato creato uno strumento comune europeo, l'ELP (*European Language Portfolio*), dove i singoli studenti potevano registrare non solo i corsi istituzionali frequentati e le qualifiche acquisite ma anche esperienze meno formali rispetto a una gamma quanto più ampia possibile di lingue e culture europee (Trim 1998, 38). L'implementazione dello strumento è avvenuta nel periodo 1997-2001. Nel 1998 la Slovenia è entrata nella fase pilota del progetto, consecutivamente sono stati creati singoli prototipi del portfolio linguistico, inclusa nel 1999 la prima versione per la lingua italiana per bambini dai 6 ai 9 anni, convalidata dal CoE nel 2004, edito in Slovenia nel 1999, ultima edizione nel 2011 (Čok, Zorman e Šečerov 1999; Skela et al. 2011). Purtroppo, per le solite ragioni che accompagnano le innovazioni, anche se queste sono amate dagli

alunni, il portfolio linguistico risulta abbandonato nell'ambito scolastico. Nello stesso periodo furono realizzati i primi libri di testo, manuali e complementi didattici, originali e corrispondenti ai bisogni dell'insegnamento della lingua italiana come L2 del territorio bilingue dell'Istria slovena (Čok e Dellore 1984, 1990; Čok et al. 1994). Le prime dottorande in didattica della lingua seconda⁶ applicarono le loro ricerche all'ideazione di vari materiali didattici (Zorman, Čok e Mršnik 2003).

5 Lo studio della lingua italiana e la ricerca empirica

Nel percorso verso il raggiungimento degli obiettivi di questi progetti non dovrebbero esserci discrepanze tra il ritmo di lavoro e il funzionamento del gruppo di ricercatori coinvolti nella ricerca empirica in corso in Istria e le commissioni curriculari nazionali istituite all'epoca. Nei primi anni di rinnovamento, i ricercatori della prassi didattica della lingua italiana in Slovenia, anche se partecipanti attivi nello studio della lingua seconda, si muovevano ancora con incertezza nello spazio vuoto della pratica emergente a livello nazionale, seguendo però attentamente le teorie e le pratiche che stavano emergendo all'estero. Sia le soluzioni per l'insegnamento della lingua seconda, proposte dagli esperti curriculari, sia i suggerimenti sulle lingue in generale, potevano essere presi in considerazione solo parzialmente. Solo il caso di collegamenti individuali tra i ricercatori locali e la commissione a livello nazionale avrebbe potuto raggiungere un effetto positivo. Infatti, proprio la collaborazione tra l'Università popolare di Trieste e l'Istituto per l'istruzione slovena - unità di Capodistria, contribuì in massima parte alla formazione di esperti, ricercatori e sperimentatori nel campo della didattica dell'italiano. Il quadro d'azione della ricerca empirica si è potuto consolidare grazie all'integrazione dell'ambito di ricerca teorico e del più pratico campo pedagogico, nonché grazie alla trasmissione diretta del sapere nella prassi. Con la fondazione del Centro di ricerche scientifiche a Capodistria nel 1995 e della Facoltà di Studi Umanistici nel 2000, ciò è stato finalmente possibile.

⁶ Le dottorande difesero le loro tesi: Čok nel 1996, Zudič Antonič nel 2007, Zorman nel 2007.

Dopo anni di tentativi fu dunque costituita nel 2000 la Facoltà di Studi Umanistici di Capodistria come istituzione universitaria indipendente (Čok e Mikolič 2000). Il Centro di ricerche scientifiche di Capodistria, fondato cinque anni prima come unico istituto di ricerca localizzato al di fuori della capitale, fu incaricato, in collaborazione con l'Accademia delle scienze e delle arti, della redazione dei documenti necessari per la fondazione della Facoltà. Tra gli obiettivi di base della Facoltà, lo studio di lingue e culture per contribuire allo sviluppo più equilibrato dell'intero paese e il suo operato nella regione contermina, avrebbero rafforzato il contatto tra popoli e culture, come pure avrebbero mantenuto viva la tradizione culturale dell'Istria. Il primo progetto bilaterale tra Slovenia e Grecia della Facoltà, contribuì alla deposizione della statua di Joannis Kapodistriasis nella piazzetta omonima nel centro di Capodistria. La statua fu donata alla Facoltà dall'Università Kapodistriasis di Atene per la fruttuosa collaborazione (incontri e una conferenza scientifica) tra i due atenei incentrata sulle grandi figure del passato collegate alla città.

I corsi di laurea della nuova Facoltà (storia, geografia, scienze culturali e antropologiche) furono strutturati in un programma interdisciplinare nel quale lo *studium* generale era seguito da moduli disciplinari. Successivamente i moduli avrebbero presentato le basi di ulteriori programmi. Il primo anno accademico, la Facoltà contò all'iscrizione 69 matricole. Nel curriculum degli studi, l'italiano fu sin dall'inizio una materia obbligatoria.

Il 29 gennaio 2003, il parlamento sloveno confermò con un'apposita legge la fondazione dell'Università del Litorale e la Facoltà di Studi Umanistici ne divenne membro costitutivo. Lo studio della lingua e della letteratura italiana, inserito nel Dipartimento di Linguistica applicata della Facoltà, coordinato da Lucija Čok, passò nel 2008 al Dipartimento di Italianistica, che fu affidato a Nives Zudič Antonič. Con l'apertura del Dipartimento di Italianistica nell'ambito dell'Università del Litorale, l'italiano trova il suo posto. In precedenza, l'italiano era stato inserito in un primo programma di linguistica applicata con un modulo apposito, accreditato nel 2009. Seguirono anno dopo anno nuovi programmi di studio di italianistica a diversi livelli universitari: primo livello nel 2010, laurea magistrale nel 2011 (orientamento pedagogico) e 2012 (orientamento linguistico), laurea magistrale in Media-

zione linguistica e traduzione nel 2013 e dottorato di ricerca nel 2018. La maggioranza degli iscritti ai corsi universitari della Facoltà era di provenienza locale e con una discreta conoscenza della lingua italiana, altri, provenivano da diverse regioni della Slovenia, avevano spesso lacune sia in merito alla conoscenza della lingua sia riguardo la specificità del territorio. Potevano dunque sperimentare dal vivo un incontro con la cultura mediterranea e conoscere fatti storici che determinarono la costituzione di un territorio bilingue. Finalmente, un'istituzione altamente qualificata con il suo potenziale intellettuale, in collegamento con le università in Italia (Università di Udine, Università di Venezia, Università di Trieste, Università di Trento e altre), poté approfondire e sviluppare sistematicamente studi e ricerche nel campo della lingua e della letteratura italiana.

Seguirono numerose iniziative promosse dai docenti universitari: competizioni di lingua, tra cui è sempre incluso anche l'italiano, la stesura di cataloghi relativi agli esami di maturità e simili. All'inizio del XXI secolo, anche la Slovenia aderì all'*European Language Label*, assegnata ai progetti più innovativi ed efficaci nel campo dell'apprendimento/insegnamento delle lingue nei paesi europei. La Facoltà ricevette questo riconoscimento nel 2006 per il progetto *Promozione delle lingue minoritarie nelle aree plurilingui riguardo alla formazione dei docenti*.⁷

Seguirono numerosi progetti di ricerca, in cui l'italiano si presentava come una costante convalidata. Fasi di intenso lavoro scientifico si alternavano a brevi periodi di stasi sia per ragioni finanziarie sia per la perdita del potenziale di ricerca. Molti progetti ottennero una valutazione scientifica positiva e conseguentemente il finanziamento. Le ricercatrici del Dipartimento attingevano al finanziamento dell'Agenzia nazionale per la ricerca (ARRS) dedicato ai progetti. Sulla base di studi teorici ed empirici nell'ambito del progetto LABICUM, *Le lingue - ponte verso la comunicazione e la comprensione interculturale* (2004-2007), cofinanziato da enti e istituti commerciali, bancari e dal Porto di Capodistria (Istrabenz, Banka Koper, Luka Koper), furono predisposti dei moduli linguistico-interculturali su modelli di comportamento e comunicazione tenendo conto delle specificità dei campi professionali. I risultati del

⁷ Progetto Comenius 2.1, coordinato da Nives Zudič Antonič (2003-2006).

progetto furono presentati nell'ambito di diversi convegni, pubblicati nella monografia scientifica *Bližina drugosti/Close otherness* (Čok 2006). Le ricercatrici svilupparono prototipi di moduli di studio interdisciplinari (sloveno per stranieri, inglese come 'lingua franca', italiano come lingua seconda). L'inclusione di moduli di comunicazione interculturale nell'insegnamento delle lingue significava un arricchimento didattico (Zudič e Malčič 2007). Nell'ambito di questo progetto furono sperimentati con studenti di lingue, gli strumenti di autovalutazione della competenza interculturale del singolo. Nel Centro di lingue e comunicazione interculturale, istituito nel 2006 nel quadro del progetto bilaterale Proteus,⁸ si offrivano a tutti gli studenti dell'Università sei lingue (francese, tedesco, inglese, portoghese, spagnolo e cinese) con l'italiano come L2. *Lingua come coesione culturale e capitale umano* (2004-2006), progetto applicativo finanziato dall'Agenzia nazionale per la ricerca (ARRS), ampliava l'oggetto della ricerca linguistica e interculturale con particolare riguardo al mondo del lavoro.

Interrogarsi sul successo dei modelli educativi e formativi a favore del bilinguismo e su che cosa questa formazione rappresenti per i singoli individui e per la società, significa sapere chi è il soggetto della valutazione: l'individuo, la società, la popolazione maggioritaria o quella minoritaria, oppure entrambe. I risultati di un'efficace istruzione bilingue con l'obiettivo di formare la popolazione a favore del bilinguismo, sono importanti tanto per il singolo quanto per la società intera, poiché rappresentano la realizzazione dell'uguaglianza tra gruppi etnici. Secondo quanto riportato dall'analisi scientifica nell'ambito del progetto *L'efficacia dei modelli dell'educazione bilingue delle aree etnicamente miste - una sfida e un vantaggio per l'Europa delle lingue e delle culture* (2006-2008), i ricercatori constatarono parecchie mancanze ed errori, insistendo sull'importanza di continuare nell'istruzione bilingue e con il corrispondente monitoraggio. Soltanto con una pianificazione strategica sarebbe stato possibile implementare i modelli bilingui affinché avessero potuto conservare la propria missione, raggiungendo così gli obiettivi fondamentali di conservazione, tutela e sviluppo delle minoranze e rafforzan-

⁸ Progetto bilaterale Slovenia-Francia PROTEUS, 2005-2006: *Les langues - ponts à la communication interculturelle et à la compréhension*; partenariato: Università del Litorale e Università Louis Pasteur di Strasburgo.

do il valore aggiunto del bilinguismo nelle aree bilingui della Slovenia. Le proposte di intervento elaborate sulla base della ricerca empirica in dieci punti fondamentali, furono inviate a diversi destinatari (scuole, enti pubblici del Litorale sloveno, Ministero dell'istruzione); nonostante gli sforzi profusi non si riscontrò alcuna reazione.

Alcuni progetti internazionali aprirono la strada a una profonda ed estesa collaborazione internazionale. Di seguito i più importanti.

- Sulle base della ricerca scientifica e professionale, il progetto EU-NoM (*European University Network of Multilingualism*, 2009-2011) ha visto la creazione di una rete di università che hanno collegato ambienti multilingui e promosso il multilinguismo e l'interculturalità attraverso diverse attività. Le università coinvolte nel progetto furono: Universitat oberta de Catalunya, Università degli Studi di Udine, Università del Litorale, Mercator/Fryske Akademy, Erasmushogeschool Brussel, Queen's University Belfast, Centro britannico per la ricerca europea.
- Il progetto MERIDIUM (*Multilingualism in Europe as a Resource for Immigration - Dialogue Initiative among the Universities of Mediterranean*, 2008-2011), si proponeva di fornire concreti strumenti di sostegno 'sul territorio' alle politiche europee di promozione del multilinguismo e dell'integrazione linguistica legata all'immigrazione, con particolare riferimento all'area dell'Europa mediterranea, data la fisionomia storico-culturale e geografica dell'area, ma anche l'attuale assetto socio-economico che la caratterizza. Università coinvolte: l'Università per Stranieri di Perugia, Universidade Nova de Lisbona, Universidad de Salamanca, Università del Litorale, Università di Brasov, Università di Babeş-Bolyai di Cluj-Napoca e Università di Malta.
- Il progetto PERMIT (*Promote education and reciprocal understanding through multicultural integrated teaching*, 2008-2009) si proponeva di promuovere il dialogo della società civile tra l'Unione europea e la Turchia, con particolare attenzione a garantire una migliore conoscenza e comprensione della Turchia all'interno dell'Unione europea. Tra gli obiettivi si sottolinea la sensibilizzazione di insegnanti e di studenti a una più consapevole comprensione delle interazioni storiche e culturali che legano le due

entità, oltre che alla conoscenza dei valori culturali che sono alla base della comunicazione. Consorzio universitario: Università del Litorale, Università Ca' Foscari di Venezia e Yildiz Technical University di Istanbul.

- La Facoltà di Studi Umanistici ha creato, sperimentato e implementato descrittori relativi alla competenza interculturale all'interno del portfolio linguistico per studenti. Fu creato anche uno strumento autovalutativo che aiuta l'utente a definire il proprio livello di competenza interculturale (attitudine alla diversità interculturale; scoperta della diversità interculturale e modulazione degli *input*; trasferimento di consapevolezza interculturale al quotidiano) (Čok 2008).

6 La formazione degli insegnanti

Presso il Dipartimento di Linguistica applicata e quello di Italianistica, gli approcci innovativi e creativi all'insegnamento/apprendimento della lingua italiana rappresentavano un'attività importante della formazione degli insegnanti. Nelle competenze dei docenti si realizzano le fasi applicative dei progetti sopra descritti. I risultati di numerosi progetti Interreg, Comenius, Erasmus erano focalizzati sul miglioramento dell'insegnamento della seconda lingua a diversi livelli. Nominiamo alcuni tra questi: *INFO - Definizione di un modello per la formazione degli insegnanti in ambienti multilingue* (2004-2007), *Language - Lingua: Multilinguismo come ricchezza e valore dell'area transfrontaliera italo-slovena* (2007-2013), *EDUKA - Educare alla diversità* (2011-2014), *IE-REST - Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers* (2012-2015).

Altro punto focale per lo sviluppo dell'italiano nel nostro territorio l'hanno avuto *Le dieci tesi sull'educazione linguistica democratica, testo preparato dai soci del GISCEL nel 1975*.⁹ Con tale testo, il GISCEL si

⁹ Il testo era stato preparato dai soci del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica costituitosi nel 1973 nell'ambito della SLI - Società di Linguistica Italiana) nell'inverno e nella primavera del 1975 e fu definitivamente approvato il 26 aprile 1975.

poneva l'obiettivo di implementare le basi teoriche per un'educazione linguistica innovativa e contemporanea sviluppando linee guida per l'azione a beneficio di ricercatori, insegnanti e chiunque in Italia si adoperi per un'educazione democratica. Tullio de Mauro, linguista, pedagogo e politico, fu il promotore e l'autore della prima edizione delle dieci tesi e delle successive edizioni riviste. Altri ricercatori ed educatori le hanno aggiornate e sviluppate ulteriormente. L'ultima versione tradotta dall'italiano in sloveno, tedesco e friulano è stata pubblicata dopo la scomparsa dell'eminente linguista dalla Regione Friuli Venezia Giulia (Schiavi Fachin 2019). Nelle dieci tesi, gli autori presentano l'acquisizione della lingua come pensiero e comunicazione con istruzioni didattiche per gli insegnanti che - attraverso un salto di qualità dall'educazione linguistica all'educazione per una società democratica - possono formare le giovani generazioni a operare con successo in diversi ambienti linguistici e interculturali. Tra i capitoli che sono sia di natura linguistica (il ruolo del linguaggio verbale, il suo ancoraggio nella vita biologica, emotiva, intellettuale e sociale, la pluralità e complessità delle abilità linguistiche) sia di base giuridica sui diritti linguistici (diritti linguistici nella costituzione), e le basi pedagogiche dell'insegnamento delle lingue (restrizioni alle pedagogie linguistiche tradizionali, nuovi approcci nella formazione degli insegnanti), il capitolo otto suddivide l'educazione linguistica democratica nel sistema scolastico in dieci principi. Tra i principi finalizzati allo sviluppo delle lingue materne vi sono i principi di pluralità delle lingue e delle culture (il secondo, terzo e quarto principio) (Schiavi Fachin 2019, 48):

- Lo sviluppo e l'apprendimento delle abilità linguistiche non dovrebbero mai essere fine a sé stessi, ma dovrebbero servire come strumento per una più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: la motivazione per una formazione specifica delle abilità verbali dovrebbe scaturire dallo studio, dalla ricerca, nella discussione, nella partecipazione e creazione individuale e di gruppo.
- La promozione delle competenze linguistiche dovrebbe basarsi sulla conoscenza dell'ambiente linguistico-culturale, quello familiare e ambientale del discente per arricchire il suo patrimonio linguistico originario aggiungendo elementi, pianificati gradualmente per essere efficaci.

- La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra i discendenti dello stesso gruppo presenta il primo passo verso un'esplorazione più approfondita della diversità spaziale, temporale, sociale e storica che caratterizza il patrimonio linguistico dei membri di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

Il documento, che trascende i confini della pratica pedagogica italiana, ha visto diverse consultazioni e promozioni, tra cui nel settembre 2019 un incontro di studio per insegnanti di italiano L1 e L2 e di sloveno L1 e L2 nella zona etnicamente mista dell'Istria slovena. In quell'occasione l'Istituto di studi linguistici del Centro di ricerche scientifiche di Capodistria e la Comunità Italiana 'Santorio Santorio' hanno organizzato presso il Palazzo Gravisi Buttorai a Capodistria una giornata dedicata alle *Dieci tesi*. Alle lezioni introduttive hanno partecipato illustri docenti provenienti da università italiane (Fabiana Fusco, Università degli Studi di Udine e Silvana Ferreri, Università di Viterbo) e delle istituzioni slovene (Lucija Čok, Centro di ricerche scientifiche e Nives Zudič Antonič, Università del Litorale).

7 Collaborazione con la Comunità autogestita costiera della nazionalità italiana

Numerose ricerche applicative hanno stimolato esperti e ricercatori a creare collegamenti con gli enti gestiti dalla comunità italiana o a invitarli alla collaborazione in diversi moduli organizzativi per incentivare lo status della lingua italiana, sia essa lingua prima (lingua d'origine) o seconda:

- *Aumentare le competenze linguistiche del personale pedagogico nelle lingue minoritarie* (l'italiano nelle scuole di lingua italiana in Slovenia e lo sloveno nelle scuole di lingua slovena in Italia), finanziato dall'Unione europea, Fondo sociale europeo e dal Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport della Repubblica di Slovenia (2007-2013);

- *Miglioramento della qualità dell'istruzione nazionale* (per la Comunità nazionale italiana in Slovenia e la Comunità nazionale slovena in Italia), finanziato dall'Unione europea, Fondo sociale europeo e dal Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport della Repubblica di Slovenia (2014-2020);
- *La biblioteca Grisoni a Capodistria*, ripristino della ricchissima biblioteca del conte Francesco Grisoni, bibliofilo e amatore della cultura (2016-2018); Biblioteca centrale Srečko Vilhar di Capodistria, Comunità autogestita della nazionalità italiana di Capodistria;
- *INTER-KUL-TUR-ISTRIA* - Formazione per il patrimonio culturale inclusivo e la creatività dell'Istria slovena (2016-2017), finanziato dall'Unione europea, Fondo sociale europeo e dal Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport della Repubblica di Slovenia;
- *Bilinguismo istituzionale nelle aree etniche miste in Slovenia: valutazione dell'indennità di bilinguismo* (AEES, J6-9373, 2018-2021).

8 Il *transfer* delle ricerche: risultati raggiunti

Seguendo il filo rosso delle attività, le strategie proposte e le ricerche compiute negli ultimi trent'anni e ritornando alle due ipotesi iniziali, possiamo tornare a interrogarci in merito ai quesiti di base:

- La conservazione e lo sviluppo del bilinguismo sloveno-italiano nell'Istria slovena è assicurato?
- L'effetto delle numerosissime ricerche, strategie e innovazioni, il *transfer* delle ricerche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, o del vicinato, in Slovenia, è positivo? È invariato o statico? Progredisce e si sviluppa?

8.1 Argomentazione completiva dei risultati empirici

- *Riscontri della ricerca nazionale ed europea*: nella ricerca e nell'implementazione dei risultati nella prassi didattica sono state colte con perseveranza le varie opportunità disponibili. Molti progetti

transfrontalieri e quelli europei hanno contribuito alle innovazioni didattiche del Dipartimento di Italianistica e delle scuole. La ricerca nazionale, quella finanziata dall'Agenzia nazionale per la ricerca (ARRS), raramente interviene con finanziamenti nel campo dell'educazione bilingue. I modelli bilingui sloveni (quello del Litorale e quello del Prekmurje) sono di continuo sotto gli occhi della critica e dell'insoddisfazione degli utenti (sia genitori, sia discenti, sia la società locale). Manca un costante impegno da parte della politica educativa (il Ministero dell'istruzione, per esempio) da attuarsi con una seria analisi della realtà scolastica da parte delle istituzioni addette (l'Istituto per l'istruzione nazionale). Se qualche analisi c'è, è parziale e incompleta. I progetti *target* dedicati a miglioramenti di diverse aree e finanziati da diversi ministeri sloveni, il cui bando annuale offre la possibilità alla scienza di parlare direttamente agli interessati, da anni non lancia un appello alla ricerca nel campo dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. Nel 2021 il bando ha offerto il finanziamento alla ricerca sulle varie lingue minoritarie: il serbo, il croato, il tedesco, da alcuni anni esso è dedicato anche alle ricerche sullo sloveno in Italia e in Ungheria, all'ungherese nel Prekmurje sloveno e alla lingua rom. Dal 2007, quando i risultati delle ricerche, nonostante un'azione diffusa, non sono stati presi in considerazione (Čok 2009), al 2021 non ci sono stati particolari miglioramenti.

- *Insegnamento dell'italiano L2*: Gli insegnanti si trovano davanti un incarico ingrato: da una parte giovani alunni o studenti poco motivati, genitori indifferenti (spesso addirittura irritati per un voto basso in italiano), dall'altra uno scarso o addirittura mancato sostegno dei responsabili e della consulenza pedagogica. Molte attività si sono affievolite o spente (seminari in Italia, incontri formativi per l'italiano L2, borse libro, collaborazioni tra scuole di lingua slovena e quelle di lingua italiana). Gli insegnanti che vogliono implementare metodi/approcci innovativi si aggregano agli insegnanti di lingua italiana come lingua straniera, ma con poco profitto. Le nuove metodologie e l'innovazione nell'insegnamento delle lingue vengono offerte in inglese, opportunità esclusiva ma poco stimolante per gli insegnanti di italiano come L2, e di solito in rare occasioni.

- *L'inglese come lingua franca* ha sostituito le altre lingue, sia straniere sia seconde, diventando lingua veicolare *in primis*: lingua dell'informazione e della comunicazione digitale, della tecnica e della scienza, lingua seconda del singolo e della società, lingua onnipresente. L'imperialismo linguistico non si avvera per volontà dei paesi d'origine (Gran Bretagna o Stati Uniti d'America), ma per il potere dell'economia globalizzante. Non per criteri utilitaristici ma piuttosto seguendo principi basati sull'affinità culturale, l'importanza di apprendere lingue diverse dall'inglese, come per esempio le lingue vicine, viene riportata nei diversi documenti dell'UE.
- *Le famiglie, i genitori e i tutor delle nuove generazioni* seguono il principio economico, considerando la padronanza della lingua inglese elemento basilare della formazione dei loro figli.¹⁰ I flussi migratori della seconda metà del secolo passato e quelli attuali, nonché la popolazione inconsapevole della realtà circostante, di cui l'italiano nella comunicazione è parte costituente, hanno contribuito alla perdita dei valori indigeni dell'Istria. I nativi, sia italiani sia sloveni del Litorale, invece, si chiedono come mai l'italiano nell'insegnamento sia così poco considerato.
- *L'uso della lingua italiana nel settore pubblico (bilinguismo funzionale)* è trascurato, l'obbligo dell'uso come lingua ufficiale è poco osservato. La potenzialità della lingua e della cultura italiana come valore aggiunto nell'ambiente bilingue dell'Istria, il valore operativo ed economico dell'italiano come lingua del vicino/del territorio limitrofo e come lingua europea/del continente e del mondo, non sono abbastanza evidenziati o rafforzati.

9 Verifica delle tesi di partenza

Dopo numerosi passi evolutivi nell'insegnamento dell'italiano a diversi livelli di istruzione, citati in questo contributo, considerando a) il contesto europeo con documenti di sostegno al bi-/plurilinguismo, b) la base legislativa e normativa slovena in favore c) la nuova glottodi-

¹⁰ “Il futuro è nelle nostre mani. E l'Europa sarà ciò che decideremo che sia.” dichiara Ursula von der Leyen nel discorso introduttivo sullo stato dell'Unione nel 2020.

dattica, la didattica dell'italiano autentica e numerosissime innovazioni nella prassi scolastica, d) la ricerca scientifica e applicativa nel campo del pluri-/multilinguismo, numerosi progetti nazionali, transfrontalieri e internazionali del campo, e) i materiali e i manuali d'italiano originali, altre numerosissime pubblicazioni, f) l'insegnamento universitario con programmi di studio della lingua, g) la formazione permanente degli insegnanti - qual è la nostra conclusione? Come possiamo confermare le due ipotesi presentate alla base di questa riflessione?

Ipotesi 1

Il territorio mistilingue dell'Istria slovena rappresenta un laboratorio di bilinguismo, l'incontro del dialogo interculturale, un potenziale intellettuale teso a fortificare l'armoniosa convivenza. La scuola è uno dei luoghi dove è possibile crearlo e ampliarlo.

La tesi è parzialmente confermata.

Ipotesi 2

L'esistenza e lo sviluppo del bilinguismo sloveno-italiano bidirezionale, è assicurato soprattutto dalla conoscenza e dall'uso della lingua italiana da parte di parlanti sloveni, parte dalla scuola e si realizza nella società.

La tesi non è confermata o lo è parzialmente.

10 Ricadute e soluzioni, riflessione conclusiva

Le soluzioni volte al miglioramento e al potenziamento del ruolo dell'italiano L2 nell'educazione bilingue dell'Istria slovena sono complesse, le attività pianificate a lungo termine, impegnative. Di seguito ne vengono presentate alcune.

10.1 Una nuova glottodidattica conforme agli interessi dei giovani, convalidata dalla ricerca e implementata dagli insegnanti

La didattica dell'italiano non può concentrarsi solo sullo sviluppo di abilità e competenze linguistiche specifiche, settoriali e individua-

li. Sarebbe opportuno lanciare un rinnovato appello a un'educazione plurilingue e interculturale coerente, aperta, interconnessa, cooperativa, dialogica e soprattutto interdisciplinare. La pedagogia dialogica può aiutare a co-costruire concetti di rispetto e responsabilità in contesti educativi che richiedono interventi pedagogici innovativi, sensibili, audaci e una visione più sostenibile dei programmi scolastici e delle comunità scolastiche. Per una pedagogia così ambiziosa l'approccio pedagogico trasmissivo e orientato allo sviluppo individuale non è più un approccio efficace. In varie forme di apprendimento/insegnamento delle lingue seconde e delle lingue del vicino, gli insegnanti possono includere non solo competenze linguistiche e la consapevolezza linguistica e culturale, ma anche l'acquisizione di competenze linguistiche parziali (tecniche, professionali e attuali, trasversali tra aree di comunicazione), l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'insegnamento di altre materie nella seconda lingua, cioè in italiano (storia, geografia, letteratura, tecnica e sport) (Cavaion 2020). C'è la necessità di trasformare le comunità scolastiche in laboratori di sviluppo delle relazioni e di impegno morale attraverso un'educazione linguistica efficace e rivoluzionaria.

10.2 Una visione nuova della potenzialità dell'italiano - lingua del vicino

La questione dello sviluppo delle competenze plurilingui nelle aree di confine è stata già evidenziata nella Raccomandazione del Comitato dei ministri sull'insegnamento delle lingue limitrofe nelle regioni di confine (CoE 2005), documento che adotta come principio rapporti di buon vicinato, nell'ambito di convenzioni e accordi di cooperazione transfrontaliera, per le modalità di promozione del plurilinguismo in ambito paneuropeo. Il documento si pone l'obiettivo di sviluppare politiche linguistiche educative salvaguardando e introducendo l'insegnamento della lingua del vicino e della sua cultura. La base del documento è interdisciplinare, ponendo molta attenzione agli studi che considerano le aree di confine da una prospettiva linguistica, storica e politica.

La raccomandazione evidenzia due aspetti importanti e auspicabili per le aree di confine:

- il rispetto della diversità culturale e lo sviluppo delle lingue esistenti lungo i confini, e
- il principio della reciprocità e uso effettivo delle lingue limitrofi.

Nelle aree di contatto italo-sloveno, anche grazie ai progetti Interreg e ad altri finanziamenti europei transfrontalieri, si sono sviluppate numerose iniziative con l'obiettivo di creare connessioni e strategie comuni in contesti educativi (CROMO 2007).¹¹ Nell'ambito della promozione personale, un abitante dei territori limitrofi ha più di una opportunità per raggiungere obiettivi professionali. Le somiglianze favoriscono il percorso personale, le differenze che si possono riscontrare tra i due sistemi rappresentano un valore aggiunto. “La scuola come istituzione si sta trasformando sempre più in un ‘sistema aperto’ con l'ambizione di offrire ai giovani la possibilità di scoprire i propri interessi, valorizzare le competenze conseguite nei percorsi d'apprendimento, conoscere da vicino il sistema sociale e economico degli ambedue paesi, che al termine del percorso scolastico rappresenterà il contesto di lavoro” (Jakačić e Stefancic 2019, 40).¹²

10.3 Collaborazione sloveno-italiana delle istituzioni in loco

Molte iniziative, soprattutto nel campo della ricerca e dell'innovazione, hanno collegato le scuole di lingua slovena con le scuole di lingua italiana. A diversi livelli, gli insegnanti d'italiano L1 e italiano L2 si sono ritrovati sia per il loro interesse sia per il desiderio di lavorare insieme. I progetti internazionali nominati prima e quelli in corso (per esempio *Jeziki štejejo - Languages matter*)¹³ hanno offerto l'opportunità anche agli insegnanti del retroterra sloveno di toccare con mano la specificità del

11 Progetto CROMO (modulo transfrontaliero): progetto regionale di confine ITA-SLO-AT 2007 che si occupa dell'implementazione di ELP per studenti di età superiore ai 15 anni; progetti EDUKA ed EDUKA 2, per una *governance* incrociata dell'istruzione.

12 Alleanza italo-slovena per l'apprendimento basato sul lavoro in ambito transfrontaliero, INTERREG CB_WBL. Analisi comparativa sull'istruzione e formazione professionale in Slovenia e in Italia, Centro per l'istruzione professionale.

13 *Jeziki štejejo - Languages matter*, Unione europea, Fondo sociale europeo, Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport della Repubblica di Slovenia (2017-2022).

territorio bilingue. Anno dopo anno si è potuta osservare una crescente creatività tra gli insegnanti di lingue, spesso affiancati da insegnanti di altre discipline e dirigenti scolastici. L'iniziativa non si è prolungata e si è purtroppo conclusa al termine del progetto. Si dovrebbe insistere nella promozione di tali collegamenti per creare un vero e proprio movimento per la promozione congiunta delle due (o più di due) lingue e culture.

10.4 Promozione e divulgazione nel mondo delle buone prassi nonché delle ricerche applicative

Essere soddisfatti dell'impegno nella promozione del bi-/multilinguismo quando si raggiungono buoni risultati è normale, ma la promozione e l'informazione di ciò che consideriamo buona prassi o innovazione è veramente gratificante e utile. Ci sono tanti modi per farlo, però, per raggiungere il pubblico interessato devono essere vari. Le pubblicazioni scientifiche di solito non raggiungono un vasto pubblico, i manuali e i compendi didattici che introducono innovazioni sono usati in classe dagli insegnanti per un certo periodo, poi per il gusto del nuovo vengono accantonati.

Attività di formazione sia degli insegnanti, sia degli operatori culturali e mediatori di lingue e culture, se permanenti e interessanti danno luogo a incontri, scambi di prassi e riflessioni sul codice linguistico degli utenti. Internet e reti sociali divulgano notizie molto velocemente, siti professionali di scienza applicativa come, per esempio, il *Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning* informa regolarmente il mondo sulle lingue; per quanto riguarda l'italiano in Istria è stato promosso già nel 2012 (Čok e Zudič Antonič 2012).

La politica linguistica a livello UE segue una prospettiva democratica anche nel campo della conservazione e promozione delle ventiquattro lingue ufficiali e sessanta lingue autoctone regionali o minoritarie europee; tuttavia per avere un riscontro diretto deve essere costantemente sostenuta dal basso, cioè dalle politiche linguistiche e culturali degli Stati membri.

Gli operatori politici, dal locale al nazionale/statale, devono essere stimolati a portare avanti il discorso sulla promozione del bi-/multilinguismo e interculturalismo. I convegni internazionali, i forum, le reti

sociali, le pubblicazioni di diversi contenuti che presentano la realtà dell'Istria slovena oggi e nella storia (Zudič Antonič 2014) sono il luogo e l'occasione per rivolgere un appello alle autorità per la conservazione e lo sviluppo del bilinguismo sloveno-italiano in Istria.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

CAVAION, I. M. 2020. "Italian in the mainstream schools of the bilingual border area of the Slovenian coast: language policy, teachers' perspectives and a vision for the future." *International multilingual research journal* 14 (2): 130-145.

CoE - COUNCIL OF EUROPE. 2005. *Recommendation Rec(2005)3 of the Committee of Ministers to member states on teaching neighbouring languages in border regions*. <https://rm.coe.int/090000168090a2cf>.

ČOK, L. 1983. *En ten tini: manuale per gli insegnanti / priručnik za nastavnike / priročnik za učitelje*. Fiume: Edit.

ČOK, L. 1994. "Education in bilingual settings: linguistic complementarity as one of the preconditions for tolerance in Education." In *Lingue, testi e contesti*, a cura di S. Schiavi Fachin, 81-85. Udine: Kappa Vu.

ČOK, L. 1996. "Insegnamento/apprendimento delle lingue seconde nell'Istria slovena." In *Activity packs for language teachers*, a cura di S. Schiavi Fachin, 16-27. Udine: Kappa Vu.

ČOK, L. 2003. "Cultures and Languages of the Environment: The Role of Minority Language in Slovene Education Policy." In *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, a cura di S. Schiavi Fachin, 59-69. Udine: Forum.

ČOK, L., a cura di. 2006. *Bližina drugosti / The close otherness*. Capodistria: Annales.

ČOK, L. 2008. "Medkulturna uzaveščenost kot osebnotna vrednota." *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko* 23 (1): 86-100.

ČOK, L., a cura di. 2009. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Capodistria: Annales.

ČOK, L. 2020. "Prispevek edukacijskih ved k zgodnjemu uvajanju tujega jezika v obvezno izobraževanje." In *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja: Cveta Razdevšek Pučko*, a cura di T. Devjak, S. Gaber, S. Berčnik, V. Tašner, B. Marentič-Požarnik, J. Lepičnik-Vodopivec, C. Razdevšek-Pučko, 35-54. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

ČOK, L. e N. DELLORE. 1984. *Imparo l'italiano giocando: libro di testo attivo per lo studio iniziale della lingua italiana*. Fiume: Edit.

ČOK, L. e N. DELLORE. 1990. *Gioco e parlo, parlo e gioco: libro attivo per lo studio iniziale della lingua italiana*. Prima ed. Fiume: Edit; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

ČOK, L., N. DELLORE, R. PIŠOT e M. SLOSAR. 1994. *Un due tre. Učbenik z delovnimi listi*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

ČOK, L., J. SKELA, B. KOGOJ e C. RAZDEVŠEK-PUČKO. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Capodistria: Centro di ricerche storiche.

ČOK, L., A. ZORMAN e N. ŠEČEROV, a cura di. 1999. *Moja prva jezikovna mapa*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Pedagoška fakulteta.

ČOK, L. e V. MIKOLIČ. 2000. *Ustanovitev Fakultete za humanistične študije v Kopru kot samostojnega visokošolskega zavoda*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU; Capodistria: Centro di ricerche scientifiche.

ČOK, L. e M. ZADEL. 2012. *Slovenska Istra med politiko sožitja in priseljeništvom / Slovenian Istria between coexistence policy and immigration*. Capodistria: Annales.

ČOK, L. e N. ZUDIČ ANTONIČ. 2012. *Italian: the Italian language in education in Slovenia*. 1st ed. Ljouwert / Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. <https://library.net/document/yn976kkq-the-italian-language-in-education-in-slovenia.html>.

JAKAČIĆ, V. e M. STEFANČIČ, a cura di. 2019. *Primerjalna analiza poklicno in strokovno izobraževanje v sloveniji in italiji*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

SCHIAVI FACHIN, S., a cura di. 2019. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica / Dis tesis pe educazion linguistiche democratiche / Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo / Zehn Thesen für eine demokratische Spracheroziehung*. Trieste: Regione autonoma Friuli Venezia Giulia, Consiglio regionale.

SKELA, J., L. ČOK, N. ŠEČEROV e A. ZORMAN, a cura di. 2011. *Evropski jezikovni listovnik: za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let. / European language portfolio: for primary-school learners aged 6 to 10*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

TRIM, J. L. M. 1998. *Modern languages in the Council of Europe 1954-1997*. Strasbourg: Language Policy Division. <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-coo/1680886ae>.

ZORMAN, A., L. ČOK e S. MRŠNIK. 2003. *Suoni in sintonia: lettere in allegria: delovni zvezek za razvijanje slušne spretnosti v italijanskem jeziku*. Capodistria: Centro di ricerche scientifiche.

ZUDIČ ANTONIČ, N. 2014. *Storia e antologia della letteratura italiana di Capodistria, Isola e Pirano*. Capodistria: Unione Italiana.

ZUDIČ ANTONIČ, N. e M. MALČIČ. 2007. *Il vicino diverso. Percorsi di educazione interculturale di lingua italiana*. Capodistria: Annales.

IMPARARE E INSEGNARE L'ITALIANO
CON I TESTI MULTIMODALI

1 Introduzione

In questo testo affrontiamo la possibilità di rendere operativi nella classe di lingua straniera i legami tra linguaggio verbale e risorse semiotiche come le immagini, i gesti, i rumori e i suoni attraverso i romanzi a fumetti: testi multimodali che insieme ai film consideriamo strumenti glottodidattici per eccellenza (Rossi 2020, 9).

Partendo dall'inscindibilità ormai acquisita degli aspetti culturali e di quelli strettamente linguistici nell'insegnamento sia delle lingue materne che delle lingue seconde o straniere (Kramsch 1993, 236), mettiamo al centro la spiccata propensione sia dei film, che dei testi letterari e multimodali transculturali italofofoni al rispecchiamento di "forme di vita" nelle "forme di rappresentazione" (De Gaetano 2014, 28), all'uso cioè di fenomeni ed eventi reali come base per racconti di finzione.

Nel cinema italiano ha quasi sempre trovato spazio il ventaglio dei dialetti e degli italiani regionali, negli ultimi 20 anni i film migratori - quelli cioè che trattano l'emigrazione italiana nel mondo e l'immigrazione straniera in Italia - rappresentano i problemi di integrazione, la marginalità, quindi anche fenomeni di contatto linguistico e il 'neoplurilinguismo' come ulteriore ampliamento dello spazio linguistico italiano (Vedovelli 2017, 7-11).

Il cinema italiano funge perciò secondo noi da fonte privilegiata per l'apprendimento e l'insegnamento della lingua e della cultura (Bartoli Kucher 2019, 127-132).

Lo sguardo che produce il punto di vista delle inquadrature è lo stesso sia nel cinema che nel fumetto, in cui la doppia codificazione è fondata sulla *visual literacy*, sulla interdipendenza tra testo e immagine (Eco 1964, 147; Barbieri 2017, 31; Calabrese e Zagaglia 2017, 37).

Metteremo al centro di questo testo il *Graphic Novel*,¹ il romanzo a fumetti, perché è uno dei fenomeni più straordinari della letteratura italiana contemporanea, un vero e proprio “*big bang* editoriale”, diventato negli ultimi anni un veicolo per la discussione di questioni importanti (Calabrese e Zagaglia 2017, 7).

2 La classe di lingua straniera: uno spazio per incontrare e conoscere l'Altro

La classe di lingua straniera può essere vissuta come luogo in cui si osservano prospettive diverse e in cui si impara a relativizzare il proprio sguardo sul mondo. Con Lothar Bredella, il fondatore della *Didaktik des Fremdverstehens* (Didattica della Comprensione dell'Altro) (Bredella e Christ 1995) crediamo che la ‘comprensione dell'Altro’ sia una forma creativa per comprendere tutto ciò che non si conosce, imparando allo stesso tempo a relativizzare il proprio sguardo sul mondo (Bredella e Christ 1995, 20).² Per questo riteniamo che il confronto con testi transculturali possa aiutare gli insegnanti a creare empatia negli studenti, gli apprendenti stessi ad accettare e comprendere altre prospettive (Nünning e Surkamp 2008, 28; Bartoli Kucher 2019, 146).

Partiamo dall'ipotesi che il confronto con autrici e autori provenienti dagli *In Between Spaces*, con persone, personaggi e testi nati negli interstizi tra culture, valori, tradizioni e stili di vita diversi (Bhabha 1994, 2) possa motivare gli studenti - sia all'università che a scuola - a riflettere e a far riflettere sul *métissage* culturale della società e sui processi identi-

¹ Per quanto riguarda il genere del termine *Graphic Novel*, usato sia con l'articolo femminile che con quello maschile, l'Accademia della Crusca ha concluso il dilemma nel modo seguente: “Guardando la questione da un punto di vista linguistico - conclude l'articolo uscito pochi giorni fa sul sito dell'Accademia - e in linea anche con l'orientamento degli esperti, il genere maschile sarebbe quindi quello preferibile; tuttavia la locuzione, per le ragioni sopra esposte, è ormai largamente usata al femminile e registrata come tale dagli stessi dizionari” (De Cicco 2013).

² “Da un lato si tratta di come l'Altro vede le cose e dall'altro lato di come questo modo di vedere mi coinvolge. Tutti e due i momenti fanno parte dello stesso discorso e ci fanno riconoscere che la comprensione interculturale è un processo educativo in cui chi comprende cambia sé stesso. La comprensione sta sempre fra il sé e l'Altro” (traduzione dell'autrice).

tari, anche conflittuali, tipici dei processi transculturali (Bartoli Kucher 2019, 56-77; Bartoli Kucher 2020a, 512-522; 2020b, 121-139; 2020c, 207-215; 2021).

La classe di lingua straniera, *the third space* come l'ha definita Kram-sch (1993, 247), diventa così il luogo in cui confrontare gli studenti con la possibile diversità dell'Altro, con l'educazione alla cittadinanza globale (UNESCO 2014; OECD 2018, 7; Council of Europe 2018). Il costrutto della 'competenza globale' è un termine ombrello che sottende la tolleranza, l'apprezzamento della diversità, la volontà di risolvere i conflitti, l'educazione alla pace e ai diritti umani e che per questo deve a nostro parere costituire la base per la comprensione dell'Altro (Reimers 2006, 275-294; Zadra 2022, 104-106).

3 Un paradigma di didattica integrativa tra lingua e testi multimodali

Le coordinate del nostro paradigma di ricerca stanno nel segno sia della didattica cooperativa, che della didattica integrativa tra lingua, letteratura e film, in un approccio didattico orientato all'azione (Abraham 2013, 8; Hallet 2020, 54-55). Faremo riferimento al progetto *Scritture in viaggio* / قرفاسم تاباتك / *Schreiben unterwegs*, concepito e realizzato negli ultimi anni da chi scrive, incentrato sulla collaborazione tra le studentesse e gli studenti di didattica dell'italiano dell'Istituto di Romanistica dell'Università di Graz con le istituzioni educative del territorio, allo scopo di ottimizzare la formazione degli insegnanti (Bartoli Kucher 2019, 24-29 e segg; Bartoli Kucher 2021, 27-33, 111-142 e segg.).³

Con 'didattica cooperativa' intendiamo una forma sistematica e continua di cooperazione tra gli attori del processo educativo, cioè tra insegnanti e apprendenti, nel segno di un'inversione dei ruoli tradizionali (García e Kleyn 2016, 49). In classe, nella collaborazione e nello scambio tra chi fa ricerca nell'ambito della didattica delle lingue e delle let-

³ Si veda il *blog* del *Zentrum für PädagogInnenbildung* (Centro per la formazione degli insegnanti) dell'Università di Graz, accessibile a questo link: <https://blog.uni-graz.at/de/detail/article/scritture-in-viaggio-%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%B3%D8%A7%D9%81%D8%B1-D8%A9-schreiben-unterwegs/>.

terature moderne e gli insegnanti di lingua in formazione nel loro ruolo di mediatori linguistici e culturali,⁴ l'apprendente partecipa attivamente alla costituzione di senso del testo, perché “ogni finzione narrativa è necessariamente, fatalmente rapida, /.../. Accenna, e per il resto chiede al lettore di fare parte del proprio lavoro” (Eco 1994, 3).

Usare un approccio metodologico orientato all'azione e alla produzione (Surkamp 2007, 89-106; Hallet 2020, 55) comporta il coinvolgimento attivo dell'apprendente e richiede quindi l'attivazione e lo sviluppo di compiti che lo guidino in questa prospettiva.

I testi letterari e i testi multimodali diventano un ‘campo d'azione’ se si riesce a tradurli in pratica didattica attraverso attività creative volte a ‘coltivare l'immaginazione’ (Nussbaum 2010, 95-96; Abraham 2013, 89-91), a creare negli apprendenti: “The 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).

Se la lettura e il confronto con testi multimodali come quelli transculturali di Takoua Ben Mohamed - la *graphic novelist* tunisina e italiana, cresciuta tra la lingua e la cultura araba e quella italiana - sviluppa negli apprendenti “new signs of identity” (Bhabha 1994, 2), se determina in loro una nuova sensibilità, la volontà di cambiare prospettiva, di mettersi nei panni di una persona diversa da sé, allora il testo multimodale può diventare strumento per incontrare e conoscere l'Altro.

3.1 I romanzi a fumetti nella didattica delle lingue moderne

Nato e sviluppatosi in ambito angloamericano a partire dal 1978 con il celebre *A Contract with God and Other Tenement Stories* di Will Eisner, il genere testuale del *Graphic Novel* (GN) gode da trent'anni circa di grande risonanza in ambito francofono, soprattutto in Francia e in Belgio: si pensi a *Persepolis* di Marjane Satrapi (2002-2003), che narra la

⁴ La “transformative Research Action” a cui facciamo riferimento “inverts the power position of researchers and teachers, as each brings their own expertise into the process, becoming co-learners” (García e Kleyne 2016, 49).

storia della rivoluzione islamica in Iran attraverso gli occhi di una bambina che racconta non solo sé stessa e la propria famiglia, ma un'intera generazione di iraniani esposti alla violenza della rivoluzione islamica. Il romanzo a fumetti di Satrapi ha tratto ispirazione da *Maus. A Survivor's Tale* di Art Spiegelman, una storia della Shoah narrata dal fumettista americano attraverso il racconto dell'esperienza del padre nella Polonia della Seconda Guerra Mondiale: una storia che nel 1992 ha vinto il premio Pulitzer sdoganando il GN come forma d'arte compiuta, strumento per indagare la storia e la contemporaneità.

Già questi esempi mettono in primo piano la caratteristica principale di questo genere di “opere semiautobiografiche di finzione” (Calabrese e Zagaglia 2017, 11), in cui eventi reali stanno alla base di racconti di finzione. Si tratta di un aspetto fondamentale che caratterizza anche la letteratura transculturale italoфона, in cui il connubio tra *fiction* e *faction* propone storie di “realismo documentario” (Donnarumma 2014, 117, 123; Bartoli Kucher 2019, 13), utilissime nella classe di lingua straniera per sviluppare e/o rafforzare - in un approccio didattico orientato all'azione e alla produzione - la competenza narrativa e le competenze interculturali, emotive e affettive.

Il fatto che il romanzo a fumetti utilizzi, come vedremo sulla base di quelli di Takoua Ben Mohamed, “formati discorsivi quali la biografia, l'autobiografia, l'indagine giornalistica e il reportage storico-cronachistico, il cosiddetto *graphic journalism*” (Calabrese e Zagaglia 2017, 8) in un ineludibile connubio tra parola e immagine, ne fa uno strumento eccezionale anche per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue.

I GN di Takoua Ben Mohamed - un riuscito intreccio tra romanzo e giornalismo a fumetti - rappresentano un controcanone nell'ambito del panorama culturale e letterario italiano.

Si può parlare di un canone alternativo, perché le vignette e le tavole dell'autrice italiana e tunisina - scelta come ‘donna del 2021’ dalle lettrici e dai lettori di *Repubblica* (De Gregorio 2021) - declinano la transculturalità, il plurilinguismo e la diversità dell'italiano e degli italiani del XXI secolo. Si tratta di aspetti spesso assenti dal canone tradizionale sia della letteratura italoфона, che dei programmi letterari universitari, come dai testi confezionati a scopo didattico per i manuali di lingua (Spadaro 2022, 90-93). Anche per questo li metteremo al centro del nostro saggio.

3.2 Un medium complesso, adatto anche per apprendenti di livello elementare

Un ruolo decisivo nel processo di apprendimento di una lingua a partire da un romanzo a fumetti, lo giocano senza dubbio le immagini, che assumono il ruolo di ‘ trampolino di comprensione’, eliminando il ‘ filtro affettivo’ (Krashen 1982, 74) responsabile del blocco dell’acquisizione. Un GN è un medium complesso in cui il testo narrativo verbale viene ibridato con una componente non linguistica come il codice delle immagini: “Readers can choose to look at the words or the images first, or take the page in all at once as an integrated design” (Williams 2008, 13). La doppia codificazione consente a chi sta apprendendo una lingua straniera di scegliere dove iniziare a guardare e/o a leggere e in quale modo guardare e leggere, prendendosi tutto il tempo necessario per comprendere la relazione tra immagine e testo scritto. Ciò significa che argomenti complessi possono essere affrontati anche a un livello linguistico basilare senza gli ostacoli creati da problemi di comprensione dovuti a elementi lessicali o a strutture della lingua non ancora noti, perché il codice iconico aiuta a raggiungere la comprensione globale, il primo passo necessario per ogni ulteriore attività creativa (Hallet 2012, 3).

Le tavole di *Sotto il velo* rappresentano a nostro parere un’ottima possibilità di apprendimento del lessico e di semplici strutture della lingua, che consentono anche in una classe di principianti di creare un ponte

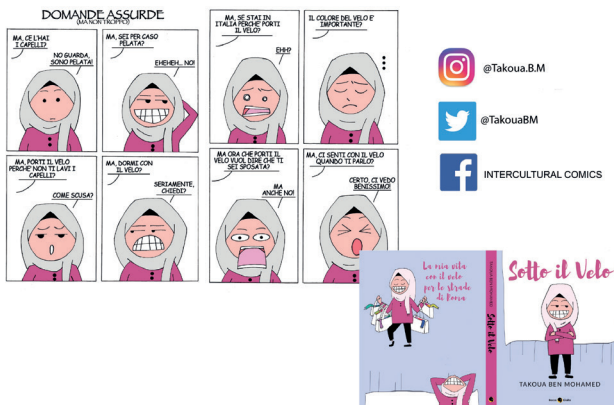


Figura 1: Sotto il velo (2016), BeccoGiallo Editore.

dalla competenza comunicativa alla competenza simbolica (Kramsch 2006), attivando contenuti e competenze interculturali. La multimodalità dei romanzi a fumetti si fa veicolo sia della carica motivazionale, che dei processi cognitivi legati all'espansione del lessico, rappresentato nelle tavole di Ben Mohamed da tratti del parlato quali le ripetizioni (le domande assurde!), la deissi che si avvantaggia del riferimento al contesto extralinguistico, l'abbondanza di pronomi personali e di pronomi e aggettivi possessivi espressi, il ricorso a frequenti segnali discorsivi (*No, guarda. Come, scusa?*), l'interpunzione emotiva per rendere la frammentarietà e l'espressività del parlato, ma anche dell'interpretazione delle onomatopee e delle linee cinetiche. I fumetti di Takoua abbondano anche di frasi fatte e metafore del linguaggio dei giovani (Morgana 2012): per questo ne consigliamo la lettura nelle classi di italiano come lingua straniera o seconda.

In una classe di principianti si può rendere operativa la doppia codificazione tra testo e immagine attraverso semplici attività creative come:

- descrizione delle vignette;
- racconto di una storia a partire da una tavola o da una vignetta;
- considerare la tavola del GN come l'inizio di un *web novel*, lasciando poi alla classe il compito di aggiungere altre vignette o tavole;
- scrivere nuovi dialoghi tra i personaggi;
- introdurre il repertorio simbolico del fumetto, gli elementi fondamentali del medium (vignette-tavole-elementi grafici come *balloon/lettering/gutter*, ecc.) per sviluppare capacità di azione autonoma e creare fumetti con *tool* digitali (storyboardthat.com/de);
- in classi multiculturali, sul modello del lessico di Takoua (che usa anche parole arabe translitterate e non), far uso di parole e concetti della propria *homelanguage*;
- produzione autonoma di vignette e/o tavole;⁵
- collegamento di quanto raccontato dalle tavole con la propria esperienza personale e/o con quella di conoscenti.

⁵ Scrivere collettivamente storie, partecipando a narrazioni di cui è possibile modificare l'andamento, all'infinito: “/.../ giocare creativamente con gli ipertesti, modificando le storie e contribuendo a crearne delle nuove, può essere un'attività appassionante, un bell'esercizio da praticare a scuola /.../” (Eco 2002, 19).

Come si vede dalle tavole - gentilmente concesse per questo testo da Takoua Ben Mohamed, e tratte dalla sua prima pubblicazione del 2016 per la casa editrice BeccoGiallo, intitolata *Sotto il velo* - l'autrice tunisina di Roma racconta con ironia la sua quotidianità di ragazza che ha liberamente scelto di portare il velo in Italia. L'aspetto che salta all'occhio è la trattazione del tema in maniera paradossale, con un'ironia che, oltre a sottolineare i pregiudizi altrui, gioca con le debolezze della protagonista stessa, manifestando come il suo rapporto con il velo si reinventi quasi giorno per giorno.

BLACK FASHION STYLE
(MA NON PER TUTTI)

LE ALTRE QUANDO SI METTONO
UN FASHION TOTAL BLACK.

IO, IN FASHION TOTAL BLACK.

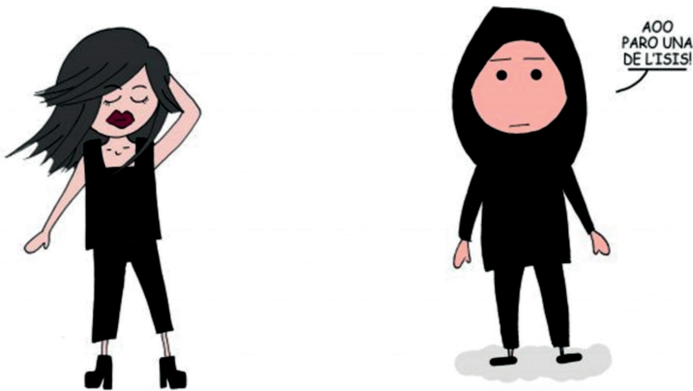


Figura 2: *Sotto il velo* (2016), BeccoGiallo Editore.

3.3 Un progetto per incontrare l'Altro

Nel corso del progetto *Scritture in Viaggio*, nel 2020 e nel 2021 le studentesse e gli studenti di didattica dell'italiano dell'Università di Graz si sono direttamente confrontati con Takoua Ben Mohamed - come negli anni precedenti le loro colleghe e colleghi con altre autrici e autori provenienti dagli *In between Spaces* (Bartoli Kucher 2019, 24-29

e segg.) - non soltanto attraverso la lettura dei suoi testi multimodali, ma anche ascoltando e/o leggendo interviste, *videoclip*, *blog*, visto che la *graphic novelist* è molto presente e attiva sulle reti sociali.

In riferimento alla sua decisione di portare in Italia il velo, riteniamo importante per la nostra tesi la risposta data dall'autrice sia nelle tavole del suo primo testo di *graphic journalism* - il romanzo a fumetti *La rivoluzione dei gelsomini* (Ben Mohamed 2018, 190) - che alla domanda di Concita De Gregorio (2021, 88). Gli argomenti in cui si articola la tesi di Ben Mohamed su *Repubblica* - presenti anche in molte interviste circolanti in rete - hanno colpito in modo particolare sia gli insegnanti in formazione dei nostri corsi di didattica dell'italiano, che gli alunni delle classi di italiano come lingua straniera in cui gli stessi hanno fatto il loro tirocinio: "È stato il mio modo di sentirmi libera. Ho deciso quello che mi faceva stare meglio. Libertà è prendere consapevolmente una decisione. Il femminismo, in una cultura occidentalocentrica, non contempla altre forme di libertà che non siano quelle di 'togliere i veli'. Scoprirsi. Per me è il contrario. Non provo nessun senso di liberazione a esibire il mio corpo" (De Gregorio 2021, 88). Le questioni aperte da questa risposta e dalle tante interviste rilasciate da Ben Mohamed e accessibili in rete, hanno fornito motivanti occasioni di discussione sia all'università che a scuola, rappresentando occasioni utilissime per attività creative scritte e orali. Anche durante l'insegnamento a distanza durante il semestre estivo 2021 abbiamo deciso di continuare *online* il progetto *Scritture in viaggio* / *قرفاسم تاباتك / Schreiben unterwegs*, nato a partire dal 2015 dalla partecipazione diretta all'organizzazione della manifestazione da parte delle diverse attrici, dei diversi attori del processo di insegnamento/apprendimento. L'8 giugno 2021 Takoua Ben Mohamed ha tenuto un *workshop online*,⁶ dopo che studenti e studentesse dei corsi di didattica dell'italiano avevano lavorato con i suoi romanzi a fumetti sia all'università, che nelle scuole dove hanno svolto il tirocinio (previsto dal nuovo curriculum universitario per gli insegnanti in formazione di tutte le discipline).⁷

⁶ <https://alumni.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail/article/sektion-alumni-romanistik-workshop-mit-takoua-ben-mohamed/>

⁷ <https://zentrum-paedagoginnenbildung.uni-graz.at/de/paedagoginnenbildung-neu/das-lehramtsstudium-an-der-uni-graz/>

È stata Anna Kische⁸ - secondo il formato già sperimentato nel corso delle manifestazioni precedenti in presenza, tenute prima presso il Literaturhaus dell'Università di Graz, poi in aula all'università stessa⁹ - a presentare l'autrice e la sua opera alle colleghe e ai colleghi del seminario di didattica dell'italiano e al pubblico presente *online*. Al *workshop* intitolato *Fumetto: i segreti del mestiere* hanno partecipato sia insegnanti in servizio delle scuole superiori di Graz, che esperti di didattica delle lingue e naturalmente scolare e scolari e altre persone interessate. La manifestazione si è conclusa con un'intervista all'autrice a cura di Sarah Lipp¹⁰ che aveva raccolto e selezionato le domande dei suoi colleghi. Le due studentesse di italiano come lingua straniera (e rispettivamente di inglese come lingua straniera, e di tedesco)¹¹ scriveranno la tesi di laurea sui testi multimediali e sui GN nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Anche questa esperienza ha evidenziato i risultati positivi del coinvolgimento diretto degli apprendenti in un progetto di ricerca orientato all'azione. La possibilità di conoscere personalmente un'autrice o un autore, di collaborare alla preparazione di un evento, di confrontarsi in prima persona attraverso testi letterari transculturali con "la dimensione della vita tra due mondi, la difficile formazione identitaria di chi ha vissuto e subito l'esperienza traumatica del viaggio, della fuga e dello spostamento da un paese a un altro" (Bartoli Kucher 2019, 25) hanno fatto della nostra classe di didattica dell'italiano un luogo di "eterogeneità e convivenza plurale" (Favaro 2011, 9).

La classe si è trasformata in un laboratorio di aggregazione sociale, la letteratura è diventata un 'campo d'azione' che ha reso possibile incontrare e conoscere l'Altro.

⁸ Le studentesse hanno autorizzato la scrivente a citare il proprio nome in questo saggio.

⁹ <https://homepage.uni-graz.at/de/simona.bartolikucher/projekt-scrirtture-in-viaggio/>

¹⁰ <https://homepage.uni-graz.at/de/simona.bartolikucher/projekt-scrirtture-in-viaggio/>

¹¹ Il sistema universitario austriaco prevede che i futuri insegnanti studino due diverse discipline insegnate nella scuola.

4 Il romanzo a fumetti: i segreti del mestiere

Il romanzo a fumetti si serve degli stessi strumenti espressivi del fumetto che aiutano il lettore a decodificare il messaggio (Eco 1964, 131): le vignette per narrare la storia, le nuvolette/ i *balloon* per le parole parlate, pensate, urlate o bisbigliate, le didascalie e le onomatopée, cioè tutti i segni che riproducono i suoni, le linee cinetiche per indicare i movimenti, la punteggiatura emotiva e autonoma dal testo scritto, passata poi nelle scritture giovanili e informali (Eco 1964, 146).

Eppure il romanzo a fumetti si distingue dal fumetto, in quanto racconta storie concluse e non in serie, spesso (auto)biografiche, di indagine e reportage giornalistico, che possono essere rivolte anche alla critica sociale. L'empatia, le emozioni suscitate dal testo letto e visto (*visual literacy*) - come dal testo visto e ascoltato (competenza audiovisiva) - il riferimento personale alla storia del testo stesso, rappresentano il potenziale pedagogico sia dei GN che dei film. Ogni strategia operativa mirante allo sviluppo della competenza linguistica "non può limitarsi solo alle strutture della lingua fatta di parole, ma deve orientarsi verso un panorama più ampio, costituito dalla capacità di dominare l'universo dei linguaggi, delle forme simboliche", come anticipato già negli anni '80 da Tullio De Mauro (Vedovelli 2022, 130; De Mauro 2012, 20).

Nella didattica delle lingue è perciò necessario un mutamento di paradigma, già in atto nel percorso e nelle proposte qui illustrate. La comunicazione della società globalizzata è multimodale: pertanto non basta insegnare solo a leggere e a scrivere una lingua moderna, ma serve lavorare con codici diversi, con *literacies* diverse, da quella visiva a quelle auditiva, gestuale e/o spaziale. Kalantzis e Cope (2012, 250) alla svolta del terzo millennio facevano riferimento alla "intrinsic multimodality of everyday communication in the era of the new media". Sullo sfondo di società globalizzate, che dal punto di vista linguistico sono già cambiate, anche la didattica delle lingue dovrebbe abilitare gli apprendenti "to participate in meanings that will enable them, as children and late as adults, to be effective and fulfilled members of society" (Kalantzis e Cope 2012, 2).

L'alfabetizzazione visiva (*visual literacy*) e la multimodalità (*multi-literacies*) sono quindi competenze cruciali per la comunicazione e la partecipazione attiva alla cultura e alla società contemporanee (Hallet

2008; Kalantzis e Cope 2012; Delanoy 2017). Come scrive Spadaro (2022, 95), i fumetti di Takoua “consentono di ‘alzare il velo’ sia sulla diversità dei soggetti parlanti italiano nel XXI secolo, che su quella dei loro linguaggi di (auto)rappresentazione”: lo fanno senza usare la lingua artificiale dei manuali, costruita su misura in base alla competenza linguistico comunicativa degli apprendenti.

La cooperazione multimodale di risorse semiotiche come immagini e parole, elementi gestuali e sonori, mette quindi a disposizione dei futuri insegnanti strumenti glottodidattici essenziali, purtroppo non ancora sufficientemente sfruttati nelle classi di lingua (Delanoy 2017, 13; Koch 2017, 21-27).¹² Se si tiene conto che il genere dei media multimodali è sempre più diffuso anche nel contesto delle reti sociali in cui i nostri studenti sono molto attivi, allora è chiaro perché ci sia sembrato opportuno rilanciarne in questa sede la potenzialità per aprire nuove prospettive intermediali e multimodali nel discorso della didattica delle lingue straniere, nella formazione universitaria degli insegnanti e di conseguenza nell’insegnamento delle lingue straniere in classe (Bartoli Kucher e Iurlano 2022, 9-10).

Né si può dimenticare che, a partire dalla pubblicazione del *Companion Volume to CEFR* (Council of Europe 2020), nei discorsi di politica educativa e nel discorso della didattica delle lingue straniere i testi creativi vengono considerati “una delle fonti principali per la scala ‘Leggere per il piacere di leggere’” (Council of Europe 2020, 114): idonei perciò a suscitare empatia negli apprendenti.

Esprimere un’opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari è proprio il titolo di una di queste scale, in cui il paradigma delle emozioni ricorre in ogni singolo livello di competenza (Bartoli Kucher 2019, 95).

Spiegare ciò che piace, che cosa di un’opera letteraria ha interessato l’apprendente, descrivere i personaggi, indicare con chi ci si identifica, collegare alcuni aspetti dell’opera alla propria esperienza, collegare senti-

¹² Dallo studio empirico di Corinna Koch (2017) *Texte und Medien im Fremdsprachenunterricht und Alltag* realizzato sulla base di questionari e interviste a circa 1.000 studenti ginnasiali della Renania settentrionale, si evince il grande interesse degli apprendenti per l’uso dei fumetti nell’apprendimento del francese e dello spagnolo, quindi il grande potenziale - non ancora sfruttato - di questo medium per l’apprendimento delle lingue.

menti ed emozioni, dare un'interpretazione personale dell'opera nel suo insieme o su singoli aspetti, sono proprio i concetti chiave che possono essere resi operativi a partire dai descrittori della scala.

Le vignette di Takoua Ben Mohamed sono caratterizzate da disegni semplici, da didascalie e dialoghi molto legati al parlato, da strutture linguistiche dell'oralità, contaminate da onomatopee e interiezioni (*Zzzzz, MMMMH, EHEHEH...*, *tob!, ehm!*), come da strutture lessicali plurilinguistiche, cioè da espressioni in romanesco (*Aoo, sclero, rimorchio, paro, mo*), da parole arabe translitterate o no (*ramadan, adhan, salam alikom*), oltre che da neologismi plurilingui (*hijab Style, Islamic Style, principessina style, bouquet des fleurs style, capelli hijab, mussulmania*) e anche da espressioni di scrittura digitale (*#superfighefashionblogger, #trecentomilalikesuininstagram, hijabista fashionista: #Outfit of the day <3 😊, #superfighefashionblogger*).

Il plurilinguismo delle tavole di *Sotto il velo* rappresenta una via d'accesso flessibile e inclusiva alla comprensione di temi e argomenti complessi per lo sviluppo di competenze culturali fondamentali per il XXI secolo. Il che ne fa, secondo la nostra esperienza, una carta vincente nell'insegnamento della lingua e della cultura straniera.

5 Sviluppare la competenza simbolica: a scuola e nella formazione degli insegnanti

Fin dal suo esordio sulla scena pubblica, Takoua Ben Mohamed ha fatto del fumetto un mezzo sia per dare visibilità alla propria condizione di donna 'fra due culture', che per raccontare la storia del suo paese - trasformato negli anni '90 in una dittatura - e la storia della sua famiglia perseguitata. Lo ha fatto attraverso gli occhi di una bambina a cui, nonostante le difficoltà causate dal regime dittatoriale, non sono mai mancati né l'esempio della libertà, né carta e matita per disegnare. Nata nel 1991 "in un paese del sud della Tunisia che confina col deserto, un luogo dove da piccola ho conosciuto la libertà assoluta, pur dentro una dittatura" (De Gregorio 2021, 88) - così ricorda la propria infanzia Ben Mohamed, che viene da una famiglia libera in cui la nonna aveva divorziato già negli anni Quaranta, la madre ha sempre lottato contro le prevaricazioni sociali - la piccola è riuscita attraverso le immagini a



Figura 3: La rivoluzione dei gelsomini (2018), BeccoGiallo Editore.

comunicare con compagni di scuola e insegnanti quando, all'età di 8 anni è arrivata in Italia con madre e fratelli per ricongiungersi con il padre, esule politico, e ha cominciato a frequentare la terza elementare conoscendo solo l'alfabeto arabo.

Per entrare in contatto con i compagni di scuola e con gli insegnanti, Takoua si è servita subito delle immagini. Il suo talento grafico l'ha sostenuta nell'apprendere in fretta l'italiano e anche per insegnare ai suoi compagni parole arabe dell'uso quotidiano: un esempio di didattica spontanea del plurilinguismo, su cui discutere con gli insegnanti in formazione, da applicare nelle classi plurilingui di italiano come lingua straniera. Invitare chi studia l'italiano a scuola o all'università a fare il 'ritratto linguistico' di Takoua, per passare poi al proprio ritratto linguistico potrebbe incoraggiare gli apprendenti a parlare di sé e del proprio rapporto con la lingua/le lingue parlate, "alla ricerca della propria identità nella dimensione affettiva e sociale, alla definitiva 'decentrazione' conoscitiva nei confronti del proprio vissuto" (Brasca e Zambelli 1992, 156). Partire dalla copertina del GN è una modalità operativa importante per cominciare a leggere le immagini: in primo piano si vede il profilo di una ragazza velata, sullo sfondo una moschea, proiettati verso l'alto dei gelsomini bianchi. Per leggere e capire il titolo: *La rivoluzione dei gelsomini* - soprattutto con apprendenti di livello superiore - si può passare, anche in diverse lingue, a una ricerca di tipo storico giornalistico sulla primavera araba, su culture e società del bacino del Mediterraneo come la Libia, l'Egitto, il Bahrein, la Siria, lo Yemen e molte altre, vicine alla nostra, di cui però spesso si sa poco. Ogni apprendente potrebbe cercare in rete informazioni sul tema nella sua *homelanguage* o nella lingua preferita, per condividere poi e confrontare i risultati in italiano con un gruppo o con l'intera classe, eventualmente sulla base di un'intelaiatura di elementi lessicali e strutture della lingua, messa a disposizione dall'insegnante o da chi tra gli studenti conosce meglio la lingua studiata.

Una leggenda araba racconta che alcune piccole stelle del firmamento vennero scagliate nel fango perché troppo chiosse. Le stelline riuscirono a rinascere a nuova vita, appoggiandosi l'una all'altra: si irrobustirono, fino a diventare fiorellini bianchi, belli e profumati, destinati a resistere. "Siamo come granelli di sabbia in un vasto deserto. Andiamo dove ci porta il vento. A volte spicchiamo il volo, altre veniamo seppelliti in dune sconfinite" (Ben Mohamed 2018, penultima tavola).

Una storia che insegna come, dopo una rovinosa caduta, si possa rinascere a nuova vita. È stata la Rivolta dei giovani tunisini del 2010-2011 - nota alla stampa occidentale proprio come la Rivoluzione dei Gelsomini - ad abbattere la dittatura. Nel 2011 Takoua Ben Mohamed è tornata in Tunisia come ‘tunisina de Roma’, per rimettere insieme i pezzi della sua storia familiare e della storia con la S maiuscola. All’aeroporto di Tunisi, quando all’arrivo ha trovato persone giunte da lontano per accogliere lei e tanti altri familiari ritrovati dopo lungo tempo, ha iniziato a conoscere l’altra sua identità, quella che negli anni precedenti aveva cancellato (Ben Mohamed 2018). Un’occasione didattica per sensibilizzare gli alunni e le alunne delle nostre classi plurilingui e pluriculturali sulle appartenenze plurime, sull’attraversamento di confini, sulle pratiche linguistiche mescolate che oggi rappresentano l’esperienza vissuta anche da molti dei nostri studenti.

Dopo l’attentato dell’11 settembre, quando Takoua si è accorta della diffidenza serpeggiante nella società nei confronti dei musulmani, ha cominciato a mettere la sua posizione *in between* al servizio del giornalismo, rendendo pubblici alcuni stralci della storia del suo paese e della sua storia familiare, per informare ‘coloro che informazione non hanno’.

5.1 Giornalismo a fumetti e sensibilizzazione interculturale

Ne *La rivoluzione dei gelsomini* (2018) e in *Un’altra via per la Cambogia* (2020), la storia personale di Takoua e della sua famiglia si intreccia con la Storia, con l’attualità fatta di diritti negati, di lotta per la conquista dei propri diritti.

Nell’era del *visual turn* anche il linguaggio dell’informazione si è modificato grazie alla forza del disegno: questo ne fa uno strumento di grande utilità nella cassetta degli attrezzi della didattica delle lingue moderne, proprio perché “il *graphic journalism* si serve del linguaggio del fumetto per raccontare fatti di cronaca, usando metodi giornalistici come l’inchiesta, l’osservazione partecipante, il confronto di documenti, l’intervista, la fotografia” (“Graphic journalism” 2012).

I fondatori della casa editrice BeccoGiallo definiscono il *graphic journalism* “fumetto di impegno civile”, perché cerca di ricostruire e tenere viva la memoria storica collettiva o denunciare e approfondire fatti del

presente in nome di giustizia, verità e diritti del cittadino. Questa forma di giornalismo in cui l'ibridazione tra linguaggi differenti crea coinvolgimento e empatia, favorisce approcci consapevoli ai media visivi relativamente alla rappresentazione di questioni di interesse globale. Per questo rappresenta un metodo efficace e sensibile per coniugare l'apprendimento delle lingue straniere con l'educazione a valori e competenze globali. Grazie alla combinazione del doppio codice di immagine e testo, il giornalismo grafico transculturale di Ben Mohamed - che racconta disegnando e/o disegna raccontando, spinta dall'urgenza di comunicare il proprio vissuto e di favorire l'incontro con l'Altro - offre a lettrici e lettori di ogni età esperienze di cittadinanza globale. Per i livelli più alti di competenza comunicativa, proponiamo di usare - accanto alle tavole di *Sotto il velo* - sia tavole scelte da *La rivoluzione dei gelsomini*, che da *Un'altra via per la Cambogia* (2020), come pure dall'ultimo romanzo a fumetti di Ben Mohamed *Il mio migliore amico è fascista*, uscito per Rizzoli nel 2021.

Il fumetto d'inchiesta giornalistica *Un'altra via verso la Cambogia* (2020) è un racconto corale da cui emergono - scanditi nelle tre sezioni PRESENTE-PASSATO-FUTURO? - sia le voci delle giovanissime volontarie della ONG *WeWorld* - a cui Takoua stessa si è unita per un mese - impegnate a informare la popolazione locale sul traffico di esseri umani praticato in Cambogia, che quelle dei *social ambassadors* cambogiani.

Nel reportage a fumetti Takoua Ben Mohamed racconta il lavoro quotidiano dei volontari per salvare la parte più povera della popolazione locale dalle nuove forme di schiavitù a cui uomini, donne e bambini vengono costretti attraverso l'emigrazione forzata nella vicina Thailandia.

Come già ne *La rivoluzione dei gelsomini*, lo *storytelling* - sulla base di una chiara scelta cromatica - fa uso di colori accesi per gli episodi della vita della protagonista (e di quella della sua famiglia) in cui lo sguardo ironico prevale, di pagine nere o dai colori scuri per fatti storici e conflitti del nostro tempo come i diritti negati nei confronti di donne e bambini, il lavoro e la prostituzione minorile scoperti dall'autrice nel viaggio in Cambogia.

Tutti i personaggi che non fanno parte della famiglia dell'io narrante, come funzionari governativi e poliziotti, sono ritratti in bianco e nero. Le pagine con sfondo completamente nero raccontano i diritti negati di donne, bambini, uomini deboli e malati.

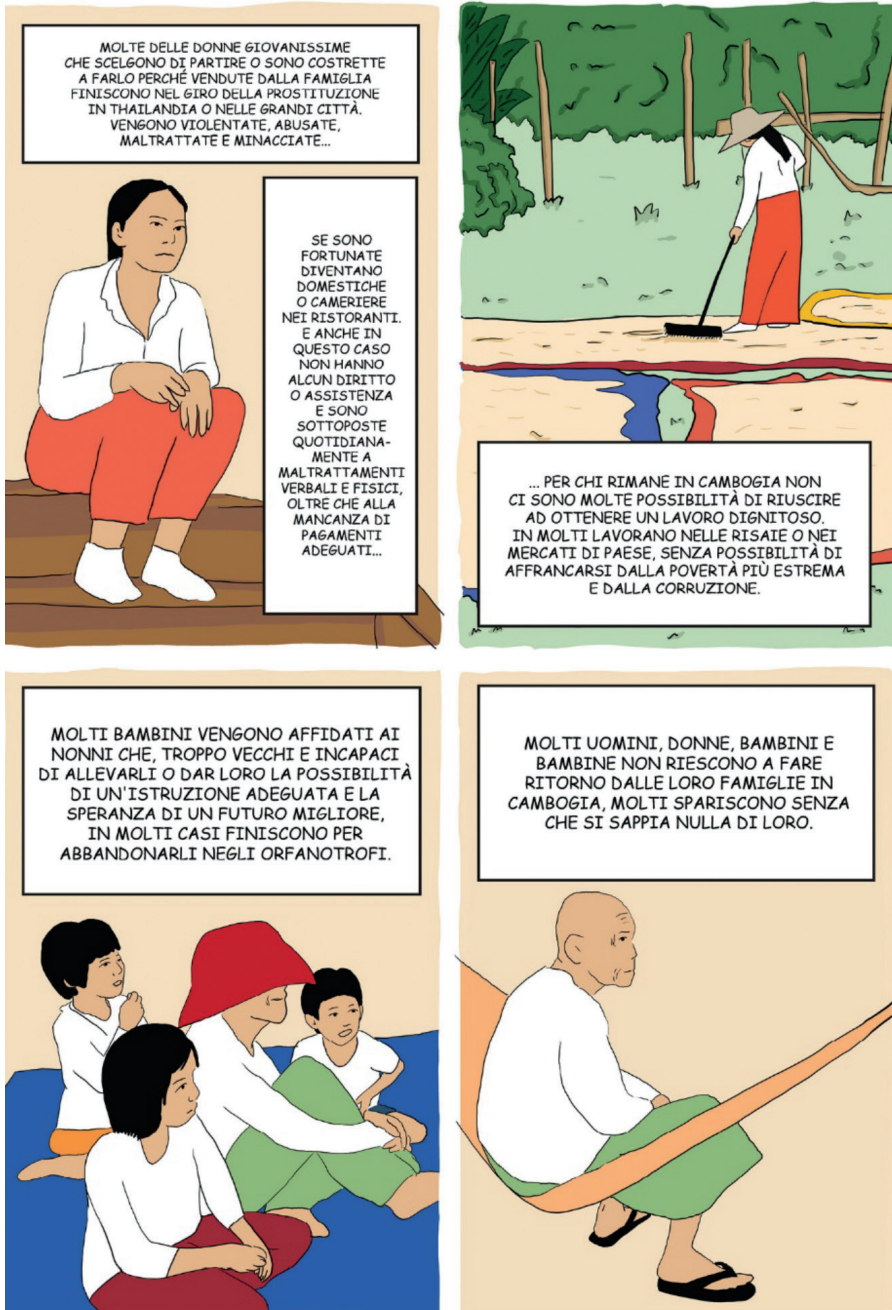


Figura 4: Un'altra via per la Cambogia (2020), BeccoGiallo Editore.



Figura 5: Un'altra via per la Cambogia (2020), BeccoGiallo Editore.

Le proposte metodologiche e le tecniche didattiche che abbiamo già sperimentato con risultati positivi nei corsi universitari di didattica dell'italiano sono basate sulla mediazione a livello testuale e a livello comunicativo, soprattutto perché nei testi citati sono presenti elementi e aspetti interculturali (Council of Europe 2020, 104).

La mediazione è la sesta competenza su cui è incentrato il *Volume Complementare* del QCER, che propone nuovi descrittori sia per la mediazione stessa, che per la competenza plurilingue e pluriculturale, di-

ventate sempre più rilevanti negli ultimi vent'anni: “chi usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea ponti e aiuta a costruire e trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra” (Council of Europe 2020, 100), nel nostro caso specifico nell'intermedialità tra parola e immagine.

5.2 Proposte operative per insegnanti in formazione

Come si evince dal *Volume Complementare*, il fulcro della mediazione viene posto sul ruolo della lingua nel creare le condizioni per collaborare a costruire nuovi significati, facendo passare nuovi contenuti in una forma appropriata (Council of Europe 2020, 101). Tra le strategie di mediazione, troviamo la “semplificazione di un'informazione complessa”, descrittore che mettiamo al servizio dell'insegnamento di concetti sensibili, come i diritti dei bambini, i diritti delle donne, i diritti e i doveri dei lavoratori, le vittime di tratta e schiavitù in Thailandia, i trafficanti di esseri umani, i trafficanti di organi, il turismo sessuale: temi evidenti nelle tavole di *Un'altra via verso la Cambogia*.

Su questi temi gli apprendenti si informano sulla base di fonti diverse e anche in lingue diverse da quella di insegnamento, al fine di sviluppare un'intelligenza emotiva, un'apertura mentale plurilingue e pluriculturale, che consenta a tutti gli attori del processo educativo di “provare sufficiente empatia verso i punti di vista e gli stati emotivi degli altri partecipanti alla situazione comunicativa” (Council of Europe 2020, 103). Si tratta di *mediare a livello testuale da una lingua A a una lingua B*, trasmettendo informazioni specifiche, semplificando testi complessi, adattando la lingua, spiegando in forma orale o scritta fatti e dati - anche quelli organizzati visivamente in diagrammi, grafici e tabelle - elaborando poi un testo orale e/o scritto da spiegare ai destinatari in modo cognitivamente e linguisticamente sempre più complesso.

Prendendo a prestito una frase di Claire Kramsch, possiamo concludere che attraverso queste strategie operative, sulla base di testi multimodali: “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” (Kramsch 2006, 251).

6 Per concludere

In questo testo abbiamo cercato di focalizzare l'attenzione sulla formazione dei futuri insegnanti di fronte alle questioni della diversità, della giustizia e della coesione sociale, degli incontri interculturali e delle competenze globali: la formazione degli insegnanti può infatti avere riscontri decisivi in termini di efficienza dei sistemi educativi.

L'insegnamento delle lingue moderne avviene sempre di più in contesti che si possono definire transculturali. Ci si trova di fronte a un 'complesso spazio d'incontro' in cui i processi di apprendimento linguistico sono inscindibili da esperienze di alterità e dalla compresenza di diverse lingue, di diverse concezioni di cultura, di diversi modi di pensare, il che genera specifici "processi di negoziazione e costruzione di significati all'interno e tra i discorsi di lingue e culture diverse" (Council of Europe 2020, 34-35).

Per questo riteniamo che la connessione multimodale di diverse risorse semiotiche come immagini, parole, gesti e rumori offra alle questioni globali - dai problemi ambientali, a quelli economici, politici, religiosi da affrontare attraverso approcci transnazionali, trasversali a tutte le discipline - strumenti educativi imprescindibili. Questo richiede un ripensamento dei modelli educativi per preparare gli studenti a diventare cittadini capaci di partecipare alla vita politica e sociale, che è in fin dei conti, lo scopo primario dell'educazione scolastica (Hallet 2010, 52).

Gli insegnanti in formazione hanno bisogno di simili opportunità di apprendimento per liberarsi dell'*habitus* monolingue e monoculturale (ancora dominante), per intervenire in una scuola di fatto sempre più plurilingue e pluriculturale, per essere in grado di affrontare in modo produttivo le reali sfide plurilingui e pluriculturali.

La domanda conclusiva di *Un'altra via verso la Cambogia*, rivolta ai lettori - "E voi, ora che avete potuto conoscere queste persone un po' più da vicino, cosa farete per aiutarle?" (Ben Mohamed 2020, 146) - riflette la necessità di (ri)conoscere l'Altro e di lavorare insieme contro soprusi e ingiustizie.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ABRAHAM, U. 2013. "Geteilte Aufmerksamkeit für Literatur? 'Literarische Kompetenz' als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen." In *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, a cura di W. Hallet, 87-104. Trier: WVT.

BARBIERI, D. 2017. *Semiotica del fumetto*. Roma: Carocci.

BARTOLI KUCHER, S. 2019. *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*. Pisa: Pacini.

BARTOLI KUCHER, S. 2020a. "Neoplurilinguismo e didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera." *Italiano LinguaDue* 12 (2): 512-522.

BARTOLI KUCHER, S. 2020b. "La visione della rete: la sfida della didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film di lingua straniera." In *La lingua italiana nell'educazione in contesti plurilingui: diritto, scelta, opportunità*, a cura di A. Zorman e J. Cergol, 121-139. Capodistria: Edizioni Università del Litorale.

BARTOLI KUCHER, S. 2020c. "Mediterraneo on the road: le vie dell'integrazione italiana in musica." In *Polifonia musicale. Le tante vie delle melodie italiane in un mondo transculturale*, a cura di D. Reichardt, D. E. Cicala, D. Brioschi e M. Martini-Merschmann, 207-216. Firenze: Franco Cesati Editore.

BARTOLI KUCHER, S. 2021. *Transkulturelle Literatur- und Filmdidaktik. Narrationen und Filme aus dem mediterranen Begegnungsraum*. Berlin: Peter Lang.

BARTOLI KUCHER, S. e F. IURLANO, a cura di. 2022. *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*. Berlin: Peter Lang.

- BEN MOHAMED, T. 2016. *Sotto il velo*. Padova: BeccoGiallo.
- BEN MOHAMED, T. 2018. *La rivoluzione dei gelsomini*. Padova: BeccoGiallo.
- BEN MOHAMED, T. 2020. *Un'altra via per la Cambogia*. Padova: BeccoGiallo.
- BEN MOHAMED, T. 2021. *Il mio migliore amico è fascista*. Milano: Rizzoli.
- BHABHA, H. K. 1994. *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- BRASCA, L. e M. L. ZAMBELLI, a cura di. 1992. *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- BREDELLA, L. e H. CHRIST, a cura di. 1995. *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- CALABRESE, S. e E. ZAGAGLIA. 2017. *Che cos'è il graphic novel*. Roma: Carocci.
- COUNCIL OF EUROPE. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1 Context, Concepts and Model*. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.
- COUNCIL OF EUROPE. 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Tradotto da M. Barsi, E. Lugarini e A. Cardinaletti. *Italiano LinguaDue* 12 (2).
- DE CICCO, C. 2013. "IL o LA Graphic Novel? Ce lo spiega la Crusca. Risolto il dilemma?" MangaForever. <https://www.mangaforever.net/109565/il-o-la-graphic-novel-ce-lo-spiega-la-crusca-risolto-il-dilemma>.
- DE GAETANO, R. 2014. *Lessico del cinema italiano. Forme di rappresentazione e forme di vita*. Vol. 1. Milano: Mimesis.
- DE GREGORIO, C. 2021. "La donna dell'anno di D. Takoua Ben Mohamed: 'Voglio vincere il Nobel con una graphic novel'." *D la Repubblica* 11 (12): 87-90.
- DE MAURO, T. 2012. "Linguistica educativa: ragioni e prospettive." In *Linguistica educativa*, a cura di S. FERRERI, 3-22. Roma: Bulzoni.

DELANOY, W. 2017. "Picturebooks, Comics and Graphic Novels. New Perspectives for Literature and Language Teaching." In *Picture That! Picturebooks, Comics and Graphic Novels in the EFL Classroom Research & Teaching Implications*, a cura di K. da Rocha, A. Haidacher-Horn e A. Müller-Caron, 13-27. Graz: Leykam.

DONNARUMMA, R. 2014. *Ipermodernità. Dove va la letteratura contemporanea*. Bologna: Il Mulino.

ECO, U. 1964. *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.

ECO, U. 1994. *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.

ECO, U. 2002. *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.

EISNER, W. 1978. *A Contract with God and Other Tenement Stories*. New York: Northon & Company.

FAVARO, G. 2011. *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*. Firenze: Giunti.

GARCÍA, O. e T. KLEYN, a cura di. 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.

"Graphic journalism". 2012. *Enciclopedia Treccani*. Treccani.it: L'enciclopedia italiana. https://www.treccani.it/enciclopedia/graphic-journalism_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/.

HALLET, W. 2008. "'Visual Culture' und Literatur: Multimodale Romanne, Literaturunterricht und Literaturdidaktik." *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen* 37 (1): 141-153.

HALLET, W. 2010. "Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht." In *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, a cura di C. Hecke e C. Surkamp, 26-54. Tübingen: Narr.

HALLET, W. 2012. "Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 46 (117): 2-8.

HALLET, W. 2020. "Handlungsorientierung." In *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, a cura di W. Hallet, F. G. Königs e H. Martinez, 54-56. Hannover: Klett/Kallmeyer.

- KALANTZIS, M. e B. COPE. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOCH, C. 2017. *Texte und Medien im Fremdspracheunterricht und Alltag*. Stuttgart: ibidem.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. 2006. "From Communicative Competence to Symbolic Competence." *The Modern Language Journal* 90: 289-252.
- KRASHEN, D. S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- MORGANA, S. 2012. "Stabile, convenzionale, mimetico: il teatro del fumetto." Treccani.it: Magazine Lingua italiana. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/fumetti/Morgana.html.
- NUSSBAUM, M. 2010. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- NÜNNING, A. e C. SURKAMP. 2008. *Englische Literatur unterrichten/1. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.
- OECD. 2018. *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.
- REIMERS, F. 2006. "Citizenship, Identity and Education: Examining the Public Purposes of Schools in an Age of Globalization." *Prospects* 36 (3): 275-294.
- ROSSI, F. 2020. "Cinema italiano e glottodidattica." In *Insegnare italiano L2 con il cinema*, a cura di P. Diadori, S. Carpiceci e G. Caruso, 9-14. Roma: Carocci.
- SPADARO, B. 2022. "'Sotto il velo' dell'italiano con i fumetti di Takoua Ben Mohamed, tunisina de Roma." In *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*, a cura di S. Bartoli Kucher e F. Iurlano, 89-102. Berlin: Peter Lang.
- SURKAMP, C. 2007. "Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht." In *Neue Ansätze und Konzepte*

der Literatur- und Kulturdidaktik, a cura di W. Hallet e A. Nünning, 88-106. Trier: WVT.

UNESCO. 2014. *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.

VEDOVELLI, M. 2017. “Il cinema e il nuovo spazio linguistico italiano fra immigrazione e immigrazione.” *Mosaic. The Journal for Language Teachers* 12 (1): 5-32.

VEDOVELLI, M. 2022. “Il plurilinguismo di linguaggi e lingue nel viaggio: migrazioni e altre storie.” In *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*, a cura di S. Bartoli Kucher e F. Iurlano, 129-156. Berlin: Peter Lang.

WILLIAMS, R. M.-C. 2008. “Image, Text, and Story. Comics and Graphic Novels in the Classroom.” *Art Education* 61 (6): 13-19.

ZADRA, C. 2022. “Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali.” In *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*, a cura di S. Bartoli Kucher e F. Iurlano, 103-116. Berlin: Peter Lang.

LUOGHI E VOCI *IN-BETWEEN* NELLA FORMAZIONE
DEGLI/DELLE INSEGNANTI:
PROSPETTIVE PEDAGOGICHE TRANSCULTURALI

**1 Formare insegnanti consapevoli
e culturalmente sensibili in terre di confine**

Il territorio della provincia di Bolzano | Bozen viene qui presentato come esempio di luogo *in-between* dove le politiche scolastiche e i curricoli per la formazione degli/delle insegnanti devono affrontare il compito di dare spazio e riconoscimento a una realtà che è in continua trasformazione e rappresenta una sfida alle pratiche tradizionali.

Il territorio dell'Alto Adige | Südtirol conta una popolazione di circa 530.000 abitanti. Sul territorio convivono tre gruppi linguistici ufficialmente riconosciuti: secondo i dati dell'ultimo censimento del 2011 il gruppo più consistente era quello tedesco (69,41%), seguito da quello italiano (26,06%) e quello ladino (4,53%) (ASTAT 2014). Ai tre gruppi linguistici riconosciuti corrispondono tre sistemi scolastici differenti: quello italiano, quello ladino e quello tedesco. L'occupazione fascista del territorio (1922-1945) e l'imposizione dell'unica scuola di lingua italiana rappresentano un'esperienza che si continua a protrarre nella memoria collettiva e che spesso impedisce di cogliere la ricchezza delle opportunità della convivenza e del plurilinguismo (Seberich 2000). Nell'anno scolastico 1945/46, dopo il patto De Gasperi-Gruber tra Italia e Austria, fu permessa la riapertura delle scuole di lingua tedesca e soltanto per le località ladine fu proposto un sistema scolastico plurilingue dove, le tre lingue ufficiali ladino, tedesco e italiano sono insegnate pariteticamente. L'ordinamento scolastico provinciale è tutt'oggi regolato dall'articolo 19 dello statuto di autonomia che prevede l'insegnamento "nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna" (Provincia autonoma di Bolzano | Bozen 1972/2009, 75). Il Tribunale di Bolzano | Bozen

ha riconosciuto solo nel 1998, piena legittimità alla sperimentazione dell'uso veicolare della lingua con la compresenza di due insegnanti di madrelingua diversa durante le lezioni (Baur, Mezzalana e Pichler 2008).

Oggi la politica scolastica locale mantiene ancora una separazione tra le scuole dei gruppi linguistici e non riconosce le identità bilingui o plurilingui (Vettori e Abel 2017). Un sistema di proporzionale etnica regola la distribuzione dei posti di lavoro negli impieghi pubblici e dell'allocazione di determinate risorse pubbliche in modo proporzionale alla appartenenza ai tre gruppi linguistici (Palermo 1999). Questo complesso sistema giuridico, volendo garantire la rappresentanza proporzionale di tutti i gruppi linguistici, costringe anche coloro che non sono in grado o non sono disposti a dichiarare una sola appartenenza linguistica, come per esempio i mistilingui o le persone con esperienza migratoria a scegliere di aggregarsi a uno dei gruppi riconosciuti (Marko, Ortino e Palermo 2001). Il problema della separazione per gruppo linguistico delle scuole si pone in particolare per le famiglie plurilingui e per i/le migranti, perché non possono sentirsi completamente appartenenti ad alcuno dei sistemi e non vedono riconosciute le proprie identità ibride.

Le istituzioni educative del territorio investono fortemente nello sviluppo delle competenze plurilinguistiche dei/delle loro studenti (Meraner 2011), ma la sussistenza di sistemi separati non riconosce di fatto la possibilità di un approccio transculturale.

Nell'ultimo decennio la presenza di popolazione con esperienza migratoria è aumentata annualmente in media del 3,1% e ha un'incidenza totale del 9,4% (ASTAT 2021). Il 14,2% dei bambini iscritti alla scuola dell'infanzia nell'anno scolastico 2019/2020 aveva cittadinanza non italiana; i/le bambini/e stranieri iscritti alla scuola primaria erano il 13,3%. Oltre che da bambini/e con esperienza migratoria le scuole dell'infanzia e primarie di lingua italiana e tedesca sono sempre più frequentate anche da parlanti dell'altra madrelingua ufficiale. Manca purtroppo una rilevazione precisa di questo fenomeno: le scuole considerano la dichiarazione dell'effettiva madrelingua della famiglia all'atto dell'iscrizione dei figli a scuola come un dato sensibile e quindi non divulgabile per questioni di *privacy*. Chi frequenta la scuola e ci lavora sa però che le classi sono sempre più multilingui e multiculturali. Molti genitori ritengono importante che l'apprendimento della seconda lingua venga sviluppato precocemente e in assenza di una scuola bilingue

iscrivono i loro figli nella scuola dell'altro gruppo linguistico, identificando in un percorso di immersione linguistica, garanzia di migliori opportunità lavorative e di maggiore partecipazione sociale per il futuro (Vettori e Abel 2017).

In un contesto che presenta una tale complessità e molteplicità di bisogni ed è connesso con una memoria storica molto complessa e non del tutto rielaborata è molto importante riflettere sulla formazione degli/delle insegnanti per garantire una consapevolezza e capacità di guardare alla differenza in modo attento e sensibile. Si tratta di riconoscere e rivendicare un diritto alla formazione che promuova percorsi di professionalizzazione informati da teorie e pratiche di insegnamento riflessive e dal riconoscimento delle potenzialità delle identità *in-between* che compongono la classe multiculturale e plurilingue.

Preparare insegnanti significa agire sulla loro sensibilità e sulla capacità di percepire e riconoscere la diversità come risorsa. Una delle più complesse sfide dell'educazione è rappresentata dalla dicotomia segnata dalle separazioni e divisioni nazionali o linguistiche rispetto alle sfide globali che richiedono aperture e collaborazioni multilaterali, transnazionali e transculturali. I territori di confine come la provincia di Bolzano | Bozen possono rappresentare un'officina di rielaborazione di esperienze storiche, ma anche e soprattutto di processi di promozione di competenze interculturali e transculturali nella professionalizzazione degli/delle insegnanti e nell'educazione scolastica (Zadra 2022b). La terra di confine si deve quindi collocare nella dimensione transnazionale di costruzione delle identità (De Fina 2014) e spazio *in-between* (Bhabha 1994). Si tratta di territori che possono aprire processi di trasformazione e generativi di nuove possibilità per definire le modalità con cui vogliamo vivere e imparare insieme, producendo così una "community of sentiments" (Appadurai 1996/2005, 54) che ha il potenziale per sviluppare non solo immaginazioni condivise, ma soprattutto di mettere in moto azioni comuni.

La formazione degli/delle insegnanti deve considerare la formazione di attitudini, saperi e abilità interculturali (Deardorff 2006, 2020), rendere sensibili alle questioni globali e ai temi riguardanti solidarietà e equità (Morin 2001; Nussbaum 2010; Reimers e Chung 2016). Il bisogno di un movimento di continua andata e ritorno dal locale e dalle sue specificità territoriali e storico-culturali al bisogno di competenze

globali e apertura al mondo necessita di un ripensamento dei processi di formazione. Lavorare a scuola fra luoghi e identità *in-between* significa non solo affrontare la complessità dell'incontro con l'altro/a, ma anche affrontare le sfide che pone un territorio sempre coinvolto da temi e questioni che hanno radici negli avvenimenti storici e che hanno ancora effetti sul presente, in questioni di memoria, localismi e particolarismi. Allo stesso tempo in questi luoghi si manifesta in modo evidente l'effetto delle ondate migratorie e delle questioni globali e internazionali come l'emergenza ambientale o le crisi umanitarie sempre più vicine al cuore dell'Europa. Porre attenzione al punto di intersezione di culture e identità permette di considerare nuove prospettive di sviluppo e di apprendimento plurilingue e pluriculturale.

2 Indicazioni e raccomandazioni internazionali

In questo paragrafo presentiamo sinteticamente alcuni documenti che sembrano tracciare un percorso di focalizzazione dell'attenzione da un approccio fondamentalmente basato sulla diffusione del multilinguismo a uno più attento ai discorsi pedagogici globali e transdisciplinari. Le sfide locali e globali, i cambiamenti climatici, le sfide energetiche, la salute e la pluralità culturale delle nostre società richiedono da una parte interdisciplinarietà per comprenderne la complessità e la necessità di approcci olistici e non settoriali (EC 2017); d'altra parte, come sottolinea Barrett (2018) ciò presuppone il dialogo interculturale inteso non solo o principalmente come abilità comunicativa, ma come impegno in termini di conoscenze e di valori. Solo una dimensione olistica permette la possibilità di partecipazione alla discussione pubblica e al processo decisionale nelle società culturalmente diverse.

2.1 Il quadro di riferimento per le competenze interculturali dell'UNESCO

Il documento *Intercultural Competences: conceptual and operational framework* (UNESCO 2013) fornisce una panoramica delle competenze interculturali come base operativa. Secondo il quadro dell'UNESCO

la competenza interculturale si fonda su conoscenze adeguate delle culture, atteggiamenti aperti all'accoglienza e al dialogo e abilità per interagire con l'altro/a.

Questo quadro di riferimento mette in luce un intreccio composto da conoscenze adeguate delle culture e dei problemi che possono emergere nelle interazioni nonché di atteggiamenti che promuovono contatti e scambi con altri di culture diverse.

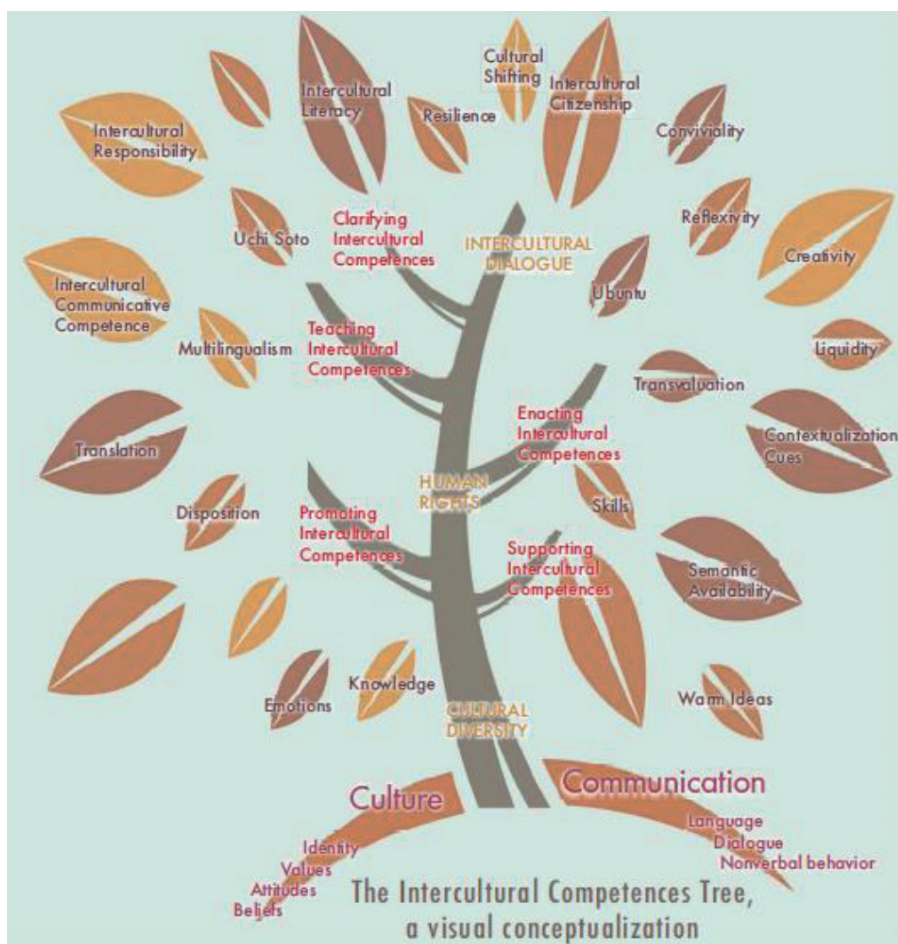


Figura 1: Albero delle competenze interculturali (UNESCO 2013, 23).

Per rendere visibili le relazioni e gli intrecci tra i diversi temi che coinvolgono le competenze interculturali l'UNESCO ha scelto l'immagine dell'albero delle competenze: si tratta di una concettualizzazione visiva che dà l'idea di un organismo vivente in continua crescita e sviluppo e che affonda le radici nella cultura e nella comunicazione per poi svilupparsi in un tronco formato da diversità culturale, diritti umani e dialogo interculturale. Sui rami di quest'albero si delineano, infine, le molteplici possibilità operative dello sviluppo della competenza.

2.2 La competenza globale dell'OECD

La rappresentazione simbolica dell'albero si può mettere a confronto con quella presentata dal *Global Competence Framework* del 2018 dell'OECD, che rappresenta la definizione di un quadro di riferimento teorico relativo alla competenza globale.



Figura 2: Quadro di riferimento teorico relativo alla competenza globale (OECD 2018, 29).

La Competenza globale è definita dall'OECD come capacità di:

- esaminare questioni locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri,
- impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse, di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (OECD 2018).

Secondo la prospettiva dell'OECD la competenza globale può essere compresa in quattro diverse dimensioni: saperi, abilità, attitudini e valori. Per la valutazione della competenza globale l'OECD tiene in considerazione le capacità di esaminare criticamente questioni locali, globali e interculturali; comprendere e valorizzare prospettive culturali multiple e gestire differenze e conflitti, interagire con rispetto attraverso le differenze culturali e agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile. Questa proposta dell'OECD nasce soprattutto come modello per poter valutare una competenza e, per la sua struttura, è un costrutto facilmente accessibile da scuole e docenti.

2.3 Le competenze chiave per l'apprendimento permanente riviste nel 2018

A livello europeo appare interessante il nuovo e riattualizzato documento del Parlamento e del Consiglio pubblicato nel 2018 che ripropone, all'interno del discorso sulle competenze chiave, la messa a fuoco delle competenze sociali e civiche in modo un po' diverso rispetto alla prima proposta del 2006 (EP e CEU 2006).

Queste competenze vengono infatti suddivise in a) competenza personale e sociale e imparare a imparare e b) competenza di cittadinanza (CUE 2018).

La competenza personale, sociale e imparare a imparare fa riferimento alla capacità di riflettere su sé stessi, gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in modo costruttivo, rimanere resilienti e gestire il proprio apprendimento e il proprio processo di sviluppo. Include, pertanto, la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, l'imparare a imparare, sostenere il proprio benessere fisico

ed emotivo, mantenere la salute fisica e mentale, essere in grado di condurre una vita consapevole della salute e orientata al futuro, e infine il saper gestire i conflitti in un contesto inclusivo e solidale.

La competenza di cittadinanza, invece, si fonda sulla capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per realizzare un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone le capacità di pensiero critico e le abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale fino al livello europeo e internazionale. Presuppone anche la capacità di accedere ai mezzi di comunicazione, sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche (CUE 2018).

A questo importante documento sulle competenze chiave si è aggiunto recentemente il *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala et al. 2020) che ha lo scopo di sostenere le raccomandazioni del Consiglio europeo sulle competenze chiave. Questo quadro di riferimento approfondisce la dimensione trasversale e transdisciplinare delle competenze sociali, civiche e dell'imparare a imparare e riconosce l'importanza delle *soft skills* non cognitive acquisite in una dimensione *lifelong* e attraverso tutte le dimensioni della vita da quella scolastica a quella familiare e sociale.

2.4 Le guide ai curricoli per l'educazione plurilingue e alla cultura democratica

Il Consiglio d'Europa affronta da anni in modo globale il tema della formazione di insegnanti competenti, capaci di favorire un clima di inclusione e senso di appartenenza.

La Dichiarazione di Parigi (EC 2015) dei Ministri dell'Istruzione aveva esplicitamente stabilito il ruolo dell'istruzione nel garantire che i valori umanistici e civili dell'Unione siano salvaguardati, sottolineando la necessità di promuovere la libertà di pensiero e di espressione, l'inclusione sociale, il senso di appartenenza e il rispetto degli altri, nonché di prevenire e combattere la discriminazione in tutte le sue forme.

In questa prospettiva, la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2016) definisce la competenza plurilingue e interculturale come capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o per interagire con l'altro/a. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione, lingue regionali e minoritarie o della migrazione, lingue straniere moderne o lingue classiche). La pluriculturalità è affermata come indicatore della capacità di costruire relazioni con diversi gruppi sociali e di partecipare alle loro culture acquisendo le competenze linguistiche necessarie. La competenza interculturale si definisce in modo olistico come capacità di fare esperienza dell'alterità e della diversità culturale, di riflettere su questa esperienza e di trarne profitto. Una volta acquisita, infatti, la competenza interculturale rende più facile comprendere l'alterità, stabilire legami cognitivi e affettivi tra esperienze di alterità passate e nuove, mediare tra i membri di gruppi sociali diversi e le loro culture e mettere in discussione le presupposizioni e ciò che viene generalmente dato per scontato nel proprio gruppo e ambiente culturale.

Il *Reference framework of competences for democratic culture* (CoE 2018a) definisce invece i valori, le attitudini, le abilità, le conoscenze e la comprensione critica di cui un individuo ha bisogno per essere un partecipante attivo in una cultura/società/gruppo che si può dire democratico.

Ci sembrano qui particolarmente interessanti le proposte di questo modello perché propongono non solo un generico invito alla valorizzazione della dignità e dei diritti umani oltre che una valorizzazione della diversità e dell'uguaglianza, ma riaffermano anche una sorta di postura pedagogica pratica che è quella dell'ascolto attivo e dell'osservazione non giudicante e dell'apertura agli altri.

Entrambi i documenti sottolineano l'importanza dell'insegnamento di competenze interculturali e la valorizzazione del dialogo come strumenti fondamentali per sviluppare senso di appartenenza coinvolgendo come attori chiave non solo gli/le insegnanti ma anche i genitori e le organizzazioni del terzo settore e della comunità più ampia per la realizzazione di una società giusta, coesa, solidale e democratica.

2.5 Quadri e indicazioni a confronto

I quadri di riferimento dell'UNESCO (2013) e dell'OECD (2018) si differenziano l'uno dall'altro per la messa a fuoco del concetto di cultura e per il rilievo attribuito alla dimensione globale dei fenomeni. L'UNESCO sottolinea che una dimensione generale delle conoscenze e dei temi interculturali deve essere accompagnata da conoscenze specifiche riguardanti le particolari culture, abitudini, lingue, tradizioni, ecc. e considera la consapevolezza culturale come elemento chiave delle competenze interculturali. La consapevolezza culturale è intreccio di consapevolezza della propria cultura e di culture degli altri. L'identità e la comprensione del sé si formano e definiscono quindi in relazione all'altro/a. Il quadro UNESCO è molto attento a definire concetti come quello di cultura, identità culturale, diversità culturale, dialogo e comunicazione interculturale, mentre i contesti culturalmente diversi delle società democratiche sono al centro delle riflessioni dei documenti del Consiglio d'Europa (CoE), che, come l'OECD, attribuisce molta importanza alla dimensione linguistica e alla comunicazione oltre che alla 'comprensione globale del mondo' fondata su saperi riguardanti la storia, il diritto, l'economia e la sostenibilità.

I documenti europei e internazionali concordano certamente sulla necessità di analisi critiche e abilità di selezionare informazioni, così come sulla promozione di abilità di osservazione e di ascolto. Anche l'apertura e il rispetto sono identificati dai diversi quadri come atteggiamenti fondamentali della competenza interculturale. Inoltre, sia l'UNESCO che il CoE includono tolleranza dell'ambiguità, così come empatia, assunzione di rischi, flessibilità, responsabilità e autoefficacia come dimensioni cruciali. Per quello che riguarda i valori, infine, la dignità umana e le diversità culturali sono considerate valori di base fondamentali sia dall'OECD che dal CoE e appare chiaro che nell'ultimo decennio le politiche educative europee e internazionali abbiano specificato con enfasi l'importanza del ruolo dell'educazione interculturale nel rafforzare la coesione sociale, sfidare l'esclusione sociale e la disuguaglianza.

I quadri indicati dovrebbero rappresentare un orientamento per lo sviluppo delle politiche nazionali e locali e definire i ruoli degli attori coinvolti nella formazione e nell'attuazione delle politiche educative

riconoscendo come vitale una forte collaborazione e connessione tra i diversi settori educativi e gli organi decisionali. Documenti quadro e raccomandazioni rappresentano un incoraggiamento per le politiche educative nazionali e locali che sono invitate a considerare i programmi e i quadri europei o internazionali come base per la declinazione delle indicazioni nazionali o dei programmi locali, ma bisogna considerare che il carattere di queste pubblicazioni rientra in quelle che sono definite strategie di *soft law* (Trubek e Trubek 2005). Sebbene ci sia riconoscimento a livello politico delle priorità da parte dell'UE attraverso diverse dichiarazioni politiche (EC 2015; CoE 2018a), non ci sono state linee guida esplicite riguardo a come queste priorità dovrebbero essere introdotte nei sistemi educativi e nella formazione degli/delle insegnanti.

L'educazione interculturale è stata intesa in modo diverso nel tempo: se per molti decenni è stata molto connessa alle competenze linguistiche e ai processi di internazionalizzazione di scuole e corpo docente, oggi è legata alla garanzia di situazioni e processi di coesione sociale in una società culturalmente pluralistica come testimonia anche la versione rinnovata del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Companion Volume with New Descriptors* (CoE 2018b), che introduce i descrittori per la mediazione, la fruizione di testi letterari e l'interazione *online*, esplicitando obiettivi come il dialogo interculturale e la promozione di cittadinanza democratica e coesione sociale.

Si osserva anche un deciso cambiamento nel tempo del linguaggio dei documenti ufficiali che muovono da priorità di facilitazione dell'integrazione dei bambini con esperienza migratoria alla promozione del sostegno e delle opportunità di cui essi hanno bisogno per diventare cittadini attivi e di successo e in grado di sviluppare il loro pieno potenziale. L'educazione interculturale si va quindi delineando come una prospettiva di e per tutti e non solo di e per studenti e studentesse con esperienza migratoria e si evidenzia il passaggio dall'attenzione al multilinguismo e alle dimensioni linguistiche alla messa a fuoco di dimensioni pedagogiche come il dialogo e la mediazione.

3 Le indicazioni delle linee guida della provincia plurilingue di Bolzano | Bozen

A livello locale l'educazione interculturale non sembra essere una priorità esplicitata e chiaramente espressa nei documenti che regolano le politiche scolastiche e la formazione delle/degli insegnanti del territorio altoatesino. Le linee guida provinciali privilegiano un approccio ancora legato alla promozione linguistica e al plurilinguismo come dimensione di competenza comunicativa delle lingue ufficialmente riconosciute e non come disposizione e consapevolezza interculturale. Anche la formazione universitaria dei futuri docenti della scuola primaria e i processi di formazione in servizio, che avvengono prevalentemente sul territorio, privilegiano, pur nell'ispirazione multilinguistica, il plurilinguismo delle lingue ufficiali per implementare opportunità di promozione di competenze relative all'apprendimento linguistico (formazione CLIL, didattica delle lingue specialistiche). Le competenze di natura interculturale rimangono però confinate a un unico corso di educazione inclusiva durante l'intero percorso formativo universitario.

È evidente quindi la difficoltà a passare da un approccio di competenza comunicativa interculturale a un approccio olistico che riguarda la formazione dell'individuo e un nuovo sguardo sulle diversità e sulle differenze (Beacco et al. 2016). Sussistono ancora molte lacune tra la legislazione scolastica e la sua attuazione, con relazioni deboli tra la teoria, la politica scolastica ufficiale e la pratica e la realizzazione di questa politica a livello istituzionale. Le ricerche riferiscono di un divario significativo anche a livello nazionale su ciò che il governo si aspetta in materia di educazione interculturale e su come l'educazione interculturale viene attuata (Colozzi e Tronca 2014).

Le linee guida provinciali della scuola italiana (Provincia autonoma di Bolzano | Bozen 2015) hanno l'obiettivo di offrire ai/alle docenti un'efficace cornice di riferimento per la loro attività, per l'elaborazione dei curricoli di istituto nel rispetto e nella valorizzazione del principio dell'autonomia della scuola. Le voci principali, attraverso le quali leggere l'articolazione delle varie offerte disciplinari, ruotano attorno alla maturazione di quelle competenze culturali e di cittadinanza che sono da diverso tempo al centro delle linee di indirizzo europee come obiettivi irrinunciabili della formazione.

L'insegnamento del tedesco come seconda lingua dà spazio anche allo studio interculturale e transculturale e favorisce un atteggiamento tollerante e aperto nei confronti delle diversità. Contatti diretti e possibilità d'incontro attraverso progetti di gemellaggio e di scambio creano occasioni di dialogo con coetanei di altri gruppi linguistici. Anche le iniziative e i progetti che coinvolgono scuole e gruppi linguistici diversi vengono perseguiti fin dalla scuola primaria, poiché portano a un decisivo rafforzamento della motivazione e incidono in maniera durevole sull'apprendimento.

Nelle linee guida della scuola italiana si parla di consapevolezza interculturale nella descrizione degli obiettivi da raggiungere in seconda lingua intesa come:

- parlare delle diverse denominazioni di cose e persone in altre culture e confrontarle;
- parlare di diversi aspetti culturali, confrontarli e approfondirli;
- riconoscere alcune differenze tra tradizioni, norme e valori della propria e di altre culture, in particolare della cultura tedesca (forme di saluto, usi e costumi, comunicazione non verbale, gestualità e mimica...);
- entrare in contatto con persone di madrelingua tedesca e fare così la conoscenza della loro cultura /.../;
- cercare e ottenere informazioni (biblioteche, giornali interviste, Internet...) su paesi e persone dell'area culturale tedesca (Provincia autonoma di Bolzano | Bozen 2015, 86).

Anche le linee guida appena aggiornate della scuola tedesca (Provincia di Bolzano | Bozen 2021, 45) fanno riferimento solo brevemente alle competenze interculturali e sempre in relazione all'apprendimento delle lingue (la lingua seconda e la lingua straniera) con veloci riferimenti agli aspetti relazionali e al rispetto e alla collaborazione e comprensione interculturali.

Le linee guida provinciali non prendono però in considerazione in maniera adeguata i contenuti curricolari e i libri di testo scolastici. Sembra mancare quindi nelle iniziative scolastiche locali una dimensione della politica educativa che concerna l'educazione interculturale come diritto fondamentale dell'individuo. L'accento è posto sul sostegno ai migranti per integrarsi nella scuola e nella società ospitante: si tratta per lo più di iniziative di tipo linguistico o anche vere e propri corsi legati

alla cittadinanza e alla partecipazione sociale. Quello che rimane però sospeso è che l'educazione interculturale deve essere rivolta non solo alle persone con retroterra migratorio, ma a tutta la cittadinanza. Inoltre, benché le scuole rappresentino il fulcro per un'educazione interculturale, essa non dovrebbe essere limitata all'educazione formale ed essere parte fondamentale dei curricoli, ma riguarda anche le dimensioni educative non formali e informali.

4 Un approccio transculturale per le terre di confine

Non sono però solo le politiche educative a poter definire e orientare le indicazioni per docenti e scuole: grande potenzialità hanno anche quegli approcci teorici che sanno rispondere alle esigenze di sistemi educativi e di contesti e, quindi, di bisogni situati.

Per i luoghi di confine e i territori plurilingui e pluriculturali è importante confrontarsi con un quadro di riferimento più complesso rispetto a quello interculturale: la risposta che si vuole delineare in questo contributo fa riferimento all'approccio transculturale.

Nelle scienze dell'educazione e nelle scienze sociali in genere, all'interno di un paradigma della complessità, la transculturalità si posiziona come riflessione importante sulle prospettive aperte ed evita le ambiguità e il dualismo statico delle prospettive interculturali e multiculturali. Già Kymlicka (1995) suggeriva traiettorie verso un multiculturalismo relazionale che, nell'ottica di Lévinas (1978/1983), porta a fare in modo che l'altro/a sia concepito anche come essere nel sé e il sé nell'altro/a. Il concetto di transculturalità riecheggia, in realtà, principalmente i lavori del filosofo tedesco Welsch (1999, 2017) e di molti antropologi che si sono occupati di incontro e incrocio culturale e di culture ibride, come Bhabha (1994) e che fanno riferimento a una pedagogia che ci aiuta

a imparare nel e con il mondo e a migliorarlo. Tali pedagogie ci chiedono di continuare a conoscere la dignità di ogni persona e la grande conquista che rappresentano il diritto alla coscienza e alla libertà di pensiero - ma di disimparare l'eccezionalismo umano e l'individualismo possessivo.

Dovrebbero basarsi sull'etica della reciprocità e della cura e riconoscere le interdipendenze tra individui, gruppi e tra specie.

Dovrebbero incoraggiarci a comprendere l'importanza di ciò che abbiamo in comune e le interdipendenze sistemiche che ci legano gli uni agli altri e al pianeta (UNESCO 2021, 51).

Il concetto di transculturalità è caratterizzato dall'idea di identità plurime e oltrepassa il paradigma della polarità e dello straniamento incluso nell'idea di intercultura. La particella *trans-* rimanda all'idea di transito, attraversamento, passaggio, mutamento da una condizione a un'altra, quindi a una trasformazione (Welsch 1999) e supera la concezione separatistica di Herder (2020/1774) della cultura omogenea, tratteggiata come sfera dotata di proprio centro di gravità sottendendo, invece, un'attenzione verso gli spazi di intersezione e i nodi di connessione di una struttura reticolare. La sfida culturale proposta da Welsch (1999) ci permette di fatto di indirizzare il discorso pedagogico all'interno di un quadro teorico di riferimento che esula dai confini nazionali proponendo l'idea di identità *patchwork* e di connessioni globali.

La transculturalità comporta innanzitutto una rilettura e una ri-contestualizzazione delle prospettive, mira a impostare le relazioni personali e istituzionali come una dinamica pratica che accompagna le persone ad avere un'influenza effettiva e positiva le une sulle altre.

In questa prospettiva una formazione che voglia assumere all'interno dei suoi apparati teorici e delle sue pratiche metodologiche le nuove interdipendenze che caratterizzano l'attuale 'commercio fra le culture', che non voglia ignorare le frammentazioni e le fratture violente che si inseguono senza sosta nell'attuale organizzazione spazio-temporale, dovrebbe con decisione abbandonare i tradizionali percorsi, porre al centro della sua riflessione i nuovi meticciati, le nuove contaminazioni culturali, scegliere come luogo privilegiato di attenzione le aree di confine, le aree incerte di nomadismo contemporaneo, rifiutando la centralità che la modernità affidava ad un'unica cultura, ad un unico dominio (Callari Galli, Cambi e Ceruti 2003, 85).

La transculturalità non è legata al riconoscimento di una realtà per mezzo di una cultura stabilita, o a un'istituzione o a uno Stato-nazione che attribuiscono alle persone un'identità stereotipata. È un linguaggio

performativo che conduce alla creazione di relazioni meno conflittuali e più attente, attraverso l'atto stesso di pensare in termini di dinamiche e di forme ibride e miscidate.

La transculturalità è negoziazione di una relazione dialogica che crea una situazione molto reale e nuova in cui le parti interessate sono cambiate nella relazione stessa.

Beck (2005) afferma a questo proposito che bisogna allontanarsi dalla perniciosa logica a somma zero che ritrae la transnazionalità e lo Stato-nazione come mutuamente esclusivi e in competizione per il primato pragmatico. La convinzione che la vita sia un gioco a somma zero dove uno perde se l'altro/a vince, è alla base delle concezioni che non portano alla transdisciplinarietà o alla transculturalità. Egli suggerisce un nazionalismo transnazionale in cui un'identità etnica storicizzata può essere efficace nei domini nazionali, transnazionali e cosmopoliti, il che è ancora più possibile ora che stiamo assistendo a un disaccoppiamento tra Stato e Nazione.

La transculturalità implica un processo in cui la formazione di identità tradizionalmente limitate dalle frontiere politiche e geografiche oltrepassa le frontiere nazionali dando vita a nuove formazioni di identità. Il soggetto transnazionale non può più identificare per sé la nozione di un'identità formata da criteri di razza o luogo d'origine ma opta per una definizione di identità più complessa e mutevole. Se dal punto di vista filosofico e antropologico l'idea transculturale ha già preso piede si deve affermare che anche "l'educazione ha tutto da guadagnare mettendosi in una prospettiva transculturale: può permettersi di intervenire senza la necessità di dominio culturale su altre forme. Per la sua interdisciplinarietà, l'istruzione può aiutare l'educazione a diventare transculturale mettendo in atto diverse strategie di conoscenza, pratiche, imparando dai saperi degli altri" (Padoan 2017, 187).

Per la transculturalità non c'è omogeneità iniziale o pura, ma sempre relazione. L'identità è quindi un sincretismo instabile di diverse immagini di sé che risultano dalle relazioni con l'altro/a. Ciò che conta, come ricorda la scrittrice transculturale Igiaba Scego (2010), è essere a casa ovunque dove ci si trova, il che implica continuamente lo sviluppo di nuove immagini di sé e riconoscere che noi tutti soprattutto nei territori di confine e nelle aree *in-between* siamo a confronto con le identità plurime: "l'identità è fatta di molteplici appartenenze /.../ è un disegno su

una pelle tesa; basta che una sola appartenenza venga toccata ed è tutta la persona a vibrare” (Maalouf 2007, 31).

La scrittrice di origine somala Scego e lo scrittore libanese Maalouf rivendicano la pluralità di appartenenze e di identità che portano con sé non la crisi identitaria ma una nuova consapevolezza del suo essere molteplice e complessa. Non si tratta di riconoscere un’identità che non esiste ancora e di rappresentarne negli scritti letterari la forza immaginativa, si tratta, piuttosto, di riconoscere le identità in trasformazione caratterizzate dal meticcio, dai contorni indefiniti a volte precari ma capaci, comunque, di offrire consapevolezza e forza in territori sempre più ibridi e dinamici.

Sono cosa? Sono chi?

Sono nera e italiana.

Ma sono anche somala e nera.

Allora sono afroitaliana? Italoafricana? Seconda generazione?

Incerta generazione? Meel kale? Un fastidio? Negra saracena?

Sporca negra? /.../ Sono un crocevia, mi sa. Un ponte, un’equilibrata, una che è sempre in bilico e non lo è mai. Alla fine sono solo la mia storia. Sono io e i miei piedi (Scego 2010, 31).

L’interculturalità esplora come una singola cultura interagisce con le altre culture, apprezzandole e riconoscendole (Deardorff 2006, 2020), ma questo tipo di approccio mantiene una visione separatista delle culture e di solito mantiene le divisioni tra loro (Welsch 2017). La multiculturalità e l’interculturalità, invece di colmare i divari, rischiano di enfatizzare ulteriormente le differenze tra le culture all’interno di una società, mantenendo una fedeltà alla propria cultura e nazione (Welsch 2017). Mantenere una definizione di identità che è ‘marginale’ rispetto a qualsiasi cultura particolare, vedere sé stessi come ‘in divenire’, capaci di usare molteplici cornici culturali di riferimento nella valutazione dei fenomeni significa accettare l’idea di un’identità che non è basata principalmente sulla cultura unica.

Questa definizione si allinea con l’approccio transculturale, che implica uno spostarsi fuori dagli schemi abituali e abbracciare l’alterità. L’identità transculturale è fluida piuttosto che dualistica; una cultura non esclude le altre e le differenze transculturali portano allo sviluppo

della consapevolezza culturale, alla fiducia in sé stessi e al riconoscimento, alla comprensione di nuove posizioni e alla reintegrazione di nuove prospettive e ruoli (Welsch 2017).

L'abitare terre di confine permette di avvicinarsi con più facilità alle possibilità di comprensione dell'altro/a, anche dell'altro/a in sé. Il termine confine rimanda etimologicamente al latino *finis* che indica il solco, ma anche al concetto di *limes* che ha in sé il significato di trasversale e obliquo. Il confine non è solo una linea di demarcazione e separazione ma è soprattutto *limes*, una zona, in cui tra interno ed esterno e tra ordine e disordine prevalgono la continuità e il contatto (Gentili 2008, 16). Il limite contiene in sé qualcosa di estremamente generativo e fruttuoso, il senso dinamico e questa sorta di 'intercampo' (*Zwischenfeld*), di terra di mezzo si costituisce in modo asimmetrico in quanto le culture si intersecano, si sovrappongono e si contaminano a vicenda (Waldenfels 2008, 2011).

L'apprendimento transculturale si verifica quando si sviluppano relazioni e interazioni attraverso le culture e attraverso i propri processi di formazione e di sviluppo in "uno spazio reale che è immerso, immediato ed emotivo" (Slimbach 2005, 207). Attraverso un processo di trasformazione della prospettiva, l'apprendimento transculturale permette agli individui che sono situati all'incrocio delle culture di passare da una cultura all'altra: si costituisce e fonda un modo differente di essere nel mondo, che si delinea come una ricerca di inclusione e di appartenenza mentre si considerano i valori comuni, le opposizioni, le tensioni e il potere nelle interazioni. L'apprendimento transculturale è un apprendimento transdisciplinare, potenziante, multimodale, si verifica attraverso i molti sensi e sviluppa attraverso l'immaginazione un nuovo linguaggio per la comprensione di sé e degli altri e per apprendere consapevoli e sensibili posture dell'essere.

Affinché l'apprendimento sia transculturale deve avvenire al di là delle pratiche educative tradizionali, stimolando le condizioni culturali in spazi e tempi reali; perché i processi di apprendimento siano transculturali è necessario aprire a una dimensione che faccia emergere le voci reali del mondo della vita. L'approccio transculturale riguarda l'esplorazione di come le esperienze umane siano uniche e comuni allo stesso tempo e la scoperta dei vari modi in cui gli individui danno un senso al mondo attraverso la propria lente culturale.

5 Narrazioni transculturali

Attraverso la narrazione transculturale è possibile pensare percorsi di formazione degli/delle insegnanti che coinvolgano nei processi di costruzione della conoscenza. Questo presuppone considerare l'esperienza della letteratura come l'accesso a campi di esistenza e a comportamenti che rintracciano nella narrazione una sorta di esempio. La lettura di testi letterari diventa mediatrice di esempio di comportamento estetico integrato che si dispiega lungo un arco esistenziale completo, non isolato dagli altri momenti di un'estetica della vita quotidiana, da tutti gli altri comportamenti che vi si trovano messi in gioco. Lontano dai modelli semiotici o narrativi che tendono a descrivere la pratica della lettura come un'operazione ripiegata su sé stessa, tanto valorizzata quanto distaccata, e che faticano quindi a far entrare dopo la lettura nella vita, l'esperienza letteraria si può allineare alle altre arti e a tutti i momenti pratici delle nostre vite ai quali essa è concretamente collegata (Macé 2016). Con l'espressione 'testi narrativi transculturali' si intendono testi letterari situati negli interstizi tra lingue e culture, che si riferiscono a esperienze di migrazione - vissute in prima persona o legate a esperienze vicine alla propria, spesso strutturate come storie autobiografiche con codici multilingui. Autori e autrici non possono essere ricondotti a un particolare spazio letterario nazionale, perché vivono una dimensione complessa che li collega per la loro specificità sociale, linguistica e culturale a spazi multipli e di confine.

Il termine 'letteratura transculturale' suggerisce anche una mentalità che si muove tra mondi e lingue diverse e tra i confini delle diverse identità e si collega a una prospettiva integrata di un modello linguistico di storie e 'narrazioni documentarie' inserite in un contesto comunicativo simbolico (Bartoli Kucher 2019).

Affrontare nella formazione universitaria percorsi di incontro con i testi e con autori/autrici transculturali implica dare voce a chi già vive questa dimensione e ne fa oggetto di riflessione e di scrittura, ma significa anche promuovere l'impegno e la responsabilità permettendo di partecipare a esperienze spesso ignorate dal sistema socioeducativo (Zadra 2022a). Le esperienze prese in considerazione sono spesso di natura multimodale e racchiudono la percezione che hanno di sé le persone con un'esperienza di migrazione e di spostamenti transnazionali.

Rendere oggetto di conoscenza e di riflessione storie e narrazioni che moltiplicano e differenziano le esperienze, sensibilizza alle sovrapposizioni, alla mescolanza, alla dimensione reticolare complessa, così come afferma in un breve racconto Carmine Abate parlando della sua esperienza di migrante italiano e *arbëreshë* in Germania in alcune regioni italiane del Nord.

Se per i tedeschi continuavo a essere uno straniero; per gli altri stranieri un italiano; per gli italiani un meridionale o terrone; per i meridionali, un calabrese; per i calabresi, un albanese o ‘ghiegghiu’, come loro chiamano gli arbëreshë; per gli arbëreshë un germanese o un trentino; per i germanesi e i trentini, uno sradicato, io per me ero semplicemente io, una sintesi di tutte quelle definizioni, una persona che viveva in più culture e con più lingue, per nulla sradicato, anzi con più radici, anche se le più giovani non erano ancora affondate nel terreno ma volanti nell’aria (Abate 2010, 144).

Questa citazione proviene dal racconto *Vivere per addizione* dove il termine addizione esplicita l’arricchimento, un radicale cambio di prospettiva rispetto ai modelli deficitari.

Abate conclude le sue riflessioni sui suoi percorsi migratori scoprendo dentro di sé uno “sguardo sospeso, libero da spine e risentimenti”, uno “sguardo senza pregiudizi” che lo porta a rendersi conto di essere diventato “l’altro dell’altro” (Abate 2010, 141), in cui ai mosaici identitari si aggiungono anche intarsi di lingue e linguaggi generativi di nuove visioni del mondo.

Abate racconta che ha concluso le sue peregrinazioni attraverso l’Europa scegliendo come luogo dell’abitare il Trentino che gli è parso “luogo di contatto e non di divisione”, luogo da cui poter anche narrare il Nord e il Sud dell’Europa, dalla Calabria alla città di Köln nel Nord della Germania. Il luogo di confine è per Abate, non simbolo di frontalità e di separazione ma “terra di mezzo” dove poter trovare e vivere “il meglio di due mondi posti in simbiosi e racchiusi in una speciale sintesi” (Abate 2010, 141).

E in una terra di mezzo sono collocati anche i testi di Gentiana Minga che, da affermata scrittrice e giornalista albanese, emigra adulta in Trentino-Alto Adige, approda alla poesia in lingua italiana seguendo

un percorso letterario che la porta a mescolare nella sua ultima opera le lingue del territorio che abita, l'italiano e il tedesco, con l'albanese, la sua lingua di socializzazione e formazione. Le sue poesie non sono solo un caleidoscopio di lingue, ma anche una riflessione sensibile e sempre in divenire sui rapporti, sentimenti e fenomeni sociali che percorrono la società e che lei osserva attraverso le esperienze quotidiane che si intrecciano alle proprie esperienze di migrazione e a quelle di chi rimane invisibile agli occhi dei più.

Gentiana Minga esplicita la sua poetica dell'attenzione e affonda le ragioni della sua scrittura nella volontà di non lasciare all'oblio le azioni e le situazioni di chi non può parlare, di chi non ha voce e non gode di cura: azioni comuni, istantanee, uniche, perché

Nulla sfugge al mio cuore, straniero.
 Distante da me sento il tuo palpito,
 il fremito della testa che si percuote
 per mettere
 il naso fuori acqua (Minga 2016, 21).

Nel suo ultimo libro *Tempi che sono... Zeiten wie diese... Kohë që janë...* (2021) scritto in tre lingue, italiano, tedesco e albanese, Gentiana Minga lascia trasparire uno sguardo lieve, vigile e compassionevole verso le esperienze di migrazione globali, a partire dalla vicenda reale di Anthony un bambino della Sierra Leone trovato sotto un treno in ipertermia alla stazione del Brennero nel 2017. Anthony è un salvato, un sopravvissuto alle esperienze disumane dei fuggiaschi che “affiorano dai fondali / come delfini avvelenati / giacenti con ciglia su onde / oppure girati verso l'aria, con pance decontratte” (Minga 2021, 12). Ma Anthony è riuscito a salvarsi, nascosto sotto il pianale di un treno merci.

Tu venivi appeso ad un treno, merce da innevati confini!
 Oh, Anthony, piccolo Anthony, sei tra i salvati!
 Cristallo dell'alba novembrina e pistillo di papaveri,
 sei tra i salvati!
 Per il destino tuo è fausta la tua siesta nuova e il letto,
 il ponte caldo e il tuo tocco sulla brina delle mele.
 Ma sappi che tra noi,

come tra voi,
 c'è chi è più fragile
 di una foglia di betulla (Minga 2021, 12-13).

I versi si susseguono fra le lingue, italiano, albanese e tedesco e attraversano mondi e luoghi vicini e lontani, reali e simbolici permettendo di ampliare la prospettiva sul mondo, vedendo nella vita di altri la propria e di cogliere fragilità e rinascita nel movimento, negli attraversamenti di luoghi e persone con cui siamo perennemente in contatto anche se non consapevolmente.

La dimensione in cui questi versi ci immergono è quella dei movimenti, del passaggio transculturale e transterritoriale: l'esperienza di spostamento dal proprio centro è esperienza di superamento e di rinascita nella dimensione della relazione con l'altro/a. I luoghi cambiano, si espandono e poi si riconnettono nei ricordi, nella memoria attraverso le vite di altri corpi percepiti come altro da sé ma allo stesso tempo come parte di sé (Kristeva 1991).

Le lingue che attraversano l'ultima raccolta, nei testi proposti in traduzione, ma anche all'interno di un testo in un'unica lingua, rispecchiano le possibilità di sperimentare e vivere esperienze transculturali e così di espandere la percezione, di ordire nuove relazioni, di ricostruire significati che in una sola lingua sfuggono e così rivivere anche le memorie dilatandone e arricchendone le emozioni e i significati.

Ed è nell'incontro con l'altro/a, con nuove lingue e culture che, pur nel trauma dello sradicamento, in luoghi ignoti e freddi e nella fragilità di un passo inclinato, nasce anche il desiderio inesauribile di trovare un altro pezzo di sé, il bisogno vitale "di essere un'altra cosa" (Minga 2021, 28).

Il linguaggio della narrativa transculturale, nel suo essere letterario ma allo stesso tempo così vicino alle esperienze vissute degli autori e delle autrici, con la sua forza e fattualità è familiare ai/alle giovani e parla loro con immediatezza; li coinvolge, li mette in relazione con questioni globali e con sé stessi, permette di coltivare uno sguardo interiore, perché "le opere d'arte sono un modo insostituibile mediante il quale iniziare a comprendere le situazioni e le pene di una cultura diversa dalla propria" (Nussbaum 2010, 123).

L'incontro con i testi transculturali è una pratica generativa e motivante per introdurre i futuri educatori ai temi globali e al processo di formazione di cittadinanza democratica globale, attraverso l'esplorazione identitaria e politica dei ricordi, delle storie di migrazione e dei percorsi di autotrasformazione.

Le narrazioni transculturali diventano così piste da seguire, possibilità dell'esistenza o semplicemente coesperienze di nuove direzioni per raccoglierne la testimonianza, prestarvi attenzione e scoprire qualcosa di nuovo della propria condizione.

6 Pedagogia transculturale per la formazione degli/delle insegnanti

Il percorso di formazione degli/delle insegnanti è il momento e lo spazio per promuovere una dimensione formativa che abbracci il transculturale: chi educa deve saper interrogare criticamente proposte e risposte pedagogiche per delineare pratiche di insegnamento e definire la progettazione dei curricula, trovando modi con cui coinvolgere persone di culture diverse dalla nostra e attingere alla loro conoscenza ed esperienza.

La pratica della pedagogia transculturale mira a creare un ambiente di apprendimento in cui le relazioni sono al centro di questa comunità, dove chi insegna e chi apprende cambia insieme, "nessuno educa nessuno /.../ gli uomini si educano tra loro, con la mediazione del mondo" (Freire 2018, 89). La pedagogia transculturale focalizzata sui bisogni individuali all'interno dello spazio di apprendimento transculturale è un passo efficace e pratico verso l'auto-realizzazione degli/delle studenti nei contesti dell'istruzione universitaria.

La transculturalità si acquisisce ai margini della propria cultura e all'incrocio degli incontri con altre culture attraverso l'esperienza delle nostre peregrinazioni e trasgressioni culturali (Welsch 2017). Come afferma Taylor (1992) una persona o un gruppo di persone può subire un danno reale, una vera e propria distorsione, se le persone o la società intorno a loro rispecchiano un'immagine confinante o priva di significato per sé stessi. Il non riconoscimento o l'errato riconoscimento possono rappresentare una forma di oppressione, imprigionando qualcuno in un modo di essere falso, distorto e parziale. "Le culture ibride sono le nuove sintesi, i nuovi profili, i nuovi paesaggi che caratterizzano il

mondo contemporaneo dal punto di vista socioculturale: sintesi, profili e paesaggi del mondo che nascono appunto dall'incontro, oggi sempre più intenso di individui e gruppi con storie, memorie, conoscenze e identità diverse, spesso fondate su premesse esperienziali e concettuali molto distanti tra loro" (Fabietti, Malighetti e Matera 2000, 166). Spesso siamo segnati dalle situazioni sociali e dalla comunità in cui siamo nati e socializzati; tuttavia, la transculturalità può essere esperita e riconosciuta. Si tratta di un processo di apprendimento basato su comprensioni del mondo reale, con il risultato di rendere gli/le studenti capaci di assumersi una misura di responsabilità personale per rendere il mondo un posto migliore, più inclusivo ed equo.

L'approccio transculturale, secondo Tumino (2012, 608) rappresenta, in ambito pedagogico, una

cornice teorica che comprende diversi fenomeni di interazione culturale e permette da una parte di estrarre le culture dagli stretti confini del nazionale e del regionale ma anche dall'altra di rivedere il locale e il diasporico da un punto di vista globale. A un livello più generale, il transculturalismo è una risposta alla minaccia dell'omogeneizzazione culturale da una parte e a quella degli essenzialismi fondamentalisti dall'altra, una porta che apre nuovi orizzonti alla ricerca pedagogica centrata sul tema della formazione dell'identità plurima.

L'approccio transculturale sembra essere quindi una prospettiva interessante nei processi di formazione dell'insegnante per realizzare un'educazione alla percezione delle intersezioni piuttosto che delle polarità facendo emergere nel confronto con autori e testi transculturali una consapevolezza del transculturale che è già dentro di noi per meglio comprendere, riconoscere e valorizzare ciò che è fuori di noi. L'utilizzo delle narrazioni si configura quindi come percorso privilegiato verso l'apertura alla molteplicità e all'ibridità, perché nei sistemi formativi di oggi e negli interstizi delle relazioni fra mondi, è indispensabile lavorare secondo un approccio pedagogico che sappia recuperare contiguità e separazioni (Demetrio 2012).

L'appartenenza a più contesti richiama approcci transculturali aprendo contemporaneamente al quadro di riferimento della cittadinanza globale intesa come senso di appartenenza a una comunità ampia e

un modo di comprendere, agire e relazionarsi con gli altri. Partendo dalle raccomandazioni e dai documenti internazionali che sottendono le linee operative di sviluppo dei curricula e della formazione degli/delle insegnanti questo contributo ha voluto ricostruire un percorso che si sviluppa a partire dalla promozione del multilinguismo e si approfondisce con la proposta di un approccio all'educazione alle differenze più ampio, inteso come attenzione alle interazioni e alla relazione con le/gli altri e consapevolezza delle complesse realtà in cui avvengono le interazioni e i processi di insegnamento e apprendimento.

Questa prospettiva vuole far emergere la necessità di nuovi spazi di azione all'interno dell'aula universitaria, dove è necessaria una più attenta e sensibile formazione degli/delle insegnanti lasciati spesso soli di fronte a sfide complesse, alle realtà sempre nuove e in continua trasformazione della scuola, ma anche di fronte a indicazioni operative non sempre coerenti e a prassi consolidate ormai inadeguate.

La vera sfida per i sistemi educativi di oggi consiste nello sviluppare consapevolezza e sensibilità verso la diversità per superare l'assunto secondo cui la diversità culturale possa rappresentare una minaccia. Gli/le insegnanti devono essere in grado di promuovere negli/nelle studenti la capacità di comprensione critica delle situazioni interculturali e una capacità di interagire in classi culturalmente diverse costruendo insieme le possibilità per 'sentirsi a casa'. Ciò implica, innanzitutto, promuovere consapevolezza dell'esperienza che facciamo per poi indirizzare le nostre pratiche e sensibilità nel saper guidare gli individui nel processo di gestione e negoziazione delle loro identità (UNESCO 2015).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABATE, C. 2010. *Vivere per addizione*. Milano: Mondadori.
- APPADURAI, A. 1996/2005. *Modernità in polvere: dimensioni culturali della globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- ASTAT. 2014. *Südtiroler Sprachbarometer und Sprachidentität in Südtirol*. https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationeninfo.asp?news_action=4&news_article_id=516194.
- ASTAT. 2021. *Alto Adige in cifre. Südtirol in Zahlen*. [https://astat.provincia.bz.it/downloads/Siz_2021\(13\).pdf](https://astat.provincia.bz.it/downloads/Siz_2021(13).pdf).
- BARRETT, M. 2018. "Preface: Citizenship education, human rights education and intercultural education." In *Human Rights and Citizenship Education: An Intercultural Perspective*, a cura di N. Palaiologou e M. Zembylas, 10-12. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- BARTOLI KUCHER, S. 2019. *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica, integrativa tra lingua, letteratura e film*. Pisa: Pacini.
- BAUR, S., G. MEZZALIRA e W. PICHLER. 2008. *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- BEACCO, J.-C., M. BYRAM, M. CAVALLI, D. COSTE, M. EGLI CUENAT, F. GOULLIER e J. PANTHIER. 2016. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale." *Italiano LinguaDue* 8 (2).
- BECK, U. 2005. *Lo sguardo cosmopolita*. Milano: Carrocci.
- BHABHA, H. K. 1994. *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- CALLARI GALLI, M., F. CAMBI e M. CERUTI. 2003. *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.

CoE - COUNCIL OF EUROPE. 2018a. *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>.

CoE - COUNCIL OF EUROPE. 2018b. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

COLOZZI, I. e L. TRONCA. 2014. "L'integrazione dei bambini stranieri mediante la scuola: elementi per una nuova proposta teorico-metodologica e prime risultanze empiriche." *Vita e Pensiero* 4: 343-363.

CUE - Consiglio dell'Unione europea. 2018. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018). No. C 189. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

DE FINA, A. 2014. "Enregistered and emergent identities in narrative." In *Researching identity and interculturality*, a cura di F. Dervin e K. Risager, 52-72. New York: Routledge.

DEARDORFF, D. K. 2006. "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization." *Journal of Studies in International Education* 10 (3): 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002.

DEARDORFF, D. K. 2020. *UNESCO Manual on Developing Intercultural Competence. Story Circles*. Paris: UNESCO.

DEMETRIO, D. 2012. *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

EC - EUROPEAN COMMISSION. 2015. *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf.

EC - EUROPEAN COMMISSION. 2017. *10 trends transforming education as we know it, European Political Strategy Center*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa-75ed71a1>.

EP e CEU - EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. 2006. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union (2006). No. 394. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.

FABIETTI, U., R. MALIGHETTI e V. MATERA. 2000. *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*. Milano: Mondadori.

FREIRE, P. 2018. *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

GENTILI, D. 2008. "Confini, frontiere, muri." *Lettera internazionale* 98: 16-18.

HERDER, J. G. 2020/1774. *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts*. Berlin: Hofenberg.

KRISTEVA, J. 1991. *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press.

KYMLICKA, W. 1995. *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.

LÉVINAS, E. 1978/1983. *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.

MAALOUF, A. 2007. *L'identità*. Milano: Bompiani.

MACÉ, M. 2016. *La lettura nella vita. Modi di leggere, modi di essere*. Torino: Loescher.

MARKO, J., S. ORTINO e F. PALERMO. 2001. *L'ordinamento speciale della Provincia autonoma di Bolzano*. Padova: CEDAM.

MERANER, R. 2011. "Südtirol – Paradies zum Sprachenlernen?" *Erziehung und Unterricht* 1-2: 162-171.

MINGA, G. 2016. *Ciao mamma, un saluto da Bolzano*. Lecce: Terra d'ulivi.

MINGA, G. 2021. *Tempi che sono... Zeiten wie diese... Kohē qē janë*. Lecce: Terra d'ulivi.

MORIN, E. 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

NUSSBAUM, M. C. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

OECD. 2018. *Global Competence Framework*. Paris: Directorate for Education and Skills OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

PADOAN, I. 2017. "Cultura, intercultura, transcultura." In *Gli alfabeti dell'intercultura*, a cura di M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera, 173-199. Pisa: ETS.

PALERMO, F. 1999. "L'Alto Adige fra tutela dell'etnia e governo del territorio." *Il Mulino* 4 (4): 671-684.

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO | BOZEN. 1972/2009. *Il nuovo statuto di autonomia*. http://www.provincia.bz.it/usp/download/statuto_it.pdf.

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO | BOZEN. 2015. *Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*. https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/407114_Indicazioni_provinciali_I_ciclo.pdf.

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO | BOZEN. 2021. *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*. https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Aktualisierte_Fassung_Rahmenrichtlinien_Februar_2021_GS-MS_dt_21.pdf.

REIMERS, F. M. e C. K. CHUNG. 2016. *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nation*. Harvard: Harvard Education Press.

SALA, A., Y. PUNIE, V. GARKOV e M. CABRERA GIRALDEZ. 2020. *Life-Comp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

SCEGO, I. 2010. *La mia casa è dove sono*. Milano: Rizzoli.

SEBERICH, R. 2000. *Südtiroler Schulgeschichte*. Bozen: Raetia Verlag.

SLIMBACH, R. 2005. "The Transcultural Journey." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 11: 205-230.

TAYLOR, C. 1992. *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press.

TRUBEK, D. M. e L. G. TRUBEK. 2005. "Hard and Soft Law in the Construction of Social Europe: The Role of the Open Method of Co-ordination." *European Law Journal* 3: 343-364.

TUMINO, R. 2012. “Transculturalità e transculturalismo: la nuova (?) scommessa pedagogica.” In *La ricerca pedagogica e la valutazione*, a cura di AA. VV., 601-616. Roma: Armando.

UNESCO. 2013. *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2015. *Global citizenship education: Topics and learning objectives. / Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*. Traduzione italiana a cura del Centro per la Cooperazione Internazionale con il contributo di A. De Poli. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>.

UNESCO. 2021. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO.

VETTORI, C. e A. ABEL. 2017. *KOLIPSI II. Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Bolzano/Bozen: Eurac research. http://webfolder.eurac.edu/EURAC/Publications/Institutes/autonomies/commul/Kolipsi_II_2017.pdf.

WALDENFELS, B. 2008. *Fenomenologia dell'estraneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

WALDENFELS, B. 2011. *Estraneo, straniero, straordinario: saggi di fenomenologia responsiva*. Torino: Rosenberg & Sellier.

WELSCH, W. 1999. “Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today.” In *Theory, Culture & Society: Spaces of culture: City, nation, world*, a cura di M. Featherstone e S. Lash, 195-213. London: Sage Publications.

WELSCH, W. 2017. *Transkulturalität. Realität-Geschichte-Aufgabe*. Wien: New Academic Press.

ZADRA, C. 2022a. “Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali.” In *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*, a cura di S. Bartoli Kucher e F. Iurlano, 103-116. Berlin: Peter Lang.

ZADRA, C. 2022b. *A casa nel mondo. Pedagogia dei luoghi ed esperienze educative estese*. Napoli: Guida Editori.

IL CONTRIBUTO INTERCULTURALE
DEL POETA BILINGUE GËZIM HAJDARI

Un grande patrimonio letterario, di particolare valore, è quello che gli studiosi e i teorici della letteratura chiamano letteratura della migrazione, adottando anche molti altri termini tramite dibattiti ancora aperti come, letteratura migrante, letteratura della diaspora o letteratura postcoloniale, letteratura multiculturale. Una letteratura che si caratterizza da una fase iniziale alla prima metà degli anni novanta, per un grande interesse verso fenomeni di carattere sociologico e antropologico, dall'esilio deturpante, come spaesamento e sradicamento, raccontando le proprie vicende, e l'impatto con il paese d'accoglienza, quindi da testi di carattere autobiografico. Caterina Romeo (2011, 388) nota che "gli anni che vanno dal 1995 al 2000 costituiscono una fase di passaggio, di definizione, che prepara il terreno per una fase più propriamente letteraria che si apre all'inizio del terzo millennio /.../ si cominciano a delineare poetiche più marcate e a trattare temi più diversificati che diventano poi delle caratteristiche del decennio seguente". Per riflettere su questo passaggio, questa forma ibrida, che "si situa in una posizione intermedia tra la memoria delle radici e l'apertura alle nuove lingue e culture" (Molinarolo 2015, 33) si propone un'analisi di una delle produzioni poetiche del poeta bilingue Gëzim Hajdari, la raccolta di poesie *Delta del tuo fiume / Grykë e lumit tënd* (2015), legata intrinsecamente all'esperienza del viaggio e al soggiorno africano.

Il poeta ha sempre cercato di dimostrare quanto è pericoloso e limitante il mito dell'identità, e quanto è forte la connessione tra le culture. Specialmente con questa raccolta il poeta tenta di oltrepassare le barriere e di liberarsi dai legami d'origine, alla ricerca di uno scambio continuo con l'altro, "di apertura per giungere a una nuova 'virtù civile', un colloquio", come scrive Hajdari in un seminario del 2001, presso l'Università di Roma. Mescolando la propria identità con quella delle

altre popolazioni, lui riesce a dimostrare che l'uomo si arricchisce di valori e di culture, e si sente un cittadino del mondo che non conosce confini, né bandiere e mappe.

Gëzim Hajdari è un poeta albanese, nato in un piccolo villaggio tra le colline della provincia di Darsìa, “dove durante l'autunno e l'inverno si scatenano lampi, tuoni, fulmini tremendi e tira sempre vento” (Islami 2017). A causa delle sue scelte intellettuali e politiche, dopo un periodo difficile di regime post-comunista, nel 1992 è costretto a fuggire verso l'Italia, per arrivare a Frosinone, città in cui si stabilisce e di cui diventerà cittadino onorario nel 2002, per meriti letterari. Dopo una seconda laurea in “Lettere Moderne” alla Sapienza di Roma, pubblica più di 20 opere in due lingue, albanese e italiano, tra cui: *Ombra di cane / Hije qeni* (1993), *Sassi contravento / Gurë kundër erës* (1995), *Corpo presente / Trup i pranishëm* (1999), *Erbamara / Barihidhër* (2001), *Stigmati / Vragë* (2002), *Spine nere / Gjemba të zinj* (2004), *Maldiluna / Dhimbjehëne* (2005), *Poema dell'esilio / Poema e mërgimit* (2005), *Peligòrga / Peligorga* (2007), *Delta del tuo fiume / Grykë e lumit tënd* (2015), ecc. Il premio più importante che gli viene attribuito, nel suo percorso poetico pluripremiato, è il premio ‘Eugenio Montale’.

La raccolta poetica *Delta del tuo fiume / Grykë e lumit tënd*, è caratterizzata da una poetica multiculturale, attraverso un viaggio che va da un personaggio all'altro, da un'epoca a un'altra più remota, attraversando paesi, culture, lingue “per raggiungere quasi il luogo della promessa biblica, dove un intero popolo potrà riconoscersi e ritrovarsi” (Greco 2016). Il bilinguismo della prima fase si trasforma in plurilinguismo, l'orizzonte è molto più ampio e l'esilio si trasforma in viaggio, un viaggio che va oltre i confini dell'esilio italiano. Hajdari come poeta migrante rifiuta i confini e le dimensioni nazionali, si spoglia dai legami nazionali, perché lui crede che la poesia migrante è universale e appartiene al mondo. Ma il tema dell'esilio è preponderante: “l'esilio non è visto unicamente come l'imperativo politico che allontana l'uomo dalla propria terra di origine e gli impedisce di farvi ritorno, ma diventa un movimento del pensiero e della memoria che trasforma i ricordi, fino a renderli irriconoscibili” (Comberiati 2010, 224). E sembra che il canto e la poesia siano l'unica salvezza, che forse lo può liberare dall'incubo, da quell'anima rimasta pericolosamente in bilico tra quello che è stato soffocato e seppellito, e quello che insistentemente rifiorisce. Nelle sue

poesie emerge il lato umano, con la profondissima consapevolezza che fa un uomo poeta. Si sente quel senso forte di giustizia e libertà, perché nato dalla profondità delle barbarie che ha vissuto. In queste poesie si sente ancora il rancore, ci sono cose che non ha detto e che porta ancora con sé in questo lungo viaggio invernale.

Mio Ulisse,
è il ventiduesimo inverno che navighi nei mari bui dell'esilio,
circondati dai canti mortali delle Sirene,
lontano dalle città deturpate della tua Albania
che divora i propri figli come Medea,
avvolto da sconfitte, dolori, fame e solitudine.
/.../
Ora la tua vita-esule sotto l'arco tremante dell'esilio
Nelle città sconosciute
Inseguita ovunque dalla maledizione dei *xhin*
(Hajdari 2021, 371).

Il richiamo della figura di Ulisse fin dall'inizio della raccolta rappresenta la continua angoscia dell'uomo contemporaneo disperso in esilio, messo alla prova dal destino, appunto, come ai tempi antichi di Ulisse. Il suo corpo di poeta sanguina ancora "dalle spine nere conficcate nelle sue stigmate" (Hajdari 2021, 373), sbattuto dal destino crudele da una sponda all'altra, di tempesta in tempesta e da mare a mare. Movimento e spostamento diventano condizione esistenziale del poeta dell'esilio, dell'eterno errante, senza destinazione né ritorno, affrontando la solitudine e l'amarrezza: "da una vita resisti alle onde della strana sorte, lontano dalle coste petrose di Itaca, bevendo la cicuta dell'esilio" (Hajdari 2021, 373).

Ma gli dei non vogliono che lui raggiunga Itaca, c'è tanta strada ancora e lui deve continuare il cammino tra mari burrascosi, nella desolazione dell'esilio per sconfiggere le avversità del destino. La condizione che lo porta ad avere questo sguardo è quella dolorosa dell'"esule esiliato nell'esilio", che aveva già indotto Dante Alighieri a comporre versi immortali. Hajdari scrive nello stesso tempo in modo semplice e profondo. La sua poesia, nota Onofrio (2015), "è colta e insieme popolare - così come è, sempre, la poesia autentica. Una poesia umana e

antropologica a 360°, aperta al dialogo con le realtà del mondo, al di là delle infinite gabbie di rappresentazione”. La raccolta *Delta del tuo fiume*, è uno straordinario viaggio poetico che parte dalla Roma eterna, che articola una poesia “in fuga” e che prorompe non a caso da Roma.

Tu sei nata dall'esilio e in esilio,
 Roma, patria degli esuli,
 città in fuga verso la leggenda e
 l'oblio del destino (Hajdari 2015, 15).

Letta tramite il filtro della scrittura poetica, Roma è ormai la realtà del poeta, è “la patria degli esuli”, è l'immagine che può recuperare quel vuoto lasciato aperto dall'esilio e dalla migrazione. Ma non sempre è così, perché il poeta non può vivere per lungo tempo, in un determinato posto. La sua vita è un lungo viaggio e per questo Hajdari non si sente attaccato a nessun paese. Per il poeta: “/.../ la tua vera identità non è legata a un territorio, ma è legata alla lingua, alla memoria, alla cultura; tu migri non da un paese all'altro, ma da una lingua all'altra, da una memoria all'altra. Ormai sei in un Viaggio perenne /.../. I luoghi per te non contano più. /.../ Ora conta la geografia del corpo e del cuore: la tua patria diventa il proprio corpo e la tua identità il tuo nome, anzi ogni giorno tu crei una nuova patria, in cui muori e rinaschi” (Hajdari 2006).

Questa metafora esistenziale dell'ignoto, questa dimensione del poeta dell'essere solo ospite del mondo e non cittadino, dove nazionalità e patriottismo non hanno senso, dove la patria è solo un posto dove si vive con dignità, rappresenta una forma creola dell'esilio. Armando Gnisci con la sua opera *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, ha orientato il pensiero verso una nuova letteratura dell'emigrazione, libera dalla colonizzazione e dalla gerarchia delle culture; “/.../ è un fenomeno che può essere colto e valorizzato solo da chi si sia educato a una prospettiva interculturale, non-nazionale /.../. Questa prospettiva non può rimanere, come è già chiaro, un punto di vista epistemologico, essa nasce e cresce insieme a una poetica-politica di decolonizzazione e di creolizzazione dell'Europa che trova nella ‘grande migrazione’ e nelle sue scritture l'occasione e l'incontro più concreto, decisivo e fruttuoso” (Gnisci 2003, 12-13).

Il poeta Hajdari, in questa raccolta di grande intensità poetica, va oltre i limiti dello spazio e del tempo, passando da una civiltà all'altra, da un'epoca all'altra, più remota, per creare una nuova identità letteraria e culturale. Ma da tempo che la sua poesia aveva cominciato ad abbracciare un nuovo orizzonte. Qualche anno prima Mario Buonfiglio analizzando il *Poema dell'esilio*, scriveva: "Il suo stato di esiliato dal paese di origine perde lentamente i contorni più marcatamente sociali e politici. Hajdari non cerca più una patria ma la sua patria è l'espressività dei suoi versi: l'uomo ha trovato il poeta e placa la sua indomita voglia di rimarginare ferite e riaprire capitoli della propria storia" (Buonfiglio 2017, 18). Oppure in un altro scritto critico sul poeta si nota come la sua poesia mira a un altro livello di maturità e un'altra dimensione: "Abbandonato ogni sogno di ritorno verso il paese natale, ogni idea di radicamento perenne a un territorio e accettata la condanna alla migranza, l'io lirico si farà portavoce di un inedito modo di esistenza basato sulla transculturalità" (El Menyar 2017, 17). Transnazionalità e pluriculturalità fanno ormai la sostanza di questo viaggio fisico e poetico, che appare come una nuova linfa, a cui attingere nuova materia di ispirazione per i suoi versi:

Al Cairo sono giunto di notte dal deserto del nord
 con il buio dell'Egeo ai canti mortali delle Sirene.
 Temo di disturbare il sonno eterno dei faraoni di Giza.
 Lungo è stato il viaggio per le città dei fenici e i bazar arabi.
 La città di Tutankhamon dorme ai piedi della Sfinge
 come un accampamento prima della battaglia. Gelida la luna sul
 Nilo
 ci spia tra i rami nudi dei datteri /.../
 Polvere di chicchi di melograno, vaniglia di Zanzibar, miele di
 Oman vengono offerti
 agli ospiti. Dopo i banchetti e le danze del ventre delle ancelle,
 nel letto di Cesare, tra balsami e incensi, mi guida l'infedele
 Cleopatra (Hajdari 2021, 353).

Il poeta giunge in un'altra città africana, al Cairo, *dove le vicende e i personaggi del presente e del passato, aiutano a creare una visione più organica del mondo*. Si sente benvenuto e respira un'aria dolce che lo conduce tra giovani schiave che offrono agli ospiti polvere di chicchi di melograno, vaniglia, miele e danze del ventre. *Il richiamo della storia è*

assai impressionante, il poeta teme di disturbare il sonno eterno dei faraoni di Giza, mentre continua il viaggio per le città dei fenici, tra le loro radici antiche e gloriose, frutto delle numerose civiltà che hanno contribuito in varia misura a plasmare la loro complessa identità.

In *Poetiche dei mondi* lo studioso Armando Gnisci sostiene che l’Africa è una pietra di paragone per l’umanesimo mondiale del terzo millennio. Gli europei che hanno una coscienza mondiale devono amarla e promuoverla, perché è il luogo planetario e storico dove un europeo deve imparare ‘poeticamente’ a decolonizzarsi. Nel lungo viaggio attraverso l’Africa, i versi di Hajdari tendono a mimetizzarsi con la cultura dei paesi ospitanti, si ampliano la ricchezza culturale e poetica, si affacciano mondi stranieri che vanno dalle sabbie del Golfo Persico ai monsoni nel Sud-est asiatico.

L’aedo si fa simile ai Morrani (cacciatori di teste di leoni, colui che uccide corpo a corpo un leone, porta sul collo la criniera dell’animale come segno di distinzione), si confonde con essi, diventa uno di loro, un essere senza tempo e senza spazio che parla la sua lingua primordiale-universale.

L’aedo sposa la Lingua della ‘savana’, la Lingua dell’Africa; è la lingua dell’Africa a denegare la lingua dell’aedo e a prestargli la propria lussureggiante Lingua ancestrale di miti e di metafore: Tu, Africa, hai scomunicato il mio Verbo (Linguaglossa 2014).

L’io poetico si fa portavoce di un modo di esistenza basato sulla transculturalità. Si allarga sempre di più la geografia del viaggio, con *topos* africani, con un passato coloniale, con Congo, Sahara, Sudan, Uganda, Kenya, Marocco e Vietnam. Una grande ricchezza culturale che migra da un verso all’altro, tra leggende e miti, sovrapponendo il passato con il presente. Il poeta ormai non si sente più solo, né disperato, né deluso, lui balla con i massai sul cratere di Ngorongoro, parla con i pastori guerrieri che gli affidano un segreto tramandato dagli antenati da millenni, prega con le fanciulle vergini per gli spiriti dei defunti e si sente ubriacato dal nero dell’Africa. Il poeta, come l’uomo pagano, prende vita e respira un’aria autentica primordiale, di miti e riti, nutre la sua veste linguistica con le loro lingue ancestrali. “Incendierò le vecchie lingue arrugginite” (Hajdari 2021, 327) scrive il poeta per parlare la lingua

dei “giunti dall’oblio dell’arco del tempo”, “/h/o pregato insieme con le fanciulle vergini /.../ in una lingua tribale sconosciuta”, oppure “//e donne di Sègou lavano i panni alla riva del fiume, Niger /.../ e cantano in *bambara* nenie d’amore per gli uomini tuareg”, e altre lingue ancora in altri versi come *kiswahili*, *tagalog*, *luganda*, ecc. che prorompono mai come prima in modo quasi imponente nella sua struttura poetica. In questo viaggio anche linguistico, il poeta va in cerca di una lingua pura, universale, che si crea dall’insieme di tutte queste lingue ancestrali, come nota Giorgio Linguaglossa (2014) nella prefazione della raccolta: “/.../ privato della propria patria, /.../ è costretto a peregrinare di terra in terra, a mescolare il proprio idioma con quello di altri paesi e di altre Lingue, il suo sarà un canto dell’erranza e della trasfusione di Lingue nella Lingua universale-primordiale che sola può ospitare il canto dell’erranza”.

La sensualità del continente africano e la profonda sensibilità poetica instaurano un altro rapporto, molto più intimo, che quasi ‘scomunica’ il poeta.

La figura femminile pare come una presenza affascinante e appassionata, come una condizione esistenziale che coinvolge tutti i sensi, come un canto, una voce che suona in tutta la sua femminilità. Tramite similitudini, il poeta crea immagini erotiche di accesa sensualità:

La tua pelle nuda come il buio della foresta di Ngorongoro,
 i tuoi occhi tinti d’Africa come l’oceano Indiano all’alba,
 i tuoi seni pieni all’insù come due colline nere e solitarie,
 il tuo ventre morbido e focoso come la savana assetata
 prima della stagione delle piogge,
 il tuo pube in fiamme, tra le cosce alte da gazzella,
 come una conchiglia dorata (Hajdari 2021, 335).

Bellissima e appassionante anche la descrizione delle donne di Séguo, a Mali, avvolte dal vento secco e polveroso di Harmattan che rinfresca l’Africa e che le fa apparire quasi nude: “Le donne di Séguo lavano i panni alla riva del fiume Niger, li sbattono sulle pietre... Cantano in *bambara* nenie d’amore per gli uomini tuareg, con i seni neri al vento” (Hajdari 2021, 349).

In un’altra poesia si sente il richiamo dei giovani amanti e delle di-

lette della tribù Surma, in Etiopia. Le parole trasmettono la dolcezza del loro rapporto e il desiderio d'amore, il poeta qui usa un linguaggio universale, che non conosce confini e che non ha bisogno di spiegazioni:

I giovani cheleb muscolosi con i corpi dipinti
 Vanno a caccia di fanciulle lungo la valle dell'Omo.
 "O femmine della tribù Surma con guance come frutto
 di granato, venite con noi nella verde foresta /.../".
 "O giovani cheleb desiderosi non possiamo abbandonare la
 nostra gente,
 lontano dalle capanne moriremo per la tristezza".
 "O dilette della tribù di Surma con le vostre trecce
 nuove capanne faremo e fonderemo una nuova stirpe!"
 (Hajdari 2021, 351).

Il personaggio femminile si trova sempre in stretto rapporto con l'elemento paesaggistico, che risulta centrale nelle opere di Gëzim Hajdari. La descrizione della natura è stata sempre intrinsecamente connessa alla realtà della sua terra natale. Lui è nato su una collina, in una provincia brulla e mistica, da dove lo sguardo può vagare all'infinito e "/.../ l'altitudine ti dà il senso delle cose /.../ ti permette di oltrepassare con l'immaginazione, ti aiuta a creare un legame di religiosità (alchemico) tra sé stessi e la natura, tra sé stessi e il cosmo /.../ il mio modo di vivere di allora mi aveva insegnato a conoscere le piante, la selva, gli animali, il verde, il fiume, il lago, il torrente, il sentiero, le voci, i volti, il profumi dei campi trebbiati, l'epica, la magia, i riti, i suoni, i rumori..." (Hajdari 2006).

Il ricorso al *medium* paesaggistico, fondamentale per il poeta e per l'interpretazione dei suoi versi, mira a concretizzare l'esperienza vissuta in questo universo pluriculturale e ad arricchire la sua poesia con un'identità multipla. L'immagine del crepuscolo africano in fiamme che incendia il suolo rosso indigeno crea un forte contrasto con il fiume negro che porta con sé voci negre soffocate dal buio secolare. Il rosso e il nero che tingono i paesaggi straordinari africani fanno dell'uomo un poeta, e del poeta un uomo che gode la sensazione lussureggiante di questi colori. Il crepuscolo accompagna il canto degli uccelli sui rami del baobab che attendono l'imbrunire e i rumori delle tribù che si placano per lasciare il posto alla notte lunare trasmettono la sensazione della pace e

della tranquillità, ti fanno venire la voglia di addormentarti, per riposare e riprendere l'indomani il cammino verso la Tanzania e il Kenya. La natura diventa testimone viva della serenità dell'anima del poeta, che non soffre più l'amarezza e la stranierità dell'esilio, che ha preso ormai le distanze dall'inquietudine e la desolazione, per vivere questa nuova realtà interiore, all'interno di questo particolare scenario umano e naturale, verso un coinvolgimento totale della natura e dei sensi.

Parliamo dell'Africa ubriacati dal suo nero
 non lontano dalle piantagioni di caffè
 e dalle mandrie dei masai dimezzate dai felini.
 Sull'altitudine delle tue labbra,
 oro e sangue la notte di Arusha (Hajdari 2021, 343).

Oppure in un'altra pagina: "Ho attraversato il Sahara / dissetandomi nell'oasi dei tuoi occhi" (Hajdari 2021, 345). E il poeta si sente come mai prima, ubriaco e assetato, dall'aria e dai profumi delle strade polverose di Bamakò, dai rumori nelle bancarelle colorate, dalle maschere dei *dogon* e il richiamo dei *muezzin*, nelle città caotiche tra i riti *voodoo* e le belle donne di Timbuctu. La poesia hajdariana di questo periodo si nutre di un'infinita nudità, nel raccontare di uomini e cose, lasciando indietro tutte le memorie del passato e tutto il bagaglio culturale precedente. Pare che la sua memoria non abbia più importanza, lui ha affidato alla sabbia la sua memoria, rifiutando tutto quello che l'aveva tormentato durante i lunghi anni dell'esilio. Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, data la distanza che il poeta cerca di instaurare, alcuni versi risultano ricchi di richiami alla realtà dei luoghi d'origine, che si intersecano in modo del tutto peculiare alle descrizioni dei luoghi visitati. La terra africana sembra insistentemente richiamare la sua terra d'origine, l'Albania. "La memoria, dapprima perduta, poi interiorizzata e ora nuovamente recuperata a un nuovo livello, trova dunque asilo nei suoi versi /.../" (Di Gianvito 2016, 103).

Nella poesia *Custode della mia uva* il poeta riprende alcune immagini della patria che vorrebbe tanto ma che sicuramente non riesce a dimenticare. Come si può scordare una patria che fa soffrire, una terra matrigna che divora i propri figli. Questa poesia fa tremare, fa nascere sensazioni di un dolore profondo, straziante, che ti accompagna incesa-

santemente, e che non ti permette di voltare le spalle e di dimenticare. E per questo il poeta non ci riesce, perché dimenticare significa essere in pace con il proprio corpo e la propria anima, e lui non può essere sereno, perché in cima alla collina, in Darsia, negli anni più belli della vita, ha vissuto il terrore del regime, la fuga e l'abbandono dei propri cari. Il poeta sottintende la speranza che "l'esilio non annienti né affievolisca la memoria, la elevi anzi alla massima potenza, espressione di una umanità che, a dispetto della barbarie incombente, non vuole abdicare alla propria civiltà. È solo salvando la memoria che l'uomo salva sé stesso" (Wright 2003). Le vere e grandi poesie nascono dal dolore, e senza dubbio, questo dell'esilio rimane per il poeta, il dolore più grande.

Dimentica l'amaro esilio,
 la tua terra matrigna dell'Est,
 oltre il mare negro,
 le nere aquile a due teste che divorano impietosamente
 la tua debole carne
 di fronte ai passanti.
 Nei tuoi Balcani,
 delirio e polvere,
 nessuno ti attende,
 solo la maledizione dei *xhin*;

oppure:

La tua Albania, madre e gorgone,
 ti ha fatto nascere e crescere
 per divorarti tra i sassi,
 maledicendo il tuo corpo /.../ (Hajdari 2021, 363).

Fa impressione in alcuni versi, la presenza continua di termini peculiari che si ripetono come *corpo*, *esule*, *spine nere* e *stigmatate*, parole che avevano dominato tutte le raccolte poetiche precedenti. *Spine nere* e *Stigmatate* sono anche i titoli di due opere poetiche, la prima del 2002 e la seconda del 2004.

Questi termini ricorrono frequentemente anche in *Delta del tuo fiume*, mostrando che la memoria è come le *stigmatate*, per usare la parola di

Hajdari, una traccia profonda, che lo accompagna in tutte le stagioni poetiche, pure nel suo soggiorno africano.

Voglio lenire le ferite di pietra sul tuo corpo
e le spine nere conficcate nella tua pelle /.../
concediti alla mia brama d'amore con i tuoi *xhin*
e le tue stigmate /.../
Non voltarti indietro per vedere il paese balcanico,
nella tua pelle solo spine nere e stigmate profonde,
in cima alle colline native giace il terrore degli anni verdi
(Hajdari 2021, 363).

Oppure la parola esilio/esule ripetuta diverse volte nella stessa poesia:

Uomo esule, /.../
Per farti morire e rinascere mille volte in esilio /.../
Tu sei la goccia che mi nutre di esilio /.../
voglio respirare tramite la tua pelle esule
(Hajdari 2021, 363-365).

Durante un'intervista del 2017, il poeta cerca di dare una spiegazione anche sulla presenza continua di queste parole o termini e sul significato che portano all'interno della sua poetica: "Il ritorno di alcune parole o di alcuni personaggi da un'opera all'altra appartiene alla tradizione letteraria europea che parte da Omero a Balzac a Trakl /.../. Infatti le parole 'corpo presente', 'stigmate', 'peligorga', 'spine nere' basta citare alcuni dei titoli dei miei libri, hanno un doppio significato. Oltre a esprimere un disagio profondo esistenziale, esse assumono in sé anche il dolore di un destino tragico segnato da drammi storici e politici di un popolo intero, come quello albanese" (Islami 2017). La poetica hajdariana non si può capire senza l'uomo esule che lo accompagna per tutto il lungo viaggio. Solo in Africa lui si sente uomo del mondo, può comunicare su un piano umano universale, senza conoscere neanche una parola. Questo modo di comunicare e di scrivere da una prospettiva artistica e sociologica, realizza il processo di creolizzazione che è molto evidente anche in questi versi della poesia *Ci siamo incontrati sull'oceano Indiano*:

Come l'alta marea di Zanzibar avanzava il tuo nero di ebano
e inonda i miei versi stranieri
nelle dune del tuo desiderio,
come il vino di Shiraz (Hajdari in Linguaglossa, 2014).

Un intreccio di elementi culturali nella poesia di questo poeta-viaggiatore, o poeta-migrante che interpreta il viaggio come uno degli aspetti più significativi dell'esperienza umana, proprio perché è un misto di lingue, e per Hajdari la poesia non è altro che un vivere nell'esperienza originaria del linguaggio. "Il poeta ricorda le famose parole di Cioran che 'noi non abitiamo in un paese, ma in una lingua'" (Gjurčinova 2018, 108). Lui è convinto che il suo paese d'origine, l'Albania è solo un nome, una convenzione, e che nella nuova dimensione, apparirà solo nella memoria e nella lingua, e lo stesso avviene anche per l'Italia, la sua seconda patria, dove visse per 26 anni. In questa fase della sua poetica, Hajdari raggiunge un'altra dimensione, oltrepassando i limiti del paese di provenienza, si dirige verso la creazione di una nuova poetica interculturale, senza confini territoriali e di valore universale, 'mondializzando' lo scambio paritario delle tradizioni, dei suoni e delle culture di tutti i paesi del mondo, perché, usando le parole di Armando Gnisci "solo il migrante può narrare e cantare il 'caso umano' del nostro tempo con una lingua che possa essere tradotta in tutti i mondi" (Gnisci 2003, 106).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BUONOFILIO, M. 2017. “L’esilio nel canone occidentale: un chiasmo nella poesia di Gëzim Hajdari.” *Il Segnale* 106: 15-25.

COMBERIATI, D. 2010. *Scrivere nella lingua dell’altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*. Bruxelles: Peter Lang.

DI GIANVITO, S. 2016. “‘Abitare il silenzio’. Il paesaggio e la memoria in Gëzim Hajdari.” *Etudes Romanes De Brno* 37 (2): 95-106.

EL MENYAR, M. 2017. “Il testamento di un viandante. Rinnovamento poetico ed esistenziale in *Corpo presente* (1999) e *Stigmatate* (2002) di Gëzim Hajdari.” In *Scrivere tra le lingue. Migrazione, bilinguismo, plurilinguismo e poetiche della frontiera nell’Italia contemporanea (1980-2015)*, a cura di D. Comberiatì e F. Pisanello, 15-27. Canterano: Aracne.

GJURČINOVA, A. 2018. “Intrecci linguistici e autotraduzione nelle opere degli autori migranti e bilingui.” In *Momenti di storia dell’autotraduzione*, a cura di G. Cartago e J. Ferrari, 97-111. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.

GNISCI, A. 2003. *Creolizzare l’Europa. Letteratura e migrazione*. Roma: Meltemi.

GRECO, A. 2016. “Delta del tuo fiume di Gëzim Hajdari.” Il sasso nello stagno di AnGre, a cura di Angela Greco. <https://ilsassonellostagno.wordpress.com/2016/03/03/delta-del-tuo-fiume-di-gezim-hajdari-let-to-da-angela-greco/>.

HAJDARI, G. 2006. “La lingua del paese ospitante come una nuova ‘infanzia’.” EL Ghibli rivista online di letteratura della migrazione 2 (11). http://archivio.el-ghibli.org/index.php%3Fid=2&issue=02_11&sezione=5&testo=0.html.

- HAJDARI, G. 2015. *Delta del tuo fiume*. Roma: Edizioni Ensemble.
- HAJDARI, G. 2021. *Poesie scelte (1990-2020)*. Edizione bilingue. Nardò: BesaMuçi.
- ISLAMI, E. 2017. “Erinda Islami intervista Gëzim Hajdari.” *Insula europea: rivista culturale online*. <https://www.insulaeuropea.eu/2017/11/18/erinda-islami-intervista-gezim-hajdari/>.
- LINGUAGLOSSA, G. 2014. “Prefazione a ‘Delta del tuo fiume’ di Gëzim Hajdari.” *L’ombra delle parole - Rivista letteraria internazionale*. <https://lombradelleparole.wordpress.com/2014/05/07/gezim-hajdari-da-delta-del-tuo-fiume-gryke-e-lumit-tend-inediti-con-nota-di-lettura-di-giorgio-linguaglossa/>.
- MOLINAROLO, G. 2015. “Culture in viaggio. I nuovi confini nella letteratura della migrazione in lingua italiana.” *Levia Gravia. Quaderno annuale di letteratura italiana* 17: 33-46.
- ONOFRIO, M. 2015. “‘Delta del tuo fiume’ di Gëzim Hajdari. ‘La poesia epica dell’esilio’.” *L’ombra delle parole - Rivista letteraria internazionale*. <https://lombradelleparole.wordpress.com/2015/04/22/delta-del-tuo-fiume-di-gezim-hajdari-lettura-di-marco-onofrio/>.
- ROMEO, C. 2011. “Vent’anni della letteratura della migrazione e di letteratura postcoloniale in Italia: un excursus.” *Bollettino di italianistica. Rivista di critica, storia letteraria, filologia e linguistica* VIII (2): 381-407.
- WRIGHT, S. 2003. “Gezim Hajdari e la poetica dell’assenza in Corpo presente.” *Associazione Eks&Tra*. <http://www.eksetra.net/studi-interculturali/relazione-intercultural-edizione-2003/relazione-di-simona-wright/>.

CONSIDERAZIONI SULL'ITALIANO COME LINGUA SECONDA:
UN CASO DI STUDIO DELL'ISTRIA SLOVENA

1 Introduzione

Il territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena si presenta come un territorio eterogeneo, crocevia di lingue, culture ed etnie diverse. In questa area risiede storicamente la Comunità nazionale italiana che, assieme a quella ungherese del Prekmurje, rappresentano le due comunità autoctone presenti nella Repubblica di Slovenia. Oltre alla Costituzione, altre leggi e la politica linguistica dello stato sanciscono le condizioni per l'utilizzo delle lingue minoritarie, che in questi territori hanno lo status di lingue ufficiali e vengono studiate a scuola da tutti gli alunni.

Nel territorio dell'Istria slovena operano istituzioni scolastiche sia con lingua d'insegnamento slovena, sia istituzioni scolastiche in cui la lingua d'insegnamento è quella italiana. In entrambi i casi, i programmi scolastici prevedono lo studio obbligatorio dell'italiano nelle scuole slovene e rispettivamente dello sloveno nelle scuole italiane. La conservazione della lingua minoritaria è possibile proprio grazie al sistema educativo che ne promuove la diffusione anche tra la popolazione di maggioranza; inoltre, essendo studiata come lingua dell'ambiente sociale, permette l'acquisizione di abilità linguistiche che permettano agli alunni di comprendere la seconda lingua e raggiungere una buona competenza, nonché di sviluppare un bilinguismo funzionale.

Nelle scuole con lingua slovena, l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda (L2) inizia già nella 1^a classe della scuola elementare e prosegue fino alla conclusione del percorso di studi della scuola media superiore. Nonostante la durata dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano nel periodo della scolarizzazione, ormai da tempo si nota una bassa motivazione nello studio della lingua italiana come L2 da parte degli alunni, a cui di conseguenza si associano un graduale calo del sapere e della qualità della lingua, nonché una sporadica

frequenza d'impiego nei contesti comunicativi quotidiani. Il presente contributo presenta i risultati della ricerca a cui hanno partecipato gli alunni della 9^a classe di una scuola slovena di Capodistria. La ricerca, che si è svolta tra aprile e maggio del 2021, ha previsto la compilazione di un questionario con l'obiettivo di indagare i punti di vista e le opinioni degli alunni sulla lingua italiana e di verificare con un breve testo se al termine dell'istruzione obbligatoria vengono raggiunti gli obiettivi linguistici previsti dal curriculum di studio.

2 Normativa e politica linguistica nella Repubblica di Slovenia

Il territorio della Repubblica di Slovenia è stato interessato nel corso della storia da radicali cambiamenti politici che ne hanno cambiato la struttura etnica e modificato i confini nazionali. In seguito all'indipendenza dalla federazione jugoslava e alla formazione del nuovo stato sloveno, sono state riconosciute dalla Costituzione della Repubblica di Slovenia due comunità nazionali autoctone, quella italiana nella zona costiera dell'Istria slovena e quella ungherese nella regione del Prekmurje. Per tutelare le lingue minoritarie, la Slovenia ha seguito il principio dell'autoctonia etnica, ovvero i diritti dei gruppi minoritari vengono garantiti indipendentemente dal numero di parlanti.¹ Entrambe le Comunità godono dei diritti legislativi fondamentali, tra cui hanno particolare importanza il mantenimento della propria cultura e l'utilizzo della propria lingua materna. Nell'articolo 11 della Costituzione della Repubblica di Slovenia è stabilita la parità della lingua italiana e della lingua ungherese rispettivamente alla lingua slovena nei territori nazionalmente misti² dove vivono gli appartenenti delle Comunità nazionali (Costituzione RS, art. 11). Ciò significa che nei territori nazionalmente

1 Al censimento della popolazione del 2002, l'ultimo in cui si chiedeva l'appartenenza etnica e la lingua materna, per quanto riguarda la lingua italiana si sono dichiarati di madrelingua italiana 3.762 persone, mentre 2.258 sono coloro che si sono dichiarati appartenenti alla Comunità nazionale italiana (SURS 2002).

2 L'estensione dei territori nazionalmente misti viene definita dagli statuti dei comuni dell'Istria slovena e del Prekmurje. Per quanto riguarda il territorio nazionalmente misto dell'area costiera questo viene definito dagli statuti comunali di Capodistria, Isola, Pirano che stabiliscono fino a dove arriva il bilinguismo nella regione.

misti le due lingue sono a pieno diritto lingue ufficiali. Oltre alla Costituzione, la tutela e l'utilizzo delle lingue minoritarie sono garantiti anche da altri atti giuridici. L'utilizzo della lingua minoritaria e il bilinguismo viene sancito a livello locale dagli statuti comunali e dagli atti legislativi che regolano la vita pubblica, mentre per quanto riguarda gli accordi internazionali, la Slovenia ha firmato (1995), ratificato (1995) e implementato (1998) la Convenzione quadro per la protezione della minoranze nazionali; inoltre, ha firmato (1997), ratificato (2000) e implementato (2001) la Carta europea per le lingue regionali e minoritarie (Komac 2002, 16-17). La pianificazione linguistica nella zona bilingue dell'Istria slovena ha avuto come obiettivo lo sviluppo e la promozione del bilinguismo reciproco tra sloveni e appartenenti alla Comunità nazionale italiana, nonché il superamento dei pregiudizi e degli stereotipi negativi tra i due gruppi (Mikolič 2009, 118; Novak Lukanović e Limon 2012, 32). Infatti, proprio la conoscenza, l'apprendimento e l'uso della lingua sono le condizioni fondamentali per una convivenza pacifica tra culture diverse.

Nel caso specifico dell'istruzione, la Legge sulla Scuola Elementare (2006), la Legge sulla Scuola Media Superiore (2007) e la Legge sulla Scuola Media Superiore di Indirizzo Tecnico-professionale (2006) stabiliscono che nel territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena gli alunni delle scuole slovene e di quelle italiane imparano rispettivamente l'italiano o lo sloveno come materia obbligatoria.

3 Insegnamento e apprendimento dell'italiano nel territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena

Il modello d'istruzione nelle scuole del territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena, ideato nel 1959 e conosciuto come 'modello del Litorale' (Čok 2009b), prevedeva che con l'introduzione dell'italiano nelle scuole slovene (e viceversa dello sloveno nelle scuole italiane) si sarebbe favorito lo sviluppo del bilinguismo su base collettiva per permettere la convivenza pacifica delle due etnie. Le autorità di allora erano convinte che in tal modo l'utilizzo della lingua italiana da parte degli appartenenti alla Comunità nazionale italiana non sarebbe stato limitato soltanto alla cerchia familiare, ma si sarebbe esercitato anche

nei diversi settori della vita pubblica (Miklič e Ožbot 2001, 116). Il ‘modello del Litorale’, che rientra nel sistema pubblico sloveno, rispetta le caratteristiche specifiche dell’ambiente e la tradizione culturale del gruppo etnico italiano, infatti lo studio della lingua seconda nelle scuole di maggioranza garantisce una conoscenza reciproca delle lingue e delle culture che convivono nell’ambiente (Novak Lukanović, Zudič Antonič e Varga 2011, 350). Nelle scuole dell’Istria slovena operano scuole con lingua d’insegnamento slovena e scuole in cui la lingua d’insegnamento è quella italiana. Tutti gli alunni però studiano rispettivamente l’italiano e lo sloveno, che sono materie di studio obbligatorie.

L’insegnamento/apprendimento della lingua italiana in Slovenia avviene a livelli diversi. Nella zona dell’Istria slovena l’italiano viene insegnato e studiato come lingua materna o lingua prima (L1) nelle scuole con lingue d’insegnamento italiana, mentre nelle scuole slovene del territorio ricopre la posizione di lingua seconda (L2). Al di fuori dal territorio nazionalmente misto, quindi nella zona centrale e settentrionale della Slovenia, la lingua italiana viene insegnata come lingua straniera (LS). Gli obiettivi, i metodi d’insegnamento/apprendimento e i livelli proposti nel curriculum di lingua italiana come lingua seconda e lingua straniera si basano sugli obiettivi contenuti nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* del Consiglio d’Europa (Novak Lukanović, Zudič Antonič e Varga 2011, 351).

3.1 Italiano come lingua seconda nel curriculum delle scuole elementari

Il curriculum di lingua italiana come lingua seconda per le scuole elementari del territorio nazionalmente misto dell’Istria slovena sottolinea l’importanza dell’apprendimento precoce della lingua a partire già dalla classe 1^a della scuola elementare³ e la sua durata fino al termine della

³ In realtà la maggior parte dei bambini viene in contatto con la lingua italiana già durante la scuola dell’infanzia poiché alcune ore sono dedicate a conversazioni nella lingua seconda. In tal modo i bambini possono riconoscere la lingua e riuscire a comprendere un lessico elementare (Novak Lukanović, Zudič Antonič e Varga 2011, 350; Zudič Antonič e Cerkenik 2019, 69).

scuola media superiore (Šečerov et al. 2011, 4). Nelle scuole elementari con lingua d'insegnamento slovena, la lingua italiana viene insegnata come lingua seconda (L2) ed è materia obbligatoria per due ore settimanali. Al termine del ciclo d'istruzione obbligatoria gli alunni hanno raggiunto 624 ore di italiano. L'italiano come L2 viene insegnato a scuola come materia curricolare. Nel primo triennio, e in parte anche nel secondo triennio, l'italiano viene insegnato dagli insegnanti di classe che sono adeguatamente qualificati per poter insegnare la lingua, mentre nel secondo e nel terzo triennio la lingua viene insegnata da insegnanti che si sono formati nell'insegnamento dell'italiano (Čok 2009a, 91-92).

Le finalità del programma di lingua italiana come lingua seconda si realizzano poi nell'acquisizione di competenze di grammatica (fonetica, morfologia, lessico, ecc.), nell'acquisizione delle abilità linguistiche (lettura, ascolto, parlato, scrittura), nonché nello sviluppo di competenze multiculturali. Durante le ore di italiano si cerca anche di trattare altri contenuti, ad esempio si dà spazio agli aspetti storici, sociali e culturali dell'insegnamento/apprendimento della lingua e si privilegia un approccio interdisciplinare (Šečerov et al. 2011, 7; Zudič Antonič e Cerkenik 2019, 69). Secondo i parametri forniti dal Consiglio d'Europa il livello raggiunto alla fine della scuola dell'obbligo sarebbe da A2 (livello di sopravvivenza) a B1 (livello soglia).

4 La situazione attuale dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano nelle scuole con lingua slovena dell'Istria slovena

Negli ultimi decenni il modello dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nelle scuole di maggioranza dell'Istria slovena si sta rivelando meno efficace che in passato. Per ricercare i motivi di questo andamento negativo e per valutare la capacità operativa del modello d'istruzione nell'Istria slovena, l'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua seconda è stato al centro di numerosi progetti di ricerca.

Già negli anni Novanta le ricerche condotte da Novak Lukanović (1993, 1996, 2006) si incentravano sull'efficacia del sistema d'istruzione nei territori nazionalmente misti e sull'importanza dello studio e dell'apprendimento della lingua minoritaria tra la popolazione di maggioranza. Dal progetto di ricerca sull'efficienza dei modelli d'istruzione nei territo-

ri nazionalmente misti della Slovenia, guidato da Čok (2009b), emerge una scarsa motivazione degli alunni allo studio dell'italiano che al tempo stesso si riflette nel basso livello di competenza linguistica raggiunta. Anche la ricerca condotta da Kenda (2019) rileva l'abbassamento del livello della conoscenza della lingua italiana. Tra i fattori che contribuiscono a questa tendenza vengono elencati: la mancata esposizione alla TV italiana, oggi sostituita dai canali televisivi di lingua inglese; il cambiamento della struttura della popolazione nel territorio dell'Istria slovena, dovuto al trasferimento negli ultimi due decenni di famiglie dai paesi dell'ex Jugoslavia oppure dall'estero, che non hanno nessun legame affettivo con la lingua italiana; da ultimo, il predominio dell'inglese. Fin dalla sua istituzione, il Dipartimento di Italianistica dell'Università del Litorale ha seguito con sistematicità la situazione dell'italiano come lingua seconda nelle scuole del territorio dell'Istria slovena. Dai numerosi progetti di ricerca nazionali, transfrontalieri e internazionali a cui ha partecipato, emergono alcuni problemi nello studio e nell'apprendimento della lingua italiana: materiale didattico non adeguato, scarsa motivazione degli alunni allo studio della lingua, classi troppo numerose, metodi di insegnamento ormai obsoleti e scarso utilizzo delle tecnologie digitali (Malčič e Zudič Antonič 2016, 18).

I dati raccolti durante la ricerca svolta nel corso del 2020⁴ dall'Istituto di studi etnici hanno confermato alcune previsioni che riguardano la lingua italiana nel territorio nazionalmente misto, ovvero il fatto che questa sta perdendo progressivamente il prestigio che la caratterizzava nei decenni precedenti, cosa che si nota anche nel calo della qualità della conoscenza dell'italiano da parte degli alunni che frequentano le scuole con lingua slovena.

Partendo da questa considerazione, si è deciso di andare a esaminare lo stato della lingua italiana prendendo come caso di studio gli alunni della classe 9^a di una scuola di Capodistria allo scopo di indagare i loro punti di vista e le loro opinioni sulla lingua italiana che imparano a scuola.

⁴ La ricerca, a cui hanno partecipato 30 persone, sia appartenenti della Comunità nazionale italiana, sia persone della maggioranza, è stata svolta in forma di intervista qualitativa (Novak Lukanović et al. 2020).

4.1 La ricerca

La ricerca si è basata sulla compilazione, da parte degli alunni, di un questionario *online* composto da 23 domande di tipo chiuso e aperto. Le prime domande erano rivolte alla raccolta di informazioni generali, quali il genere, il luogo di residenza e la lingua materna (o prima lingua).

Le domande successive erano invece relative alla competenza linguistica degli alunni per quanto riguarda lo sloveno e l'italiano. Seguivano poi una serie di affermazioni sull'importanza dello studio delle lingue in cui si chiedeva agli alunni di esprimere il loro grado di accordo o di disaccordo. Nell'ultima parte del questionario si chiedeva agli alunni di indicare alcuni elementi della presenza della Comunità nazionale italiana nel territorio, nonché di scrivere un breve testo per comprendere se al termine del ciclo d'istruzione obbligatoria, sono raggiunti gli obiettivi previsti dal curriculum di studio per la lingua italiana.

4.1.1 Descrizione del campione

Il campione era composto dagli alunni della classe 9^a di una scuola slovena di Capodistria. Il numero totale degli alunni era 92, suddivisi in quattro sezioni; al questionario hanno però partecipato 73 alunni (79,3%) che sono ben distribuiti per genere, rispettivamente 55% maschi e 45% femmine. Prendendo in considerazione il luogo di residenza, si osserva che l'89% risiede a Capodistria, mentre il resto in altre località limitrofe. La domanda successiva si collegava alla precedente, poiché agli alunni è stato chiesto se abitano nel luogo di residenza dalla nascita o se vi si sono trasferiti da altre località. I dati dimostrano che il 68,5% abita nel luogo di residenza dalla nascita, rispetto al 31,5% che vi si è trasferito da altre città dell'entroterra della Slovenia (Kozina-Cosina, Postojna-Postumia) o perfino da altri paesi (Serbia, Macedonia, Ucraina, Russia, ecc.). Gli alunni che rientrano nel 31,5% hanno risposto ancora a una sotto-domanda, ovvero si chiedeva se si erano trasferiti prima dell'inizio dell'anno scolastico o durante l'anno scolastico. Il 48% degli alunni ha risposto che si è trasferito prima dell'inizio dell'anno scolastico, mentre il 52% durante l'anno scolastico. Questo è un dato importante che in-

dica che alcuni alunni sono entrati in contatto con la lingua italiana in momenti diversi rispetto ai loro compagni di classe, che si può supporre, abbiano acquisito alcune nozioni sulla lingua precedentemente.

Per quanto riguarda la lingua materna (o prima lingua), il 77% degli alunni ha dichiarato che la loro prima lingua è lo sloveno, mentre il 21% dichiara di avere come prima lingua un'altra lingua (bosniaco, macedone, albanese, italiano, turco e russo).

4.1.2 Conoscenza della lingua slovena e italiana

Per valutare il livello di competenza linguistica della lingua slovena e di quella italiana, agli alunni è stato chiesto di assegnarsi un voto su una scala graduata da 1 a 5 (1-molto scarsa, 5-molto buona) per tutte le abilità (lettura, ascolto, parlato, scrittura).⁵

Osservando le risposte riportate nel Grafico 1, emerge che la maggior parte degli alunni ritiene di avere una conoscenza molto buona della lingua slovena. “Capisco” è l'abilità che è stata stimata dagli alunni come quella dove le loro competenze linguistiche sono migliori rispetto alle altre abilità, infatti il 79% degli alunni ha risposto di avere una competenza molto buona.

Segue “Parlo” con il 70% che dichiara di avere una competenza molto buona, “Leggo” dove la percentuale scende a 68% e infine “Scrivo” dove soltanto il 57,7% degli alunni ha valutato di avere una conoscenza molto buona dello sloveno.

Confrontando i risultati della competenza linguistica in sloveno con i dati ottenuti per la lingua italiana, si nota una sostanziale differenza. Nel Grafico 2 sono presentati i risultati per la competenza linguistica in italiano.

Dai risultati emerge che la maggior parte degli alunni considera la propria competenza in italiano né scarsa né buona per tutte le abilità. “Capisco” è l'abilità che è considerata come quella in cui la competenza è migliore rispetto alle altre; “Scrivo”, come anche nel caso dello sloveno, è l'abilità in cui gli alunni hanno stimato di avere una competenza peggiore.

⁵ Le quattro abilità sono state utilizzate nella forma Leggo, Capisco, Parlo, Scrivo.

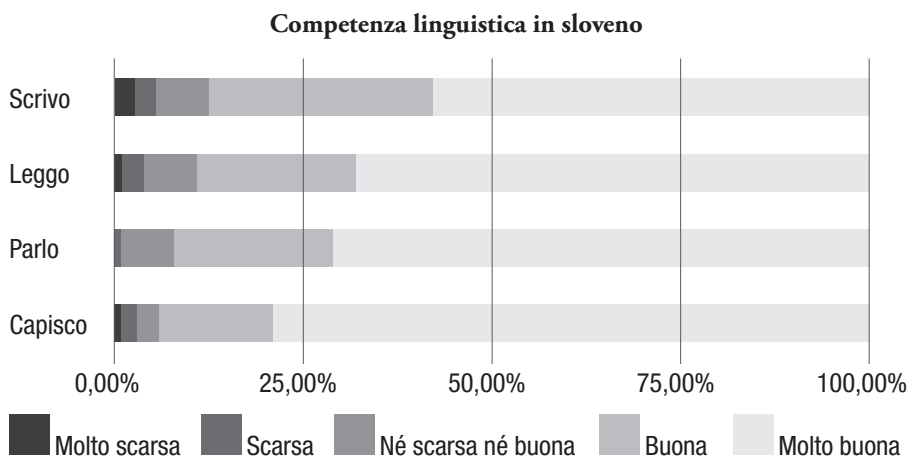


Grafico 1: Competenza linguistica in sloveno.

Va tuttavia tenuto presente che il voto soggettivo del sapere non rispecchia sempre le reali competenze linguistiche degli alunni, poiché nel momento di autovalutare la loro conoscenza è probabile che abbiano ripensato al programma scolastico delle due materie e alle lezioni. Perciò, si è chiesto agli alunni di indicare quali erano i voti in sloveno e

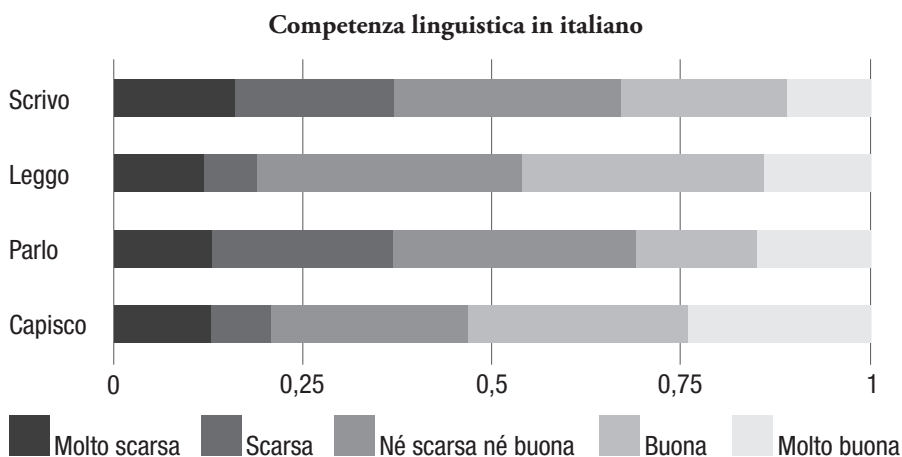


Grafico 2: Competenza linguistica in italiano.

in italiano al termine dell'anno scolastico scorso.

In base ai dati ottenuti si nota che per lo sloveno il voto medio era 3,5, quindi inferiore rispetto alle risposte che sono state date dagli alunni. Per l'italiano invece il voto medio era 3,7, quindi un voto migliore rispetto all'autovalutazione degli alunni.

La cosa che sorprende maggiormente però è il fatto che coloro che al termine dell'anno scolastico avevano 2 come voto in sloveno, hanno stimato di avere una conoscenza migliore rispetto ai loro compagni che avevano dei voti migliori (Tabella 1).

Voto finale Autovalutazione competenza linguistica	Molto scarsa	Scarsa	Né scarsa né buona	Buona	Molto buona	Totale
1	0	0	0	0	0	0
	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0	1	0	4	6	11
	0%	9%	0%	36%	55%	100%
3	0	0	3	5	12	20
	0%	0%	15%	25%	60%	100%
4	0	0	1	10	19	30
	0%	0%	3%	33%	63%	100%
5	0	0	0	0	9	9
	0%	0%	0%	0%	100%	100%

Tabella 1: Tabella di contingenza per due variabili (Autovalutazione della competenza linguistica e Voto finale).

Per l'italiano invece si nota che coloro che avevano 4 o 5 come voto conclusivo, hanno valutato di avere una competenza né scarsa né buona della lingua (Tabella 2).

Voto finale Autovalutazione competenza linguistica	Molto scarsa	Scarsa	Né scarsa né buona	Buona	Molto buona	Totale
	1	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2	7 39%	7 39%	4 22%	0 0%	0 0%	18 100%
	0 0%	6 50%	6 50%	0 0%	0 0%	12 100%
3	0 0%	1 7%	7 47%	6 40%	1 7%	15 100%
	0 0%	2 8%	4 15%	13 50%	7 27%	26 100%

Tabella 2: Tabella di contingenza per due variabili (Autovalutazione della competenza linguistica e Voto finale).

4.1.3 Utilizzo della lingua italiana in diversi contesti comunicativi

Agli alunni è stata posta una serie di domande sull'utilizzo della lingua italiana in diversi contesti comunicativi. Dai risultati nel Grafico 3, si nota che nella comunicazione nel contesto familiare, quindi con i genitori, i fratelli e/o le sorelle nonché con i nonni e i parenti, prevale soprattutto l'utilizzo della lingua slovena.

Il 35% di alunni utilizza tuttavia nella comunicazione con la madre, sia lo sloveno, sia l'altra lingua; lo stesso vale per la comunicazione con il padre dove il 25% utilizza sia lo sloveno sia l'altra lingua. Tra le altre lingue utilizzate con i genitori sono state elencate: inglese, italiano, macedone, bosniaco, croato, serbo e russo. È interessante notare che una percentuale relativamente alta degli alunni parla con i nonni e con i parenti soltanto nell'altra lingua (inglese, macedone, bosniaco, serbo e italiano).

Al di fuori dal nucleo familiare, quindi nei contesti comunicativi quotidiani, emerge che gli alunni utilizzano soprattutto la lingua slovena. Pochi sono coloro che utilizzano entrambe le lingue, lo sloveno e

l'italiano, così come sono pochi gli alunni che utilizzano soltanto l'altra lingua. È soprattutto dal medico che nella comunicazione viene utilizzata soltanto la lingua slovena, come è stato dichiarato dal 85% degli alunni. Per il 76% degli alunni la lingua di comunicazione all'ufficio postale è soltanto lo sloveno, così come per il 67% che lo utilizza nell'associazione culturale o nel club sportivo.

Allo scopo di approfondire la frequenza d'utilizzo della lingua italiana, è stato chiesto agli alunni di rispondere a una serie di domande i cui risultati sono presentati nel Grafico 5.

Come si può notare, la frequenza d'utilizzo della lingua italiana è molto sporadica. Il 76% degli alunni infatti non legge mai riviste e giornali in lingua italiana, il 72% non legge mai libri in lingua italiana e il 59,7% non utilizza mai Internet e i *social network* in lingua italiana. Le attività invece dove viene utilizzata la lingua italiana con maggiore frequenza, sebbene in modo occasionale, sono l'ascolto di musica (24%

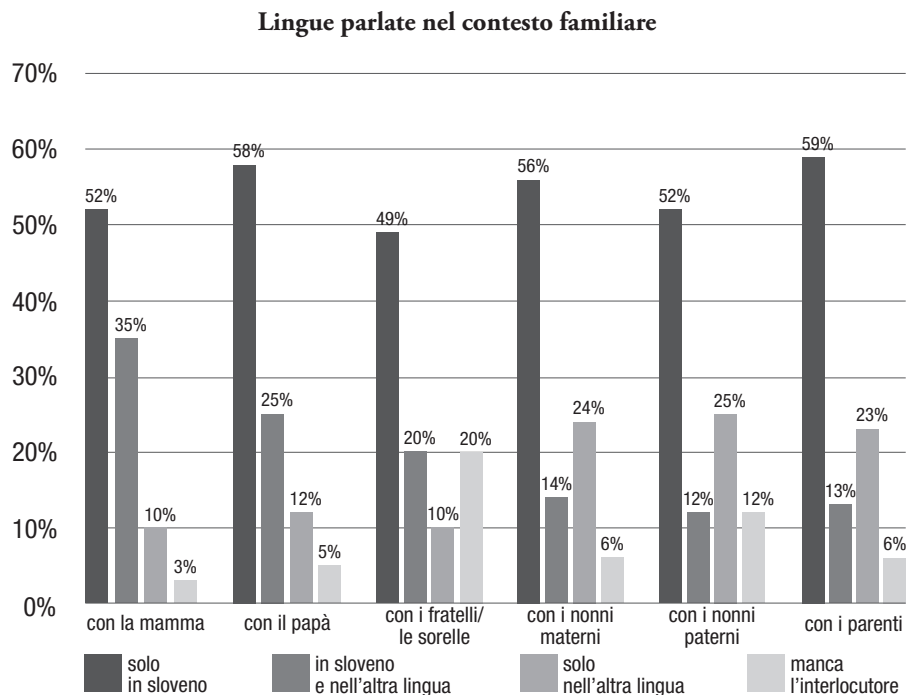


Grafico 3: Lingue parlate nel contesto familiare.

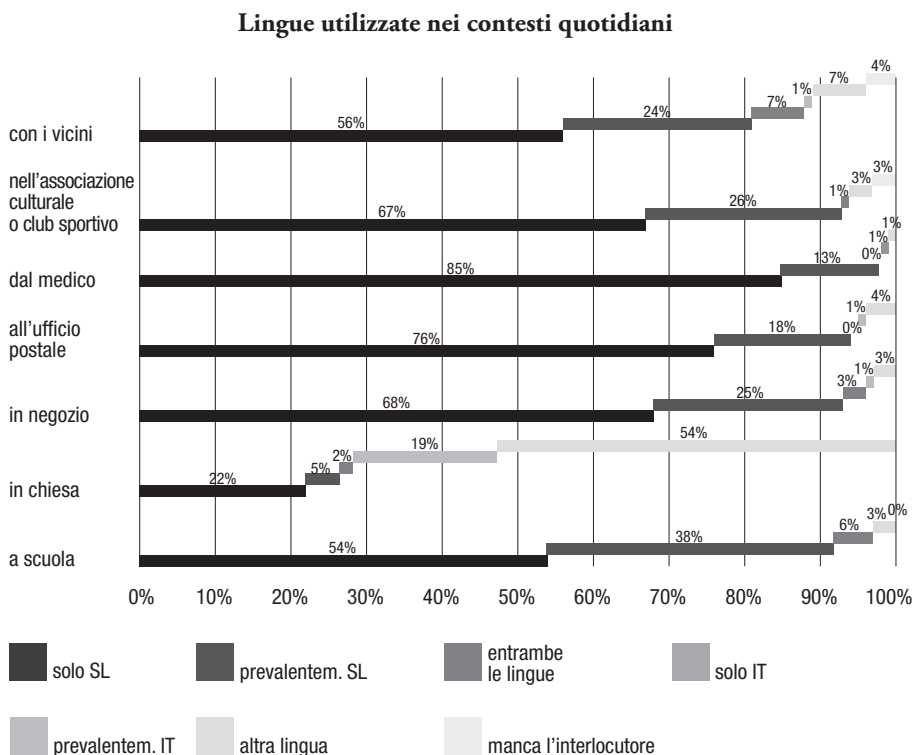


Grafico 4: Lingue utilizzate nei contesti quotidiani.

a volte; 6% regolarmente) e la visione di programmi TV (19% a volte; 15% spesso; 8% regolarmente).

4.1.4 Importanza della conoscenza delle lingue

Su una scala Likert a 5 punti (1-completamente in disaccordo, 5-completamente d'accordo) è stato chiesto agli alunni di indicare il grado di accordo o di disaccordo con una serie di affermazioni sull'importanza della conoscenza delle lingue, soprattutto della conoscenza della lingua italiana.

Come si può notare dai dati riportati nella Tabella 3, gli alunni hanno espresso il loro maggior grado d'accordo con l'affermazione "Gli

Frequenza d'utilizzo della lingua italiana

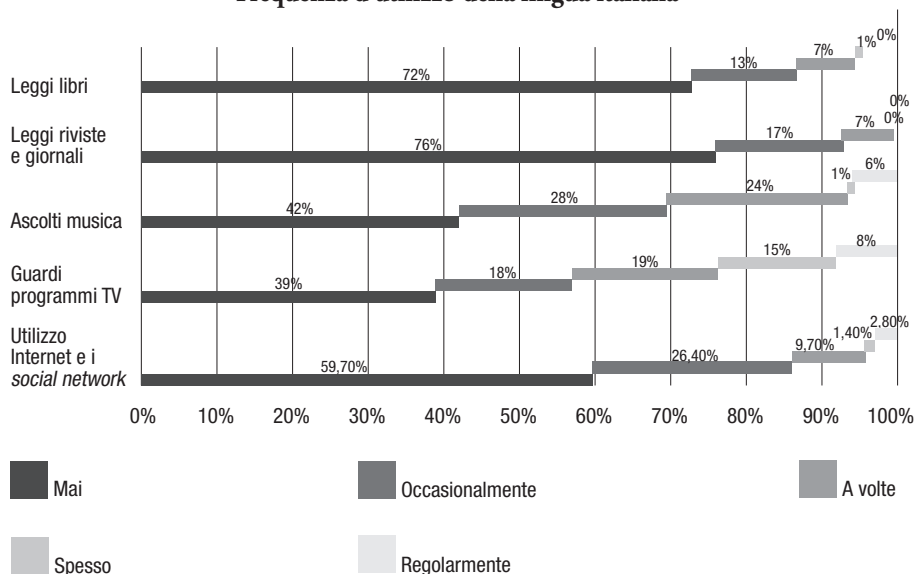


Grafico 5: Frequenza d'utilizzo della lingua italiana.

insegnanti hanno una buona conoscenza della lingua slovena” ($x=4,1$) seguita dall'affermazione “Gli insegnanti hanno una buona conoscenza della lingua italiana” ($x=3,9$). Le affermazioni che hanno ricevuto il minore grado di accordo invece sono “A scuola dovremmo avere più ore di sloveno” ($x=2,0$), “A scuola dovremmo avere più ore di italiano” ($2,1$). La deviazione standard per quest'ultima affermazione è relativamente alta (1,04) che indica comunque una certa disparità nelle risposte.

Due affermazioni sottoposte agli alunni nel questionario meritano una breve riflessione. L'affermazione “Gli alunni a scuola imparano volentieri la lingua italiana” presenta un valore medio basso ($x=2,2$), il che significa che gli alunni non sono d'accordo con l'affermazione. Si può quindi supporre che gli alunni non imparano volentieri la lingua italiana a scuola. La deviazione standard per questa affermazione è di 0,93, il valore più basso di tutte le deviazioni standard riportate, il che vuol dire che le risposte sono state abbastanza omogenee. L'altra affermazione è “Lo studio delle lingue straniere (ad es. inglese) è più importante dello studio della lingua italiana” con un valore medio di 3,8. Il fatto che gli alunni considerino più impor-

CONSIDERAZIONI SULL'ITALIANO COME LINGUA SECONDA...

Affermazioni	Risposte						Valore medio	Deviazione standard
	Complet. in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	In accordo	Complet. in accordo	TOT.		
Gli alunni a scuola imparano volentieri la lingua slovena.	5 7%	20 28%	27 38%	15 21%	4 6%	71 100%	2,9	1
A scuola dovremmo avere più ore di sloveno.	23 32%	32 44%	12 17%	3 4%	2 3%	72 100%	2,0	0,96
Gli insegnanti hanno una buona padronanza della lingua slovena.	4 6%	2 3%	6 8%	27 38%	32 45%	71 100%	4,1	1,07
A scuola dovremmo imparare di più sulla storia e cultura slovena.	18 25%	21 30%	17 24%	10 14%	5 7%	71 100%	2,5	1,22
Gli alunni a scuola imparano volentieri la lingua italiana.	18 25%	28 39%	21 29%	4 6%	1 1%	72 100%	2,2	0,93
A scuola dovremmo avere più ore di italiano.	22 31%	29 41%	12 17%	6 8%	2 3%	71 100%	2,1	1,04
Gli insegnanti hanno una buona padronanza della lingua italiana.	3 4%	3 4%	15 21%	24 34%	26 37%	71 100%	3,9	1,07
A scuola dovremmo imparare di più sulla Comunità nazionale italiana.	19 26%	20 28%	21 29%	9 13%	3 4%	72 100%	2,4	1,13
La scuola mi dà una preparazione adeguata per proseguire gli studi ovunque in Slovenia.	6 8%	8 11%	16 22%	31 43%	11 15%	72 100%	3,5	1,14
Lo studio delle lingue straniere (ad es. inglese) è più importante dello studio della lingua slovena.	6 8%	9 13%	33 46%	13 18%	11 15%	72 100%	3,2	1,11
Lo studio delle lingue straniere (ad es. inglese) è più importante dello studio della lingua italiana.	4 6%	5 7%	16 23%	20 28%	26 37%	71 100%	3,8	1,17
Lo studio di tante lingue a scuola mi crea problemi.	14 19%	22 31%	24 33%	6 8%	6 8%	72 100%	2,6	1,15
A scuola dovremmo studiare di più anche le altre culture.	17 24%	11 15%	20 28%	11 15%	13 18%	72 100%	2,9	1,41

Tabella 3: Grado di accordo/disaccordo con le affermazioni sull'importanza della conoscenza delle lingue.

tante lo studio delle lingue straniere come l'inglese, dovrebbe far riflettere sull'importanza che viene attribuita allo studio della lingua italiana.

4.1.5 Elementi della presenza italiana nel territorio

Nell'ultima parte del questionario si chiedeva agli alunni di indicare alcuni elementi della presenza della Comunità nazionale italiana nel territorio.

Alla domanda “Elenca almeno 3 indicatori della presenza della Comunità nazionale italiana nel territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena” la maggior parte degli alunni hanno risposto: segnali stradali e insegne bilingui, scuole italiane ovvero scuole con lingua d'insegnamento italiana, italiano come materia obbligatoria a scuola, alcune persone che parlano italiano.

Le risposte dimostrano che tutti gli alunni, indipendentemente dalla loro cultura d'origine, si rendono conto di vivere in un ambiente nazionalmente misto, ovvero in un ambiente dove ci sono segni visibili della cultura italiana.

4.1.6 Verifica della competenza scritta (breve testo)

L'ultima risposta del questionario era un esercizio in cui si chiedeva agli alunni di scrivere un breve testo in italiano.

Le istruzioni erano le seguenti: “La tua scuola collabora a uno scambio con una scuola dell'Italia. Scrivi un breve testo (100-150 parole) in italiano in cui descrivi la città della tua scuola - Capodistria. Quali sono le caratteristiche della città? Quali sono le attrazioni da vedere?” Purtroppo a questa domanda ha risposto appena il 31% degli alunni e la maggior parte non ha scritto più di una frase di senso compiuto, ma soltanto la parola *ciao*. Soltanto due alunni, di cui riportiamo gli esempi, hanno scritto un po' di più. Un alunno ha scritto: “Koper e molto speciale perché è vicino al mare, e una città vecchia e molto interessante. Molto bella e la piazza Titov è perché è vicino alla chiesa e alla questa piazza ce molto da vedere e sentire. Koper a anche molto turismo. Sono felice perché vivo”. L'altro alunno invece ha scritto: “Koper e una città di

storia. Ha un pasato molto interessante, ha molti nomi e molte forme. Ha dei edifici molto importanti, come: la chiesa, Loggia, la scuola di musica, il castelo, il muro, la grande porta e molto di piu. E un cita vicina al mare. Percio”.

Per la brevità dei testi è impossibile valutarli in modo esaustivo, tuttavia in entrambi i casi si può notare che presentano diversi errori ortografici e grammaticali. È interessante inoltre, che nei due testi non compare il nome italiano della città, Capodistria, bensì solo il nome sloveno Koper.

5 Conclusioni

L'obiettivo del presente contributo era quello di indagare i punti di vista e le opinioni degli alunni della classe 9^a di una scuola di Capodistria sulla lingua italiana che nel territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena viene studiata come lingua seconda (L2).

La ricerca ha messo in evidenza che la lingua italiana non viene utilizzata nella comunicazione quotidiana, infatti la maggior parte degli alunni utilizza lo sloveno, sia in famiglia, sia nei contesti extra familiari. Che la lingua italiana venga utilizzata con scarsa frequenza, viene confermato anche dal fatto che la maggior parte degli alunni non legge libri e riviste, non guarda programmi televisivi, né utilizza Internet e i *social network* in lingua italiana.

I dati raccolti inoltre mostrano che la grande maggioranza degli alunni ha valutato di avere una conoscenza molto buona della lingua slovena, al contrario della lingua italiana dove dichiarano di avere una conoscenza peggiore. Questo fatto però non è confermato dai voti delle materie che dimostrano il contrario.

Il quadro che emerge dalla ricerca dimostra che la scarsa motivazione nello studio della lingua italiana da parte degli alunni e lo schiacciante predominio dell'inglese, che si configura come la lingua del mondo globalizzato, portano la lingua italiana ad assumere una posizione marginale e a essere percepita sempre meno come lingua dell'ambiente sociale, ma come lingua straniera.

A fronte di queste considerazioni, e per favorire la motivazione allo studio dell'italiano, bisognerà cercare delle soluzioni da adottare per

incentivare lo studio/l'apprendimento della lingua italiana, ad esempio introducendo nuovi approcci didattici all'insegnamento della lingua e/o un maggior utilizzo delle tecnologie digitali. Inoltre, anche i programmi scolastici e i contenuti della materia esigono un monitoraggio continuo da parte delle istituzioni responsabili per essere adattati alle reali necessità degli alunni affinché possano effettivamente utilizzare la lingua al termine della scolarizzazione. Non va tuttavia tralasciato il ruolo importante che svolgono anche altri attori sociali: in primo luogo la famiglia, poiché il tipo di rapporto che i genitori hanno nei confronti della lingua influenzerà anche il rapporto che i bambini svilupperanno da adulti; in secondo luogo l'ambiente sociale, che in un territorio come quello nazionalmente misto, influenza il comportamento linguistico del singolo e la scelta della lingua (Novak Lukanović 2019, 47).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Costituzione della Repubblica di Slovenia / Ustava Republike Slovenije. 1991. Lubiana: Assemblea della Repubblica di Slovenia. https://fotogalerija.dz-rs.si/datoteke/Publikacije/Nastajanje_slovenske_ustave/2011-1slo_Ustava_RS.pdf.

ČOK, L. 2009a. "Italijanščina kot drugi jezik in sredstvo sožitja ob angleščini kot prvemu tujemu jeziku." In *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov. Učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*, a cura di L. Čok, 89-102. Capodistria: Annales.

ČOK, L., a cura di. 2009b. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov. Učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Capodistria: Annales.

KENDA, J. 2019. "Quo vadis italijanščina? Položaj italijanščine v slovenski družbi in sistemu vzgoje in izobraževanja." In *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*, a cura di T. Balažič Bulc, J. Kenda, M. Lah e V. Požgaj Hadži, 93-108. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/180/276/4662-1>.

KOMAC, M. 2002. "Varstvo narodnih skupnosti v Sloveniji." In *Slovenija in evropski standardi varstva narodnih manjšin*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK, Inštitut za narodnostna vprašanja, Avstrijski inštitut za vzhodno in jugovzhodno Evropo. http://www.svetevrope.si/res/dokument/download159c.pdf?id=/res/dokument/1356-_1.pdf&url=/res/dokument/1356-_1.pdf&title=slovenija_in_evropski_standardi_varstva_.pdf.

Legge sulla scuola elementare / Zakon o osnovni šoli. Gazzetta ufficiale della Repubblica di Slovenia / Uradni list Republike Slovenije (2006 e s.m.i). No. 81. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/74775>.

Legge sulla scuola media superiore-ginnasio / Zakon o gimnazijah. Gazzetta ufficiale della Repubblica di Slovenia / Uradni list Republike Slovenije (2007 e s.m.i.). No. 1. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>.

Legge sulla scuola media superiore di indirizzo tecnico-professionale / Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Gazzetta ufficiale della Repubblica di Slovenia / Uradni list Republike Slovenije (2006 e s.m.i.). No. 79. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.

MALČIČ, M. e N. ZUDIČ ANTONIČ. 2016. "Poučevanje in učenje italijanščine na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre." *Studia Universitatis Hereditati* 4 (1): 17-32. [https://www.hippocampus.si/ISSN/2350-5443/1-2016/2350-5443.4\(1\)17-32](https://www.hippocampus.si/ISSN/2350-5443/1-2016/2350-5443.4(1)17-32).

MIKLIČ, T. e M. OŽBOT. 2001. "L'insegnamento dell'italiano in Slovenia." *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 73: 113-121. <https://core.ac.uk/download/pdf/20650558.pdf>.

MIKOLIČ, V. 2009. "Politica culturale e linguistica slovena tra nazione e globalizzazione." In *Civiltà italiana e geografie d'Europa*, a cura di B. M. Da Rif, 117-123. Trieste: Edizioni Università di Trieste. https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/14610/1/Civiltà-italiana_12_Mikolic.pdf.

NOVAK LUKANOVIĆ, S. 1993. "Dvojezična vzgoja in izobraževanje: vloga v družbi in stališča posameznikov." *Razprave in gradivo* 28: 38-45.

NOVAK LUKANOVIĆ, S. 1996. "Pomen vzgoje in izobraževanja v medetničnih odnosih." *Razprave in gradivo* 31: 25-32.

NOVAK LUKANOVIĆ, S. 2006. "Percepcija učenja jezika večine in manjšine na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji." *Sodobna pedagogika* 1: 36-55.

NOVAK LUKANOVIĆ, S. 2019. "Pomen in vloga jezika za posameznika in družbo: teoretična izhodišča." In *Jezikovni profil mladi v slovenskem zamejstvu*, a cura di S. Novak Lukanović, 37-66. Lubiana: Istituto di studi etnici (INV); Klagenfurt: Istituto sloveno di ricerca (SZI), Istituto etnografico sloveno Urban Jarnik (SNIUJ); Trieste: Istituto sloveno di ricerche (SLORI).

NOVAK LUKANOVIĆ, S., N. ZUDIČ ANTONIČ e Š. I. VARGA. 2011. "Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji." In *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, a cura di J.

Krek e M. Metljak, 347-367. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

NOVAK LUKANOVIĆ, S. e D. LIMON. 2012. "Language policy in Slovenia." *Language, Culture and Curriculum* 25 (1): 27-39.

NOVAK LUKANOVIĆ, S., L. SORGO, A. MALNAR e P. FON JAGER. 2020. *Pomen šole z italijanskim učnim jezikom na Obali za ohranjanje vitalnosti italijanske narodne skupnosti: narodnostna vprašanja – longitudinalna nadgradnja študije*. Relazione della ricerca applicata C3330-20-431011. Lubiana: Istituto di studi etnici (INV).

STATISTIČNI URAD REPUBLIKE SLOVENIJE (SURS) / UFFICIO STATISTICHE DELLA REPUBBLICA DI SLOVENIA. 2002. *Popis prebivalstva Republike Slovenije 31. 3. 2002. / Censimento della popolazione della Repubblica di Slovenia 31. 3. 2002*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.

ŠEČEROV, N., A. ZORMAN, T. RACE, Z. MIHALIČ e T. GRBAS. 2011. *Učni načrt. Osnovna šola s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre. Italijanščina kot drugi jezik*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

ZUDIČ ANTONIČ, N. e M. CERKEVENIK. 2019. "L'insegnamento dell'italiano e l'educazione interculturale in Slovenia." *Revista de Italianistica* XXXVIII: 61-72.

UN MODELLO MOTIVAZIONALE SOCIOEDUCATIVO
PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2
NEL LITORALE SLOVENO ALL'INIZIO DEL TERZO MILLENNIO

1 Introduzione

La motivazione è la forza motrice alla base di qualsiasi attività umana. Nell'apprendimento delle lingue la persona investe tempo ed energia in modo persistente e costante con lo scopo di migliorare le proprie capacità di comunicazione. Qualora motivato intrinsecamente, l'individuo possiede il desiderio di apprendere la lingua e prova piacere nello svolgimento delle attività di apprendimento.

Nei contesti in cui l'apprendimento fa parte del sistema scolastico, la motivazione non è necessariamente intrinseca, soprattutto se gli apprendenti hanno poco contatto con la lingua al di fuori dell'ambiente scolastico e quindi non si trovano in situazioni comunicative in cui mettere in atto la propria competenza comunicativa nella lingua studiata e conseguentemente riconoscere il significato e il valore del tempo e delle energie investiti nello studio.

Nel presente contributo discutiamo la motivazione individuale all'apprendimento della L2 alla luce del costante calo nella competenza comunicativa in italiano L2 che si osserva nel Litorale sloveno negli ultimi decenni. Considerando la motivazione all'apprendimento la variabile più importante per la partecipazione attiva all'apprendimento stesso, abbiamo scelto di analizzare l'attuale situazione nel Litorale sloveno, poco favorevole allo sviluppo della competenza comunicativa in italiano L2 a livelli più alti, utilizzando un modello di motivazione che parte da un contesto con la presenza di una lingua minoritaria: il modello motivazionale socioeducativo che Robert Gardner (2001) ha sviluppato in riferimento al contesto bilingue anglo-francese del Canada. La conoscenza e la comprensione della dimensione socioculturale nelle aree di contatto linguistico e culturale sono indispensabili per compren-

dere anche i meccanismi che concorrono alla motivazione nell'apprendimento della lingua dell'ambiente.

2 Il modello socioeducativo della motivazione all'apprendimento della L2 di Gardner

L'apprendimento di una L2/LS si differenzia per molti aspetti dalle altre materie insegnate a scuola, in quanto l'apprendimento di una lingua è anche un processo sociale e culturale, non solo un processo di studio del lessico e delle strutture linguistiche (Dörnyei 2003). Di conseguenza, anche la motivazione per l'apprendimento e insegnamento delle lingue in generale, e per le L2 nello specifico, trova un riscontro limitato nei modelli motivazionali pedagogici generali. Perché sia motivato ad apprendere una L2/LS, l'apprendente deve sviluppare un certo livello di volontà a utilizzare la lingua anche fuori dalla classe, il che comporta un considerevole impegno da parte dell'apprendente ma anche del docente. Il mancato o limitato contatto con la lingua fuori dal contesto scolastico ostacola il processo del suo apprendimento (Gardner 2001, 3-4), contribuisce al frequente abbandono dell'apprendimento nel momento in cui cessa l'obbligo di apprendimento e al generalmente scarso livello comunicativo raggiunto dagli apprendenti.

In qualsiasi contesto di apprendimento si possono osservare differenze, anche notevoli, tra gli apprendenti. Secondo Gardner (2001) nell'apprendimento¹ di una L2 la motivazione individuale dipende direttamente da un insieme di atteggiamenti della persona verso la L2, dalla sua cultura e dalla diversità linguistico-culturale generale che l'autore indica con il termine integratività (INT), e dall'altra parte da-

¹ Krashen (1981) distingue tra l'apprendimento come processo cognitivo conscio, che ha luogo soprattutto nei contesti didattici istituzionali, e l'acquisizione che è invece un processo inconscio, legato alle situazioni comunicative reali e autentiche nei contesti extrascolastici della vita quotidiana. Dato che il contributo discute il problema della motivazione dell'italiano L2 nelle scuole del Litorale sloveno con lo sloveno come lingua d'insegnamento, ricorriamo al termine apprendimento, tuttavia, non escludendo la possibilità che gli allievi vengano a contatto con la L2 anche fuori dalla scuola e che questo abbia un impatto sia sulla motivazione che sui risultati dell'apprendimento dell'italiano a scuola.

gli atteggiamenti dell'individuo verso la situazione di apprendimento (ASA).

La prima variabile è l'integratività, nella quale si riflette l'interesse genuino che l'individuo dimostra per l'apprendimento della L2 con lo scopo di avvicinarsi psicologicamente alla lingua della comunità minoritaria (Gardner 2001, 9).

Alla base dell'integratività ci sarebbe dunque un desiderio da parte dell'apprendente di identificarsi, fino a un certo grado, psicologicamente ed emotivamente con la L2 e la sua cultura. In un ambiente storicamente bilingue, come quello canadese a cui si rifà il modello di Gardner o quello del Litorale sloveno, l'individuo si trova a condividere determinati aspetti socioculturali con i parlanti della L2, sia essa maggioritaria o minoritaria.

Tuttavia, gli atteggiamenti affettivi e interpersonali che l'individuo svilupperà verso la lingua dell'ambiente (L2) e i suoi parlanti sono legati alla sua propensione all'integrazione (l'integratività), che l'autore considera come un complesso di atteggiamenti che comprende sia la lingua che la cultura della comunità minoritaria, nonché un'apertura generale verso altre comunità, verso il diverso e quindi un'assenza di etnocentrismo. La seconda variabile, gli atteggiamenti verso la situazione di apprendimento, è legata al rapporto individuale degli apprendenti rispetto alle condizioni di apprendimento.

Un ambiente poco favorevole all'apprendimento è sicuramente legato a un rendimento scolastico generale più basso e viceversa, ma ciò che determina, a livello individuale, il livello di motivazione all'apprendimento è il modo in cui un apprendente valuta una determinata situazione di apprendimento. Più è positivo il suo atteggiamento, più alta sarà la sua motivazione.

Come si può vedere nello schema sottostante (Figura 1), la motivazione integrativa, a livello individuale, si compone di tre elementi essenziali: l'integratività (INT), gli atteggiamenti verso la situazione di apprendimento (ASA) che si influenzano reciprocamente e hanno un impatto diretto sul terzo elemento, la motivazione (MOT).

La motivazione all'apprendimento delle lingue dipende quindi da un lato dagli atteggiamenti che l'individuo ha nei confronti della lingua e cultura apprese, dei suoi parlanti e dell'apprendimento delle lingue in generale, e dall'altro lato dal suo coinvolgimento emotivo nella situa-

zione di apprendimento. Ai due principali fattori della motivazione si accosta una categoria di altri fattori motivazionali (AFM), per esempio strumentali, che ha però solo un effetto potenziale sulla motivazione, come indicato dalla linea tratteggiata.

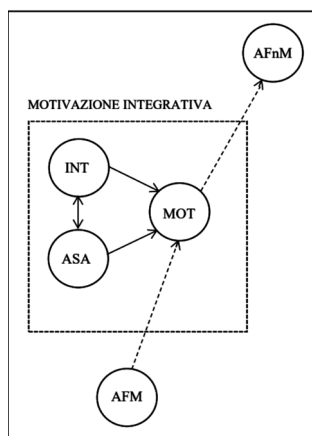


Figura 1: Le variabili motivazionali a livello individuale (adattato da Gardner 2001, 6-7).

La motivazione dell'individuo per l'apprendimento della L2 (MOT) può a sua volta determinare lo sviluppo di adeguate strategie di apprendimento (AFnM),² indipendentemente dai contesti istituzionali. Quando un apprendente è motivato, sviluppa, anche a livello intuitivo, strategie con cui ampliare il proprio vocabolario, risalire al significato delle parole e degli enunciati, e, a livelli più alti, strategie per potenziare la comprensione e controllare con maggiore sicurezza la produzione, e quindi migliorare costantemente la propria competenza comunicativa nella L2. Si tratta di strategie che l'individuo sviluppa soltanto quando è motivato all'apprendimento della lingua, e vi ricorre anche nei contesti istituzionali di apprendimento. Le differenze individuali nella motivazione all'apprendimento delle lingue rappresentano uno dei quattro settori del modello socioeducativo per l'acquisizione delle lingue seconde proposto da Gardner (2001).

² Altri fattori non motivazionali.

Dallo schema sottostante (Figura 2) emerge che le differenze individuali dipendono da due categorie di influenze esterne e a loro volta hanno un impatto sui contesti di apprendimento della lingua nonché

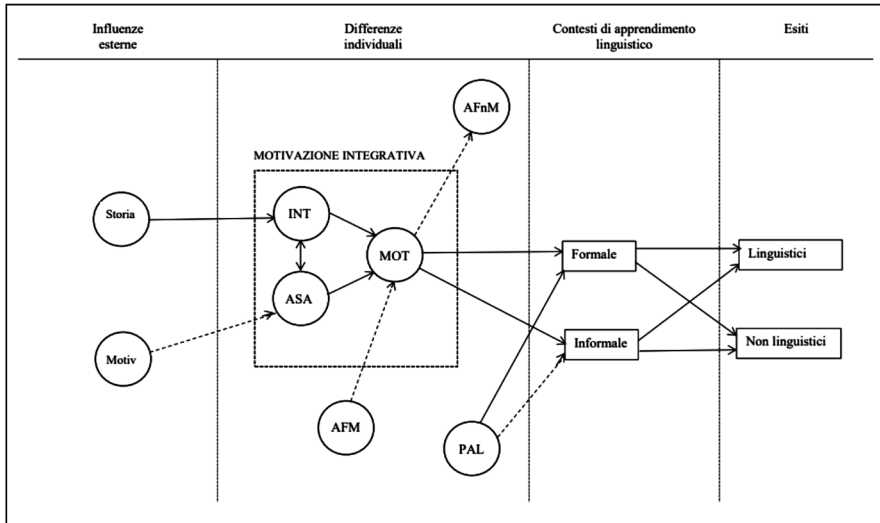


Figura 2: Modello motivazionale socioeducativo (adattato da Gardner 2001, 6-7).

gli esiti dell'apprendimento. La prima categoria di influenze esterne è rappresentata da variabili individuali e sociali quali il contesto familiare e sociale in cui si formano i valori legati al plurilinguismo, al bisogno di acquisire la L2 e le lingue in generale, le nozioni relative al modo dell'acquisizione delle lingue, le aspettative sul successo dell'acquisizione, nonché la percezione della difficoltà del percorso di acquisizione. Queste variabili, incluse nel concetto di storia o biografia (Storia), hanno un impatto diretto sull'integratività dell'individuo.

In un ambiente favorevole allo sviluppo della sensibilità interculturale e quindi all'apertura all'altro è più probabile che l'individuo possieda maggiore propensione integrativa verso il gruppo etnico con cui divide il territorio, maggiore propensione all'interazione, alla condivisione di problemi ed esperienze, e quindi a contribuire alla convivenza vantaggiosa di tutti. In tal senso Dörnyei (2010) interpreta l'integratività come predisposizione necessaria estensibile a qualsiasi contesto di apprendi-

mento linguistico, non solo a contesti bi- o plurilingui. L'autore ritiene che il desiderio di identificazione con la lingua appresa e la sua cultura, alla base dell'integratività secondo Gardner (2001), sia presente anche nei contesti di apprendimento di lingue straniere in cui manca la possibilità di integrazione reale o potenziale con la lingua e la cultura apprese. La dimensione motivazionale all'interno dell'integratività sarebbe dunque legata a processi di identificazione personale individuale, piuttosto che alla semplice motivazione integrativa in contesti linguisticamente e culturalmente storicamente eterogenei (Dörnyei 2010). Pur comprendendo il pensiero di Dörnyei, riteniamo che il concetto di integratività di Gardner sia rilevante ai fini dell'analisi della situazione nel Litorale sloveno, che tra l'altro condivide con il contesto canadese, a cui si riferisce la teoria di Gardner, numerosi fattori di natura linguistica e socioculturale: in questi contesti la L2 è un codice di interazione e di mediazione tra i gruppi etnici che convivono sul territorio, obiettivo indicato anche nei curricula per la lingua italiana L2 nel territorio etnicamente misto del Litorale sloveno (Šečerov e Zorman 2008; Šečerov et al. 2011).

La seconda categoria di influenze esterne comprende le variabili legate alla motivazione estrinseca (Motiv), intesa come l'insieme di azioni, messe in atto dal docente e volte a regolare il comportamento degli allievi in modo da raggiungere un determinato obiettivo,³ e come tale contrapposta alla motivazione intrinseca, un insieme di fenomeni interni a un individuo che concorrono a regolare il suo comportamento (MOT).

Nello schema (Figura 2) la freccia che collega le variabili individuali e sociali (Storia) e integratività (INT) indica un rapporto stretto tra le influenze esterne e lo sviluppo della propensione all'integrazione, mentre il rapporto tra le variabili motivazionali e l'atteggiamento dell'individuo nei confronti della situazione di apprendimento (ASA) sarebbe solo presumibile, come indica la linea tratteggiata, in quanto, come descritto sopra, la valutazione di una situazione di apprendimento può variare a seconda delle differenze individuali degli apprendenti. Attualmente, le ricerche confermano una correlazione tra l'azione dell'insegnante orientata a motivare gli allievi e il loro desiderio di apprendere altre materie

³ Secondo Dörnyei (2010) l'azione dell'insegnante finalizzata a motivare gli allievi consiste di quattro principi: (1) creare condizioni motivazionali essenziali, (2) generare la motivazione negli allievi, (3) mantenere e sostenere la motivazione, e (4) incoraggiare l'autovalutazione positiva.

scolastiche, mentre per le lingue, l'impatto dell'azione didattica sarebbe per il momento limitato all'atteggiamento degli allievi verso l'apprendimento. Non è ancora stato dimostrato, invece, un legame diretto con l'apprendimento stesso delle lingue.

Come dimostra lo schema (Figura 2), tra le differenze individuali che influenzano i contesti di apprendimento e soprattutto il livello di sviluppo della competenza comunicativa nella L2 si colloca un quinto elemento, la predisposizione all'apprendimento delle lingue (PAL), che sembra essere fortemente legata all'apprendimento in contesti istituzionali, mentre il suo impatto appare meramente potenziale nell'acquisizione della L2 fuori da contesti di apprendimento formali. Infatti, la presenza della L2 nell'ambiente offre una gamma più o meno vasta di contatti con la lingua, tuttavia, il modo in cui questi entrano a far parte della rete individuale di contatti linguistici di ciascun parlante nella vita quotidiana dipende dal parlante stesso (Landry e Allard 1992).

3 Le implicazioni della teoria motivazionale socioeducativa per la didattica dell'italiano L2 nel Litorale sloveno

Nel 2004 Gardner e collaboratori hanno condotto una ricerca per verificare il livello di costanza delle variabili del modello motivazionale socioeducativo. Nella ricerca sono stati coinvolti studenti universitari iscritti al corso di francese per principianti. Agli studenti è stata somministrata, all'inizio e alla fine dell'anno accademico, la Batteria di Test di Atteggiamenti e Motivazione (1958-1981),⁴ senza che nel frattempo

⁴ *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB), sviluppato da Gardner e collaboratori (Gardner et al. 2004). La batteria comprende 63 *item* a scala Likert a 7 punti, 21 *item* a scelta multipla e 50 *item* a differenziale semantico con cui misura gli atteggiamenti degli studenti canadesi anglofoni verso i connazionali di nazionalità francese, l'interesse per le lingue straniere, gli atteggiamenti verso i francesi residenti in Europa, gli atteggiamenti verso l'apprendimento della lingua francese, l'orientamento integrativo e quello strumentale per l'apprendimento del francese, l'ansia legata alle lezioni di francese, il sostegno dei genitori, la partecipazione attiva nel percorso di apprendimento, e il desiderio per l'apprendimento del francese. Il test differenziale semantico misura il giudizio degli studenti rispetto ai concetti 'il mio docente di francese' (valutazione, rapporto interpersonale, competenza, ispirazione) e 'il mio corso di francese' (valutazione, difficoltà, utilità, interesse). Per approfondimenti si veda Gardner e Smyih (2018).

gli studenti fossero sottoposti ad alcun tipo di intervento sperimentale legato alla motivazione. In base alle risposte sono stati calcolati l'indice di stabilità delle risposte a test e *retest* per ciascun *item*, e la differenza quantitativa nelle risposte, sia in termini di valore medio della differenza assoluta sia di rilevanza statistica (t-test).

Dai risultati è emerso che tra le caratteristiche individuali degli apprendenti, prese in esame, come più stabili si rivelano quelle legate all'integratività, in particolare gli atteggiamenti verso i connazionali francofoni, l'interesse per l'apprendimento delle lingue e l'orientamento strumentale per l'apprendimento delle lingue. Si rivela molto stabile anche l'ansia da uso della lingua francese. Appaiono alquanto flessibili invece le caratteristiche inerenti alla motivazione e agli atteggiamenti verso la situazione di apprendimento. Tra i due poli si inserisce come mediamente stabile l'orientamento integrativo con un valore doppio dei tratti stabili ma distaccato da quelli flessibili, con un valore dell'indice di stabilità decisamente più alto. Dai risultati ottenuti gli autori deducono che nel processo didattico si può intervenire sul piano della motivazione e degli atteggiamenti verso la situazione di apprendimento, mentre gli aspetti legati all'integratività, che si sviluppano nella più tenera infanzia, sono poco suscettibili alla mutazione nel tempo e quindi all'azione didattica. Tuttavia, siamo convinti che interventi mirati allo sviluppo della sensibilità interculturale possono contribuire anche a un cambiamento qualitativo nell'integratività degli apprendenti. Le ricerche dimostrano che tali interventi sono di cruciale importanza soprattutto nella prima adolescenza, quando nei ragazzi si sviluppa la capacità di vedere la realtà dal punto di vista dell'altro (Selman e Schultz 1990; Pederson 1997; Zudič Antonič e Zorman 2014).

Una successiva analisi dei risultati in chiave di livello di rendimento degli studenti ha permesso agli studiosi di trarre conclusioni decisamente rilevanti per la glottodidattica delle L2. Dividendo gli studenti in tre gruppi: (1) studenti a rendimento avanzato, (2) studenti ad alto rendimento, e (3) studenti a medio-basso rendimento,⁵ i ricercatori hanno potuto osservare divari notevoli tra i gruppi, sia generali che derivati dal

⁵ I livelli di rendimento corrispondono rispettivamente ai seguenti voti, ottenuti al termine del corso: rendimento avanzato (A), alto rendimento (B) e rendimento medio-basso (C e inferiore a C).

corso di francese. In genere, gli studenti a rendimento avanzato e ad alto rendimento hanno raggiunto punteggi alti, con leggero vantaggio a favore dei primi, sulle scale di motivazione hanno mostrato atteggiamenti molto positivi verso la situazione di apprendimento e hanno valutato come molto importante l'orientamento strumentale, hanno invece ottenuto punteggi bassi in relazione all'ansia da uso del francese, mentre negli studenti a medio-basso rendimento si è osservata una condizione inversa. In seguito alla ripetuta somministrazione del test alla fine del corso, tra i gruppi si sono osservate rilevanti differenze attribuibili al percorso di apprendimento della lingua. Negli studenti a rendimento medio-basso è calata ulteriormente la motivazione sia per lo studio del francese sia rispetto agli atteggiamenti alla situazione apprendimento, mentre è aumentata l'ansia da uso della lingua. Anche in questo caso, negli studenti a livello avanzato e ad alto rendimento è stato osservato un quadro opposto, in quanto si sono dimostrati ancora più motivati e soddisfatti dell'apprendimento e meno ansiosi di parlare in francese rispetto all'inizio dell'anno accademico. Alla fine del percorso didattico il divario tra i due gruppi di apprendenti è diventato ancora più ampio rispetto alla situazione di partenza, mettendo maggiormente a rischio di fallimento gli studenti meno motivati e meno coinvolti emotivamente nell'apprendimento del francese L2. D'altro canto, negli apprendenti a rendimento avanzato è stato osservato un incremento notevolmente più rilevante di valori indicanti dalle scale di motivazione e favorevoli alla situazione di apprendimento, mentre negli apprendenti ad alto rendimento i valori sono cresciuti solo lievemente. Gli apprendenti a rendimento avanzato sono dunque quelli che nel percorso di apprendimento traggono maggiore profitto rispetto agli altri, sia in termini di motivazione che di soddisfazione e di fiducia in sé stessi nelle situazioni d'uso della L2.

Per quanto riguarda il fattore stimolante all'apprendimento o orientamento i ricercatori hanno osservato due sviluppi interessanti: l'orientamento integrativo ha acquisito valore negli studenti a rendimento avanzato e ad alto rendimento, mentre negli studenti a rendimento medio-basso questo è ulteriormente diminuito, sebbene con discostamenti minori rispetto alle caratteristiche precedentemente presentate. Al contrario, riguardo all'orientamento funzionale il divario è diminuito, con valore medio alla fine del corso simile in tutti e tre i gruppi di

apprendenti. Negli studenti che raggiungono buoni risultati nel percorso di apprendimento, la propensione all'integrazione diventa ancora più forte e si indebolisce la componente funzionale dell'apprendimento della lingua. Negli studenti a rendimento medio-basso, invece, diventano ancora più pronunciate le barriere emotive di fronte all'apertura all'altro gruppo etnico e alla sua cultura, all'uso della L2 e quindi al contatto con i suoi parlanti. Qualora, come risulta dall'interpretazione data ai risultati della propria ricerca da Gardner e collaboratori (2004), si possa intervenire nel processo didattico sul piano della motivazione e degli atteggiamenti verso la situazione di apprendimento, è evidente che in tal senso lo sforzo maggiore deve essere rivolto agli studenti che in entrata possiedono la competenza comunicativa più bassa e/o che durante il percorso didattico hanno maggiori difficoltà. La differenziazione didattica non dovrebbe riguardare quindi solo i contenuti e i materiali didattici, ma anche la comunicazione del docente. Ciò non vuol dire avere aspettative basse con gli studenti meno bravi, ma alimentare la fiducia nelle loro capacità e far costantemente notare loro i progressi che hanno compiuto. Dalle ricerche sulla didattica nelle classi linguisticamente e culturalmente eterogenee è emerso infatti che gli insegnanti hanno spesso aspettative minori verso gli allievi che provengono da altri ambienti culturali e interagiscono con loro più raramente (Tucker et al. 2005), e di conseguenza tali apprendenti raggiungono risultati scolastici peggiori.

Essendo l'integratività una caratteristica chiave nell'apprendimento di una L2, sarebbe importante, all'inizio di un percorso didattico, acquisire dagli apprendenti stessi informazioni sui loro atteggiamenti verso la L2, i suoi parlanti e la loro cultura, verso l'apprendimento delle lingue in generale e la L2 in particolare. In una ricerca pubblicata recentemente (Zorman 2021) abbiamo constatato che, nonostante oggi i giovani del Litorale sloveno abbiano pochi contatti con la lingua italiana, ne vedono tuttavia l'importanza, in parte dato l'ambiente bilingue in cui vivono, ma soprattutto per il loro futuro. Interpellati sui loro interessi in riferimento alla cultura italiana, il 97,7% ne ha nominato almeno un aspetto, a scelta tra la cucina, la moda e il design, lo sport, l'architettura, l'arte figurativa, le arti performative, la letteratura, la storia, la scienza, le tradizioni e i costumi, la politica, la religione. Nonostante la prevalenza di risposte relative ad alcuni aspetti, per esempio la cucina, la

moda, lo sport, le risposte dei ragazzi risultano comunque distribuite su tutti gli aspetti della cultura italiana proposti dal questionario, il che da un lato smentisce la valutazione diffusa nella regione che i giovani oggi non si interessano più alla lingua e alla cultura italiana e dall'altro offre uno spunto importante alla riflessione sulla differenziazione. Inoltre, il risultato testimonia a favore di approcci all'apprendimento/insegnamento delle lingue basati sul contenuto e sull'azione, come per esempio l'approccio basato sui compiti (*task-based*) e l'approccio lessicale. L'attenzione dovrebbe essere dunque spostata dalla competenza linguistica, metalinguistica e lessicale, intesa come apprendimento di parole decontestualizzate, verso la competenza comunicativa, seppur grammaticalmente imperfetta negli stadi iniziali di apprendimento. Il QCER (Consiglio d'Europa 1996) prevede che perfino al livello soglia (B1), che rappresenta un passo importante nella competenza comunicativa con la comparsa dell'argomentazione che si accosta allo scambio di informazioni (funzione referenziale della lingua), la produzione linguistica sia ancora soggetta all'errore. Solamente al livello B2 il controllo della correttezza linguistica degli enunciati diventa più sicuro. Un approccio inopportuno all'insegnamento della lingua, caratterizzato da una pianificazione non conforme ai bisogni degli apprendenti e dall'ossessione per la correttezza linguistica (Zudič Antonič 2017) possono far insorgere negli apprendenti una reazione di rifiuto. Bisognerebbe dunque abbandonare l'idea che la scuola, senza un sostegno in termini di *input* linguistico dall'ambiente, possa formare un parlante ideale, e altresì fare tesoro di tutto il repertorio linguistico che gli apprendenti possiedono. Le varie preconcoscenze linguistiche con cui gli studenti entrano a scuola rappresentano una risorsa nell'apprendimento della lingua oggetto e a sua volta le nuove competenze sviluppate nella stessa vanno a integrarsi e ad arricchire lo stesso repertorio linguistico individuale.

4 Conclusioni

Le ricerche sulla motivazione all'apprendimento della L2 svolte da Gardner dimostrano che è possibile incrementare la motivazione negli apprendenti e modificare i loro atteggiamenti verso la situazione di apprendimento della lingua attraverso interventi didattici mirati, e

come questo sia importante soprattutto con gli apprendenti più deboli, altrimenti si rischia che continuino a essere sempre meno motivati, sviluppino alti livelli di ansia da uso della lingua, e si oppongano sempre di più all'apprendimento, soprattutto se imposto dal sistema scolastico. I piani motivazionale e quelli relativi agli atteggiamenti sono dunque suscettibili al cambiamento, tuttavia, Gardner e collaboratori (2004) sottolineano che bisogna essere consapevoli che questi cambiamenti avverranno entro determinati ragionevoli. Uno studente poco motivato non diventerà improvvisamente molto motivato, il processo sarà sicuramente graduale e dipenderà da svariati fattori, tra cui sicuramente la consapevolezza dei progressi e del miglioramento della sua competenza comunicativa nella lingua che sta studiando. Negli ambienti bi- o plurilingui un impegno considerevole da parte del docente e dell'apprendente dovrebbe essere investito nel favorire lo sviluppo del desiderio e della volontà a utilizzare la lingua anche fuori dalla classe da parte di quest'ultimo. Il mancato o limitato contatto con la lingua fuori dal contesto scolastico rende il processo del suo apprendimento e insegnamento un compito ancora più arduo e allo stesso tempo meno efficace. Riteniamo pertanto il concetto di integratività fondamentale nell'ambiente bilingue e pluriculturale del Litorale sloveno, nonostante l'apprezzabile osservazione di Dörnyei (2010) che non si tratti semplicemente di una motivazione integrativa, bensì di apprezzamento e di desiderio da parte dell'apprendente di integrare la propria identificazione personale con elementi della lingua e della cultura apprese. I tratti dell'italiano e della cultura italiana fanno parte del dialetto e della vita degli abitanti non italofoeni presenti nel Litorale sloveno in seguito alla storica convivenza delle due etnie nel territorio. Per sottolineare l'importanza del dialogo tra i due gruppi etnici e non una loro semplice compresenza, abbiamo adottato e messo in rilievo proprio il concetto di integratività e la propensione all'integrazione e all'interazione ipotizzata da Gardner (2001). Il reciproco rispetto e la comunicazione interculturale sono alla base della convivenza delle etnie presenti sul nostro territorio e quindi una variabile chiave sia nel processo didattico che nella sua indagine scientifica.

La motivazione all'apprendimento di una L2, come l'italiano nel Litorale sloveno, dovrebbe dunque comprendere azioni didattiche differenziate, inclusa la comunicazione con cui il docente gestisce il lavoro

nella classe. In tal senso, le azioni didattiche dovrebbero considerare gli atteggiamenti degli allievi verso la lingua e la cultura italiana individuando le aree di loro interesse personale e inoltre dovrebbero essere mirate a sviluppare le capacità di fare con la lingua, permettendo di fare leva sulle varie preconoscenze e sull'intero repertorio linguistico degli allievi attraverso attività focalizzate sul contenuto, sia all'interno che fuori dall'aula scolastica. In tal modo, entrando in contatto con l'italiano anche fuori dalla scuola, gli allievi avranno modo di utilizzare la lingua in contesti reali, comprendere il senso dell'apprendimento dell'italiano a scuola e quindi di potenziare la propria motivazione intrinseca per l'apprendimento, che è quella più pervasiva e duratura nel tempo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

CONSIGLIO D'EUROPA. 1996. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. 2003. "Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications." *Language Learning* 53 (1): 3-32.

DÖRNYEI, Z. 2010. "Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self." In *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, a cura di S. Hunston e D. Oakey, 74-83. London: Routledge.

GARDNER, R. C. 2001. "Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher." *Texas Papers in Foreign Language Education* 6 (1): 1-18.

GARDNER, R. C., A. MASGORET, J. TENNANT e L. MIHIC. 2004. "Integrative Motivation: Changes during a Year-Long Intermediate-Level Language Course." *Language Learning* 54 (1): 1-34.

GARDNER, R. C. e P. C. SMYTHE. 2018. "On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery." *The Canadian Modern Language Review* 37 (3): 510-525. DOI: 10.3138/cmlr.37.3.510.

KRASHEN, D. S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

LANDRY, R. e R. ALLARD. 1992. "Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students." In *Maintenance and Loss of Minority Languages*, a cura di W. Fase, K. Jaspert e S. Kroon, 223-251. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

PEDERSON, P. V. 1997. *Intercultural Sensitivity and the Early Adolescent*. Paper presented at the Annual Conference of the National Council for the Social Studies (77th, Cincinnati, OH, November 22-23). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422225.pdf>.

SELMAN, R. L. e L. SCHULTZ. 1990. *Making a Friend in Youth: Developmental Theory and Pair Therapy*. Chicago: University of Chicago Press.

ŠEČEROV, N. e A. ZORMAN. 2008. *Učni načrt. Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ITALIJANSCINA_tuji_drugi_jezik_gimn.pdf.

ŠEČEROV, N., A. ZORMAN, T. RACE, Z. MIHALIČ e T. GRBAS. 2011. *Učni načrt. Osnovna šola s slovenskim učnim jezikom na narodnostno mešanem območju slovenske Istre. Italijanščina kot drugi jezik*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/Narodno_mesano-obmocje-Slovenske-Istre/S-slovenskim-ucnim-jezikom/Italijanscina-kot-drugi-jezik.pdf.

TUCKER, C. M., T. PORTER, W. M. REINKE, K. C. HERMAN, P. D. IVERY, C. E. MACK e E. S. JACKSON. 2005. "Promoting Teacher Efficacy for Working with Culturally Diverse Students." *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 50 (1): 29-34. DOI: 10.3200/PSFL.50.1.29-34.

ZORMAN, A. 2021. "Bilingual Education as an Instrument of Ethnic Minority Protection: The Case of Italian L2 in the Slovene Littoral." *Razprave in gradivo* 87: 195-209.

ZUDIČ ANTONIČ, N. e A. ZORMAN. 2014. "Formazione degli insegnanti ed educazione interculturale." In *Educare alla diversità: Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, a cura di N. Bogatec e N. Zudič Antonič, 207-224. Capodistria: Annales. https://www.edukaita-slo.eu/uploads/analize/EDUKA_monografijaIT.pdf.

ZUDIČ ANTONIČ, N. 2017. "Educazione letteraria per lo sviluppo della consapevolezza culturale." *Annales. Series historia et sociologia* 27 (3): 611-628.

**PROVE SCRITTE DI ITALIANO COME LINGUA MATERNA
ALL'ESAME DI MATURITÀ GENERALE NELLE SCUOLE ITALIANE
IN SLOVENIA: ANALISI DEI RISULTATI E PROPOSTE
PER MIGLIORARE IL RENDIMENTO NELLA SCRITTURA**

1 Apprendimento e insegnamento delle lingue in Slovenia

Incentivare i giovani e le giovani all'apprendimento delle lingue è uno degli importanti obiettivi strategici dell'Unione europea. In Slovenia, gli artefici della politica linguistica nazionale creano le condizioni per l'apprendimento di più lingue, introducono strategie per promuovere la motivazione all'apprendimento delle lingue straniere e di altre lingue, e, nell'ambito del processo di apprendimento, pianificano e testano attentamente sia l'acquisizione che la produzione linguistica.

Vengono inoltre sottolineati l'importanza e il ruolo della conoscenza di più lingue per una corretta integrazione in una comunità europea multiculturale. Per la sua posizione geopolitica, la Slovenia è sempre stata integrata sia nello spazio mitteleuropeo che in quello mediterraneo. Dopo la sua indipendenza e la conseguente inclusione nei processi di integrazione europei, lo sviluppo del multilinguismo e del multiculturalismo sono condizione ineludibile per la sua esistenza e sviluppo.

L'atteggiamento degli sloveni nei confronti di una seconda lingua d'ambiente e delle lingue straniere non è cambiato in modo significativo nel corso della storia. Padroneggiare più lingue è una tradizione e un valore a cui attribuiscono grande importanza. L'introduzione di una seconda lingua d'ambiente e di tutte le lingue straniere aggiuntive è regolamentata istituzionalmente nel sistema scolastico sloveno. Tuttavia, la posizione delle singole lingue si riflette effettivamente nella vita quotidiana, che ha influenzato l'adozione di varie soluzioni nel sistema scolastico. Le lingue dei vicini hanno una posizione speciale in Slovenia. A poco a poco, negli ambienti professionali ma anche tra le persone in generale, sta maturando la consapevolezza che è necessario potenziare una lingua straniera nella prima infanzia, poiché molti studi nell'am-

bito della psicologia hanno dimostrato che ciò ha un effetto positivo sul linguaggio dei bambini, sullo sviluppo cognitivo, personale e sul rendimento scolastico.

Questo contributo presenta i risultati di un'indagine svolta negli anni 2019 e 2020 in riferimento alla valutazione della capacità di scrittura in italiano come prima lingua (L1), che gli allievi sviluppano al termine del ginnasio.

2 Contesto di ricerca

La zona costiera dell'Istria è bilingue per la presenza storica della minoranza autoctona di lingua italiana. La lingua di questa minoranza è tutelata dalla normativa nazionale.

In Slovenia, nell'area bilingue dell'Istria, oltre allo sloveno, anche l'italiano è lingua ufficiale. I centri culturali di tradizione storica, sostenuti anche da scuole di lingua italiana, si trovano nella fascia costiera: a Capodistria, Isola e Pirano. La comunità nazionale italiana vedeva garantita la completa tutela dei propri diritti già ai sensi della precedente Costituzione della Repubblica di Slovenia all'interno della Repubblica Federativa Socialista di Jugoslavia, e oggi questa è garantita dalla Costituzione della Repubblica di Slovenia (articolo 64), dalla legislazione vigente e dagli statuti comunali. Ciò si riflette in tutta la vita pubblica delle zone bilingue dei comuni di Ancarano, Capodistria, Isola e Pirano: insegne pubbliche nelle due lingue, funzionamento bilingue di tutte le istituzioni e di tutte le imprese (almeno per legge, poiché questo diritto non viene sempre esercitato nella pratica), numero garantito dei rappresentanti della nazionalità negli organi delle assemblee comunali, diritto di apporre il veto alle decisioni relative a questioni attinenti la minoranza, seggi garantiti nel parlamento sloveno per la minoranza italiana e per quella ungherese.

La lingua ufficiale degli appartenenti alla comunità nazionale italiana è l'italiano standard che di solito viene sostituito dalla varietà dialettale istroveneta in ambiente familiare. La lingua standard italiana, pur essendo considerata nel territorio del litorale sloveno lingua d'ambiente tutelata dalla legge, è in realtà vera lingua d'ambiente parlata solo in determinate zone circoscritte ed è utilizzata solo in alcuni contesti, ov-

vero a scuola, nei mezzi di comunicazione e informazione dedicati alla minoranza italiana, in biblioteca, nelle associazioni italiane, ecc.

I bambini in età prescolare hanno l'opportunità di frequentare la scuola materna in italiano e di proseguire gli studi nelle scuole primarie e secondarie di vari indirizzi, dove l'italiano è la lingua di insegnamento. Queste scuole sono aperte a tutti i cittadini, indipendentemente dall'etnia di provenienza, e offrono alla popolazione minoritaria una valorizzazione della propria lingua e cultura attraverso l'insegnamento dell'italiano alla popolazione maggioritaria (Zudič Antonič e Zorman 2004).

Le attività di sensibilizzazione rivolte alla conoscenza di entrambe le lingue, sia nelle scuole con lingua di insegnamento slovena che in quelle con lingua di insegnamento italiana, iniziano in età prescolare: negli ultimi anni della scuola dell'infanzia le/gli insegnanti, più volte alla settimana, dedicano venti minuti di conversazione in una delle due lingue, quella italiana o slovena, a seconda della lingua di insegnamento, in modo da garantire ai bambini un primo contatto con la lingua, da saperla riconoscere e acquisirne il lessico di base.

La minoranza italiana dispone di scuole di ogni ordine e grado (dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado di vari indirizzi), dove tutte le discipline vengono insegnate in lingua italiana. In Slovenia, nella zona costiera ci sono complessivamente tre scuole dell'infanzia, tre scuole dell'obbligo (primaria e secondaria di primo grado) e tre scuole secondarie di secondo grado con lingua d'insegnamento italiana. Gli esperti, i responsabili del curriculum scolastico italiano e tutti gli/le insegnanti appartengono prioritariamente al gruppo di minoranza italiano.

3 Il ruolo dell'italiano nell'area bilingue

La lingua è il mezzo fondamentale per esprimere l'appartenenza nazionale, è una componente di collegamento di una determinata comunità e un elemento di separazione rispetto a un altro gruppo. La coscienza nazionale innesca un senso di orgoglio, ma anche di disagio di fronte a una realtà in cui prevale la lingua della maggioranza, soprattutto in ambito amministrativo-economico, dove la terminologia cambia di continuo e di conseguenza anche l'utilizzo della lingua italiana deve

adeguarsi al nuovo lessico. In Istria, la situazione in ambito linguistico è molto varia e mutevole. Oltre alle variabili naturali di coesistenza di entrambe le comunità etniche, compaiono altri fattori esterni, come ad esempio l'influenza dei media. I flussi migratori, che favoriscono il multilinguismo per il fenomeno della mobilità, hanno un impatto significativo sulla scelta linguistica in un'area mista nazionale. Di recente abbiamo notato che il numero di persone di lingua italiana è in progressivo aumento. Tuttavia, questo fatto non coincide con i dati sul numero dei membri della comunità nazionale italiana. Nelida Milani Kruljac (2003) rileva che la comunità etnica italiana è composta da un gran numero di matrimoni misti che crescono bambini bilingui. La scelta dell'identità nazionale dipende principalmente dalla scelta della lingua, che riflette l'appartenenza a una particolare cultura.

La lingua parlata dai membri della comunità nazionale italiana nell'ambiente familiare, tra coetanei, nei contesti lavorativi in ambienti minoritari è, di regola, il dialetto istroveneto mentre in contesti formali è l'italiano standard. La scelta della versione linguistica si basa sulla secolare tradizione storica legata al dominio di Venezia e in passato, il dialetto istroveneto veniva utilizzato anche per la comunicazione in circostanze formali.

Nell'ambito amministrativo e in altre occasioni formali, gli appartenenti alla minoranza italiana, essendo bilingui, utilizzano spesso lo sloveno, sia nella comunicazione scritta che in quella orale.

A scuola, i membri della comunità etnica italiana imparano l'italiano standard, che è esposto a molte influenze, tra le quali la lingua slovena, il dialetto istroveneto, almeno una lingua straniera, come l'inglese. La questione linguistica nell'area bilingue è quindi molto complessa, non si limita alle due lingue ufficialmente riconosciute.

I singoli studenti/studentesse usano l'istroveneto, l'italiano colloquiale e lo sloveno, e molti di loro usano anche il croato o un'altra lingua slava. Questo fatto deve essere tenuto in considerazione nell'organizzazione e nell'attuazione del processo di apprendimento attraverso una scelta oculata dell'approccio, delle forme e dei metodi di lavoro, delle strategie di insegnamento e apprendimento. Nel processo di apprendimento, l'insegnante si impegna a sviluppare in modo uniforme le diverse abilità e crea le condizioni per la libera espressione e maturazione dello studente e della studentessa.

4 Caratteristiche linguistiche e culturali degli allievi

Prima di analizzare i risultati delle prove degli allievi, presentiamo alcune delle risposte significative che ci sono state fornite dai risultati di ricerche precedenti (Zudič Antonič e Zorman 2006; Zudič Antonič 2009; Čok 2009; Bogatec e Zudič Antonič 2014),¹ svolte dalle autrici del contributo e da altri ricercatori dell'Università del Litorale e di altre istituzioni di ricerca, in merito agli atteggiamenti degli allievi nei confronti delle lingue e delle culture dell'ambiente.

I dati delle ricerche mostrano che in Slovenia, nelle scuole dell'Istria, oltre agli allievi che imparano l'italiano o lo sloveno come lingua madre nella loro prima infanzia, ci sono anche ragazzi e ragazze che parlano altre lingue materne.

Le dichiarazioni degli allievi e delle allieve delle scuole di lingua italiana in relazione alla domanda quale lingua venga da loro considerata la propria lingua materna, mostrano un'alta percentuale di intervistati e intervistate che considerano la lingua maggioritaria e la lingua minoritaria alla pari (48%), circa un quarto (25%), invece, dichiara di parlare la lingua maggioritaria (slovena) (Čok 2009).

Un altro importante dato che emerge dalla ricerca riguarda la lingua parlata dagli allievi e dalle allieve delle scuole italiane con i genitori, dove si evince un'alta percentuale a favore dello sloveno: il 54% degli allievi e delle allieve delle scuole italiane parla sloveno con la madre e il 51% con il padre. Allo stesso tempo, il 17% degli intervistati e delle intervistate parla italiano e sloveno con la madre, il 14% con il padre e solo il 14% parla italiano con entrambi i genitori (Čok 2009; Zudič Antonič 2009).

Dai dati pertanto emerge che le scuole italiane sono frequentate in buona parte da ragazzi e ragazze che non sono italiani. Questo dato può forse essere considerato 'problematico' rispetto al fatto che la scuola italiana venga spesso considerata promotrice del mantenimento e della

¹ Progetto Comenius 2.1: *Promozione delle lingue minoritarie nelle aree plurilingui riguardo alla formazione dei docenti* (2003-2007), coordinatrice Nives Zudič Antonič; Progetto nazionale: *Efficacia dei modelli di educazione bilingue in aree etnicamente miste - una sfida e una risorsa per un'Europa delle lingue e delle culture* (2006-2008), coordinatrice Lucija Čok; Progetto transfrontaliero INTERREG Slovenia-Italia: *EDUKA Educare alla diversità* (2011-2014), coordinatrice Nives Zudič Antonič.

continuità della lingua e della cultura italiana dalla famiglia alla società. Inoltre, dall'infanzia all'adolescenza inoltrata, ogni generazione ha nella rete scolastica, intesa sia come struttura che come spazio vitale, il suo riferimento, il "rifugio per la propria formazione e aggregazione, da cui emerge come gruppo e come individuo il senso d'identità" (Milani Kruljac 2003, 31).

Ma, allo stesso tempo, la scuola italiana offre qualcosa di più, qualcosa di diverso dalle scuole slovene, dato che sono proprio le scuole italiane a essere maggiormente frequentate da ragazzi e ragazze che appartengono a etnie diverse. Alla base di questo fenomeno ci possono essere vari fattori: alcuni di ordine pratico (apprendere la lingua, essere facilitati nel caso di una eventuale emigrazione in Italia), altri di discendenza (un genitore o qualche nonno italiano), altri ancora di carattere emotivo (amicizia, altri rapporti affettivi, gruppi di coetanei), ma anche culturali (la multiculturalità sul territorio è una realtà che può spingere l'individuo a riconoscersi in più mentalità, mantenendo un'identità etnica sola). A questo proposito ci si può chiedere quale ruolo svolge la scuola. Un'ipotesi potrebbe essere che la scuola italiana, forse proprio perché minoritaria, non si limita a privilegiare le dimensioni dell'apprendimento e del sapere esclusivamente funzionali al lavoro e agli studi futuri dei propri studenti/studentesse, ma è motivata a promuovere la continuità della tradizione di convivenza pacifica e rispetto delle diversità altrui, e quindi di vivere il plurilinguismo che caratterizza questo territorio nel modo più sereno possibile.

Un dato che ci sembra interessante sottolineare è che il 48% degli allievi coinvolti nella ricerca ha dichiarato come propria lingua materna sia quella italiana che quella slovena dando così un'idea di "doppia identità" (Zudič Antonič 2009). Di solito questi ragazzi e queste ragazze sentono di appartenere a entrambe le culture (Milani Kruljac 2003). Questa soluzione da un lato mal si addice all'interpretazione dell'appartenenza di quelli che la vorrebbero una, fissa e immutabile, dall'altro potrebbe essere considerata la soluzione migliore, proprio perché permette al giovane una maggiore capacità critica, una maggiore obiettività e una maggiore sensibilità, idonee a una società multietnica come quella istriana.

5 Le prove scritte di lingua italiana come lingua materna (L1) all'esame di maturità generale nelle scuole italiane in Slovenia

Nell'ambito dell'indagine effettuata sono state esaminate le prove scritte di lingua italiana come lingua materna all'esame di maturità generale degli anni 2019 e 2020 nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia. Lo studio ha coinvolto 31 studenti/studentesse delle classi quarte dei due ginnasi con lingua d'insegnamento italiana presenti sul territorio bilingue nell'area costiera della Slovenia: il Ginnasio Antonio Sema di Pirano e il Ginnasio Gian Rinaldo Carli di Capodistria.

5.1 L'esame di maturità

In Slovenia, l'istruzione secondaria di secondo grado si conclude con un esame di maturità nei ginnasi (scuola secondaria di secondo grado, comunemente detta anche scuola superiore), in vista dell'iscrizione all'università, e con un esame di maturità professionale che avvia al mondo del lavoro, ma dà anche la possibilità, a conclusione degli studi negli istituti tecnici, di proseguire con il percorso universitario; si conclude invece con un esame di licenza negli istituti professionali, a seguito dei quali non sono previsti gli studi universitari. L'esame di maturità prevede cinque ambiti di prova, di cui tre obbligatori (lingua materna, matematica e lingua straniera) e due di indirizzo liberamente scelti, la cui difficoltà per alcune discipline è prevista a due livelli; le prove sono di tipologia diversa, a seconda delle discipline (saggio, questionario, problema); la valutazione è docimologica.

La preparazione delle prove è affidata a commissioni specifiche e coadiuvate da percorsi di aggiornamento e dalla presenza di esperti disciplinari. In seguito al nuovo esame di maturità, la scuola superiore slovena ha rinnovato negli anni la propria didattica tradizionale avviandosi alla prospettiva della programmazione, delle abilità, e dell'educazione linguistica; il modello assunto deriva dalle esperienze anglosassoni.

L'esame di italiano come lingua materna previsto per il conseguimento del diploma di maturità in vista dell'accesso all'università, viene quindi sostenuto dagli studenti dei ginnasi di lingua italiana della Re-

pubblica di Slovenia. Gli studi ginnasiali hanno durata quadriennale, lo studente compie tale ciclo di studi generalmente dall'età di 14 fino ai 18 anni. I due ginnasi del gruppo nazionale italiano (Ginnasio Gian Rinaldo Carli di Capodistria e Ginnasio Antonio Sema di Pirano) presentano all'esame non più di una trentina di studenti/studentesse all'anno, a conclusione di un percorso di studio stabilito in programmi specifici di lingua e letteratura italiana, con l'obiettivo di verificare:

- a) la capacità logico-argomentativa;
- b) la competenza linguistica e testuale;
- c) la consapevolezza dei valori essenziali della tradizione culturale e letteraria, cioè della propria identità.

5.2 Le prove d'esame di lingua italiana come lingua materna (L1)

Come specificato dal catalogo per l'esame di maturità relativo all'Italiano lingua materna (Dessardo et al. 2013), le prove d'esame di lingua e letteratura italiana hanno come finalità verificare e valutare la maturità e le competenze linguistico-culturali acquisite dai candidati e dalle candidate a conclusione degli studi ginnasiali. Il candidato e la candidata hanno l'opportunità "di dare prova /.../ delle conoscenze, delle competenze, delle abilità acquisite, della padronanza linguistica, elementi importanti per il successivo proseguimento degli studi universitari e l'orientamento professionale" (Dessardo et al. 2013, 6).

Le prove di maturità di lingua e letteratura italiana consistono:

- 1) nella produzione di un saggio argomentativo o espositivo-argomentativo scritto - prova 1 (tempo disponibile 120 minuti) su argomento culturale-letterario con riferimento all'attualità (50 punti); il candidato/la candidata ha la possibilità di dimostrare la sua capacità di produzione di un testo su problematiche connesse alla linea tematica scelta dalla Commissione nazionale di maturità di lingua italiana come lingua materna, facendo riferimento alla storia letteraria e all'attualità;
- 2) in una prova scritta di comprensione di testi non letterari - prova 2 (tempo disponibile 90 minuti), che prevede la lettura e compren-

sione di testi di tipo diverso, sui quali si attua una riflessione relativa alla lingua (riconoscere e usare le strutture della lingua, possedere competenze lessicale e semantica) e si chiede ai candidati/alle candidate di produrre e rielaborare testi scritti (30 punti). La prova è composta da una serie di quesiti strutturati variamente: risposte aperte, vero/falso, a scelta multipla, di completamento, riempimento di spazi vuoti, abbinamento, richieste di manipolazione testuale (parafrasi, riassunto, trasformazione, sostituzione, ordinamento, collegamento e disgiunzione), composizione (scritta), riconoscimento degli usi linguistici. Il candidato/la candidata dimostra la propria capacità di comprensione e analisi di un testo non letterario e una adeguata competenza linguistica (grammaticale, testuale, semantica, pragmatica, analitica);

- 3) in una prova orale (20 minuti) di analisi di un testo letterario e di analisi delle caratteristiche lessicali e interpretative del testo, su un argomento trattato durante i quattro anni di studio, con domande già strutturate (su 35 schede predisposte, ne viene estratta una). Gli argomenti della prova orale vengono proposti dalla Commissione d'esame all'inizio dell'anno scolastico.

La prima e la seconda prova scritta, che comprendono l'80% della valutazione finale, vengono valutate da valutatori esterni, mentre la prova orale, che comprende il 20% della valutazione finale, viene valutata da una commissione interna. Per il saggio argomentativo o espositivo-argomentativo è stata adottata una griglia di valutazione costituita da due specifiche competenze, ciascuna delle quali è a sua volta analizzabile mediante descrittori. Tali competenze sono relative ai contenuti (conoscenza dell'argomento, rispondenza alle richieste, coerenza argomentativa e coesione testuale, compiutezza dell'elaborato, capacità critiche, originalità) e alla lingua (registro e stile, lessico, coesione grammaticale, ortografia e aspetto grafico). La valutazione del saggio argomentativo in prospettiva docimologica ha imposto l'indicazione specifica per gli allievi di alcune richieste e indicazioni per lo svolgimento, e di consigli per i valutatori. La valutazione viene effettuata separatamente da due valutatori, a cui, se necessario, si aggiunge un terzo valutatore. Per quanto riguarda la produzione scritta della prova 2, al candidato/alla candidata viene richiesta la stesura di un testo argomentativo su uno degli argomenti

non letterari della prova. Per questa prova è stata adottata una griglia di valutazione costituita dai seguenti descrittori: efficacia comunicativa, correttezza morfosintattica, lessico e ortografia.

5.2.1 Analisi e valutazione dei risultati della valutazione della prova scritta 1 (saggio espositivo-argomentativo) dell'esame di maturità negli anni 2019 e 2020

Lo scopo di questa parte della ricerca è stato quello di valutare le competenze di scrittura richieste dalla prima prova scritta dell'esame di maturità, che secondo quanto stabilito dal catalogo di lingua e letteratura italiana per l'esame di maturità generale ha la finalità di: "accertare la padronanza della lingua italiana, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato/della candidata, consentendo la libera espressione della creatività personale" (Dessardo et al. 2013, 9).

Al candidato/alla candidata è richiesta la stesura di un saggio espositivo-argomentativo su un tema culturale-letterario con riferimento all'attualità seguendo la linea tematica proposta dalla Commissione. Sempre secondo quanto stabilito nel catalogo di maturità, attraverso "la produzione del saggio il candidato deve dimostrare: correttezza e proprietà nell'uso della lingua; padronanza di adeguate conoscenze relative sia all'argomento che al quadro di riferimento generale in cui esso si inserisce; attitudini allo sviluppo critico delle questioni proposte e alla costruzione di un discorso organico e coerente, che sia anche espressione di personale convincimento" (Dessardo et al. 2013, 9).

La linea tematica, con riferimenti alla storia della letteratura e all'attualità, e i testi letterari per la stesura del saggio vengono definiti dalla Commissione nazionale di maturità di lingua italiana e pubblicati sul sito del Centro nazionale degli esami² prima dell'inizio dell'anno scolastico.

Per l'esame di maturità generale di lingua e letteratura italiana del 2019, e in particolare per il saggio argomentativo (prova scritta 1), la Commissione ha pubblicato una linea tematica riguardante il tema del lavoro. Nello specifico, la linea tematica era così articolata: "Il lavoro è

² Državni izpitni center: https://www.ric.si/splosna-matura/predmeti/ita_jezik_knjizevnost/.

una realtà essenziale per la società, per le famiglie e per i singoli. Il valore primario del lavoro è il bene della persona umana perché la realizza come tale, con le sue attitudini e le sue capacità intellettive, creative e manuali. Da qui deriva che il lavoro non ha soltanto una finalità economica e di profitto, ma soprattutto una finalità che interessa l'uomo e la sua dignità”.

Per l'esame di maturità generale di lingua e letteratura italiana del 2020, riguardo al saggio argomentativo (prova scritta 1), la Commissione d'esame ha pubblicato una linea tematica riguardante il tema della scuola così articolata: “Lo studio è un diritto fondamentale. La scuola è uno strumento che deve unire, generare solidarietà e favorire l'inclusione sociale. Una scuola ricca di stimoli didattici e umani può aiutare i giovani nella loro crescita e contribuire notevolmente alla loro formazione”.

Considerando i risultati complessivi riportati nelle Relazioni annuali relative allo svolgimento dell'esame di maturità generale negli anni 2019 e 2020 (Saksida et al. 2019, 2020) in seguito alle correzioni dei saggi prodotti dai candidati, che evidenziano la scarsa padronanza dell'uso scritto della lingua italiana da parte dei ragazzi e delle ragazze, perlopiù in tutte le quattro fondamentali competenze (testuale, grammaticale, lessicale-semantica e ideativa), si è deciso di esaminare e valutare in maniera più approfondita gli aspetti che risultano essere più preoccupanti, al fine di elaborare alcune proposte per migliorare il rendimento della scrittura.

Il risultato complessivo della correzione degli elaborati mette in luce, in particolare, che la capacità argomentativa è quella più debole, a conferma anche di quanto rilevato da Luca Serianni nelle considerazioni espresse nel contributo sui punti dolenti dell'italiano a scuola, contenuto nel rapporto sull'Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria, curato dal Gruppo di lavoro INVALSI (Grossi 2012). Nel rapporto si legge “si sa bene che quel che pregiudica il successo scolastico nell'italiano scritto è un insieme più complesso e meno facilmente rimediabile: scarsa capacità di organizzazione e gerarchizzazione delle idee, tecniche di argomentazione di volta in volta elementari o fallaci, modesta padronanza del lessico astratto o comunque di quello che esula dal patrimonio abitualmente impiegato nell'oralità quotidiana” (Serianni 2012, 37). Inoltre, Serianni individua due aree di “maggiore sofferenza”: l'uso della punteggiatura da un lato e la competenza ideativa dall'altro. In riferimento a quest'ultima, preoccupa soprattutto la

“presenza di affermazioni a vario titolo imprecise, che tradiscono una preparazione lacunosa o affrettata ovvero indulgente supinamente ai luoghi comuni” come anche la “presenza di affermazioni estemporanee o non meditate, che rivelano scarso approfondimento di un argomento e talvolta scarsa disciplina mentale” (Serianni 2012, 39).

Nel 2019 sono stati prodotti e valutati 10 saggi, nei quali i candidati/le candidate venivano invitati a sostenere le tesi indicate nel titolo *Oggi il lavoro è la prima e la più grande questione sociale: è necessario che ve ne sia in ogni famiglia ma, al tempo stesso, va garantita la tutela dei diritti e la sicurezza per tutti quelli che lavorano*. I testi letterari di riferimento per la stesura del saggio proposti dalla Commissione per il 2019 sono stati: *Metello* di Vasco Pratolini, *La metamorfosi* di Franz Kafka, *Rosso Malpelo* di Giovanni Verga, *Ciaula scopre la luna* di Luigi Pirandello. Nell'elenco dei testi da consultare invece, *Generazione mille euro* di Antonio Incorvaia e Alessandro Rimassa e *Tutti giù per terra* di Giuseppe Culicchia.

Come risulta dalla Relazione annuale relativa allo svolgimento dell'esame di maturità generale per l'anno 2019 (Saksida et al. 2019), su un massimo di 50 punti possibili, il punteggio medio ottenuto è stato di 32,25 punti (risultato migliore rispetto al 2018, quando il punteggio medio risultava di 29,12 punti). Il punteggio più alto ottenuto è stato di 41 punti, quello più basso di 23 punti.

Riguardo ai contenuti del saggio, le difficoltà maggiori sono state riscontrate, come già anticipato, nell'argomentazione, soprattutto riguardo alla coerenza nello svolgimento del discorso ovvero nella congruenza tra le idee espresse, nella strutturazione di queste in funzione della costruzione logica del discorso testuale. La connessione logica tra le idee spesso risulta confusa e superficiale.

Riguardo ai criteri di valutazione delle competenze propriamente linguistiche, carente è risultato l'uso di un registro adeguato rispetto al tipo di testo, al destinatario e all'argomento, molto spesso si riscontra la prevalenza di schemi colloquiali o uno stile di livello troppo basso. Dal punto di vista della strutturazione del testo, spesso appare inappropriata la suddivisione del testo in paragrafi e capoversi, i capoversi risultano interrotti dal punto di vista del filo logico del discorso, che rimane sospeso fino a comprometterne una trattazione omogenea. L'organizzazione del testo risente negativamente anche dell'uso di periodi lunghi

con diverse subordinate o di un'eccessiva semplificazione data dall'uso di periodi troppo brevi.

Miglioramenti, invece, si sono riscontrati nella scelta del lessico e soprattutto nell'ortografia.

Nel 2020 sono stati prodotti e valutati 21 saggi, nei quali i candidati/le candidate venivano invitati a sostenere le tesi indicate nel titolo: *La sfida della scuola è veramente importante: aiutare i giovani ad acquisire sicurezza, autostima, curiosità, nonché sviluppare il loro senso di solidarietà e rispetto per gli altri*. I testi letterari di riferimento per la stesura del saggio proposti dalla Commissione, per il 2020 sono stati: *Il pannello* di Erri De Luca, *Diario di scuola* di Daniel Pennac e *Un anno di scuola* di Giani Stuparich. Tra i testi da consultare invece *La classe* di François Bégaudeau e *Il giovane Holden* di J. D. Salinger.

Dalla Relazione annuale sullo svolgimento dell'esame di maturità generale per l'anno 2020 (Saksida et al. 2020) risulta che su un massimo di 50 punti possibili, il punteggio medio ottenuto è stato di 32,57 punti (risultato molto vicino a quello del 2019, quando il punteggio medio risultava di 32,25 punti). Il punteggio più alto ottenuto è stato di 46 punti, quello più basso di 23 punti.

Anche nel 2020, riguardo ai contenuti, le difficoltà maggiori sono state riscontrate nell'argomentazione e nella coerenza dell'elaborato, che risulta però leggermente migliorata rispetto all'anno precedente, mentre sono state rilevate difficoltà in merito alle capacità critiche e all'originalità delle idee riportate nel saggio. Considerando i criteri di valutazione relativi al contenuto, è stato osservato che la causa dell'assegnazione di punteggi molto bassi da parte dei valutatori è troppo spesso una trattazione degli argomenti molto superficiale e generale, che a volte non rispecchia quanto richiesto dalla linea tematica e dalle indicazioni fornite ai candidati/alle candidate.

Per quanto riguarda gli aspetti linguistici, è stato riscontrato nuovamente l'uso di un registro non adeguato rispetto al tipo di testo e rispetto al destinatario e all'argomento, molto spesso prevalgono schemi colloquiali o uno stile di livello troppo basso. Gli scritti rimangono consistenti riguardo alla scelta del lessico e alla correttezza dell'ortografia.

Considerati i risultati e le osservazioni riportate nelle due Relazioni annuali 2019 e 2020 (Saksida et al. 2019, 2020) riguardo all'italiano

come lingua materna, in particolare per quanto concerne le constatazioni riguardanti le carenze nell'argomentazione e coerenza degli scritti come anche le difficoltà riscontrate in merito alle capacità di ideazione ovvero di valutazione critica e originalità delle idee riportate nel saggio, si è stabilito di procedere a un'analisi qualitativa con la rilettura e la dissamina diretta dell'intero *corpus* dei saggi (31) prodotti negli anni 2019 e 2020. La nostra attenzione si è focalizzata specificamente sulla macrostruttura testuale, in particolare sulla coerenza argomentativa e coesione testuale, considerando l'organizzazione dell'argomentazione, la coesione e coerenza logica degli elementi del discorso del testo in funzione di una adeguata strutturazione tematica ed espressione dei contenuti indirizzati dalla traccia fornita.

In tal senso abbiamo individuato e analizzato i passaggi portanti della struttura del testo ovvero le parti introduttive (*incipit*) e conclusive (*explicit*) e alcune parti più significative, dal punto di vista della nostra analisi, dello svolgimento (sviluppo dell'argomentazione), con l'obiettivo di individuare e valutare la modalità di strutturazione del testo utilizzata dai candidati/dalle candidate per una configurazione più o meno salda del testo e della coerenza dei passaggi logici del discorso. Tale percorso di analisi può essere considerato un primo passo verso analisi future più mirate e specifiche, che possono prevedere anche eventuali indagini quantitative.

Si presuppone infatti che l'analisi della modalità di costruzione del testo attraverso gli elementi nodali sopra esposti permetta di identificare la presenza o l'assenza di un'architettura testuale definita, di evidenziare eventuali manchevolezze nella strutturazione e altre carenze in linea con quanto evidenziato nelle due Relazioni annuali, per suggerire, infine, alcune possibili proposte di interventi didattici indirizzati al rafforzamento della competenza testuale di tipo argomentativo nelle attività di scrittura.

Di seguito verranno quindi discussi due esempi tratti dal *corpus* analizzato (uno per l'anno 2019 e uno per l'anno 2020), individuati come i più rappresentativi in quanto presentano la più ampia e variegata tipologia di imprecisioni che riguardano coerenza argomentativa, coesione, lessico e morfosintassi. Nella discussione ci concentriamo soprattutto sulle carenze che più compromettono lo sviluppo di un filo logico e quindi la strutturazione di una efficace argomentazione.

Dalla rilettura e analisi dei saggi risulta che nell'introduzione e nella conclusione i candidati riprendono in modo stemperato e semplicistico quanto indicato nel titolo del saggio, con evidenti ripetizioni e imprecisioni lessicali, ridondanze concettuali, e senza sviluppare una propria idea di fondo che faccia da filo conduttore e che sostenga l'argomentazione. Già dall'introduzione è possibile desumere l'assenza di strategia espositiva che viene evidenziata dalla conseguente mancanza di progressione tematica e assenza di connessione logica tra i concetti esposti: troviamo in sostanza un elenco di frasi ridondanti che non sviluppano alcuna idea.

Nelle parti estrapolate dallo svolgimento dei saggi, gli episodi tratti dalle opere di riferimento vengono banalmente riproposti, senza ricorrere a una interpretazione e rielaborazione personale e senza esplicitare o evidenziare attraverso un ragionamento proprio la rilevanza rispetto alla traccia. Spesso, lo sviluppo presenta una serie di espressioni inadeguate che rivelano il tentativo di costruire un proprio ragionamento che però risulta inconsistente. Il candidato/la candidata non riesce a produrre una interpretazione argomentata in relazione al titolo e a presentare in modo consistente e preciso gli episodi significativi tratti dalle opere della linea tematica. L'imprecisione o aleatorietà delle affermazioni potrebbero essere la spia di una preparazione non approfondita o affrettata che sovente risente di luoghi comuni come anche dell'incapacità di gestire l'articolazione di un testo argomentativo complesso.

I tentativi di argomentazione risultano pertanto poco efficaci e compromessi dalla scelta di un lessico modesto o improprio e idee poco originali nonché dall'esagerata semplificazione dei ragionamenti, come si può ben osservare nelle conclusioni del saggio.

L'analisi dei due campioni evidenzia negli/nelle scriventi una competenza testuale di tipo argomentativo poco adeguata. Spesso il candidato/la candidata non riesce ad argomentare secondo le linee indicate dalla consegna e, in questo caso, imposta il testo senza uno schema argomentativo chiaro. Inoltre, considerando il legame tra testualità (impostazione e articolazione del testo), aspetto connesso alla forma del testo, e capacità ideativa (capacità di reperire, elaborare e ordinare le idee), aspetto connesso al contenuto, l'analisi qualitativa dei saggi mostra come anche quest'ultima risulta compromessa laddove lo studente/la studentessa non riesce a costruire il proprio testo in maniera efficace in quanto fatica a mettere in atto strategie che permettano di rielabo-

rare e ordinare i contenuti con fine argomentativo, per rispondere alle richieste in maniera completa, appropriata, esprimendo un punto di vista personale e mostrando un originale senso critico.

Secondo Corno (2008-2009, 64) la capacità di argomentare consiste nell'“armonizzare in una linea saldamente unitaria conoscenze a favore di una tesi che /lo scrivente/ dovrebbe presentare nel corso del suo testo” ed è “riscontrabile in facoltà propriamente cognitive di cui la principale è la capacità ‘ideativa’ predisposta nel reperire, valutare, organizzare ed elaborare le ‘idee’ che si presentano nel testo”. Considerando le difficoltà degli studenti/delle studentesse nella scelta, nella rielaborazione e gerarchizzazione delle idee nonché la poca padronanza delle tecniche argomentative è prevedibile che la capacità ideativa risulti, assieme a quella argomentativa, tra quelle più deboli. Sempre secondo quanto rilevato da Corno (2008-2009, 64) un testo presenta una buona argomentazione quando coerenza e coesione nello svolgimento del discorso sono pienamente realizzate.

Tenendo conto dell'obiettivo del candidato/delle candidate di produrre un testo adeguato ed efficace ed essendo la competenza testuale quella che ingloba tutte le altre competenze, nella valutazione di un testo, essa è quella che permette di dare un primo giudizio generale sulla qualità del testo. Come già specificato, partendo dalle osservazioni riportate nelle due relazioni annuali, in questa prima ricognizione dei punti deboli riscontrati nei saggi argomentativo-espositivi, è stata pertanto data prioritaria attenzione proprio alla dimensione testuale (e in parte anche a quella ideativa per la sua interconnessione diretta con quest'ultima), senza approfondire le problematiche riguardanti le altre competenze, come quella grammaticale e lessicale-semantica che potrebbero essere oggetto di futuri studi.

Concludendo, in sintesi è possibile evidenziare come, rispetto alla competenza testuale, le carenze più evidenti sono quelle legate all'argomentazione e alla strutturazione del testo e dei contenuti, soprattutto nei casi in cui il candidato/la candidata non ha fatto uso di una scaletta nella fase preparatoria alla stesura del saggio, fase che avrebbe facilitato l'organizzazione dei contenuti attorno a un'idea centrale e quindi la successiva argomentazione. Inoltre, è stata osservata anche scarsa coerenza e coesione degli elaborati, con disomogeneità dovute spesso ad alcuni errori morfosintattici.

In riferimento alla competenza ideativa è evidente da parte dei candidati/delle candidate l'incapacità di sviluppare riflessioni proprie non estemporanee bensì basate e contestualizzate rispetto alle fonti di riferimento oltre che fondate su un ragionamento critico. Spesso la trattazione si basa sul ricorso a luoghi comuni, su commenti poco originali e inconsistenti.

Riguardo alla competenza lessicale e semantica è stato osservato un utilizzo di lessico prevalentemente ordinario, non ricercato, corretto ma poco curato e poco vario, spesso con sviste, cadute di stile e scelte lessicali colloquiali.

5.2.2 Analisi e valutazione dei risultati della prova scritta 2 (breve composizione scritta di tipo argomentativo) dell'esame di maturità negli anni 2019 e 2020

Risultati più confortanti riguardo alla competenza testuale e alle abilità di argomentazione emergono dalla valutazione dell'ultima attività della prova 2, che prevede la stesura di una breve composizione scritta di tipo argomentativo su uno degli argomenti proposti dai testi non letterari della prova, nella quale i candidati/le candidate esprimono e argomentano un proprio punto di vista rispetto al tema. Per la valutazione di questo testo si fa riferimento ai seguenti descrittori: efficacia comunicativa, correttezza morfosintattica, lessico e ortografia.

Secondo quanto riportato dalle Relazioni annuali (Saksida et al. 2019, 2020) sia nel 2019 che nel 2020 il risultato di questa attività è stato molto soddisfacente se paragonato agli anni precedenti. Anche qui, come indicato per la prova 1, soprattutto l'ortografia è notevolmente migliorata.

Quando questo tipo di attività ovvero la stesura di un breve testo scritto è stato introdotto per la prima volta nelle prove di maturità, i risultati ottenuti non erano soddisfacenti. Si vede che di anno in anno i docenti hanno prestato maggiore attenzione a questo tipo di prestazione affinché il candidato acquisisse determinate capacità di scrittura, che includono, oltre al lessico, la capacità di argomentare la propria posizione. Ciò è stato probabilmente favorito anche dalla formazione dei docenti organizzata nell'ambito del Dipartimento di Italianistica

dell'Università del Litorale di Capodistria per quanto riguarda la stesura e la valutazione delle prove. Gli aspetti positivi che è opportuno mettere in evidenza riguardano primariamente la valutazione dell'efficacia comunicativa dimostrata nella stesura del testo argomentativo della prova 2, indicatore che è stato considerato perlopiù da un punto di vista contenutistico e che riguarda pertanto il modo in cui gli studenti/le studentesse hanno richiamato il proprio patrimonio di conoscenze. Le due esplicitazioni, in questo caso, riguardano l'esperienza diretta (di cui lo studente riferisce nel testo) e le conoscenze apprese.

Dalla rilettura delle brevi composizioni scritte di tipo argomentativo prodotte dai candidati/dalle candidate e quindi dall'analisi del *corpus* preso in esame, in questo caso unicamente secondo il criterio dell'efficacia comunicativa nel senso della consistenza delle argomentazioni fornite a sostegno del proprio punto di vista, risulta che queste piste sono equilibrate nelle scelte degli studenti riguardo ai contenuti e all'impostazione dell'argomentazione. Il dato potrebbe essere un'ulteriore conferma di adattabilità cognitiva alla prova: se, infatti, gli studenti/le studentesse avessero seguito unicamente la via delle conoscenze apprese, potremmo interpretarlo come una sorta di distacco dal compito. Tale fenomeno invece non si presenta nei testi analizzati. Chi richiama direttamente l'esperienza (e la racconta) tende a trasformare le conoscenze; chi invece si affida allo stereotipo (conoscenze accumulate) tende semplicemente a dire ciò che sa (Bereiter e Scardamalia 1995).³

Un elemento importante della composizione scritta è anche l'idea di destinatario. Molte ricerche dimostrano che per lo scrivente esperto un ruolo importante per la pianificazione del testo è dato dalla risposta alla domanda: "Per chi scrivo?". Si tratta di un'abilità cognitiva di rilievo che seleziona gli aspetti di contenuto che vengono trattati nel testo. Nel nostro caso è stata fornita una consegna ben chiara che nella maggioranza dei casi è stata adeguatamente seguita dai candidati/dalle candidate.

³ Secondo Bereiter e Scardamalia (1995) gli scriventi principianti tendono normalmente a considerare le consegne come una sollecitazione a fornire le conoscenze al livello più stabile e stereotipo possibile; gli studiosi canadesi chiamano questo modello con l'espressione *knowledge telling* e la contrappongono al *knowledge transforming* che è invece la pista più complessa dell'elaborazione delle conoscenze mentre si scrive.

In sintesi, dalle valutazioni riportate in merito ai risultati conseguiti nell'ambito della prova 2, specificamente in riferimento alla breve composizione scritta di tipo argomentativo è possibile concludere che se agli studenti/alle studentesse vengono forniti gli strumenti adeguati essi sono in grado di produrre brevi argomentazioni efficaci richiamando le proprie esperienze e rielaborando le conoscenze accumulate. Riteniamo pertanto sia utile muovere da tali constatazioni e valorizzare le loro capacità attraverso percorsi mirati al rafforzamento delle abilità di scrittura di testi argomentativi anche più complessi che prevedono, come il saggio della prima prova dell'esame di maturità, di sostenere e argomentare una tesi facendo riferimento a diverse fonti (i testi della linea tematica, conoscenze ed esperienze di studio) e richiedono operazioni di ideazione, pianificazione, rielaborazione e organizzazione degli scritti più complesse e quindi competenze testuali di livello elevato.

6 Riflessione conclusiva e proposte per migliorare il rendimento nella scrittura

Il presente contributo presenta i risultati dell'indagine effettuata con l'obiettivo di valutare le competenze di scrittura degli studenti e delle studentesse a conclusione del percorso di studio di scuola secondaria di secondo grado con attenzione particolare alle capacità di stesura di testi argomentativi.

I risultati dell'analisi della prima prova di maturità, che consiste nella stesura di un saggio argomentativo, evidenziano la necessità di intervenire sulla consapevolezza alla scrittura argomentativa degli studenti e studentesse insegnando strategie che possono essere utilizzate per migliorare le proprie prestazioni in relazione al processo di scrittura.

Da sempre la lettura e la scrittura sono le due attività fondamentali di uno studente/una studentessa, ma fino a poco tempo fa né alla prima né alla seconda erano dedicati degli insegnamenti mirati. Da diversi anni, invece, l'opinione degli studiosi ha confermato la necessità di insegnare agli studenti e alle studentesse le strategie di scrittura al fine di poter fronteggiare le oggettive difficoltà a scrivere che essi incontrano nel loro percorso scolastico. Le ricerche finora effettuate sull'apprendimento e insegnamento della scrittura hanno infatti evidenziato che

sono necessarie tecniche didattiche specifiche che permettano di addestrare gli studenti alla pianificazione del testo, alla stesura (anche a più riprese) e alla revisione e riscrittura del testo, inquadrando un percorso basato sulla “risoluzione di problemi” (Breiter e Scardamalia 1995) in quanto “anche la scrittura risulta avere la natura di *problem solving*” (Piemontese 2021, 32-33).

Le difficoltà di scrittura sono dovute a molteplici e complessi fattori quali le sempre *minori occasioni di confronto con la scrittura* che gli studenti e le studentesse hanno al di fuori delle strutture scolastiche e l’effetto dell’*analfabetismo di ritorno* innescato dalle scritture sintetiche introdotte dall’uso della messaggistica legata ai telefoni cellulari e dalle e-mail, ulteriormente diffuse dall’utilizzo degli *smartphone* e dei *social network*, prime e a volte uniche forme di comunicazione scritta dei nativi digitali.

Per tali motivi riteniamo sia necessario partire dalla consapevolezza che la lettura e la scrittura non sono attività innate e conseguentemente devono essere insegnate agli studenti e alle studentesse quanto prima, per fornire, insieme a una serie di riflessioni teoriche e di tecniche pratiche, un metodo di studio che possa diventare un valido aiuto anche per altre materie di insegnamento.

I risultati dell’analisi del testo scritto all’interno della seconda prova di maturità, che prevede la stesura di un breve testo argomentativo, sono quelli più confortanti e mettono in rilievo alcuni aspetti che vanno certamente considerati nella formulazione di proposte didattiche atte a favorire il miglioramento delle tecniche di scrittura e stesura di testi argomentativi più complessi. Gli esiti più significativi si potrebbero sintetizzare nei punti di seguito indicati:

- i testi degli studenti e delle studentesse mostrano che la prova è stata accolta favorevolmente, se si intende come significativo il dato che spesso molti di loro hanno provveduto a una elaborazione personale delle informazioni;
- i testi degli studenti e delle studentesse mostrano che la prova è stata ben accettata (in termini di adattabilità cognitiva alla prova) e in più che essa è stata condotta con particolare attenzione, sia linguistica, sia cognitiva;

- i testi degli studenti e delle studentesse mostrano che la prova non produce solo soluzioni di tipo meccanico, ma si evidenziano anche proposte creative;
- i testi degli studenti e delle studentesse mostrano che quando viene data loro una consegna ben argomentata, essi la sfruttano per dare la propria opinione nella duplice variante delle esperienze personali e delle conoscenze accumulate.

È difficile trarre altre conclusioni sull'efficacia linguistica degli studenti e delle studentesse, in quanto la ricerca si è focalizzata sull'analisi di soltanto una parte delle competenze linguistiche dei candidati/delle candidate all'esame di maturità ovvero quelle legate alla scrittura di testi argomentativi. Per avere un quadro più completo delle conoscenze linguistiche e delle capacità comunicative e dare una risposta più approfondita avremmo dovuto analizzare anche le competenze di ascolto e parlato, che però nel nostro *corpus* non sono state prese in considerazione. Pertanto questa prima indagine ci ha permesso di evidenziare i punti deboli che si riferiscono solo al caso specifico della lingua scritta. I risultati vanno dunque accolti come puramente tendenziali, anche se possono ritenersi significativi rispetto alle prove analizzate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BEREITER, C. e M. SCARDAMALIA. 1995. *Psicologia della composizione scritta*. Tradotto da Dario Corno. Firenze: La Nuova Italia.

BOGATEC, N. e N. ZUDIČ ANTONIČ, a cura di. 2014. *Educare alla diversità: ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*. Capodistria: Annales.

CORNO, D. 2008-2009. "CONTRIBUTO N. 3. Argomentazione e scrittura – Cenni per un'analisi dei dati di valutazione." In *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Rilevazione degli apprendimenti. Prove scritte di Italiano e Matematica a.s. 2008-2009. Prime analisi – Prova di Italiano*, a cura del Gruppo di lavoro INVALSI, 64-66. https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0809/Rapporto-italiano-finale.pdf.

ČOK, L., a cura di. 2009. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Capodistria: Annales.

DESSARDO, A., A. LIZZUL, D. MANZO e N. ZUDIČ ANTONIČ, a cura di. 2013. *Italiano. Lingua materna. Programma dell'esame di maturità generale*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/mma/2015M-ITM-2015/2013082808242267/>.

GROSSI, L., a cura di. 2012. *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*. https://nuovoeutile.it/pdf/PAROLE%20-%20RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf

GRUPPO DI LAVORO INVALSI, a cura di. 2009. *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Rilevazione degli appren-*

dimenti. *Prove scritte di Italiano e Matematica a.s. 2008-2009. Prime analisi – Prova di Italiano.* https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0809/Rapporto-italiano-finale.pdf.

MILANI KRULJAC, N. 2003. “Fra identità e integrazione.” *La Battana* XL (147): 22-32.

PIEMONTESE, M. E. 2021. “La scrittura: un caso di *problem solving*.” In *Scrivere: idee per la didattica della scrittura*, a cura di A. R. Guerriero, 23-35. Firenze: Franco Cesati Editore.

SAKSIDA, I., M. NOVAK, B. BAJEC, G. BALAŽIČ, V. KONDRIČ HORVAT e A. PLUŠKO, a cura di. 2019. *Letno poročilo – splošna matura 2019*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20SM%202019%20poprava/2020072913473210/>.

SAKSIDA, I., M. NOVAK, D. FELDA, A. PLUŠKO, B. ŠERUGA e B. ZMAZEK, a cura di. 2020. *Letno poročilo – splošna matura 2020*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20SM%202020sprejeto/2020113014370992/>.

SERIANNI, L. 2012. “Quali sono i punti dolenti dell’italiano scritto a scuola?” In *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, a cura di L. Grossi, 37-42. https://nuovoutile.it/pdf/PAROLE%20-%20RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf.

ZUDIČ ANTONIČ, N. 2009. “Italijanščina kot prvi jezik v manjšinskih šolah Slovenske Istre.” In *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*, a cura di L. Čok, 75-88. Capodistria: Annales.

ZUDIČ ANTONIČ, N. e A. ZORMAN. 2004. “Linguistic and sociocultural transition in Slovenia: the Italian ethnic group, past and present.” *Transition studies review* 11 (3): 171-184.

ZUDIČ ANTONIČ, N. e A. ZORMAN. 2006. “Predstavitev pogledov otrok in staršev iz različnih držav na nekatere vidike učenja in poučevanja manjšinskih jezikov.” *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 17 (1/2): 127-142.

MADRELINGUA COMUNE?
UNO STUDIO SULLE COMPETENZE
DEGLI STUDENTI DI TRADUZIONE

1 Introduzione

Nelle università si riuniscono spesso studenti di provenienza diversa, con lingue e culture diverse. Tuttavia, per forza di cose, nella maggior parte dei casi, vengono considerati come un gruppo culturalmente e linguisticamente omogeneo (ad eccezione di corsi cosiddetti internazionali, di norma svolti in inglese). Ciò diventa particolarmente ovvio nei corsi di lingue e traduzione, dove l'apprendimento delle lingue straniere parte normalmente dal presupposto di una comune lingua di partenza. Tale tendenza si può riscontrare, ad esempio, in corsi dedicati all'analisi contrastiva, dove si compara in un'ottica contrastiva la lingua ufficiale d'insegnamento dell'università con una (o più di una) lingua straniera. Lasciando momentaneamente da parte la possibilità, del tutto reale, che un gruppo di studenti possa effettivamente contenere membri di comunità linguistiche completamente differenti,¹ anche tra gli studenti con la stessa madrelingua si possono riconoscere situazioni diverse. Nella fattispecie, il territorio dove viene parlata la lingua slovena, si estende oltre i confini della Repubblica di Slovenia negli stati attigui, dando luogo alla formazione di minoranze linguistiche. Nella presente ricerca ci si concentra specificamente sulla minoranza slovena in Italia e sulle competenze in sloveno e italiano degli studenti iscritti ai corsi di traduzione presso l'Università di Lubiana.

La presente ricerca si focalizza dunque su un gruppo di studenti la cui L1 è nominalmente la stessa, ma che a un più attento esame risultano essere di provenienza diversa - nel caso in esame specifico, la

¹ Come verrà riportato di seguito nel paragrafo 4, tra i soggetti inclusi nella ricerca non vi è nessun parlante di altra madrelingua (al di fuori delle due trattate).

maggioranza è composta da parlanti di madrelingua slovena abitanti in Slovenia e in parte da membri della minoranza slovena in Italia. Come menzionato sopra, gli studenti della minoranza slovena in Italia si identificano con due L1, lo sloveno e l'italiano, e si differenziano quindi in questo dal resto degli studenti con una sola L1. Sebbene lo sloveno venga considerato L1 comune, la rassegna della letteratura mostrerà come sussistano delle differenze tra le competenze e le conoscenze relative alla L1 dei due gruppi di studenti. Lo scopo del contributo è dunque verificare l'estensione di tali differenze attraverso la produzione di traduzioni nell'ambito dei corsi di traduzione. Più precisamente si desidera verificare le percezioni degli studenti bilingui rispetto alle proprie competenze e in confronto al loro successo accademico, al fine di estrapolarne suggerimenti per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano ai fini della traduzione.

2 Rassegna della letteratura

Tenendo conto dell'indeterminatezza terminologica e concettuale spesso presente nei discorsi incentrati sulla madrelingua e sulle competenze linguistiche e traduttive, nonché sull'interazione di tali concetti, prima di dettagliare la ricerca svolta, verrà presentata di seguito un'analisi critica del loro uso nella letteratura.

2.1 Il concetto di madrelingua

Nelle discussioni sull'apprendimento delle lingue straniere finalizzato alla traduzione, di norma si parte da concetti come lingua di partenza e lingua d'arrivo (Mazzoleni 2011; Brunet 2014; Gambier e van Doorslaer 2010), spesso sottintendendo che la lingua d'arrivo dovrebbe essere la cosiddetta lingua madre, o madrelingua, o L1, mentre la lingua di partenza dovrebbe essere la lingua straniera, o L2 (o L3, ecc.). Il concetto di madrelingua, soprattutto, viene spesso usato nella letteratura sull'insegnamento delle lingue straniere e sulla traduzione, benché esso venga raramente definito: si veda, per esempio, Titus-Brianti (2020), Joyce (2018), Carrol, Conklin e Gyllstad (2016), He (2012) e mol-

tissimi altri. Una discussione approfondita degli aspetti sociologici del termine viene offerta da Skutnabb-Kangas e Phillipson (2012, 453), i quali enumerano quattro aspetti del concetto, definito in base all'origine, alla competenza, alla funzione e all'identificazione, sostenendo che secondo questi differenti punti di vista, la lingua madre o le lingue madri possono essere diverse. In Kocijančič Pokorn (2005), troviamo un'applicazione diretta a situazioni in cui il concetto di madrelingua diventa problematico nello studio della traduzione. Particolarmente il quarto criterio menzionato da Skutnabb-Kangas e Phillipson (2012) e ripreso da Kocijančič Pokorn (2005), ovvero l'(auto)identificazione dei parlanti, sebbene riferito alla lingua inglese, risulta importante per comprendere le diverse ma confluenti posizioni degli Sloveni che abitano in Slovenia e di quelli che abitano in Italia e appartengono quindi alla minoranza slovena. Così come i vari parlanti di inglese in diverse parti del mondo imparano e usano diverse varietà della lingua, anche i parlanti di Sloveno al di qua o al di là del confine tra Slovenia e Italia apprendono e usano due varietà di sloveno.

Benché ufficialmente lo standard linguistico dovrebbe essere lo stesso per entrambi i gruppi di parlanti,² diverse ricerche hanno dimostrato che la variante della minoranza slovena in Italia tende a scostarsi dalla norma della madrepatria (Žele e Šekli 2018; Pahor 2016; Mezgec 2012; Ožbot 2009). In questo contributo intendiamo quindi il termine madrelingua come la lingua che i parlanti stessi identificano come la propria prima lingua. Naturalmente anche in questo caso è possibile che le persone identifichino più di una madrelingua, nel qual caso si parla di bilinguismo (o plurilinguismo), come nell'esempio su cui si concentrerà il presente contributo.

Diversi studi hanno inoltre dimostrato l'importanza delle competenze nella madrelingua per la traduzione (He 2012; Butzkamm 2003; Angelelli e Degueudre 2002; Atkinson 1987) e l'influenza delle competenze nella madrelingua sulle competenze nelle lingue straniere (Lang 1994; Nazary 2008).

² Sono tutt'oggi presenti numerose iniziative, progetti, istituzioni, il cui scopo è migliorare lo status (ed il livello) dello sloveno presso la minoranza slovena in Italia (ad esempio l'istituto SLORI - Slovenski raziskovalni inštitut / Istituto sloveno di ricerche, <http://www.slori.org/>).

Nell'ambito dell'insegnamento della traduzione, si tratta infatti di due momenti di pari importanza: da una parte, le competenze nella madrelingua influiscono sulla qualità della traduzione dalla L2 alla L1 (Zlatnar Moe, Mikolič Južnič e Žigon 2015), dall'altra, le competenze nella L1 (ad es. lettura e comprensione a livelli avanzati) hanno un considerevole impatto sulla qualità della traduzione nella L2.³ In un corso di traduzione risulta quindi di fondamentale importanza lavorare non solo sulla L2, ma anche sulla L1.

2.2 Traduzione e insegnamento delle lingue

L'insegnamento della traduzione è strettamente legato all'insegnamento delle lingue straniere, sia perché per tradurre è necessaria un'ottima conoscenza di almeno una lingua straniera, sia perché la traduzione è in qualche forma spesso inclusa nell'insegnamento delle lingue straniere. Benché in passato, con l'avvento dell'approccio comunicativo, la traduzione abbia perso il suo ruolo centrale nell'insegnamento delle lingue (Bloomfield 1933; Lado 1964; Howatt 1984; Richards e Rogers 1986), nei decenni più recenti ci sono stati vari tentativi di riabilitare lo status nell'acquisizione della seconda lingua (Leonardi 2010; Witte, Harden e Ramos de Oliveira Harden 2009; Popovic 2001). Carreres (2006), in particolare, riassume gli argomenti mossi nella letteratura contro l'uso della traduzione nell'insegnamento delle lingue, per poi rifiutarli tutti in quanto inesatti, idealistici o già risolti dalle ricerche più recenti. Malmkjær (1998, 6), che ha curato un volume incentrato sul tema, sostiene inoltre che la traduzione sarebbe comunque molto più utile all'insegnamento delle lingue se gli esercizi usati in classe somigliassero di più alle attività svolte nella prassi reale della traduzione.

In relazione agli attuali approcci nell'insegnamento delle lingue straniere, Di Sabato (2007, 52-53) enumera cinque punti che permettono di interagire in maniera positiva la traduzione: l'interculturalità, la lessicogrammatica e la suddivisione dei testi, l'uso di tecnologie moderne, il ruolo del testo e l'integrazione della lingua e del contenuto nel curri-

³ I dati si riferiscono alla ricerca svolta da Marija Zlatnar Moe, Tanja Žigon e Tamara Mikolič Južnič e verranno pubblicati in un contributo attualmente in preparazione.

colo. Anche Cook (2010) sottolinea il ruolo potenziale della traduzione nell'insegnamento delle lingue, specialmente nei programmi dedicati a studenti bilingui, e nota che potrebbe essere usata come un esercizio stimolante che include le tecnologie moderne e aiuta a sviluppare le competenze linguistiche degli studenti.

Un altro fattore considerato essenziale nell'insegnamento delle lingue straniere e della traduzione è lo sviluppo delle competenze nella madrelingua, per almeno due ragioni. Primo, come hanno dimostrato Grahek Križnar e Zlatner Moe (2007), numerose competenze nella madrelingua come le abilità di lettura e comprensione vengono trasferite alle lingue straniere. Secondo, un livello impeccabile di conoscenza della madrelingua è vitale per raggiungere uno standard professionale nella traduzione (Lang 1994). Ignorare l'influsso della madrelingua nell'insegnamento delle lingue straniere e della traduzione sembrerebbe quindi quanto meno poco logico e poco pratico. Infatti, negli studi di traduzione, corsi di madrelingua sono spesso inclusi, anche se, come anticipato sopra, la questione di quale madrelingua, centrale al presente contributo, venga raramente presa in esame.

3 La ricerca

Considerando lo scopo del contributo, volto a verificare le percezioni sulle proprie competenze degli studenti di madrelingua slovena membri della minoranza slovena in Italia, e a paragonarle al loro successo accademico, con la presente ricerca si intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Esistono differenze tra le competenze di traduzione degli studenti di madrelingua slovena scolarizzati in Slovenia e quelli scolarizzati in Italia come membri della minoranza slovena?
2. La provenienza degli studenti ha qualche influenza sul loro rendimento accademico in relazione agli studi di traduzione?

La prima ipotesi che si propone è che le competenze degli studenti della minoranza slovena in Italia siano, almeno in parte, diverse da quelle dei loro colleghi di madrelingua slovena. Inoltre, si ipotizza che

le differenze siano riscontrabili sia a livello delle autopercezioni, sia nel tipo di errori presenti nelle loro traduzioni, sia a livello del loro successo accademico.

3.1 Alcuni dati sul corso di studi e sugli studenti

La ricerca che si andrà a dettagliare è stata svolta con la collaborazione di un campione di studenti del Dipartimento di Traduzione della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana, il quale è stato fondato nel 1997. Presso il Dipartimento si svolgono diversi corsi: il corso di laurea di primo ciclo in traduzione, il corso di laurea magistrale in traduzione, il corso di laurea magistrale in interpretazione e altre due lauree magistrali binazionali svolte in collaborazione con l'Università di Graz (Austria) e l'istituto INALCO di Parigi.⁴ Per quanto riguarda i corsi di traduzione del primo e del secondo ciclo, le lingue previste dai programmi di studio sono lo sloveno come madrelingua, l'inglese come prima lingua straniera (per tutti gli studenti) e come seconda lingua straniera, a scelta, il tedesco, il francese o l'italiano. Entrambe le lingue straniere sono studiate allo stesso livello, con lo stesso numero di corsi e crediti. In pratica, i corsi sono quindi generalmente suddivisi in tre parti più o meno uguali, di cui una dedicata a contenuti generali e allo sloveno come lingua madre, una all'inglese e una alla seconda lingua, nel caso in esame l'italiano.

Nella ricerca sono stati inclusi due diversi gruppi di studenti. Il primo, usato come *target* per un questionario *online*, è costituito potenzialmente da tutti gli studenti di italiano del Dipartimento, sia coloro che hanno già terminato gli studi sia quelli attualmente iscritti. Il secondo gruppo include gli studenti di italiano del Dipartimento che hanno frequentato i corsi di italiano tra il 2016 e il 2021. Entrambi i gruppi si suddividono poi in relazione alla madrelingua degli studenti: quelli di madrelingua slovena da una parte e quelli bilingui, con sloveno e italiano (ovvero gli appartenenti alla minoranza slovena in Italia) dall'altra.

⁴ Ulteriori dati sui corsi di studio sono disponibili sul sito internet del Dipartimento, disponibile in sloveno e inglese (<https://prevajalstvo.ff.uni-lj.si/>).

3.2 Metodologia

Per rispondere alle domande di ricerca poste, ci si è serviti di una metodologia mista, triangolando dati di natura diversa, in quanto un solo tipo di analisi non avrebbe potuto fornire dati sufficienti (Creswell e Plano Clark 2007). Sono stati dunque usati un questionario per raccogliere dati sulle percezioni degli studenti delle proprie competenze, l'analisi degli errori nelle traduzioni da o verso l'italiano effettuate dagli studenti tra il 2016 e il 2021 e l'analisi del loro successo accademico.

La ricerca è stata svolta in tre fasi. Nella prima, è stato redatto un questionario indirizzato agli studenti attuali e ai laureati del Dipartimento di Traduzione di Lubiana con indirizzo di studi sloveno-inglese-italiano. Sono stati inclusi gli studenti di tutti i corsi di laurea svolti al Dipartimento. Il questionario è stato preparato usando la piattaforma Google Forms e pubblicizzato tramite il sito del Dipartimento, il profilo *Facebook* del Dipartimento, il gruppo specializzato di traduttori su *Facebook* denominato *Prevajalci, na pomoč!* (Traduttori, aiuto!) e tramite *email*. Dopo una breve presentazione, il questionario, composto da 15 domande, procede con quesiti sui dati demografici essenziali, sui titoli di studio e sul periodo di studi (da quale a quale anno). Si continua poi con domande relative alla lingua madre, alle altre lingue studiate e alla direzione di traduzione, per passare alla percezione del loro successo accademico, e terminare con domande sulle aree considerate problematiche o che necessita(va)no di essere approfondite ulteriormente. L'ultima domanda è volta a raccogliere eventuali ulteriori commenti. Il testo completo del questionario è disponibile nell'Appendice.

La seconda fase è stata dedicata all'analisi testuale di un campione delle traduzioni⁵ consegnate dagli studenti nel periodo 2016-2021. Il *corpus* di traduzioni include sia traduzioni dall'italiano verso lo sloveno che dallo sloveno verso l'italiano. In totale sono state incluse 60 traduzioni: 20 traduzioni di studenti bilingui (italiano/sloveno), tra cui 5 verso l'italiano e 15 verso lo sloveno, e 40 traduzioni di studenti con

⁵ Si tratta di traduzioni che gli studenti hanno svolto individualmente a casa, discusso in classe e consegnato come compiti nell'ambito dei corsi di traduzione nel periodo indicato.

Madrelingua	Direzione della traduzione	Numero
sloveno e italiano	sloveno-italiano	5
sloveno e italiano	italiano-sloveno	15
sloveno	sloveno-italiano	10
sloveno	italiano-sloveno	30
Totale		60

Tabella 1: Corpus di traduzioni.

madrelingua slovena, tra cui 10 verso l'italiano e 30 verso lo sloveno. Il rapporto tra il numero di traduzioni verso lo sloveno o l'italiano riflette il maggiore orientamento dei corsi di studio alla traduzione verso lo sloveno (e il maggiore numero di corsi individuali dedicati a essa).

Le traduzioni sono state anonimizzate e quindi esaminate ai fini della presente ricerca seguendo la griglia di valutazione normalmente usata nella valutazione delle traduzioni nell'ambito dei corsi di traduzione. Il sistema di valutazione si rifà alle valutazioni dei concorsi per traduttori presso alcune istituzioni dell'Unione europea e prevede un punteggio iniziale di 40 punti, da cui vengono sottratti punti per vari tipi di errori o a cui vengono sommati punti per soluzioni traduttive al di sopra della norma. La griglia usata (Tabella 2) prevede cinque categorie generali di errori (Senso, Omissione, Stile, Grammatica, Ortografia) con tre diversi livelli di detrazione. Oltre ai dati sui singoli tipi di errori sono stati esaminati anche i punteggi complessivi. I risultati così ottenuti per ogni gruppo sono stati poi confrontati e interpretati in relazione alle domande di ricerca. L'ultima fase della ricerca è incentrata sui voti ottenuti dagli studenti di italiano nel periodo 2016-2021.

Sono stati inclusi tutti i voti⁶ ottenuti dagli studenti nei corsi di traduzione dall'italiano verso lo sloveno, dallo sloveno verso l'italiano e

⁶ È doveroso ricordare che il sistema universitario sloveno usa una scala di valutazione da 1 a 10, dove il voto positivo minimo è 6.

	Errore lieve	Errore grave	Errore critico
Senso	-2	-3	-5
Omissione	-1	-3	-5
Stile	-1	-2	-3
Grammatica	-1	-2	-3
Ortografia	-0,5	-1	-2
	Passo breve	Passo esteso	
Ottima traduzione	+1	+2	

Tabella 2: Griglia di valutazione delle traduzioni (con punteggio).

un corso misto che include la traduzione in entrambe le direzioni; sono inoltre inclusi sia i voti negativi che quelli positivi, al fine di paragonare la media ottenuta dal gruppo di studenti bilingui rispetto agli studenti di madrelingua slovena.

4 Risultati

Di seguito sono presentati separatamente i risultati del questionario, l'analisi degli errori nelle traduzioni degli studenti inclusi nella ricerca e il loro successo accademico. Infine vengono discusse le differenze tra i due gruppi di studenti in esame e le potenziali cause.

4.1 Questionario

Le risposte ottenute con il questionario sono state 38, date da 29 donne, 8 uomini e 1 persona di sesso non specificato. Poiché il questionario è stato redatto per una ricerca più estesa, non tutti i risultati verranno presentati dettagliatamente in questo contributo, bensì ci si limiterà a quelli relativi alle domande di ricerca specificate nel paragrafo 3.1.

Come si evince dal Grafico 1, la maggior parte degli intervistati (54%) ha ottenuto almeno la laurea di primo ciclo, mentre tra gli studenti prevalgono gli iscritti al secondo ciclo, ovvero al master in tradu-

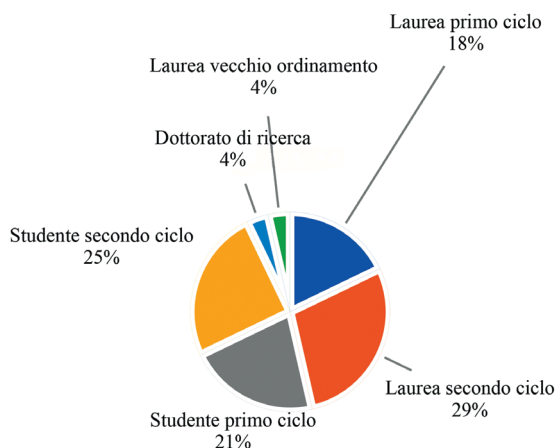


Grafico 1: Titoli di studio degli intervistati.

zione (25%). 30 intervistati hanno dichiarato come lingua madre lo sloveno, 8 invece si sono dichiarati bilingui, ovvero con due lingue madri, lo sloveno e l'italiano. Si tratta, in quest'ultimo caso, di rappresentanti della minoranza slovena in Italia.

Soffermandoci sul periodo di studi degli intervistati, dalle risposte al questionario risulta che complessivamente siano rappresentate tutte le generazioni attuali e passate di studenti, con il maggior numero di presenze tra gli anni 2007 e 2011 per coloro che hanno già terminato gli studi, e dal 2018 in poi per quanti sono ancora studenti al momento della stesura dell'articolo. Tra le altre lingue conosciute e/o tradotte dagli intervistati prevale nettamente l'inglese sia per i bilingui che per gli studenti di madrelingua slovena, in proporzioni paragonabili. Ulteriori lingue conosciute dagli studenti con madrelingua slovena troviamo il serbocroato (pressoché assente tra gli studenti bilingui), il francese, il tedesco e il russo. Gli studenti bilingui menzionano inoltre lo spagnolo.

La domanda seguente riguarda la percezione generale delle proprie competenze traduttive da parte degli intervistati e rivela una marcata differenza tra i due gruppi di intervistati. Alla domanda riguardante la facilità con cui traducono dallo sloveno verso l'italiano o viceversa, il 63% degli studenti bilingui ha risposto che preferisce tradurre verso l'italiano, il restante 37% non ha preferenze. Gli studenti di madrelingua

slovena, d'altro canto, preferiscono nettamente la traduzione verso lo sloveno (79%), solo sporadicamente dichiarano di non avere preferenze (13%) o di preferire la traduzione verso l'italiano (8%).

In correlazione con quella precedente, anche la domanda successiva indaga le autopercezioni degli intervistati, esaminando specificamente come essi percepiscano il proprio successo accademico. Anche in quest'occasione la differenza tra i due gruppi indagati (parlanti di madrelingua slovena e parlanti bilingui italiano-sloveni) è chiara: tra gli intervistati bilingui, il 75% sostiene di aver ottenuto voti migliori per le traduzioni verso l'italiano, mentre il restante 25% dichiara di aver ottenuto voti simili in entrambe le direzioni.

Al contrario, la maggior parte degli intervistati di madrelingua slovena considera migliori i propri voti nella traduzione verso lo sloveno (60%), un terzo non riferisce alcuna differenza tra i voti avuti nelle due direzioni e solo il 7% ha sostenuto di aver ottenuto voti migliori nella traduzione verso l'italiano.

Le due domande seguenti riguardano la percezione di eventuali problemi nella traduzione verso lo sloveno e verso l'italiano. Come si può evincere dai Grafici 2 e 3, gli intervistati potevano scegliere tra 7 possibilità determinate (lessico, ortografia, morfologia, sintassi, registro, stilistica, collocazioni)⁷ più l'opzione 'nessuno'; era inoltre possibile scegliere più di una opzione.

I Grafici 2 e 3 mostrano chiaramente come le aree problematiche si differenzino sia dal punto di vista della lingua d'arrivo, sia in relazione alla madrelingua degli studenti.

Le risposte degli intervistati bilingui indicano come più problematica la traduzione verso lo sloveno: la media per le aree problematiche in questo caso è pari al 40,6%, mentre per la traduzione verso l'italiano, la media è quasi la metà (23,3%).

Al contrario, gli intervistati con madrelingua slovena individuano più aree problematiche nella traduzione verso l'italiano (35,4%) e solo il 21,9% nella traduzione verso lo sloveno.

Concentrandoci sulle aree problematiche per la traduzione verso lo

⁷ Benché la terminologia usata nel questionario fosse considerata nota agli studenti, avendola essi usata durante gli studi, si è preferito fornire esempi per garantire la chiarezza.

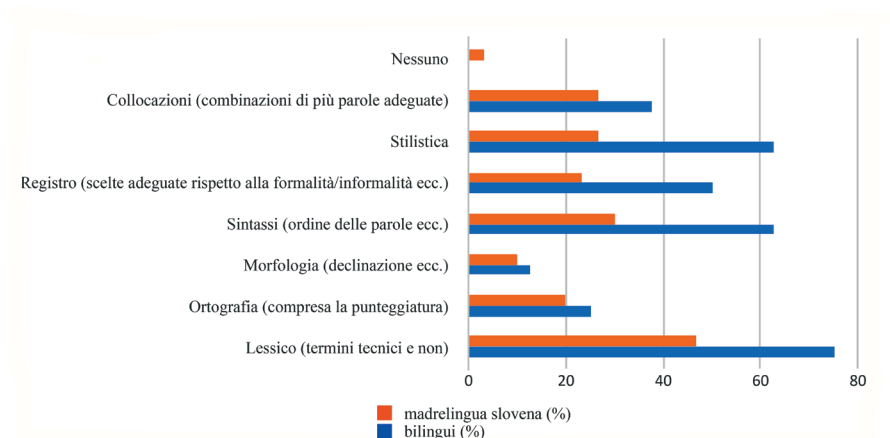


Grafico 2: Aree problematiche percepite dagli intervistati nella traduzione verso lo sloveno (% delle risposte di tutti gli intervistati di ciascun gruppo).

sloveno (Grafico 2), notiamo una differenza significativa tra i due gruppi di intervistati. Per gli intervistati bilingui ben quattro categorie sono state scelte da almeno il 50% degli intervistati, mentre per i madrelingua sloveni nessuna categoria raggiunge il 50%, il che segnala una maggiore difficoltà dei bilingui nel gestire le aree interessate rispetto agli altri.

I bilingui identificano quindi come più problematici il lessico (75%), la sintassi (62,5%), la stilistica (62,5%) e il registro (50%). Nelle risposte degli intervistati con madrelingua slovena, le aree problematiche sono pressoché le stesse (il lessico con il 46,7%, la sintassi con il 30%, la stilistica con il 26,7% e il registro con il 23,3%, con in più le collocazioni (26,7%), ma sono evidentemente considerate molto meno problematiche.

Al contrario, nella traduzione verso l'italiano (Grafico 3) si riscontrano differenze più pronunciate tra i due gruppi. Se come nella traduzione verso lo sloveno, entrambi assegnano una grande importanza al lessico (62,5% per i bilingui e 60% per quelli con madrelingua slovena), sono le collocazioni a essere scelte più frequentemente dai soggetti con madrelingua slovena (63,3%), categoria che per i bilingui rappresenta un problema considerevolmente minore (12,5%). Similmente, in tutte

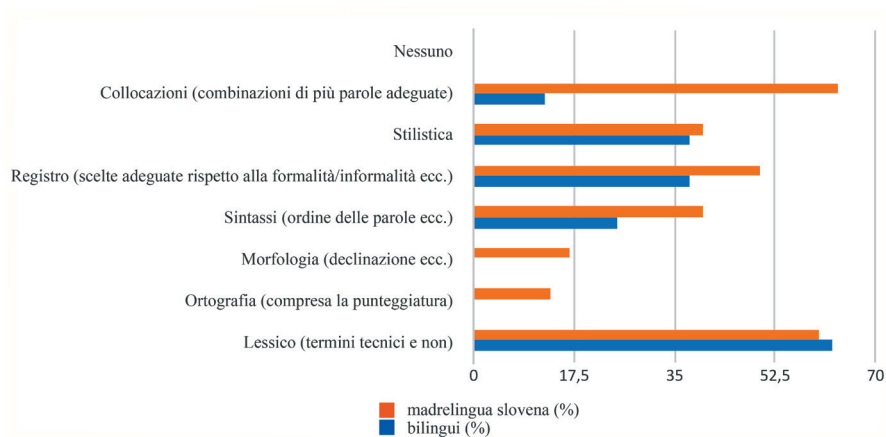


Grafico 3: Aree problematiche percepite dagli intervistati nella traduzione verso l'italiano (% delle risposte di tutti gli intervistati di ciascun gruppo).

le categorie eccetto il lessico, gli intervistati con madrelingua slovena sembrano avere più problemi dei bilingui.

Tra le altre aree più segnalate come maggiormente problematiche da entrambi i gruppi risultano il registro (50% e 37,5% rispettivamente) e la stilistica (40% e 37,5% rispettivamente).

Inoltre, per gli intervistati con madrelingua slovena, appare alquanto problematica anche la sintassi (40%), la quale per i bilingui non sembra presentare troppi problemi (25%). La differenza tra i due gruppi diventa ancora più evidente nelle risposte alle prossime due domande relative ai temi che gli intervistati avrebbero voluto approfondire ulteriormente riguardo allo sloveno e all'italiano. Relativamente allo sloveno (Grafico 4), gli intervistati bilingui hanno scelto nettamente la grammatica e il lessico (50% ciascuno), gli intervistati con madrelingua slovena invece favoriscono l'idiomatica e la stilistica (43,3%) e scelgono il lessico e la grammatica con una frequenza nettamente minore (33,3% e 26,7% rispettivamente). Per quanto riguarda l'italiano (Grafico 5), d'altro canto, sono gli intervistati con madrelingua slovena a segnalare le maggiori difficoltà, optando per idiomatica e stilistica nel 73,3% dei casi; tema che, al contrario, per i bilingui non sembra rappresentare un grave problema (25%). Simili percentuali sono ri-

scontrabili per lessico e grammatica (53,3% e 36,7% rispettivamente per gli intervistati con madrelingua slovena verso il 50% e il 37,5% rispettivamente per i bilingui).

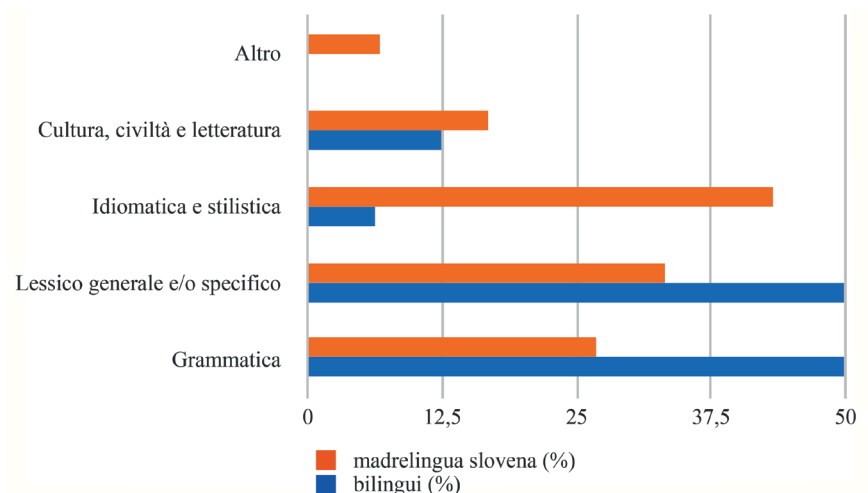


Grafico 4: Temi da approfondire sullo sloveno (% delle risposte di tutti gli intervistati di ciascun gruppo).

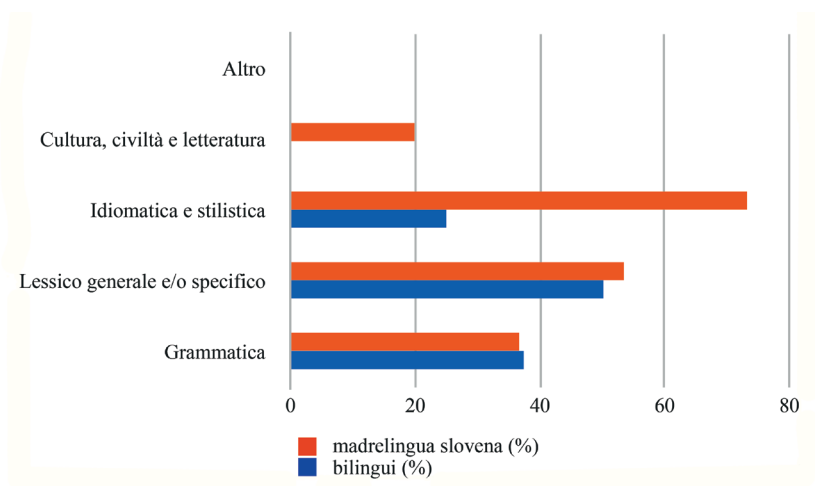


Grafico 5: Temi da approfondire sull'italiano (% delle risposte di tutti gli intervistati di ciascun gruppo).

4.2 Analisi degli errori nelle traduzioni

Nella seconda fase della ricerca si è proceduto a un'analisi approfondita della tipologia di errori in un *corpus* di traduzioni eseguite dagli studenti nel periodo 2016-2021, allo scopo di determinare più dettagliatamente quanto e in quale modo si differenziassero le competenze traduttive degli studenti bilingui da quelle del resto degli studenti. Usando la griglia di valutazione descritta nel paragrafo 3.3, le 60 traduzioni valutate offrono la seguente panoramica di errori commessi dai due gruppi in esame. Inizialmente è stato calcolato il valore medio dei punteggi di tutte le traduzioni verso l'italiano e verso lo sloveno, distinte in base ai due gruppi di studenti messi in esame. I dati sono riassunti nella Tabella 3, dalla quale si evince da una parte il migliore rendimento complessivo degli studenti bilingui in entrambe le direzioni e dall'altra una differenza tra il punteggio medio raggiunto nelle due direzioni di traduzione. Mentre gli studenti di madrelingua slovena mostrano risultati nettamente migliori nella traduzione verso lo sloveno (con una differenza di 4,8 punti), gli studenti bilingui hanno un punteggio lievemente migliore nella traduzione verso l'italiano (+1,5 punti). Visto il numero limitato di traduzioni (e studenti) inclusi nella ricerca, sarebbe azzardato generalizzarne eccessivamente i risultati; tuttavia sembrerebbe che il gruppo di studenti bilingui mostri competenze di traduzione migliori rispetto ai colleghi di madrelingua slovena.

	ITA-SLO	SLO-ITA
Studenti bilingui	33,1	34,6
Studenti di madrelingua slovena	27,6	22,8

Tabella 3: Punteggi complessivi medi ottenuti per le traduzioni nel corpus analizzato.

Risultati ancora più interessanti, comunque, sono forniti dall'analisi dettagliata delle categorie di errori presenti nel *corpus* di traduzioni. Il Grafico 6 riassume i valori medi per traduzione degli errori fatti entro ciascuna delle categorie analizzate nelle traduzioni dall'italiano verso lo sloveno. In più, le due ultime colonne recano il valore medio dei punteggi assegnati nella categoria 'ottima traduzione'.

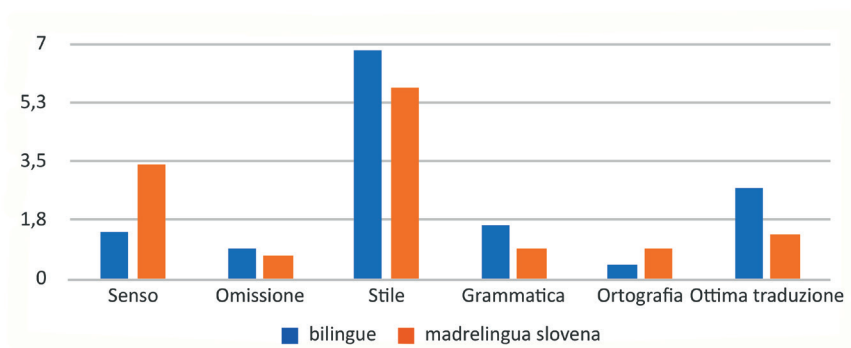


Grafico 6: Valori medi per studente degli errori e delle ottime traduzioni dall'italiano verso lo sloveno.

Nella traduzione verso lo sloveno si confermano le differenze tra i due gruppi di studenti in esame. Gli studenti bilingui hanno fatto in media più errori di stile e grammatica e nei loro testi è presente qualche omissione in più.

D'altra parte hanno fatto meno della metà degli errori di senso e di ortografia, oltre ad aver ottenuto il doppio dei punti per casi di ottima traduzione. Ciò è conforme ai risultati del questionario indicati nel paragrafo 4.1.

Inoltre, si conferma l'ipotesi sulle diverse competenze legate allo sloveno dei due gruppi di studenti: gli studenti bilingui hanno un vantaggio nella decodificazione del senso del testo in italiano, ma hanno qualche problema in più soprattutto a livello di stile e grammatica.

Similmente, il Grafico 7 propone i valori medi per traduzione degli errori fatti entro ciascuna delle categorie analizzate per gli studenti di madrelingua slovena e quelli bilingui. Sono lampanti le differenze nel numero medio di errori di stile e grammatica, dove gli studenti di madrelingua slovena dimostrano maggiori difficoltà.

D'altra parte sono gli studenti bilingui ad avere più difficoltà a decodificare il senso del testo di partenza in sloveno, il che sembra influire anche sul numero maggiore di omissioni rispetto agli studenti di madrelingua slovena. In entrambi i casi, i risultati presentati nel Grafico 7 sembrano confermare la differenza rispetto alle competenze sia per l'italiano che per lo sloveno.

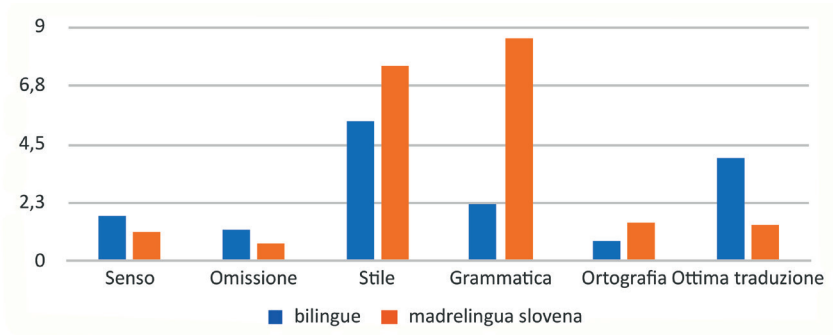


Grafico 7: Valori medi per studente degli errori e delle ottime traduzioni dallo sloveno verso l'italiano.

4.3 Successo accademico

Nell'ultima parte della ricerca sono stati esaminati i voti ottenuti agli esami di traduzione dall'italiano verso lo sloveno e viceversa dagli studenti attivi nel periodo 2016-2021. Sono stati raccolti 190 voti di 39 studenti del Master in Traduzione presso il Dipartimento di Traduzione dell'Università di Lubiana, di cui 34 erano di madrelingua slovena e 5 bilingui, membri della minoranza slovena in Italia.⁸ Sono stati raccolti sia i voti positivi (dunque di studenti che hanno superato l'esame) sia quelli negativi (ovvero di quelli che hanno dovuto ripetere l'esame). Tutti i voti sono stati ottenuti in relazione a sei corsi di traduzione, di cui due incentrati esclusivamente sulla traduzione verso lo sloveno, due solo verso l'italiano e due corsi misti, in cui il rapporto tra le due direzioni è di circa 60% vs. 40% in favore della direzione italiano-sloveno. I risultati sono presentati tenendo conto di queste differenze: la Tabella 4 presenta il numero di voti raccolti in relazione al tipo di corso, mentre la Tabella 5 rivela la media dei voti per ciascun tipo di corso.

I risultati dell'analisi dei voti coincidono, nella maggior parte, con quanto indicato dalle analisi illustrate sopra e confermano le nostre ipotesi. Gli studenti bilingui raggiungono in media voti leggermente più

⁸ Sarebbe stato ovviamente preferibile avere numeri più simili nei due gruppi di studenti; tuttavia, benché la presenza degli studenti bilingui sia esigua, essa è rappresentativa della quota solitamente detenuta da tali studenti.

	ITA-SLO	SLO-ITA	ITA-SLO-ITA
Studenti bilingui	9	6	8
Studenti di madrelingua slovena	40	65	62

Tabella 4: Numero di voti dei due gruppi di studenti in relazione

	ITA-SLO	SLO-ITA	ITA-SLO-ITA
Studenti bilingui	7,44	8,5	8,25
Studenti di madrelingua slovena	7,45	6,48	6,92

Tabella 5: Valori medi dei voti degli studenti in relazione al tipo di corsi.

bassi nella traduzione verso lo sloveno e notevolmente più alti traducendo verso l'italiano, da cui sembra lecito dedurre che le loro competenze in sloveno siano meno sviluppate di quelle degli studenti con madrelingua slovena, e che le loro competenze in italiano siano invece migliori.

4.4 Discussione

I tre metodi usati per raccogliere dati sulle competenze degli (ex)studenti di traduzione del Dipartimento di Traduzione dell'Università di Lubiana - il questionario, l'analisi testuale delle traduzioni e l'analisi dei voti - si sono dimostrati complementari, formando un quadro unitario delle differenze nelle competenze degli studenti di madrelingua slovena e di quelli che si dichiarano bilingui, avendo come madrelingua sia lo sloveno che l'italiano e facendo parte della minoranza slovena in Italia. In questa sezione si desidera esplorare le ragioni e le conseguenze delle differenze evidenziate. Sebbene gli studenti dei due gruppi provengano da due sistemi scolastici diversi - quello sloveno e quello italiano - tutti quanti hanno frequentato scuole con lo sloveno come lingua di insegnamento. Teoricamente quindi tutti hanno avuto possibilità simili di imparare lo standard linguistico sloveno e sviluppare le proprie competenze in merito. Come si è ricordato nei paragrafi introduttivi del presente contributo, tuttavia, lo standard usato dalla minoranza slovena in Italia non combacia completamente con quello usato in Slovenia. Ciò implica che studiando in Slovenia, presso l'Università di Lubiana, dove lo standard sloveno scritto usato è relativamente diverso e probabilm-

te più rigidamente guidato da regole e convenzioni a cui non sono stati soggetti in modo altrettanto rigido in precedenza, gli studenti bilingui si siano ritrovati (almeno inizialmente) in difficoltà rispetto alla L1 del Dipartimento, ma privilegiati rispetto alla L2, l'italiano.

Tale differenza talvolta influisce negativamente sul rendimento degli studenti, soprattutto nelle traduzioni verso lo sloveno: ciò si è reso evidente sia nell'analisi delle aree problematiche identificate nelle traduzioni (paragrafo 3.2), sia nelle aree individuate come problematiche dagli intervistati nel questionario (paragrafo 3.1), come anche nella media dei voti ottenuti dagli studenti agli esami di traduzione (paragrafo 3.3). In effetti, messi davanti a un testo sloveno da tradurre in italiano, gli studenti bilingui potrebbero trovarsi di fronte a un doppio problema: da un lato possono non capire completamente ogni sfumatura del testo di partenza (specialmente considerando che si tratta di testi specialistici di vari campi o anche testi letterari piuttosto complessi) e conseguentemente non riuscire a trasmetterlo nella lingua d'arrivo - da qui, probabilmente, gli errori di senso nelle traduzioni verso l'italiano evidenziati nel paragrafo 3.2. Dall'altro lato, per le ragioni esposte sopra, sembrano anche mostrare un certo disagio nel padroneggiare lo sloveno quando si tratta di produrre testi specialistici o letterari tradotti dall'italiano. Tali problemi sono ancor più evidenti all'ingresso degli studenti all'università (cfr. ad esempio Grahek Križnar e Zlatnar Moe 2007), ma rimangono talvolta presenti, sebbene in misura molto minore, addirittura fino agli ultimi semestri del master in traduzione.

L'essere stati scolarizzati nel sistema italiano e l'aver radici bilingui, comunque, non comporta certo solo svantaggi per gli studenti presi in esame, come menzionato sopra. Per quanto essi mostrino qualche difficoltà, nella fattispecie neanche poi così estesa, con lo sloveno, le loro competenze in italiano sono tuttavia di norma di gran lunga superiori a quelle dei colleghi di madrelingua slovena, il che è ampiamente confermato in tutte e tre le parti della ricerca, particolarmente nell'analisi dei voti presentata nel paragrafo 3.3. La scoperta forse più importante di questa ricerca è pertanto la consapevolezza che una classe di studenti con la stessa madrelingua o L1 può includere individui di provenienza diversa, ovvero con competenze diverse, che andrebbero individuati e ai quali bisognerebbe offrire una didattica differenziata che tenga conto delle diversità linguistiche e culturali con cui entrano nell'ambiente universitario.

5 Conclusione

In questo contributo si è cercato di dimostrare che ciò che generalmente si considera lingua madre (L1) nell'insegnamento della traduzione non è necessariamente la stessa identica lingua, basata sullo stesso identico standard, per tutti gli studenti.

La prima ipotesi si è pertanto rivelata esatta: sussistono delle differenze tra le competenze in sloveno degli studenti di traduzione scolarizzati in Slovenia e quelli scolarizzati in Italia (in scuole con lingua d'insegnamento slovena) in quanto membri della minoranza slovena. In generale, gli studenti bilingui hanno ottenuto risultati migliori e hanno mostrato meno difficoltà nella traduzione verso l'italiano dei loro colleghi di madrelingua slovena, ma hanno dimostrato comunque di avere minori o maggiori difficoltà in aree ben determinate. Le competenze diverse si riflettono infatti chiaramente anche nelle diverse aree che risultano problematiche per ciascun gruppo di studenti nelle traduzioni analizzate.

Anche la seconda ipotesi è stata confermata: le differenze ipotizzate sono riscontrabili in tutte e tre le parti della ricerca. Si notano nelle autopercezioni degli intervistati - ad esempio nella preferenza della direzione di traduzione o nelle aree che avrebbero voluto approfondire - ma anche negli errori analizzati e nei voti ottenuti. È quindi evidente che per ovviare ai punti deboli di ciascun gruppo sarebbe necessario lavorare più individualmente e differenziando l'approccio per ciascun gruppo a seconda della loro provenienza. Sembra chiaro che gli studenti bilingui trarrebbero beneficio da un intenso lavoro sulla comprensione di testi specialistici sloveni e sulla stilistica slovena in generale, mentre quelli di madrelingua slovena dovrebbero dedicare ancora più attenzione all'idiomaticità della L2.

I risultati della presente ricerca sono difficilmente generalizzabili, considerando il numero limitato di soggetti e testi presi in esame, ciò nondimeno rappresentano un inizio nel cammino verso un più meditato approccio alla L1 in una classe di traduzione. Ricerche future potrebbero concentrarsi su altri tipi di soggetti che possono essere presenti nei gruppi con una madrelingua considerata unica e comune (ma che erano assenti nella presente ricerca), quali soggetti con un *background* di immigrazione.

Un'altra possibile direzione da esplorare è sicuramente la questione delle aree problematiche riscontrate nella L2, nel nostro caso l'italiano, e dell'approccio migliore allo sviluppo di competenze altamente avanzate, necessarie per la traduzione di testi specialistici o letterari.

Questionario per studenti di traduzione della minoranza slovena in Italia

Nell'ambito di una ricerca sul rapporto tra i concetti di lingua madre, bilinguismo e plurilinguismo, vorrei raccogliere dati sulle percezioni delle proprie competenze linguistiche degli studenti di traduzione passati e presenti che tra le proprie lingue avevano l'italiano. Il questionario è anonimo e non vi prenderà più di 5 minuti. I risultati verranno aggregati ad altri dati raccolti e presentati ad una conferenza sulla didattica dell'italiano. Grazie mille per la vostra collaborazione!

Tamara Mikolič Južnič

- Età
- Sesso
 - a. Femminile
 - b. Maschile
 - c. Altro
- Cittadinanza:
 - a. Slovena
 - b. Italiana
 - c. Entrambe
 - d. Altro
- Titoli di studi (scegli quello più recente)
 - a. Laurea primo ciclo (BA)
 - b. Laurea secondo ciclo (MA)
 - c. Dottorato di ricerca (PhD)
 - d. Sto ancora studiando (primo ciclo - BA)

- e. Sto ancora studiando (secondo ciclo - MA)
- f. altro
- 1. Periodo di studi: dal 20__ al 20__
- 1. Lingua/-e madre
 - a. Italiano
 - b. Sloveno
 - c. Sono bilingue (Italiano e Sloveno)
 - d. Altro
- Se hai scelto la risposta c alla domanda precedente, come definiresti il rapporto tra le due lingue:
 - a. La mia conoscenza delle lingue è pressoché allo stesso livello
 - b. Mi sento più a mio agio scrivendo in italiano
 - c. Mi sento più a mio agio scrivendo in sloveno
 - d. Altro
- In quale direzione traduci con più facilità?
 - a. Dall'italiano verso lo sloveno
 - b. Dallo sloveno verso l'italiano
 - c. Fa lo stesso
- Altre lingue conosciute/che traduci
- Parlando del tuo successo accademico, com'erano/sono i tuoi voti rispetto alla direzione della traduzione?
 - a. Meglio dall'italiano verso lo sloveno
 - b. Meglio dallo sloveno verso l'italiano
 - c. Uguali in tutt'e due le direzioni
- Riguardo allo sloveno, quali sono le aree in cui secondo te hai (avuto) più problemi nel tradurre?
 - a. Lessico (termini tecnici e non)
 - b. Ortografia (compresa la punteggiatura)
 - c. Morfologia (declinazione, ecc.)
 - d. Sintassi (ordine delle parole, ecc.)
 - e. Registro (scelte adeguate rispetto alla formalità/informalità, ecc.)
 - f. Stilistica
 - g. Collocazioni (combinazioni di più parole adeguate)
 - h. Altro

- Riguardo all'italiano, quali sono le aree in cui secondo te hai (avuto) più problemi nel tradurre?
 - a. Lessico (termini tecnici e non)
 - b. Ortografia (compresa la punteggiatura)
 - c. Morfologia (declinazione, ecc.)
 - d. Sintassi (ordine delle parole, ecc.)
 - e. Registro (scelte adeguate rispetto alla formalità/informalità, ecc.)
 - f. Stilistica
 - g. Collocazioni (combinazioni di più parole adeguate)
 - h. Altro
- Quali sono i temi che avresti voluto approfondire di più per quanto riguarda lo sloveno?
 - a. Grammatica
 - b. Lessico generale e/o specifico
 - c. Idiomatica e stilistica
 - d. Cultura, civiltà e letteratura
 - e. Altro
- Quali sono i temi che avresti voluto approfondire di più per quanto riguarda l'italiano?
 - a. Grammatica
 - b. Lessico generale e/o specifico
 - c. Idiomatica e stilistica
 - d. Cultura, civiltà e letteratura
 - e. Altro
- Vorresti aggiungere un commento?

Grazie!

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ANGELELLI, C. V. e C. DEGUELDRE. 2002. "Bridging the Gap between Language for General Purposes and Language for Work: An Intensive Superior-level Language/Skill Course for Teachers, Translators, and Interpreters." In *Developing Professional-Level Language Proficiency*, a cura di B. L. Leaver e B. Shekhtman, 77-95. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511606465.005.

ATKINSON, D. 1987. "The Mother Tongue in the Classroom; A Neglected Resource?" *ELT Journal* 41 (4): 241-247.

BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. New York: Holt and Co.

BRUNET, J. 2014. "Privilegiare la lingua d'arrivo o la lingua di partenza?" *Kwartalnik Neofilologiczny* 1: 31-40. <https://journals.pan.pl/Content/88680/mainfile.pdf>.

BUTZKAMM, W. 2003. "We only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma." *Language Learning Journal* 28: 29-39. DOI: 10.1080/09571730385200181.

CARRERES, A. 2006. "Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees; Uses and Limitations." In *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada: December 2006*, a cura di E. Ràfols-Sagués. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp.

CARROL, G., K. CONKLIN e H. GYLLSTAD. 2016. "Found in translation: The influence of the L1 on the reading of idioms in a L2." *Studies in Second Language Acquisition* 38 (3): 403-443.

COOK, G. 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Re-assessment*. Oxford: Oxford University Press.

- CRESWELL, J. e V. PLANO CLARK. 2007. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DI SABATO, B. 2007. "La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue (Translation and Learning/Teaching Languages)." *Studi di Glottodidattica* 1: 47-57.
- GAMBIER, Y. e L. VAN DOORSLAER, a cura di. 2010. *Handbook of Translation Studies Vol. 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GRAHEK KRIŽNAR, N. e M. ZLATNAR MOE. 2007. "Bralna pismenost študentov z uspešno opravljeno maturo: Analiza bralne pismenosti študentov prvega letnika prevajalstva na Filozofski fakulteti v Ljubljani." In *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije*, a cura di J. Vintar, 65-76. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- HE, A. E. 2012. "Systematic Use of Mother Tongue as Learning/Teaching Resources in Target Language Instruction." *Multilingual Education* 2 (1): 1-15. DOI: 10.1186/2191-5059-2-1.
- HOWATT, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*: Oxford: Oxford University Press.
- JOYCE, P. 2018. "L2 vocabulary learning and testing: The use of L1 translation versus L2 definition." *The Language Learning Journal* 46 (3): 217-227.
- KOCIJANČIČ POKORN, N. 2005. *Challenging the Traditional Axioms. Translation into a Non-Mother Tongue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- LADO, R. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- LANG, M. F. 1994. "The Problem of Mother Tongue Competence in the Training of Translators." In *Translation Studies. An Interdiscipline*, a cura di M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker e K. Kaindl, 395-400. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- LEONARDI, V. 2010. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Bern: Peter Lang.

- MALMKJÆR, K., a cura di. 1998. *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- MAZZOLENI, M. 2011. "L'importanza della L1 nella formazione dei traduttori." In *Luoghi della traduzione: le interfacce: atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Verona, 24-26 settembre 2009*, a cura di G. Massariello Merzagora e S. Dal Maso, 731-735. Roma: Bulzoni.
- MEZGEC, M. 2012. *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku. Primer slovenske manjšine v Italiji*. Koper Capodistria: Univerza na Primorskem / Università del Litorale.
- NAZARY, M. 2008. "The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students." *Novitas-Royal* 2 (2): 138-153.
- OŽBOT, M. 2009. "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opazanj o jezikovni produkciji pri govorcih slovenščine v Italiji." *Jezik in slovstvo* 54 (1): 25-47.
- PAHOR, T. 2016. "Skladenjske kompetence pri slovenskih zamejskih dijakih na Goriškem." Tesi di laurea, Università di Lubiana.
- POPOVIC, R. 2001. "The Place of Translation in Language Teaching." *Bridges, the journal of the Thrace-Macedonia Teachers' Association* 5: 3-8.
- RICHARDS, J. C. e T. S. RODGERS. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKUTNABB KANGAS, T. e R. PHILLIPSON. 2012. "'Mother Tongue': the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept." In *Status and Function of Languages and Language Varieties*, a cura di U. Ammon, 450-477. Berlin/Boston: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110860252.
- TITUS-BRIANTI, G. 2020. "Come insegnare la linguistica ai futuri traduttori? Questioni di contenuti e di metodo." In *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana, Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019*, a cura di A. Sansò, 41-45. Milano: Officinaventuno.
- WITTE, A., T. HARDEN e A. RAMOS DE OLIVEIRA HARDEN, a cura di. 2009. *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang.

ZLATNAR MOE, M., T. MIKOLIČ JUŽNIČ e T. ŽIGON. 2015. "I know languages, therefore, I can translate? A comparison between the translation competence of foreign language and Interlingual Mediation students." *Translation and Interpreting Studies* 10 (1): 87-107.

ŽELE, A. e M. ŠEKLI, a cura di. 2018. *Slovenistika in slavistika v zamejstvu – Videm. Slovenski slavistični kongres, Videm, 27.-29. september 2018*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično Društvo Slovenije.

GLI INFLUSSI ITALIANI NEL CROATO DEI PARLANTI
DI MADRELINGUA ITALIANA IN ISTRIA

1 Gli italofoeni d'Istria - situazione demografica

La regione istriana presenta una varietà di parlate diverse che, geneticamente, possono essere separate in due famiglie linguistiche: quella romanza e quella slava.¹ La realtà linguistica è così complessa che l'etnia non è legata a un idioma soltanto, ma è proprio il plurilinguismo che definisce una persona di nazionalità croata o italiana e avente identità istriana. Gli idiomi maggiormente presenti nella conversazione quotidiana sono le varietà croate, come il ciacavo, geograficamente presenti nella parte centrale e meridionale dell'Istria, specialmente nei paesi più piccoli o nelle aree rurali, oppure un croato regionale con particolarità regionali ciacave specialmente presenti a Pola o a Fiume (città più grandi). A nord, invece, abbiamo un misto di idiomi locali croati e sloveni. Per quanto riguarda gli idiomi italo-romanzi in Istria, la lingua madre degli italofoeni è generalmente l'istroveneto (varietà sovraregionale diffusa in tutta l'Istria, ma concentrata generalmente a nordovest, lungo la costa verso sud), usato analogamente anche dai parlanti dell'istrioto (delle località come Gallesano, Valle, Rovigno). Il croato standard e l'italiano standard rimangono lingue non organiche dei parlanti istriani e vengono usate nelle scuole, negli uffici pubblici, spesso percepite come lingue dei media e dell'istruzione. Nonostante ciò, la lingua croata di

¹ La pluralità linguistica del territorio istriano ci costringe a usare un termine comune per tutte le varianti italo-romanze che vengono parlate sul territorio (istroveneto, italiano standard, istrioto) e tutte le varianti croate (ciacavo, croato standard, croato regionale). A causa di questa varietà linguistica e per evitare costanti ripetizioni nell'articolo useremo termini come italoфонia, italiano o croatofonia, croato come categorie di parlanti che usano sia la variante standard che quella regionale o dialettale. Nelle analisi dei singoli casi si useranno termini più specifici.

tipo regionale ha una funzione di *koinè* per tutta la popolazione istriana su tutto il territorio (la lingua che tutti capiscono e parlano)² (Filipi 1989), mentre il dialetto istroveneto è la *koinè* di tutti i parlanti italo-foni in Istria (pur essendo, però, un tipo di *koinè* parziale, che non tutti gli istriani capiscono).

Secondo l'ultimo censimento effettuato dall'Istituto di Statistica croato nel 2011, l'Istria presenta il 68,33% di abitanti di nazionalità croata, rispetto alla nazionalità italiana che ricopre il 6,03%. Quando si parla, invece, di madrelingua, i dati differiscono sia per il croato (86,28%) che per l'italiano (6,83%).

Significa che la nazionalità può essere un indicatore della popolazione croatofona o italoфона, ma come si vede dai dati statistici le discrepanze sulla madrelingua sono significative. Siccome il censimento utilizza modelli di raccolta e categorizzazione molto rigidi, in quanto non consentono l'inserimento di due identità nazionali, i parlanti di queste comunità plurilingui e spesso plurinazionali sono obbligati a delle scelte categoriche. Come si vede dalla mappa nella Figura 1³ esistono grandi differenze nella distribuzione geografica dell'italofonia in Istria (confermata dalla storia linguistica).

Così, ad esempio, a Grisignana il 56% della popolazione è italoфона, mentre a Pisino soltanto l'1,17%. Per quanto riguarda la nazionalità, la distribuzione è analoga.

Per esempio, a Buie troviamo il 33,5% della popolazione di nazionalità italiana e il 58,39% di nazionalità croata, mentre a Pingente si trovano l'1,14% di italiani e il 95,11% di croati. Ovviamente, il territorio copre anche altre lingue o nazionalità minoritarie, specialmente la lingua slovena al nord.

2 La lingua croata sta entrando sempre di più nei contesti colloquiali e domina anche nei contesti informali, non pubblici. Possiede, infatti, un prestigio sociale che va a coprire tutti gli spettri delle funzioni comunicative (Milani Kruljac e Orbanic 1989b).

3 I dati sono stati ripresi dalla ricerca di Poropat Jeletic (2014) che ha utilizzato i dati del censimento del 2011.

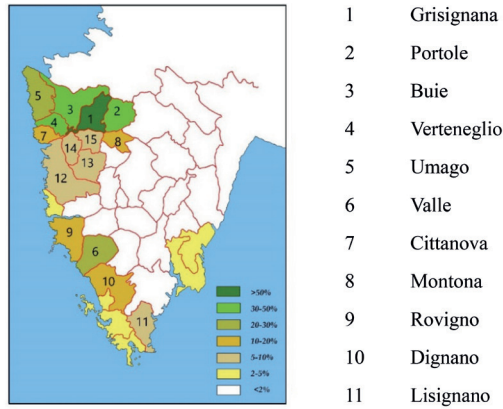


Figura 1: Percentuale della popolazione italofona in Istria (Poropat Jeletić 2014).

2 Tipi di parlanti bilingui e contesto storico-sociale

I parlanti si possono innanzitutto classificare a seconda del codice linguistico che usano (ciacavo, croato standard, istroveneto, italiano standard, istrioto), delle situazioni nelle quali i parlanti si trovano (contesto scolastico, lavorativo o familiare), degli interlocutori con cui conversano (venetofoni, croatofoni, italofoni, bilingui), della situazione familiare (famiglie e matrimoni misti o no) e di conseguenza dal livello di bilinguismo che possiedono.⁴ Infatti, possiamo constatare che non esiste un locutore istriano tipico e la rete di usi linguistici situazionali è mutevole sia sincronicamente che diacronicamente. Nonostante ciò, le situazioni demografico-politiche fungono come sfondo che differenzia generalmente alcuni dei parlanti presi in esame.

Partendo in senso cronologico, le persone più anziane, croatofone o italofone di famiglia, hanno dovuto frequentare obbligatoriamente le scuole elementari italiane fino alla capitolazione dell'Italia. Significa che la maggior parte della popolazione ciacava/croata nella società ha

⁴ È interessante la matrice del repertorio sociolinguistico. Uno dei modelli atti a spiegare la varietà dei codici e degli usi comunicativi è stato fornito da Fishman (1970) che seguiva i criteri: *chi parla, quale codice usa, a chi e quando*, mentre Berruto (1974) aggiungendo *come, perché e dove* non fa altro che sintetizzare (quando = dove; come = quale codice, a chi).

avuto contatti intensi con l'istoveneto e nelle scuole con l'italiano (per questo, di conseguenza, spesso sono bilingui). Per quanto riguarda gli italofoeni più anziani la situazione è diversa. Proprio perché non hanno dovuto frequentare le scuole dell'obbligo croate fino al 1945, questi parlanti si possono considerare parlanti bilingui non equilibrati,⁵ spesso con un livello di conoscenza del croato abbastanza basso, fino ad avere addirittura parlanti italofoeni monolingui. Dopo questo periodo la matrice dei tipi di parlanti e dei tipi di bilinguismo diventa più complessa. Cronologicamente negli ultimi sessant'anni Milani Kruljac (1996) divide i parlanti italofoeni in 3 generazioni:

- Prima generazione - per i parlanti italofoeni (i nonni) l'istoveneto è la madrelingua ed è la lingua della società.⁶ I parlanti descritti in precedenza possono essere inseriti in questa categoria, sono più monolingui che bilingui, mentre i parlanti croatofoni sono generalmente bilingui.
- Seconda generazione - i parlanti italofoeni (figli) sono di regola bilingui (croato/ciacavo e istoveneto/italiano). In questa categoria, sia gli italofoeni che i croatofoni sono prevalentemente bilingui (anche se i croatofoni sempre meno).
- Terza generazione - i parlanti italofoeni (nipoti) sono bilingui (se sono inseriti nella comunità italofoena e/o frequentano le scuole italiane/croate).

5 A seconda della capacità linguistica, i parlanti bilingui possono essere equilibrati (bilanciati) o squilibrati (non equilibrati o dominanti). I bilingui equilibrati sono perfettamente bilanciati nelle loro abilità linguistiche in ambedue le lingue perché usano entrambe le lingue per funzioni simili e con uguale frequenza. D'altra parte i bilingui squilibrati (non equilibrati o dominanti) hanno una lingua più dominante dell'altra, una conseguenza della specializzazione funzionale del linguaggio che Jelaska (2005) chiama anche bilinguismo funzionale (Hržica, Padovan e Kovačević 2011).

6 Poropat Jeletić (2014, 78) scrive: "Prva generacija nakon drugog svjetskog rata pokriva sve jezične funkcije istromletačkim dijalektom, budući da, posebice u priobalnim urbanim središtima, postoji linearna diglosija u kojoj se i urbani građanski sloj koristi istromletačkim usmenim jezikom administracije i interakcije među slojevima društva s diferencijacijom na različite registre. Kompetencija na hrvatskom jeziku je ograničena te istromletački posjeduje mnoštvo semantičko-leksičkih transfera vezanih za pojmove javnoga i službenog djelovanja koji ne čine dio iskustava i na talijanskom odnosno istromletačkom".

La generazione più giovane non è definita esattamente e possiamo supporre che la popolazione italoфона rimanga bilingue. Recentemente è stata fatta una ricerca (Poropat Jeletić 2014, 160-161) sulla frequenza del bilinguismo in Istria, riguardante le generazioni più giovani. I risultati confermano che il maggior numero degli intervistati sono *monolingui croatofoni* (75%), cioè di madrelingua croata, seguono gli *italofoni monolingui* (12,5%) di madrelingua istroveneto/istrioto, i *bilingui croato-italofoni* (8,2%) di madrelingua sia italiana che croata, i *bilingui non equilibrati* (sia italo-croato, che croato-italiano) (1,5%) e i monolingui di altre lingue (2,26%).⁷

La popolazione italoфона (madrelingua italiana, istroveneta, istriota, ecc.) nell'area di Valle, secondo il censimento del 2011, arriva all'incirca al 30%. La ricerca di Poropat Jeletić (2014, 163-165) per le generazioni giovani rispecchia, invece, una situazione diversa. Indica che circa il 10-20% dei parlanti giovani si considera monolingue italofono, meno del 10% si considera bilingue e l'80% si considera croatofono monolingue.

3 Ricerche linguistiche svolte in Istria

Non mancano studi sulle interferenze linguistiche degli elementi italiani (veneti/veneziani) nella lingua croata, e qui ci riferiamo particolarmente ai prestiti lessicali di origine romanza, oppure di *code-switching*. Questo fenomeno è stato lessicalmente e etimologicamente analizzato diverse volte lungo tutta la costa croata e molto spesso i *corpora* sono stati raccolti anche da croatofoni, tra cui i più importanti Filipi (1997), Gačić (1979), Marković (2013), Skok (1971-1974), Sočanac (2004), Šimunković (1985), Vinja (1998-2004), Vuletić e Skračić (2018) e altri. Molti di questi autori analizzano i cambiamenti lessicali o grammaticali nella diacronia. Numerose ricerche che riguardano la penisola istriana trattano tematiche quali la politica linguistica dell'italiano in Istria, le

⁷ Trattandosi di un'intervista autovalutativa, le risposte possono dipendere dalla valutazione soggettiva degli intervistati sulla loro conoscenza e padronanza della lingua seconda. Per esempio il numero dei bilingui non equilibrati è molto basso, il che potrebbe essere una conseguenza della loro percezione negativa della conoscenza del croato (anche se sono parlanti passivi, hanno una competenza d'ascolto, mentre quella del parlato è molto più scarsa).

minoranze sia nazionali che linguistiche, la situazione sociolinguistica dei parlanti italofofoni d'Istria, la scolarizzazione, il bilinguismo precoce, ecc., nonché le descrizioni e le specificità morfologiche e lessicali degli idiomi romanzi in Istria o degli elementi romanzi nelle parlate croate in Istria. In questa vasta area di studi menzioniamo soltanto alcuni studiosi: Blagoni (2001), Bogliun Debeljuh (1994), Buršić Giudici (2011), Filipi (1987), Jahn (1998/1999), Milani Kruljac (1987), Milani Kruljac e Orbanić (1989a), Scotti Jurić (1995), Tamaro (2017), aggiungendo anche gli atlanti linguistici capitali di Filipi e Buršić Giudici del 1998 (con una seconda edizione riveduta e ampliata nel 2017), 2012 e 2019.

Dall'altra parte abbiamo delle ricerche che delineano precisamente la situazione alquanto sfavorevole dell'italofonia (specialmente dell'istoveneto e dell'istrioto), in un contesto dove la lingua matrice (che sia italiano o veneziano) è fisicamente e politicamente distaccata dal dialetto (lingue senza tetto) come specificato da Milani Kruljac (1987), Milani Kruljac e Orbanić (1989a), Scotti Jurić (1993, 1995). Le ricerche dimostrano che c'è una tendenza all'uso dell'istoveneto in situazioni in cui i campi semantici sono sempre più ristretti (sostituiti sia dalla lingua italiana standard che dalle varianti croate) e le strutture sempre più semplici.

Nel rapporto tra il croato e l'istoveneto/italiano, viene considerato l'impatto sempre più forte che la lingua croata ha sulle lingue italofone (Jahn 1999, 1998/1999), Milani Kruljac (1990, 2001, 2003), Milani Kruljac e Orbanić (1989b).

D'altra parte, esistono oggi parlanti italofofoni d'Istria (sia acclamati monolingui che bilingui) che parlano una lingua croata non soddisfacente e piena di influssi provenienti dalla loro L1. Tali parlanti, generalmente, a casa parlano una lingua italofofona, frequentano le scuole italiane (spesso locali) e sono costantemente in contatto con i parlanti locali italofofoni. Fatta eccezione per la ricerca di Kostić Bobanović (2007),⁸ che propone uno studio sui parlanti italofofoni riguardante la loro autovalutazione nella competenza del croato e dell'inglese, e una breve parte dello studio di Milani Kruljac (1988)⁹ sugli atteggiamenti

8 I risultati indicano una autovalutazione abbastanza alta sulla competenza della L2 croata.

9 La maggioranza degli italofofoni intervistati (72%) ritiene che la lingua croata sia una risorsa importante di integrazione sociale, mentre i croatofoni sottolineano maggiormente la funzione pratica della lingua italiana.

degli italofoeni verso la loro seconda lingua (croato), non ci è possibile fornire alcun riferimento a studi su come i parlanti L1 istroveneti in Istria parlino il croato.

Parlanti che spesso si sentono linguisticamente ben accetti dalla società italiana in Istria, in un contesto bilingue possono essere doppiamente svantaggiati: da una parte i parlanti istroveneti/istrioti, andando a studiare nelle università italiane acquisiscono consapevolezza della scarsità del repertorio comunicativo in italiano standard; la stessa problematicità viene affrontata con i locutori del croato standard o dei dialetti croati, quando i parlanti cercano di produrre frasi corrette. Ciò nonostante, la mutua comprensione è generalmente sempre presente.

4 Obiettivo della ricerca

La ricerca è stata motivata dal fatto che i tipi di bilinguismo differiscono e dipendono da diversi fattori e soltanto attraverso un'analisi linguistica e strutturale, contrastiva e qualitativa possiamo capire quanto diverse siano le esecuzioni del croato parlato dai madrelingua italiani (come risultato del livello di interlingua o come risultato delle interferenze della loro L1).

Dall'esposto sorgono le seguenti domande che delineano lo scopo della nostra ricerca:

1. Quanto bisogno ha un madrelingua italofoeno di parlare il croato/ciacavo?
2. Quanto bilingui sono i parlanti L1 italofoeni in Istria nella loro L2?
3. Quali sono le interferenze? Tutti gli errori in croato sono dovuti a interferenze italofoene?
4. Il livello del loro bilinguismo è proporzionale all'intensità, alla frequenza e alla qualità di interferenze nel croato?
Di conseguenza, quanto influisce sulla loro parlata croata la L1 italiana?

5 Metodologia

Il *corpus* ottenuto (di natura orale) viene esaminato attraverso un'analisi contrastiva a livello strutturale (sia quantitativamente che qualitativamente). Sono state scelte diverse località in Istria dove è presente l'italofonia (Valle, Dignano, Buie) e sono stati selezionati diversi intervistati (2 della seconda generazione, e 3 della terza generazione), tenendo sempre conto di alcune caratteristiche sociolinguistiche e linguistiche. Attraverso un'intervista di tipo libero guidato (condotta in lingua croata) abbiamo registrato e trascritto le conversazioni. Categorizzando i tipi d'interferenze, abbiamo individuato, dal punto di vista quantitativo, tutti i possibili livelli d'influsso dell'italiano nella parlata croata; in seguito, usando un approccio qualitativo, ogni interferenza è stata dettagliatamente analizzata e interpretata. Infine, vengono esaminate tutte le specificità riscontrate nella lingua croata (che non derivino da un *transfer* interlinguistico). Trattandosi di lingua croata colloquiale, le strutture della lingua orale vengono prese in considerazione nel definire l'influsso italiano.

5.1 Il background linguistico e sociolinguistico degli intervistati

Il primo intervistato giovane, PGM1 (terza generazione), ha trentaquattro anni. È nato a Dignano e, dopo aver finito il liceo, si è trasferito a Pola. Si considera bilingue italofono (istroveneto) e croatofono (ciacavo), considerando ambedue come lingue madri. Ha vissuto con la madre e i nonni di madrelingua (L1) istroveneta e con il padre, di madrelingua croata (L1), proveniente dalla Croazia continentale. Una volta giunto a Dignano, il padre ha imparato l'italiano come L2. PGM1 fin dall'infanzia ha acquisito ambedue gli idiomi, poiché nella sua famiglia si parlava sia il croato (specialmente con il padre), sia l'italiano (con gli altri familiari, la madre e i nonni). Ha frequentato scuole italiane (elementari, medie inferiori e liceo), e in seguito ha finito l'università croata. La maggioranza dei suoi amici sono italofoeni e per questo anche in compagnia usa maggiormente l'italiano, mentre nella società usa generalmente ambedue gli idiomi (a seconda dei parlanti e della situazione). Ad esempio, al lavoro usa il croato, mentre nella lingua di tutti i

giorni o con i conoscenti sia l'italiano che il croato. Il parlante notifica che, anche durante la sua infanzia, i nonni e la madre erano già bilingui italiano e croato, specialmente perché, dopo la Seconda guerra mondiale, a Dignano si verifica uno scambio demografico degli italofoeni con i croatofoni/slavofoni. Di conseguenza i nonni e la madre parlano il croato in paese (fuori casa). La popolazione italofoena a Dignano, secondo il censimento del 2011, raggiunge all'incirca il 20%. Troviamo una forte discrepanza nei risultati nella ricerca di Poropat Jeletić (2014). Tra le generazioni giovani nell'area di Dignano circa il 50-60% dei parlanti si considera monolingue croatofono, circa il 40-50% si considera monolingue italofoeno e meno del 10% si considera bilingue (sia croato-italiano che italiano-croato).

La seconda giovane intervistata PGF2 (terza generazione) ha 35 anni. È nata in un piccolo paesino vicino a Buie. A differenza dei suoi genitori, fino a vent'anni è stata in contatto soltanto con parlanti italofoeni. La sua lingua madre è l'istoveneto e con i genitori e la sorella ha sempre parlato soltanto in istoveneto. Ha frequentato scuole italiane (elementari, medie inferiori, liceo) e poi ha finito l'università italiana. Spiega che, essendo la regione e l'area di Buie molto italofoena, l'opportunità di parlare il croato fuori casa era minima. Durante le lezioni di croato, anche se obbligatorio nelle scuole italiane, usava spesso la lingua italiana. Con i nonni, materni e paterni, parlava in italiano. Soltanto cominciando a seguire alcuni corsi postlaurea a Zagabria, a 22 anni, ha capito quanto fosse difficile per lei usare il croato. Ad esempio, scriveva i seminari in italiano e poi li passava a un compagno di corso che traduceva il testo in croato. Tuttavia, anche le presentazioni dovevano essere fatte in croato e così ha capito quanto fosse arduo per lei non soltanto parlare in croato standard, ma parlare in croato in generale. Ha cominciato a seguire dei corsi intensivi e a studiare intensamente il croato, anche da sola. Oggi parla un buon croato, nonostante nelle frasi più complesse incappi spesso in alcuni errori. Spiega che anche oggi è molto insicura nel parlare il croato e ritiene impossibile raggiungere un livello pari a quello della sua lingua madre o dell'italiano. Biasima i genitori per non averle dato l'opportunità di frequentare le scuole croate (come la sorella) e per questo adesso si deve sforzare molto di più. Quando si riferisce alla sua lingua madre o all'italiano usa sempre la parola *naši*. La popolazione italofoena dell'area di Buie, secondo il censimento del

2011, arriva all'incirca al 50%. Una percentuale simile è stata confermata dalla ricerca di Poropat Jeletić (2014) per le generazioni giovani, con circa il 40-50% che si considera monolingue croatofono, circa il 40-50% si considera monolingue italofono e circa il 10-20% di essi si considera bilingue (sia croato-italiano, che italiano-croato).

Il nostro terzo intervistato della generazione giovane PGM3 (terza generazione) è nato a Valle dove vive ancora oggi. Ha 35 anni. Le sue lingue madri sono due: il vallese (la variante istriota influenzata oggi fortemente dall'istoveneto) e il ciacavo. Sua madre è di madrelingua croatofona (ciacavo), ma ha frequentato scuole italiane. Il padre è di madrelingua italoфона (istrioto) anche se a casa sua si parlava sia l'italiano che il croato. Tra di loro, i genitori comunicavano in ciacavo, mentre con i nonni e i figli in ambedue le lingue. Il nostro intervistato ha frequentato esclusivamente le scuole italiane (elementari, medie inferiori, superiori e università). Con gli amici conversa in italiano (anche se spesso cambiano codice e inseriscono elementi ciacavi/croati che ravvivano il *code-mixing*), mentre nella società in senso lato usa ambedue i codici, a seconda della situazione e dell'interlocutore. Dopo le scuole medie superiori ha capito che avrebbe dovuto migliorare il suo croato. Ha cominciato a leggere libri e giornali croati. Ascoltando il nostro parlante si possono notare diverse interferenze dall'italiano. La popolazione italoфона nell'area di Valle, secondo il censimento del 2011, arriva all'incirca al 30%. La percentuale della ricerca di Poropat Jeletić (2014) rispecchia una situazione diversa per le generazioni giovani. Circa l'80-90% dei parlanti giovani si considera monolingue croatofono, circa il 10-20% si considera monolingue italofono e meno del 10% si considera bilingue (sia croato-italiano, che italiano-croato).

La prima intervistata della generazione media PAF (seconda generazione) ha 56 anni. È nata in un piccolo villaggio vicino a Buie, dove vive ancora oggi. La sua lingua madre è l'istoveneto. Dice che a casa, con i genitori, ha sempre parlato in italiano. Ha frequentato la scuola elementare in lingua croata (L2), anche se dice di non aver mai imparato bene questa lingua. Dopo essersi sposata è rimasta a vivere nello stesso paese facendo la casalinga. Con i famigliari usa sempre l'istoveneto, sia con i figli che con il marito. A casa guarda la televisione italiana. Parlando della sua competenza in croato spiega che qualche volta le è molto difficile parlare in croato perché non capisce tutte le parole o non riesce a

trovare le parole giuste in croato. Nonostante si occupi dell'affitto di appartamenti ai turisti, non sente la necessità di imparare meglio il croato, dal momento che la maggior parte dei turisti non viene dalla Croazia.

Il nostro secondo intervistato della generazione media PAM (seconda generazione) ha 57 anni.

È nato in un paese dell'Istria settentrionale, non lontano da Buie, dove non si parla il ciacavo ma maggiormente lo sloveno e l'italiano con una percentuale molto bassa di croato.

La sua lingua madre è l'istroveneto, anche se ha frequentato le scuole elementari croate, mentre con gli amici ha sempre parlato sia in italiano che in croato.

Una volta sposato, si è trasferito nel paese dell'intervistata PAF dove ha continuato a usare l'istroveneto in famiglia. Nella sua ditta, che è croata, usa sia l'italiano che il croato, a seconda dell'interlocutore. Nonostante altamente esposto al croato (molto più della moglie PAF), presenta frequenti interferenze dell'istroveneto.

5.2 Quadro teorico e metodologico dell'analisi

Sebbene ci siano diverse definizioni, tipologie e classificazioni del bilinguismo individuale, per lo studio del bilinguismo dei nostri intervistati abbiamo principalmente fatto affidamento sulla classificazione in base alle capacità linguistiche (equilibrato e non equilibrato (dominante)), all'età dell'acquisizione/apprendimento della lingua (precoce - fino ai tre anni, dell'infanzia - dai tre agli undici anni, dell'adolescenza - dagli undici ai diciassette anni, tardivo - dai 17 anni in poi) e sulla comunità linguistica (monolingue, bilingue, plurilingue).¹⁰

Per differenziare le interferenze linguistiche causate dalla lingua madre e i fenomeni o gli errori che occorrono come un processo spontaneo di sviluppo, abbiamo usato la categorizzazione degli errori interlinguistici, intralinguistici (di sviluppo) e ambigui secondo la classificazione di Valentini (2004, 12-13).

¹⁰ Un sommario completo e funzionale riguardo a tutte le classificazioni e tipologie del bilinguismo (individuale, sociale e cognitivo) si può trovare in Poropat Jeletić (2014, 7-18).

6 Analisi e discussione

Analizzando le risposte dei cinque parlanti, cerchiamo di rispondere alla prima domanda.

6.1 *Quanto bisogno ha un madrelingua italofono di parlare il croato/ciacavo?*

Iniziamo con il *background* microsociolinguistico degli intervistati.

- a) Il livello di bilinguismo (italiano-croato) dei parlanti presente in Istria dipende dalle varietà linguistiche usate nelle aree e nei comuni locali. Significa che nelle aree o nelle micro località dove l'italofonia è preminente, con un numero maggiore di parlanti, il parlante di madrelingua italiana avrà meno necessità di usare/imparare il croato. Il fatto che in queste aree esistano scuole italiane di livello elementare e anche scuole medie superiori influisce negativamente sul bisogno di imparare la lingua croata. I parlanti si sentono completamente competenti conoscendo bene soltanto una lingua e sono a loro agio in famiglia, nella scuola e nella società. Il livello del loro croato è sufficiente perché possano conversare (generalmente nelle conversazioni informali, spesso scambiando i codici, se necessario). Nel momento in cui si trasferiscono per lavoro o per frequentare le università croate, diventano coscienti del loro livello linguistico in croato. Dall'altra parte, le aree maggiormente bilingui o monolingui croate, presentano più opportunità per parlare il croato; le scuole italiane, infatti sono di numero inferiore e gran parte della società parla croato.
- b) La famiglia è la base per l'acquisizione della lingua. Laddove i genitori sono di madrelingua diversa, i parlanti probabilmente useranno in famiglia entrambi i codici. I parlanti che durante l'infanzia sono stati esposti al bilinguismo (italofono-croatofono) in famiglia, necessitano spontaneamente la competenza di ambedue i codici, mentre le famiglie monolingui italofone, generalmente, non saranno di stimolo per l'apprendimento del croato.

Osservando le risposte dei nostri intervistati, la necessità di conoscere bene il croato come seconda lingua è stata avvertita soltanto da due parlanti della terza generazione e puramente per ragioni di lavoro, trasferimento in aree monolingui croate e per raggiungere un livello più alto di istruzione. Per quanto riguarda il modo in cui interagiscono nella società o con gli amici il livello del croato non è un problema. Gli altri intervistati (ad esempio quelli della seconda generazione) non sentono la necessità di imparare meglio il croato.¹¹ Possiamo concludere che per gli intervistati bilingui non è realmente presente una necessità di conoscenza della lingua croata a livello ufficiale. Le strategie comunicative di *code-switching*, o *code-mixing* nelle comunicazioni bilingui, le situazioni comunicative spesso italofone nelle regioni locali o nella famiglia portano i nostri parlanti ad avere una necessità alquanto bassa di utilizzare la lingua croata. In parole più semplici 'parlo e imparo quanto mi serve'.

6.2 Quanto bilingui sono i parlanti L1 italofoeni in Istria?

A questa domanda vogliamo rispondere non usando i questionari autovalutativi, ma analizzando il livello di conoscenza del croato¹² nei parlanti di madrelingua italiana intervistati e controllando le interferenze provenienti dall'istroveneto/italiano.¹³ Il livello di bilinguismo è diverso per ogni singolo parlante. Tutti e cinque i nostri parlanti possono essere considerati bilingui,¹⁴ dal momento che conoscono e parlano sia la lingua croata che quella italiana.

Nonostante la competenza italoфона abbia un livello alto, esistono forti differenze per quanto riguarda il livello di conoscenza del croato. La nostra intervista consiste in una conversazione spontanea e informale, nella quale sono state affrontate tematiche generali e non specialistiche.

11 I colleghi di lavoro sono spesso bilingui, mentre l'utilizzo della lingua italiana per ragioni turistiche è un vantaggio in più.

12 Le competenze linguistiche di un parlante accomunano diversi livelli come scrittura, pronuncia, registro, stile. Nella nostra ricerca noi ci concentriamo sulla lingua orale.

13 Non entriamo nel merito nella competenza della L1 istroveneto/italiano.

14 Per le tipologie del bilinguismo individuale vedere Jelaska (2005) e Hamers e Blanc (2000).

Analizzando il *background* linguistico dei nostri intervistati, i due parlanti giovani (PGM1 e PGM3) potrebbero essere classificati come bilingui precoci¹⁵ ed equilibrati.

Nonostante ciò, dall'analisi svolta sulle interferenze nel croato, soltanto il primo (PGM1) può essere considerato un bilingue precoce, assoluto ed equilibrato (non sono state rilevate interferenze di alcun tipo italofono nella parlata croata), di matrimonio misto (croato-non ciacavo/istoveneto), che nell'ambiente familiare comunicava usando entrambi gli idiomi. Ha frequentato scuole italiane, mentre a livello universitario è stato completamente esposto al croato. Nell'altro parlante giovane (PGM3), anche se di simile *background* (madre - ciacavo, padre - istrioto) ed età, abbiamo potuto identificare vari tipi d'interferenza italoфона nella parlata croata (nonostante il suo livello in ambedue le lingue fosse alto). Ciò significa che il suo bilinguismo è precoce, ma non equilibrato.

Gli altri intervistati hanno acquisito l'istoveneto come L1 da entrambi i genitori. È stato intercettato un bilinguismo non equilibrato anche nelle loro risposte, dato che nella loro parlata si è riscontrato un maggior numero di interferenze.

Due intervistati della seconda generazione (PAF e PAM) avevano lo stesso *background* (anche se il livello di interferenza era diverso, al punto che l'intervistata (PAF) era molto più vicina al monolinguisma che al bilinguismo). L'altra intervistata più giovane (PGF2), completamente monolingue fino ai 18 anni, soltanto di recente sta cercando intensivamente di imparare il croato. Nonostante ciò, abbiamo riscontrato una presenza molto minore di interferenze rispetto ai parlanti della seconda generazione.

Concludendo, per quanto riguarda la conoscenza del croato, abbiamo creato una disposizione graduale in ordine decrescente, intercettando quantitativamente e qualitativamente le interferenze istovenete/italiane o altri tipi di errori.

15 In base al periodo di acquisizione o di apprendimento della lingua possiamo distinguere: il bilinguismo precoce, quando entrambe le lingue vengono acquisite prima dei tre anni (può avvenire simultaneamente o successivamente); il bilinguismo dell'infanzia, dai tre anni e prima dell'automatizzazione linguistica (11-12 anni); il bilinguismo adolescenziale quando il parlante padroneggia la L2 tra gli 11 e i 17 anni; il bilinguismo tardivo (dopo la pubertà) (Jelaska, 2005).

Iniziamo con l'intervistato giovane PGM1 (senza alcuna interferenza). Seguono i due parlanti anche della terza generazione (PGM3 e PGF2), poi il parlante PAM e infine la parlante PAF (ambidue della seconda generazione).

Se andiamo a confrontare la parlante PAF (livello inferiore di conoscenza) con PGM1 (livello alto maggiore di conoscenza) le tipologie del bilinguismo individuale non sono sufficienti.

A questo punto cerchiamo di intercettare se nella matrice delle variabili sociolinguistiche (età, genere, educazione, famiglia padre, madre, a casa, nella società, al lavoro) esistono correlazioni con il livello di bilinguismo in croato.

Biografia sociolinguistica	PGM1	PGF2	PGM3	PAF	PAM
Lingua madre	I, C	I	I, C	I	I
L1 della madre	I	I	C (I-scuola)	I	I
L1 del padre	C	I	I (C-si usava)	I	I
L1 dei nonni (in famiglia)	I	I	I (C-si usava)	I	I
Lingua usata dai nonni e genitori nella società	C	I, C (poco)	I, C	I	I, C (poco)
La lingua della famiglia	I (con nonni e madre), C (padre)	I	I (tra tutti), C (tra i genitori e con i figli)	I	I
Lingua dell'educazione primaria	I	I	I	C	C
Lingua dell'educazione secondaria	I	I	I		C
Lingua dell'università	C	I	I		
Lingua usata con gli amici	I (C-solo qualche volta)	I	I (C-spesso cambiano codice)	I	I, C
Lingua usata nella società	I, C	I, C (poco)	I, C	I, C (poco)	I, C
Lingua del lavoro	C	I, C	I, C	I, C (poco)	I, C

Tabella 1: Biografia sociolinguistica degli intervistati.

Tenendo conto dei dati sociolinguistici degli intervistati possiamo concludere che il loro livello di bilinguismo e le variabili che influiscono sul bilinguismo, anche se nella maggioranza dei casi indicativi, non sono assolutamente proporzionali all'intensità dell'interferenza italiana riscontrata nel croato.

6.3 Quali sono le interferenze? Tutti gli errori in croato sono dovuti a interferenze italofone?

A queste domande rispondiamo prima di tutto analizzando il *corpus* raccolto relativo a tutti gli intervistati, intercettando tutti gli errori, analizzando le loro forme e le loro possibili cause.

Gli errori interlinguistici (causati dalla forma o da un *transfer* negativo proveniente dalla L1) sono stati identificati come interferenze istrovenete/italiane in croato.

Gli altri errori generalmente sono stati identificati come errori di sviluppo o intralinguistici (sovrageneralizzazione, analogie, ecc.), anche se spesso di natura ambigua, dal momento che, contrastando molte forme semplificate in croato (per esempio uso di desinenze al nominativo e mancato uso degli altri casi) potrebbero essere considerati *transfer* negativi dall'italiano. La registrazione delle interviste rivela che la *pronuncia e l'articolazione* croata dei parlanti di madrelingua italoфона può differire dal modello del parlante tipico croato dell'Istria. Tutti gli intervistati presentano alcune interferenze fonetiche istrovenete/italiane, fatta eccezione per il giovane parlante PGM1.

Segnalando ogni singolo fonema e la sua pronuncia nel consonantismo non si sentono articolazioni fortemente influenzate dall'istroveneto. Ciò può essere spiegato dal fatto che i parlanti sono stati esposti al repertorio fonetico croato fin dall'infanzia, il che è molto importante nella selezione e funzionalità dei fonemi e nella fonetica della pronuncia (la /z/ viene pronunciata correttamente e non come [dz], la /s/ e /ʃ/ non hanno una variante istroveneta di tipo [s]).

Nonostante ciò:

- la pronuncia delle sequenze fonologiche: *-lije-*, *-lija-* nei nostri parlanti si avverte come ['taʎʎanski'], ['ʎe:po];
- dall'altra parte certe sequenze che dovrebbero essere pronunciate come un suono solo [ʎ], vengono pronunciate separatamente: [roditeʎi] invece di [roditeʎi];
- il fonema // viene pronunciato in modo più palatale [ʎ] nella maggior parte dei casi;
- anche sequenze come /hv/ in *hvala* vengono articolate con una variante di dittongo [hwala];

- i nessi consonantici come /st/ o /ts/ in alcuni contesti vengono semplificati e perdono un membro: *hrva[sk]i* invece di *hrvatski*, *še[s]* invece di *šest*.

Tuttavia, ciò che viene percepito come forte interferenza della lingua istroveneta/italiana riguarda la quantità vocalica e consonantica, oltre alla prosodia e all'intonazione.

I parlanti spesso allungano l'ultima vocale nei sintagmi, per esempio *naš[a:] učiteljic[a:]* come influsso dall'italiano dell'ultima vocale nella sillaba atona finale (generalmente come elemento paralinguistico o come strategia comunicativa per la pianificazione del discorso che seguirà), con una frequenza di esecuzione molto alta.

A livello *morfosintattico e lessicale* notiamo delle differenze tra i nostri parlanti nell'intensità dell'influsso italiano.

I. Nella conversazione croata della parlante PAF abbiamo riscontrato il più alto livello di errori. Osservando i risultati degli altri intervistati, prima di tutto abbiamo notato un uso frequente di strategie comunicative come quella del *code-switching*, descrizioni, parafrasi per i concetti che la parlante non riusciva a ricordare in croato.

Gli errori interlinguistici (calchi sintattici e lessicali tipicamente italiani/veneti) come anche quelli di sviluppo (desinenze e flessioni fortemente semplificate, non concordati nel genere, numero o caso), si riflettono fortemente nelle costruzioni in croato. Nella conversazione della parlante PAF non è stata trovata neanche una frase che non avesse interferenze istrovenete/italiane.

Strategie comunicative: *code-switching*, descrizioni, parafrasi:

- "...moja baka je spavala na *quešto* od kukuruza..."
- "...*come še diže*, je propao jer nas je bilo puno..."
- "...*ecco*, da vidite da ne znam..."

Calchi lessicali e morfosintattici:

- "...*je propao* jer nas je bilo puno..." sul modello di < že falito *siccome*, invece della costruzione "...**propao je** jer nas je..."

- “...*sam išla* do osmi razred...” sul modello di < *mi go frequentà*, invece della costruzione “...*išla sam* do osmog razreda”
- “Kalkulatori, *se radilo...*” sul modello di < *se faževa*, invece della costruzione “Kalkulatori *su se pravili...*”
- “Škola u Grožnjanu je bila” sul modello di < *la scuola, a Grisignana, la iera*, invece della costruzione “Škola je bila u Grožnjanu”.
- “...*isto na poslu smo pričali...*” sul modello di < *anche al lavoro ne gavemo parlà*, invece di “...*isto smo* na poslu pričali...”,
- “Turistička zajednica pošalju *za jednu noć*” sul modello < *per una notte*, invece di “Turistička zajednica pošalje *na jednu noć*”
- “...*to su puno njih kupovali...*” sul modello < *questo, molti ghe ga comprà*, invece di “...*puno njih je to kupovalo*”.

Morfemi erronei:

- “...tu u *jedno selo* tu blizu...” (jednom selu)
- “...*sam išla do osmi razred...*” (osmog razreda)
- “...i djeca sad *ide* u hrvasku školu.” (idu)
- “Ja sam živjela gore deset godina sa *roditelji*.” (roditeljima)
- “...*je* ima jedno pet, šest.” (ih)
- “*Kalkulatori*, se radilo...” (kalkulatore)
- “...*to su puno njih kupovali*” (to je puno njih kupovalo)
- “Turistička zajednica *pošalju* za jednu noć” (pošalje)
- “Da, jer *koje* riječi ne razumijem...” (neke)
- “Škola u Grožnjanu je bila, ali sad *0* više nema.” (je)

II. Segue il parlante PAM con interferenze altrettanto frequenti di istroveneto, anche se in misura minore rispetto alla parlante PAF. A differenza della parlante PAF, l'intervistato usa diversi lessemi specifici del suo campo di lavoro, il che lo porta anche a una competenza più alta di croato.

Non è stato intercettato *code-switching*. La possibilità che la lingua ciacava (alquanto influenzata dalla sintassi romanza) fosse responsabile delle costruzioni morfosintattiche croate molto italianizzate, qui viene negata, essendo minimo l'utilizzo del dialetto ciacavo nelle aree dei nostri due parlanti. Gli errori interlinguistici e intralinguistici sono presenti ugualmente nella conversazione.

Calchi morfosintattici e lessicali:

- “*Je trebalo* bit od plastike i inox.” sul modello < *že* *doveria* ser de, invece di “*Trebalo je* biti od plastike i inoxa”
- “...kemijski sistem *za praviti* ocat.” sul modello di < *per far*, invece di “...kemijski sistem *za pravljenje* octa/proizvodnju octa”
- “...i poduzeće *prije sam bio* na održavanju.” sul modello di < *nell’azienda precedente mi iera*, invece di “...i u *prijašnjem* (sam) poduzeću *bio sam* na održavanju.”
- “*Prijatelji od posla...*” sul modello di < *amici di lavoro*, invece di “*Prijatelji s posla...*”
- “Tamo onda *su živjeli svi* u jednu baraku...” sul modello < *li, allora vivevan tutti*, invece di “Tamo *su onda svi živjeli* u jednoj baraci...”
- “Ta gospođa tamo, *ta šta je bilo, šta* smo spavali kod nje...” sul modello dell’uso del *che*, invece di “Ta gospođa tamo, *koja* je bila, kod *koje* smo spavali...”

Morfemi erronei:

- “Te bakterije pretvaraju alkohol i *voda* u...” (vodu)
- “Unutra si mogo u *potkošulju* bit...” (potkošulji)
- “Je trebalo bit od plastike i *inox*.” (inoxa)
- “...kemijski sistem *za praviti ocat*.” (za pravljenje octa)
- “Ja bi rado da radim na *one mašine...*” (onim mašinama)
- “...i *0 poduzeće prije* sam bio na održavanju.” (I u *prijašnjem* poduzeću bio sam na održavanju)
- “*To* je bilo ložište, kotlovi...” (*Tamo* je bilo ložište, kotlovi)
- “...na *Pelješac* je to.” (Pelješcu)
- “...sad mi ne *dode...*” (*dolazi*)
- “Tamo onda su živjeli svi u *jednu baraku...*” (jednoj baraci)
- “Sad je *sve* postupak drukčiji.” (*sav*)
- “na poslu s ovima *koji* radimo.” (s *kojima*)
- “...dijete koje je bilo u *vrtić*” (vrtiću)
- “...neke stvari *je lijepo i dobro*” (su *lijepo i dobro*)
- “Unutra je ovako *bilo* nadstrešnica...” (*bila*)
- “Ta gospođa tamo, ta šta je *bilo...*” (*bila*)

- “...je *bilo* sol...” (**bila**)
- “*Su imali* te velike zidove...” (**imali su**)
- “...a vrata na *sam čošak*.” (**samom** čošku)

III. I parlanti giovani PGF2 e PGM3 sembrano riportate interferenze in misura simile, e si possono posizionare tra i parlanti PAM e PGM1.

PGM3:

Il parlante, anche se bilingue dall’infanzia, crea costruzioni e forme croate sul modello italiano/istrioto. Spiega che in famiglia si passa costantemente da una lingua all’altra, così come nella sua microsocietà.

Questo costante scambio di codici porta il parlante bilingue (precoce) a inserire anche delle forme istrovenete nella sua parlata ciacava.

La conversazione in croato sembra essere molto più rilassata rispetto a quella con la parlante PGF2. PGM3 non esita cercando le parole esatte e, quando ne ha bisogno, si serve della strategia di *code-switching*. Non sono presenti nella sua conversazione né descrizioni per concetti né parafrasi.

A differenza degli altri intervistati usa la strategia dell’ipercorrettismo (...*kad sam došao u Zagrebu*...), nonostante ciò gli errori di sviluppo sono presenti tanto quanto gli errori interlinguistici.

Esempi di *code-switching*:

- ...*la ova; la ona; i vrganji*...
- “Puno puta mi dođe *anche* pričati...”
- “Mi dođe *mecanico*...”
- “U *compagnia* pričaju na...”

Poi passa all’italiano:

- “Vado a casa a farmi *istuširati*...”
- “Dammi l’*upaljač*.”

Calchi morfosintattici e lessicali:

- “...*i sam napravio* talijansku gimnaziju u Rovinju”, sul modello < *mi go fato le scuole*, invece di “...*završio/pohađao sam* talijansku gimnaziju”;
- “Puno više *od prije* sam čitao novine...”, sul modello < *molto più di prima*, invece di “Puno više **nego prije**...”;
- “...možda mi je to *na uho* spontano.”, sul modello < *a orecchio*, invece di “...**po sluhu**...”;
- “*Smo dvije osobe*...”, sul modello < *semo due persone*, invece di “**Dvije smo osobe**...”.

Discordanza di desinenze, suffissi e morfemi:

- “...kad sam došao u *Zagrebu*...” (u Zagreb)
- “...idemo u školu u *Rovinju*.” (u Rovinj)
- “...53 godine u *Bale*.” (u Balama)
- “...*izgubilo se* neke riječi.” (**izgubile su se**)
- “Imaš škole na *hrvatski* i na *talijanski*...” (na **hrvatskom** i na **talijanskom**)
- “Ti radiš u *jednu srednju školu*...” (u jednoj srednjoj školi)
- “...pa sam pisao na *moj hrvatski*...” (na **mom hrvatskom**)
- “...kad čitaš nju *na Glas Istre*...” (u **Glasi Istre**)
- “...*sam se ipak* morao naučiti...” (**sam ipak**)

PGF2:

Analizzando le interferenze della parlante PGF2 possiamo confermare un livello abbastanza alto di croato, specialmente prendendo in considerazione il suo uso di espressioni e costruzioni sintattiche molto più complesse, l'uso della subordinazione e dei periodi ipotetici. Gli esempi, nonostante ciò, confermano sia errori interlinguistici che intralinguistici, anche se in una misura minore rispetto ai parlanti più anziani. Le parafrasi analitiche e le descrizioni per concetti, come strategie comunicative non sono presenti (un solo esempio *torba za vrećicu*, invece di *vrećica*); inoltre, non è stato rilevato neanche un esempio di *code-switching*. Nella sua conversazione si vede molta cautela nello sce-

gliere il lessico e le forme grammaticali croate, a differenza del parlante giovane PGM3. Sottolineiamo il fatto che la parlante si considera monolingue fino ai 18 anni.

Calchi morfosintattici e lessicali:

- “Na satu hrvaskog *pričalo se taljanski* iako se...”, sul modello di < *si parlava italiano*, invece di “...*razgovaralo se na talijanskom (jeziku)*...”
- “...jer *ako bi* imali bar nešto, bar neku informaciju...”, sul modello della congiunzione generale ipotetica *se*, invece di “...*kad bi/da smo imali*...”
- “*Počela sam vidjeti* da to nije dobro...”, sul modello italiano < *cominciare a vedere*, invece di “*Vidjela sam/uvidjela sam*...”.
- “Trebala sam pisati seminar i *bi dala* da mi neko prevodi...” segue il modello della formazione dei tempi composti in italiano < *ghe daria*, invece di “...i *dala bi* da mi...”
- “*Su mi pokazali* pitanja i ja sam...”, sul modello *mi ga fato veder*, invece di “*Pokazali su mi* pitanja...”.

Discordanza di suffissi, desinenze o morfemi:

- Gdje pišeš doktorat?
PGF2: “U Zagreb.” (u Zagrebu)
- “Poslje sam **0** trebala...” (poslije sam **ju** trebala) Si riferisce alla TV.
- “Teško da ću doći na razini talijanskog...” (**doći** na razinu/**biti** na razini)
- “U **kraće vrijeme** sam uspjela naučiti...” (u **kratkom/kraćem vremenu**)
- “...i onda govorit **na** hrvatski pred **svih**.” (i onda govoriti **hrvatski/na hrvatskom pred svima/ ispred svih**)

IV. L'unico intervistato che consideriamo bilingue precoce e equilibrato croato-italiano, sia attraverso gli indicatori del *background* sociolinguistico che nella comunicazione presentata nell'intervista, è il parlante PGM1. Parla un croato assolutamente fluente. In tutta la conversazione abbiamo intercettato soltanto un'interferenza (*učiš na jedan jezik*).

6.4 Il livello del loro bilinguismo è proporzionale all'intensità, alla frequenza e alla qualità delle interferenze nel croato? Di conseguenza, quanto influisce sulla loro parlata croata la L1 italiana?

Le ultime domande, infine, ci portano a concludere esponendo in forma sintetica la discussione e l'analisi dei dati ricevuti.

Gli studi sociolinguistici autovalutativi (sulle competenze comunicative) dei parlanti, anche se di grande aiuto, non possono essere un indicatore dello stato del reale bilinguismo e della conoscenza della seconda lingua, come nel caso della ricerca di Kostić Bobanović (2007), la quale ha concluso che i parlanti giovani di madrelingua italoфона si sentono abbastanza competenti nella lingua croata.

Analizzando dettagliatamente la parlata croata dei nostri intervistati abbiamo potuto concludere che le variabili sociolinguistiche possono essere un indicatore del livello di bilinguismo, pur non essendo sempre proporzionali all'intensità dell'interferenza italiana riscontrata nel croato, a cui possiamo anche aggiungere gli errori intralinguistici. Ad esempio, il parlante della seconda generazione PAM ha affermato subito di parlare bene il croato, mentre le due parlanti della terza e seconda generazione (PGF2 e PAF) hanno valutato la loro competenza comunicativa in croato molto negativamente. Lo stato delle cose (l'analisi) lo nega, infatti, è proprio la giovane (PGF2) a essere più competente in croato (anche se ha usato le ipotetiche, diverse subordinate, il passivo); nel suo caso, abbiamo riscontrato meno interferenze e meno errori rispetto ai parlanti più anziani.

Troviamo una situazione simile situazione con i due giovani intervistati. Il parlante bilingue equilibrato PGM1 e il parlante PGM3 hanno una competenza comunicativa molto diversa in croato.

Il secondo riporta diverse interferenze ed errori rispetto al PGM1. Nonostante ciò, ambedue sono ugualmente sicuri della loro competenza in croato.

7 Conclusioni

Non c'è dubbio che conoscere diverse lingue e essere bilingui espanda i nostri orizzonti culturali, linguistici o cognitivi. Ci aiuta a sentirci accettati e ad assimilarci nella società locale/regionale plurilingue. D'altra parte, quando entriamo nella società linguistica della maggioranza (il croato in questo caso) e veniamo in contatto con istituzioni e parlanti monolingui (che non percepiscono ugualmente e non tollerano allo stesso livello il croato dei plurilingui o delle minoranze linguistiche), l'uso della lingua della minoranza linguistica (l'italiano) e le sue interferenze a tutti i livelli linguistici nel croato comincia a porci problemi a livello formale (istruzione, trasferimenti, lavoro). Dei cinque intervistati, soltanto uno non presentava interferenze italiane in croato. Gli altri parlanti, anche se bilingui, raggiungono un livello soddisfacente di croato, anche se nei contesti di lingua formale la situazione è diversa. Le interferenze, nella maggioranza dei casi istrovenete, sono percepite come forti errori (calchi sintattici, pronuncia e intonazione istroveneta), mentre gli errori di sviluppo sono altrettanto altamente presenti (desinenze e flessioni erranee). Una soluzione si potrebbe trovare nel programma scolastico delle scuole italiane, che generalmente dovrebbe pianificare ore aggiuntive di croato fin dalle prime classi della scuola primaria per i parlanti che non hanno una buona conoscenza del croato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BERRUTO, G. 1974. *La sociolinguistica*. Bologna: Zanichelli.
- BLAGONI, R. 2001. "L'italiano in Istria: stato delle cose e riflessioni sociolinguistiche preliminari." *Plurilinguismo* 8: 81-88.
- BOGLIUN DEBELJUH, L. 1994. *L'identità etnica. Gli Italiani dell'area Istro-Quarnerina*. Etnia 5. Rovigno/Trieste: Centro di Ricerche Storiche.
- BURŠIĆ GIUDICI, B. 2011. "Complessità linguistiche dell'Istria meridionale: decadenza e mantenimento in contesto plurilingue." In *Studi interculturali: Interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio istroquarnerino*, a cura di R. Scotti Jurić e T. Štokovac, 61-81. Pola: Dipartimento di Studi in Lingua italiana, Università "Juraj Dobrila" di Pola.
- FILIPI, G. 1987. "Alcuni aspetti diacronici del bilinguismo." *Scuola nostra* 19: 171-179.
- FILIPI, G. 1989. "Koiné istriana." In *Jezici i kulture u doticajima – Zbornik 1. Međunarodnog skupa održanog u Puli, 14.-15. IV. 1988 | Atti del Imo convegno internazionale, Pola, 14-15 IV 1988*, a cura di V. Glavinić, 156-160. Novi Sad: Talija.
- FILIPI, G. 1997. *Betinska brodogradnja – etimologijski rječnik pučkog nazivlja*. Šibenik: Županijski muzej.
- FILIPI, G. e B. BURŠIĆ GIUDICI. 1998. *Istriotski lingvistički atlas – Atlante linguistico istrioto*. Pula: Znanstvena udruga Mediteran.
- FILIPI, G. e B. BURŠIĆ GIUDICI. 2012. *Istromletački lingvistički atlas*. Zagreb: Dominović.
- FILIPI, G. e B. BURŠIĆ GIUDICI. 2017. *Istriotski lingvistički atlas: drugo, popravljeno i dopunjeno izdanje / Atlante Linguistico Istrioto: seconda edizione riveduta e ampliata / Istriotski lingvistički atlas: druga, popravljena in dopolnjena izdaja*. Pula: Znanstvena udruga Mediteran.

- FILIPPI, G. e B. BURŠIĆ GIUDICI. 2019. *Lingvistički atlas istarskih čakavskih govora / Atlante Linguistico delle parlate Ciacave Istriane / Lingvistični atlas istrskih čakavskih govorov*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- FISHMAN, J. A. 1970. *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. Rowley, MA: Newbury House.
- GAČIĆ, J. 1979. "Romanski elementi u splitskom čakavskom govoru." *Čakavska rič* 1-2: 3-54.
- HAMERS, J. F. e M. H. A. BLANC. 2000. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HRŽICA, G., N. PADOVAN e M. KOVAČEVIĆ. 2011. "Društveno jezični utjecaj na dvojezičnost hrvatske dvojezične zajednice u Istri i Beču." *LAHOR* 12: 175-196.
- JAHN, J. E. 1998/1999. "Lingue in contatto e plurilinguismo in Istria. La situazione etnolinguistica del Gruppo Nazionale Italiano." *Ricerche sociali* 8-9: 135-181.
- JAHN, J. E. 1999. "New Croatian Language Planning and Its Consequences for Language Attitudes and Linguistic Behavior-The Istrian Case." *Language and Communication* 19 (4): 329-354.
- JELASKA, Z. 2005. "Dvojezičnost i višejezičnost." In *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, a cura di Z. Jelaska, 39-50. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- KOSTIĆ BOBANOVIĆ, M. 2007. "Intercultural communication apprehension." *Economic research – Ekonomska istraživanja* 20 (2): 17-23.
- MARKOVIĆ, I. 2013. "Mletački idiom u Zadru i mletacizmi u suvremenom govoru Zadra." In *Letteratura, arte, cultura tra le due sponde dell'Adriatico ed oltre*, a cura di N. Balić-Nižić, L. Borsetto e A. Jusup Magazin, 9-40. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- MILANI KRULJAC, N. 1987. "Insegnamento/apprendimento della lingua dell'ambiente sociale (L2) nel territorio istro-quarnerino." *Scuola Nostra* 19: 71-96.
- MILANI KRULJAC, N. 1988. "La motivazione nello studio della lingua dell'ambiente sociale (L2)." *Scuola Nostra* 20: 73-86.
- MILANI KRULJAC, N. 1990. *La Comunità Italiana in Istria e a Fiume fra diglossia e bilinguismo*. Etnia I. Rovigno: Centro di Ricerche Storiche.

- MILANI KRULJAC, N. 1996. "Il bilinguismo nell'Istroquarnerino." *Scuola nostra* 26: 3-10.
- MILANI KRULJAC, N. 2001. "Situazione linguistica." In *La comunità rimasta*, a cura di F. Radin e G. Radossi, 241-251. Zagabria: Garmond.
- MILANI KRULJAC, N., a cura di. 2003. *L'italiano fra i giovani dell'Istroquarnerino*. Pola-Fiume: Pietas Iulia-Edit.
- MILANI KRULJAC, N. e S. ORBANIĆ. 1989a. "Lingua interferita e comunicazione disturbata." *Ricerche sociali* 1: 27-56.
- MILANI KRULJAC, N. e S. ORBANIĆ. 1989b. "Jezični i kulturni metasisitem (početna razmišljanja)." In *Uporabno Jezikoslovje / V. kongres Zveze društev za uporabno jezikoslovje Jugoslavije, Ljubljana 1989*, a cura di I. Štrukelj, 334-341. Ljubljana: Zveza društev za uporabno jezikoslovje Jugoslavije.
- POROPAT JELETIĆ, N. 2014. "Teorija i praksa dvojezičnosti u Istri." Tesi di dottorato, Università di Zara.
- SCOTTI JURIC, R. 1993. "Analisi della competenza linguistica dei bambini a livello pragmatico." *Minority languages at the border. Applied Linguistics* 1: 119-128.
- SCOTTI JURIC, R. 1995. "La competenza linguistica dei bambini a livello morfosintattico." *Ricerche sociali* 5: 63-79.
- SKOK, P. 1971-1974. *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. 4 volumi. Zagreb: JAZU.
- SOČANAC, L. 2004. *Hrvatsko-talijanski jezični dodiri: s rječnikom talijanizama u standardnome hrvatskom jeziku i dubrovačkoj dramskoj književnosti*. Zagreb: Globus.
- ŠIMUNKOVIĆ, LJ. 1985. "Meteorološka terminologija romanskog porijekla u dijalektima istočne obale Jadrana." *Vijesti pomorske meteorološke službe* 31 (3-4): 20-23.
- TAMARO, S. 2017. *Boljunske etimologije. Podrijetlo romanizama u boljunskim govorima*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- VALENTINI, A. 2004. "Il ruolo della lingua materna: dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento." In *Italiano e lingue immigrate a con-*

fronto: riflessioni per la pratica didattica, a cura di C. Ghezzi, F. Guerini e P. Molinelli, 11-24. Perugia: Guerra.

VINJA, V. 1998-2004. *Jadranske etimologije. Jadranske dopune Skokovu etimologijskom rječniku*. 3 volumi. Zagreb: HAZU i Školska knjiga.

VULETIĆ, N. e V. SKRAČIĆ. 2018. *Leksik morske faune u sjevernoj Dalmaciji. Prvi dio: rječnik pučkog nazivlja*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

**I VERBI PRONOMINALI IN ITALIANO E IN SLOVENO:
DIFFERENZE TERMINOLOGICHE E DISTRIBUZIONALI**

1 Introduzione

I verbi pronominali, conosciuti nella maggioranza delle lingue europee (Fici 2008), hanno suscitato l'interesse di molti linguisti diventando così un campo di ricerca molto fertile. Esistono infatti diversi studi che trattano questi verbi; sia nelle singole lingue oppure nell'ambito della linguistica comparativa. Tuttavia, una ricerca che si concentri sull'analisi contrastiva tra sloveno e italiano non è stata ancora svolta.

L'esistenza di una vasta letteratura scientifica su questo argomento è da un lato positiva perché abbiamo a disposizione moltissime ricerche che si occupano di diversi aspetti di questo fenomeno linguistico; dall'altro lato invece è negativa perché una prolifica produzione scientifica in un determinato campo inevitabilmente porta con sé altrettanta terminologia diversa per descrivere le stesse categorie universali. Pertanto, il presente contributo si concentra su alcune caratteristiche dei verbi pronominali, della relativa terminologia e della loro verbalizzazione nei verbi riflessivi in sloveno e italiano a confronto. Nella prima parte dell'articolo viene presentato un quadro teorico-metodologico contenente le definizioni e le diverse tassonomie proposte nelle grammatiche italiane e slovene con particolare attenzione ai criteri di classificazione e alla terminologia adoperata. Nella seconda parte si comparano le proprietà ortografiche e morfosintattiche della particella riflessiva nonché la sua distribuzione in sloveno e italiano per evidenziare le differenze.

2 Ipotesi, obiettivi e metodologia

L'ipotesi di ricerca prevede che, se ci si basa sullo stesso termine di paragone, i verbi pronominali siano fenomeni linguistici universali, per

cui è possibile comparare la loro verbalizzazione in sloveno e in italiano. Quindi il primo obiettivo di questo contributo è fare una distinzione tra i termini italiani ‘verbi pronominali’ e ‘verbi riflessivi’ e comparare le definizioni così ottenute con la terminologia in uso nello sloveno. In questa fase verrà estrapolata la terminologia relativa ai verbi riflessivi e analizzata in chiave contrastiva.

Per conseguire tale obiettivo verranno consultate le grammatiche dell’italiano (Serianni 1997; Sabatini, Camodeca e De Santis 2011; Dardano e Trifone 1997; Salvi e Vanelli 2004; Renzi, Salvi e Cardinaletti 2001) e dello sloveno (Bunc 1940; Bajec, Kolarič e Rupel 1956; Toporišič 2000; Lečič 2009).

Il secondo obiettivo sarà comparare la tassonomia e i criteri di classificazione dei verbi riflessivi in sloveno e in italiano. Proveremo così nuovamente che i verbi riflessivi, un sottogruppo dei verbi pronominali, sono fenomeni linguistici universali, ma la loro classificazione in italiano e in sloveno viene fatta in base a parametri diversi. Se questo è vero, allora è possibile applicare tutti i criteri a entrambe le lingue.

Infine, il terzo obiettivo sarà condurre un’analisi contrastiva sul comportamento dei verbi riflessivi in sloveno e in italiano con particolare accento sulla particella ‘si’.

Si vuole in questa parte vedere quali sono le differenze principali nelle caratteristiche ortografiche e morfosintattiche di tali elementi in entrambe le lingue.

3 Fenomeni universali, terminologia e tassonomie

In italiano il termine ombrello che designa tutti i verbi contenenti un clitico è ‘verbi pronominali’, mentre il termine ‘verbi riflessivi’ rappresenta solo un sottogruppo di questi. Lo sloveno, dall’altra parte, si serve dell’espressione unica *povratni glagoli* che comprende tutti i verbi con la particella *se/si*.

Il termine verbi pronominali riunisce sotto lo stesso denominatore tutta una serie di verbi di natura diversa. Analizzando le grammatiche possiamo giungere alla conclusione che la distinzione tra diverse categorie di verbi pronominali si basa su criteri diversi che verranno presentati nei paragrafi seguenti.

3.1 Italiano: criteri di natura sintattica e semantica

La prima distinzione si basa sulla struttura sintattica delle frasi, in particolare si distingue tra verbi il cui pronome riflessivo funge da argomento del verbo e verbi il cui pronome non ha funzione di argomento. Nel primo caso questi viene definito ‘riflessivo’ e il clitico può espletare la funzione di oggetto (1) o complemento di termine (2).

- (1) *Ogni mattina mi lavo.* (= me stesso, part. pron. acc., complemento oggetto)
 (2) *Ogni mattina mi lavo i denti.* (= a me stesso, part. pron. dat., complemento di termine)

Sabatini, Camodeca e De Santis (2011) si basano su criteri di natura semantica e definiscono i verbi riflessivi come “azione compiuta deliberatamente sul proprio corpo o su una pertinenza del soggetto” e come “azione compiuta deliberatamente con l’intero proprio corpo o con le proprie facoltà mentali, con effetti su sé stessi” (Sabatini, Camodeca e De Santis 2011, 221). Andorno (2003), invece, include sia criteri sintattici che semantici, dato che la sua definizione si basa sugli schemi valenziali. Sostiene che la valenza del verbo cambia in base al valore del riflessivo: se questo esprime un attante del verbo, “lo stesso referente è al tempo stesso l’agente e il tema o l’agente e il beneficiario dell’azione” (Andorno 2003, 107).

In alcuni casi però “il pronome non funziona come argomento del verbo /.../ e la ‘riflessività’ /.../ va interpretata come un generico ‘coinvolgimento’ del soggetto nell’evento. Si tratta dei verbi ‘inaccusativi’ che sono stati definiti pronominali” (Salvi e Vanelli 2004, 206) o intransitivi pronominali (Dardano e Trifone 1997) o riflessivi intransitivi (Serianni 1997) o medi (Sabatini, Camodeca e De Santis 2011) in cui il pronome non ha valore riflessivo. Ci serviremo in questo contributo dell’espressione intransitivi pronominali (IP) per designare questa categoria.

Renzi, Salvi e Cardinaletti (2001, 115) e anche Salvi e Vanelli (2004, 206) parlano di “uso proprio” dei pronomi riflessivi quando il pronome rappresenta un argomento del verbo e “uso derivato” quando parliamo di verbi intransitivi pronominali. Aggiungono inoltre che negli usi derivati il pronome riflessivo non rappresenta un argomento del verbo e

quindi esso può apparire solo sotto forma di clitico e mai sotto forma di pronome libero (3).

(3) **Pento me stessa. *Pento me. vs. Lavo me stessa.*

Nonostante la varia terminologia proposta, gli IP si suddividono ulteriormente in tre gruppi diversi.¹ Nel primo si annoverano i verbi che accanto alla forma pronominale hanno anche una forma transitiva (es. muovere - muoversi), nel secondo verbi che hanno anche una forma intransitiva (ammuffire - ammuffirsi) e nel terzo i verbi con la sola forma pronominale. Con questi ultimi il clitico è “lessicalizzato” per cui non è mai possibile usare il riflessivo libero (Salvi e Vanelli 2004, 206).

Una classificazione differente annovera tra verbi con “valore medio” quelli indicanti azioni “che investono non involontariamente il soggetto” (Sabatini, Camodeca e De Santis 2011, 225). In questi casi il soggetto è considerato in una situazione intermedia tra l’attivo e il passivo perché il soggetto “non ha promosso l’azione e non è neppure oggetto di quella manifestazione: semplicemente ‘la vive’” (Sabatini, Camodeca e De Santis 2011, 225). Inoltre, ci sono verbi come *bersi* che “non indicano né azioni riflessive né fenomeni spontanei che avvengono dentro di noi /.../ ma descrivono azioni volontarie che il soggetto compie verso l’esterno” (Sabatini, Camodeca e De Santis 2011, 225). In questi casi l’aggiunta del clitico ha solo valore emotivo e dà enfasi per cui questi verbi sono detti ‘medi di intensità’. Inoltre, in tutte le grammatiche analizzate, vengono trattati separatamente gli usi del *si* impersonale e del *si* passivante.²

1 La grammatica di Salvi e Vanelli (2004, 206) li raggruppa in due categorie: verbi con una forma transitivo-causativa (che comprendono i verbi dei primi due gruppi stando alle classificazioni delle altre grammatiche) e verbi inerentemente pronominali (il terzo gruppo).

2 “Il *si* impersonale o passivante non ha significato pronominale, non ha caso né riempie una funzione grammaticale. È di terza persona, ma non ha una variante per le altre persone; non ha controparte libera. Non è quindi un pronome, ma un operatore che agisce sulla struttura argomentale. Il *si* passivante riduce la valenza del verbo transitivo, cancellandone il soggetto e facendo passare l’oggetto al rango di soggetto /.../. Il *si* impersonale opera sul soggetto non espresso e lo rende non specifico; il verbo deve essere alla terza persona singolare” (“Clitici” 2010).

3.2 Sloveno: un approccio descrittivo

Come spiegato in precedenza, tutti i verbi contenenti la particella *se/si* in sloveno sono definiti con il termine *povratni* (riflessivi) che dal punto di vista terminologico combacia con l'italiano verbi pronominali per cui useremo questo termine nella loro descrizione. In passato venivano definiti come verbi di diatesi media (Bunc 1940; Bajec, Kolarič e Rupel 1956). In seguito sono stati divisi in gruppi diversi in base alla forma e ai valori della particella pronominale che in sloveno viene definita 'morfema libero' (*prosti morfem*); per definizione un morfema che non è unverbato all'ospite (Toporišič 1992). In alcuni casi il suo uso è obbligatorio dato che la sua omissione comporta un cambiamento del significato del verbo oppure non esiste una forma del verbo senza il pronome. In questi due casi il morfema libero è definito anche 'obbligatorio' (Toporišič 2000). Secondo Toporišič (2000, 357) i verbi pronominali in sloveno possono occorrere in frasi attive o passive, con la particella *se* o *si* o con entrambe indistintamente (es. *vrteti se* 'girare', *pomagati si* 'aiutarsi', *upati si/se* 'osare, azzardarsi'). La particella *se* può apparire in diversi tipi di costrutti sintattici, tra cui con:

- a. verbi che si coniugano sempre con la particella come *smejati se* 'ridere';
- b. verbi che possono esistere con o senza la particella senza cambiamento di significato (*jokam - jokam se* 'piango', *sedem - usedem se* '(mi) siedo');
- c. verbi come *ubiti se* 'uccidersi' che sono verbi transitivi diventati intransitivi con l'aggiunta di *se* (esiste anche la variante transitiva *ubiti* 'uccidere') e conseguente cambiamento di significato;
- d. verbi che si usano solamente alla terza persona singolare come *govori se* 'si dice';
- e. verbi come *umiva se* 'si lava' in cui è possibile sostituire il *se* con *sebe* 'sé' o con altri pronomi come ad es. *ga* 'lo' in *umiva ga* 'lo lava';
- f. verbi reciproci (*recipročni* o *vzajemni glagoli*) come *srečati se* 'incontrarsi';
- g. verbi nelle costruzioni passive come in *otava se kosi v avgustu* 'il fieno si falcia in agosto' (Toporišič 2000, 357).

In seguito, quando faremo riferimento alla lingua slovena, useremo le lettere dell'elenco riportato di sopra per indicare i singoli usi. La grammatica prosegue con un esempio in cui cooccorrono due verbi contenenti la particella *se*, con aggiunta la spiegazione che in questi casi uno va eliminato (4a). Questa stessa regola non si può applicare all'italiano (4b).

- (4a) *Bal se je smejati.* vs. *Bal se je smejati *se.* (Toporišič 2000, 357)
 AVERE PAURA SI:RIFL. AUS. RIDERE:INF.
 Aveva paura di ridere.

- (4b) *Si vergognava di spogliarsi.* vs. *Si vergognava di *spogliare.*

La particella *si* secondo Toporišič (2000, 357-358) ha valori simili a *se*, mentre esiste tutta una serie di verbi con entrambe le forme senza un'apparente differenza di significato (*upati si/se* 'avere coraggio'; *premi-sliti si/se* 'cambiare idea, ripensarci'; *opomoči si/se* 'rimettersi, riprendersi').

3.3 I verbi pronominali in sloveno e italiano a confronto

Riprendendo lo schema precedentemente discusso per l'italiano, possiamo collegarlo ai singoli usi dello sloveno. I verbi pronominali riflessivi trovano riscontro negli usi *e* ed *f*. della grammatica dello sloveno di Toporišič e lo possiamo provare tramite il test della sostituzione del clitico *se/si* con la forma forte *sebe* (5).

- (5) *Umiva se.* *Umiva sebe.*
 LAVARE:PR.IND.3° P. SG. RFL LAVARE:PR.IND.3° P. SG. RFL
 Si lava. Lava sé (stesso).

Possiamo applicare ai verbi riflessivi italiani il test di sostituzione con altri pronomi personali clitici (Toporišič 2000) per provare che in effetti si tratta della stessa tipologia sintattica di verbi. In (6a) siamo in presenza di un verbo riflessivo e tale sostituzione è possibile, mentre in (6b) questo rende la struttura agrammaticale.

(6a) *sejjo umiva - si/la lava*

(6b) **jo sramuje ma ona se sramuje - *la vergogna ma lei si vergogna*

I verbi intransitivi pronominali in italiano vengono distinti in tre gruppi diversi; il primo comprende verbi che accanto alla forma pronominale hanno anche una forma transitiva, e combacia con l'uso c. nello sloveno (es. *ubiti/ubiti se* 'uccidere/uccidersi'); il secondo include verbi che oltre alla forma pronominale hanno anche una forma intransitiva, e combacia con l'uso b. (*jokati/jokati se* 'piangere') e il terzo, che ingloba verbi con la sola forma pronominale, combacia con l'uso a. (es. *sramovati se* 'vergognarsi'). Infine ci rimane l'uso d. che riprende il *si* impersonale italiano e l'uso g. che equivale al *si* passivante.

VERBI PRONOMINALI			
VERBI RIFLESSIVI	VERBI INTRANSITIVI PRONOMINALI	SI IMPERSONALE	SI PASSIVANTE
italiano			
lavarsi	- vergognarsi - uccidere/uccidersi - ammuffire/ammuffirsi	si dice	si falcia
sloveno			
<i>umi(va)ti se</i>	- <i>sramovati se</i> - <i>ubiti/ubiti se</i> - <i>jokati/jokati se</i>	<i>se govori</i>	<i>se kosi</i>

Tabella 1: I verbi pronominali in sloveno e italiano.

Come si evince da quanto presentato in questo paragrafo e ripreso nella Tabella 1, i diversi usi dei verbi pronominali elencati in italiano e in sloveno nelle varie grammatiche, benché basati su criteri di natura diversa e terminologie differenti, alla fine si possono ricondurre alle stesse categorie universali. In tal modo siamo riusciti a includere i diversi usi dei verbi pronominali descritti nella grammatica slovena di Toporišič (2000) nella tassonomia che viene proposta in diverse grammatiche italiane. Con questo abbiamo provato, in base a una comparazione sistematica tra criteri e descrizioni in sloveno e in italiano, che i verbi

pronominali sono fenomeni linguistici universali, per cui è possibile comparare la loro verbalizzazione in sloveno e in italiano se ci si basa sullo stesso termine di paragone.

4 I verbi riflessivi

In questo paragrafo ci concentreremo esclusivamente sul gruppo dei verbi riflessivi. Nelle ricerche tipologiche la riflessività viene definita come la realizzazione di “un particolare tipo di monoreferenzialità che comporta una parziale o totale coincidenza dell’oggetto e soggetto” (Genjušene e Nedjalkov 1991, 247) o che un predicato si definisce riflessivo “se (almeno) due dei suoi argomenti sono coindicizzati [coindexed]” (Reinhart e Reuland 1993, 662). Solitamente come definizione di riflessivo o di diatesi riflessiva le grammatiche italiane scrivono che rientrano in questa categoria quei verbi pronominali che “indicano vere e proprie azioni che il soggetto compie volontariamente su sé stesso o su una parte di sé o comunque con il proprio corpo” (Sabatini, Camodeca e De Santis 2011, 225). In base alla funzione sintattica svolta dalla particella i verbi riflessivi si distinguono in tre gruppi.

Quando il clitico (RFL) avrà la funzione di complemento oggetto, ovvero quando soggetto e oggetto coincidono, vengono nominati riflessivi propri (Dardano e Trifone 1997, 310) o diretti (Seriani 1997, 273-275). In questi casi “i pronomi /.../ hanno un uso solo anaforico e, in particolare, vengono usati quando coreferenziali con il Soggetto della frase in cui si trovano” (Salvi e Vanelli 2004, 204).

Quando il RFL ha la funzione di complemento di termine³ viene definito riflessivo apparente (Dardano e Trifone 1997, 310) o transitivo pronominale o indiretto (Seriani 1997, 273-275). In questo caso l’uso del RFL si restringe solamente ai casi in cui “l’evento si esercita su referenti che sono legati al soggetto da un rapporto di appartenenza” e “l’azione che il soggetto esercita sull’oggetto interessato sia interpretata come compiuta /.../ ‘dall’esterno’ (7a). Se infatti l’azione procede ‘dall’interno’ (7b), non si può usare il riflessivo” (Salvi e Vanelli 2004, 205).

³ Secondo Seriani (1997, 275) qui rientrano i riflessivi con pronomi ridondanti o superflui o intensivi come in “mi faccio una passeggiata” (cfr. medi di intensità).

(7a) *lavarsi i capelli*

(7b) *alzare la mano*

Applicando questo test allo sloveno vediamo che vale la stessa regola; quando l'azione esercitata su referenti appartenenti al soggetto è compiuta all'esterno, è possibile avere la forma riflessiva (*umiti si lase* 'lavarsi i capelli'); se la stessa azione è compiuta dall'interno, non è possibile usare il riflessivo (*dvigniti roko* 'alzare la mano').

Renzi, Salvi e Cardinaletti (1988, 115) uniscono i riflessivi propri e apparenti in un'unica categoria denominata 'uso proprio del riflessivo' che si verifica "quando il pronome rappresenta un argomento del verbo" e aggiungono che "nell'uso proprio il pronome riflessivo può avere interpretazione riflessiva o reciproca". E questo ci porta al terzo gruppo, i riflessivi reciproci, che si usano solamente con verbi al plurale (es. si stanno guardando) in cui ci può essere ambiguità tra un'interpretazione propria o reciproca, per cui si ricorre a espressioni avverbiali (reciprocamente, a vicenda...) o pronominali (l'un l'altro, gli uni con gli altri, ecc.) per evitare tali ambiguità (Dardano e Trifone 1997, 309-311).

Lo sloveno, come abbiamo visto nel paragrafo 3, riunisce i verbi riflessivi propri e apparenti nell'uso *e.*, che comprende verbi sostituibili con una forma tonica, ed *f.*, i verbi reciproci. Possiamo dedurre da questa breve presentazione che le grammatiche italiane trattano i verbi riflessivi più dettagliatamente e hanno coniato varia terminologia e classificazioni. Nello sloveno la grammatica vigente è puramente descrittiva e quindi riporta solamente diversi usi dei verbi pronominali, in cui accenna ad alcune caratteristiche sintattiche o semantiche di certi usi (§ 3). A proposito dei verbi riflessivi riporta solo il test della sostituzione con pronomi forti. Tuttavia, una comparazione sistematica delle proprietà dei riflessivi e delle classificazioni in entrambe le lingue prova che, se si usano criteri uguali, le tipologie (usi in sloveno e gruppi in italiano) sono di base le stesse e si potrebbe classificare i riflessivi di entrambe le lingue sia in base al modello proposto dalle grammatiche italiane citate sia a quello della grammatica slovena di Toporišič (2000).

5 I verbi riflessivi in sloveno e italiano a confronto

Questo paragrafo si propone di presentare le differenze delle proprietà tra i RFL sloveni e italiani in base ai livelli di analisi linguistica per rendere più ordinata l'esposizione. A livello ortografico il clitico sloveno viene sempre scritto separatamente dal verbo (morfema libero), mentre in italiano è staccato solamente in posizione proclitica e univerbato in quella enclitica. In sloveno esiste anche la possibilità di univerbare il RFL accusativo con le preposizioni: *zase* (← *za sebe* 'per sé') (Lečič 2009, 42). In italiano i clitici cumulati subiscono mutamenti di forma fonologica e ortografica, infatti la combinazione 'si' (riflessivo) e 'si' (impersonale, passivante) muta in 'ci si' (es. ci si conosce).

A livello morfologico possiamo dire che i verbi riflessivi formano i tempi verbali composti in entrambe le lingue con l'ausiliare essere (slo. *biti*). Per quanto concerne la flessione, in sloveno il RFL *sebe* (forma forte) non ha una forma per il nominativo, dato che questo è il caso del soggetto al quale fa sempre riferimento e quindi si flette solamente per 5 casi. Conosce solo il singolare e ha due forme clitiche che variano in base alla categoria grammaticale del caso: *se* (genitivo e accusativo) e *si* (dativo) (8-9). Anche in italiano il RFL si flette, ma in categorie diverse. In italiano si accorda con il soggetto del verbo per numero e persona (10), per cui dispone di più forme diverse.

(8) <i>Umivala</i>	<i>si</i>	<i>je</i>	<i>lase.</i>
LAVARE:3° P. SG. F. PART. PASS.	RFL.DAT.	AUS.	CAPELLO:PL.ACC.
Si lavava i capelli.			

(9) <i>Umivala</i>	<i>se</i>	<i>je.</i>
LAVARE:3° P. SG. F. PART. PASS.	RFL.ACC.	AUS.
Si lavava.		

(10) *Io mi vesto* (mi - 1° p. sg.); *voi vi vestite* (vi - 2° p. pl.);
lei si veste (si - 3° p. sg.).

In base agli esempi possiamo concludere che il RFL sloveno ha una forma per l'accusativo e il genitivo (*se*) e una per il dativo (*si*), mentre il RFL in italiano ha forme diverse per tre persone e due numeri (1° perso-

na singolare e plurale - mi, ci; 2° persona sg. e pl. - ti, vi e terza persona sg. e pl. - si). Tornando al discorso delle differenze terminologiche, la flessione per caso in sloveno trova riscontro nella classificazione italiana in verbi riflessivi propri e apparenti. Con i riflessivi propri la particella svolge la funzione di complemento oggetto ed è quindi all'accusativo, per questo motivo i riflessivi propri coincidono in sloveno con i verbi riflessivi coniugati con *se* (11a). Con i riflessivi apparenti la particella svolge la funzione di complemento di termine che in sloveno coincide con il dativo (11b).

(11a)	<i>Stella</i>	<i>in</i>	<i>Giovanna</i>	<i>se</i>	<i>češeta.</i>
	STELLA	E	GIOVANNA	RFL: ACC.	PETTINARE: PR. IND. 3° P. DU.

Stella e Giovanna si pettinano.

(11b)	<i>Stella</i>	<i>in</i>	<i>Giovanna</i>	<i>si</i>	<i>češeta</i>	<i>lase.</i>
	STELLA	E	GIOVANNA	RFL: DAT	PETTINARE: PR.IND.3°P.DU.	CAPELLO:PL.ACC.

Stella e Giovanna si pettinano i capelli.

Il RFL nei reciproci si usa anche in sloveno solamente con verbi al plurale (o duale), e similmente all'italiano c'è ambiguità tra due interpretazioni a cui è possibile ovviare aggiungendo espressioni come (*dru-galena drugi* 'l'un l'altra'). A livello di sintassi, l'analisi dell'ordine non marcato del verbo-soggetto nei verbi e costrutti riflessivi rivela che in italiano la particella assume posizione proclitica o enclitica in base al tempo e modo del verbo. È possibile posizionare il RFL liberamente solamente se abbiamo un nesso di verbo modale e verbo (es. mi devo lavare e devo lavarmi). Quando il sintagma verbale è composto da ausiliare, la scelta dell'ospite ricade su quest'ultimo e il RFL si posiziona davanti a esso (12).

(12) *Luca si è lavato.* (soggetto - si - (ausiliare) - verbo)

È possibile muovere il soggetto dopo il verbo quando questo veicola un'informazione nuova e rappresenta il rema (13), quando è realizzato da un costituente 'pesante' (14), quando in posizione iniziale compare

un costituente avverbiale facente parte della valenza sintattica del verbo (15) o dopo una citazione (16) (Cennamo 1995, 89):

- (13) *Non se ne meravigliano più [delle parolacce] nemmeno i preti.*
 (14) *Non si ribellano solo quelli che si sono sempre opposti all'estremismo.*
 (15) *In una situazione analoga si trovano anche i nostri ragazzi.*
 (16) *“Non siamo mica dei vagoni ferroviari” si lamentano i professori.*

Nello sloveno la particella può sia precedere che seguire il verbo con tutti i modi e i tempi, ma con posizioni diverse per persone diverse. Nella terza persona singolare il RFL precede l'ausiliare in posizione pro-ed enclitica (17). Con tutte le altre persone e numeri il RFL segue l'ausiliare (18).

- (17) *Se je smejal / smejal se je* (rideva)
 (18) *Sta se lovila / lovila sta se* (si rincorrevano)

Inoltre lo sloveno tollera la frapposizione tra il verbo e l'ausiliare di tutta una serie di argomenti come ad esempio il soggetto (19), l'oggetto (20), anche costituenti pesanti (21), un circostanziale (22) o un'intera proposizione (23). Avendo lo sloveno i casi, il soggetto può occupare qualsiasi posizione all'interno della proposizione.

- | | | | | | | |
|------|---------------|-----------|--------------|-----------------|--|-------------------------------|
| (19) | <i>Včeraj</i> | <i>se</i> | <i>je</i> | <i>fant</i> | | <i>nasmejal.</i> |
| | IERI | RFL:ACC. | AUS:3° P.SG. | RAGAZZO:NOM.SG. | | RIDERE: PART.
PASS. M. SG. |

Ieri il ragazzo ha riso.

- | | | | | | | | |
|------|---------------|-----------|--------------|-----------------|-----------|----------------------|----------------------------------|
| (20) | <i>Včeraj</i> | <i>se</i> | <i>je</i> | <i>fant</i> | <i>do</i> | <i>solz</i> | <i>nasmejal.</i> |
| | IERI | RFL:ACC. | AUS:3° P.SG. | RAGAZZO:NOM.SG. | A:PREP. | LACRIMA:
PL. GEN. | RIDERE: PART.
PART.PASS.M.SG. |

Ieri il ragazzo ha riso fino alle lacrime.

- | | | | | | | | |
|------|---------------|-----------|--------------|-----------------|-----------|----------------------|-------------------------------|
| (21) | <i>Včeraj</i> | <i>se</i> | <i>je</i> | <i>Marku</i> | <i>do</i> | <i>solz</i> | <i>nasmejal.</i> |
| | IERI | RFL:ACC. | AUS:3° P.SG. | MARCO: DAT. SG. | A:PREP. | LACRIMA:
PL. GEN. | RIDERE: PART.
PASS. M. SG. |

Ieri ha riso di Marco fino alle lacrime.

- (22) Včeraj se je prešerno nasmejäl.
 IERI RFL:ACC. AUS:3° P.SG. ALLEGRAEMENTE RIDERE:PART.PASS. M. SG.

Ieri ha riso di cuore.

- (23) Včeraj se je - ne da bi sploh pomislil
 IERI RFL:ACC. AUS:3° P.SG. NEG CHE:CONG. AUS:COND. AFFATTO PENSARE
 3° P. SG.M.
 PART. PASS.

name -

nasmejäl.

SU:PREP.-ME:PRON. 1° P. SG. ACC.

RIDERE:PART.PASS. M. SG.

Ieri ha riso senza prendermi in considerazione.

Un'altra differenza si riscontra nell'ordine relativo dei cumuli di clitici nel sintagma verbale che in italiano prevede che il RFL occupi il sesto posto di priorità (Tabella 2), cioè si collochi subito dopo 'ci' (1° p. pl.) e preceda gli accusativi.

RANGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9
FORMA	mi	gli, le (dat.)	vi	ti	ci	si (rifl.)	lo, la, li, le (acc.)	si (imp., pass.) ⁴	nr

Tabella 2: Schema di priorità per l'italiano (Cordin e Calabrese 1988, 589).

Anche nello sloveno esiste uno schema di priorità, di scala più ampia, proposto da Toporišič. In questo lavoro abbiamo estrapolato solamente le categorie pronominali e i RFL (Tabella 3).

⁴ Si è deciso di includere anche il *si* impersonale e quello passivante benché non si tratti di forme pronominali. “La differenza tra il *si* pronominale e quello non pronominale si manifesta anche nell'ordine lineare: diversamente dal *si* pronominale, il *si* passivante o impersonale sta più a destra nei cumuli” (“Clitici” 2010).

ORDINE	RFL1 dativo	RFL2 accusativo, genitivo	PRON1 dativo	PRON2 accusativo, genitivo	PRON3 genitivo
FORMA	<i>si</i>	<i>se</i>	<i>mu, ji</i>	<i>ga, jo</i>	<i>je</i>

Tabella 3: Schema di priorità per lo sloveno (Toporišič 2000, 671).

Mettendo i due ordini a confronto notiamo che in italiano il RFL assume una posizione diversa rispetto allo sloveno in combinazione con i pronomi all'accusativo e al dativo. Infatti, in italiano il RFL segue il dativo, mentre in sloveno lo precede (24a e b).

(24a) (*Si è rotta una gamba.*) *la si è rotta* (acc. - rfl. - aus. - part.)

(24b) (*Zlomila si je nogo.*) *si jo je zlomila* (rfl. - acc. - aus. - part.)

Guardando più attentamente allo schema di priorità per l'italiano, notiamo anche che il *si* impersonale segue gli accusativi (25a) e il RFL li precede (24a). In sloveno il *se* precede sempre gli accusativi, che sia impersonale o RFL (24b e 25b).

(25a) (*Da qui si vede il campanile.*) *Lo si vede.* (acc.-si imp.-V)

(25b) (*Od tukaj se vidi zvonik.*) *Se ga vidi.* (se imp.-acc.-V)

Basandoci sull'analisi contrastiva proposta possiamo concludere che ci sono delle differenze nell'uso del RFL a livello di ortografia, delle categorie morfologiche in cui varia e della sua distribuzione all'interno del sintagma verbale. Le principali differenze riguardano le categorie flessive del RFL e la sua posizione all'interno del SV.

6 Conclusione

Nella prima parte di questo contributo vengono presentati vari criteri in base ai quali si definiscono i verbi pronominali e la relativa terminologia in italiano e sloveno a confronto. Dall'analisi effettuata si deduce che l'italiano ha una terminologia più ricca e diversificata per nominare proprietà e classificazioni diverse rispetto allo sloveno. Tutta-

via è stato qui dimostrato che i verbi pronominali, così come il sottogruppo dei verbi riflessivi, sono fenomeni universali e presentano delle proprietà interlinguistiche comuni. Infatti, se si applicano gli stessi test linguistici e criteri di classificazione, possiamo annoverarli negli stessi gruppi. Nella seconda parte ci si è concentrati esclusivamente sulle proprietà ortografiche e morfosintattiche del predicato contenente un verbo riflessivo, con particolare accento sul pronome riflessivo. Dall'analisi emerge che ci sono sostanziali differenze nella variazione morfologica e nell'ordine dei costituenti a livello di sintagma verbale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANDORNO, C. 2003. *La grammatica italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- BAJEC, A., R. KOLARIČ e M. RUPEL. 1956. *Slovenska slovnica*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- BUNC, S. 1940. *Pregled slovnice slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
- CENNAME, M. 1995. "Transitivity and VS order in Italian reflexives." *Language Typology and Universals* 48 (1-2): 84-105.
- "Clitici". 2010. *Enciclopedia Treccani*. Treccani.it: L'enciclopedia italiana. https://www.treccani.it/enciclopedia/clitici_%28Enciclopedia-del-%27Italiano%29/
- CORDIN, P. e A. CALABRESE. 1988. "I pronomi personali." In *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume I. La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, a cura di L. Renzi, G. Salvi e A. Cardinaletti, 535-592. Bologna: Il Mulino.
- DARDANO, M. e P. TRIFONE. 1997. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- FICI, F. 2008. "I costrutti riflessivi nelle lingue slave. Propensioni e disposizioni." *Linguistica e filologia* 26: 57-74.
- GENJUŠENE, E. Š. e V. P. NEDJALKOV. 1991. "Tipologia delle costruzioni riflessive." In *Teorija funkcionalne slovnice*, a cura di A. V. Bondarko, 241-312. Sankt Peterburg: Znanost.
- LEČIČ, R. 2009. *Fondamenti della lingua slovena. Manuale di grammatica*. Trieste: Editoriale Stampa Triestina.
- REINHART, T. e E. REULAND. 1993. "Reflexivity." *Linguistic Inquiry* 24 (4): 657-720.

RENZI, L., G. SALVI e A. CARDINALETTI. 2001. *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume I. La Frase. I sintagmi nominale e preposizionale*. Bologna: Il Mulino.

SABATINI, F., C. CAMODECA e C. DE SANTIS. 2011. *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher.

SALVI, G. e L. VANELLI. 2004. *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.

SERIANNI, L. 1997. *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Torino: Garzanti.

TOPORIŠIČ, J. 1992. *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

TOPORIŠIČ, J. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

UN APPROCCIO DARWINIANO AL PLURILINGUISMO

Questo non è un saggio di ricerca, è un *think piece*, come si dice nelle redazioni delle riviste. La domanda centrale è “fino a quando, e come, può sopravvivere il plurilinguismo nell’Unione europea?”: è quindi uno scritto di filosofia, di amore del pensiero, non di ricerca. E proprio per questo, per assumermi la responsabilità del mio pensiero, userò la prima persona singolare, scelta inusuale negli scritti scientifici.

Studio il tema del plurilinguismo dagli anni Settanta, ho realizzato progetti territoriali di plurilinguismi fin dagli anni Ottanta, faccio politica orientata al plurilinguismo dagli stessi anni (nel 1980 portai al Parlamento a Strasburgo una proposta sulle lingue minori europee, nel 1982 scrissi un volume sui movimenti politici autonomisti a base linguistica), quindi credo verrò perdonato se in questo caso non penserò né scriverò in modo accademico, ma cercherò di condividere un pensiero con la comunità scientifica che si occupa di plurilinguismo.

Questo è un contributo di *politica linguistica*. Ricordiamoci che per Aristotele la politica è la parte dell’etica che definisce quel che è bene per la *polis*, per lo spazio fisico, concettuale e culturale in cui si riuniscono gli uomini, “animali politici” dotati di “*logos*”, una lingua comune che permette di negoziare, stabilire, modificare i legami di appartenenza alla *polis*.

Secondo me, la nostra *polis* non sono più solo le città, cioè il territorio del contatto reale, vivo; e non lo è più solo la nazione, il territorio culturale assegnatoci dalla storia. La *polis* in via di realizzazione, accettata da alcuni e osteggiata da altri ma comunque in processo attivo, è l’Unione europea - una *polis* che al momento include 24 *logoi* nazionali e una sessantina di *logoi* regionali, diversamente riconosciuti all’interno degli stati membri. Un’ultima riflessione sulla natura della politica, prima di iniziare. Se dal punto di vista etico *politica* significa cercare di

definire che cosa sia bene per la *polis*, dal punto di vista operativo (la politica è una scienza teorico-operativa) *politica* è anche contrasto, ed eventualmente conflitto, tra due visioni di ciò che è bene per la *polis* e ciò che non lo è.

Procediamo con una serie di ‘dichiarazioni’, frasi elementari che è facile smontare, analizzare, falsificare, verificare, discutere.

Dichiarazione 1:

Il plurilinguismo c'è: è nella storia, è nelle società, è in molte famiglie, è in molte menti.

In termini di *bene/male* il plurilinguismo ci arriva dalla storia giudaico-cristiana (una delle componenti comuni dell'Europa, sia nell'Unione sia fuori da essa) con due visioni opposte:

- a. la pluralità delle lingue a Babele è una condanna, la punizione divina all'orgoglio umano;
- b. la pluralità delle lingue a Pentecoste è un dono divino, la capacità di capire ed essere capiti in tutte le lingue - anche se solo con il Concilio Vaticano II la Chiesa Cattolica abbandona il sogno della lingua unica e ancora nel 2021 Papa Francesco I deve intervenire per vietare la messa in latino nelle parrocchie.

Il conflitto tra Babele (il bene è il monolinguisimo) e Pentecoste (il plurilinguismo non è un problema) è impersonato nella storia dal conflitto tra i governanti di una *polis* (stato, ducato, comune, ecc.) e le orde di persone che migrano portando con sé nuove lingue (che esprimono nuovi valori e tramandano nuovi costumi).

I governanti (con l'eccezione di Alessandro, che anche per questo fu forse ucciso - e comunque non fu rimpianto dai successori) preferiscono una lingua unica, nella logica magistralmente descritta nella distopia *1984* di Orwell: “The purpose of Newspeak was not only to provide a medium of expression for the world-view and mental habits proper to the devotees of Ingsoc, but to make all other modes of thought impossible”. Senza giungere all'estremo di Orwell, l'impero ellenistico, quello

romano, quello arabo, quelli iberici e quello napoleonico sono stati dichiaratamente monolingui, mentre quello britannico, quello asburgico e quello sovietico lo sono stati nei fatti, anche se non nelle dichiarazioni di principio. Ma anche la costruzione di stati recenti come la Germania e l'Italia ha visto la forza del "dialetto dotato di un esercito", per usare la metafora usata da Max Weinreich per definire la lingua nazionale, prevalere sui dialetti disarmati, privi di tribunali, scuole, stampa, ecc.

Le migrazioni portano plurilinguismo (e pluriculturalismo, in senso lato):

- a. le migrazioni vincenti, come la migrazione ellenica o romana o araba, si sovrappongono ai nativi originali trasformando le loro lingue in sostrato (che poi riemerge, come nelle lingue romanze o nelle cosiddette 'varietà' dell'arabo);
- b. i migranti che non conquistano territori ma fuggono da territori sfavoriti, dai barbari del III secolo ai migranti odierni, portano plurilinguismo, sono 'apocalittici' in una società di 'integrati', ma nel giro di un paio di generazioni gli integrati assimilano i figli e i nipoti dei migranti, per cui il plurilinguismo vivo si estingue, lasciando sopravvivere solo il plurilinguismo/pluriculturalismo folklorico;
- c. da sempre, poi, ci sono dei *clerici vagantes*: tra le abbazie, un dì; tra le sedi Erasmus, le università o le multinazionali oggi: usavano il latino, un dì; usano l'inglese lingua franca (che non è 'inglese', è una sua varietà più o meno semplificata), oggi - ma poi alcuni di loro si stabilizzano all'estero, spesso creano famiglie bilingui, orgogliose di essere tali, con un bilinguismo frutto di scelta oltre che di necessità. Questi 'bilingui isolati', per dirla con Francescato (1981),¹ perdevano il bilinguismo in un paio di generazioni, ma non sappiamo come funzionerà il meccanismo dopo la comparsa dei *social media* e di *whatsapp* che consentono il contatto permanente di questi migranti colti e benestanti con il loro paese d'origine, dove spesso rientrano quando i genitori invecchiano o si lascia il lavoro e si va in pensione.

¹ Francescato, G. 1981. *Il bilingue isolato. Studi sul bilinguismo infantile*. Bergamo: Minerva Italica.

Ci sono società, famiglie, menti plurilingui, ma il bilinguismo è storicamente e sociolinguisticamente una situazione precaria, in bilico costante, perché c'è generalmente una lingua prevalente, che preme sui bilingui.

Dichiarazione 2:

Le lingue sono organismi viventi; tra più organismi in contatto e in competizione, dice Darwin vince chi (a) si adatta meglio al contesto e (b) lo fa prima di altri.

Il punto (a) definisce la strategia: sopravvive chi sa analizzare l'ambiente, il contesto, sa capirne la natura e le tendenze evolutive, sa adeguarsi a entrambe: come è, come sarà; il punto (b) rimanda all'elemento tattico, alla competizione o addirittura alla guerra con gli altri organismi viventi che vogliono vivere nello stesso ambiente, in modo da arrivare primi alla meta, alla sopravvivenza garantita dall'adattamento.

Nell'introduzione abbiamo ipotizzato che il nuovo contesto, l'ambiente in cui le nostre lingue coesistono e interagiscono (in pace e in belligeranza), sia l'Unione europea. In linea di tendenza questa ipotesi mi pare certa, ma in realtà la situazione è più complessa:

- a. all'interno della *polis* plurilingue UE abbiamo decine di *poleis* che sono a loro volta plurilingui, con tre strutture diverse:
 - situazione simmetrica, ad esempio il Belgio francofono e fiammingo (l'appendice tedesca è esigua),
 - situazione asimmetrica, cioè con una lingua nazionale e lingue regionali riconosciute e tutelate o non riconosciute e lasciate a sé stesse; queste lingue regionali possono essere *penisole linguistiche* che usano la lingua del vicino (Bolzano tedesca, Capodistria italiana, Aosta francofona, Galizia lusofona, ecc.), sia *isole linguistiche* prive dell'appoggio di un altro stato (sardo, friulano, catalano, basco, gaelico, ecc.),
 - poi ci sono i poveri tra i poveri, cioè le lingue in via di estinzione, come i cosiddetti 'dialetti' italiani, che sono lingue e non dialetti; i dialetti germanici nelle Alpi, dai Walser ai Mocheni e ai Cimbri; le antiche lingue della Francia, come l'occitano o il francoprovenza-

- le, o quelle della Gran Bretagna, dal manxico al cornico, e così via;
- b. c'è poi la *polis* emergente, come dicevamo: l'Unione europea. Ufficialmente plurilingue, ufficialmente impegnata a mantenere in vita le 24 lingue ufficiali e le decine di lingue locali o minoritarie riconosciute dai vari stati (ma di fatto silente sulle altre lingue morenti). In realtà, l'UE ha tre lingue di lavoro, che di fatto sono le sue lingue ufficiali; una di queste è l'inglese, la lingua franca dei bandi, dei CV, dei contratti, delle convenzioni, degli appalti. Abbiamo dedicato vari studi alla politica linguistica europea, trovando ogni volta una ragione per continuare caparbiamente a credere nella sua funzione antidarwiniana, cioè nella difesa del ruolo delle altre lingue rispetto all'inglese: ma la Brexit ha tolto ogni dubbio, l'inglese non è più la lingua di un relevantissimo stato membro, cosa che avvantaggiava indebitamente i *native speakers*, oggi l'uso dell'inglese non avvantaggia più nessuno (tranne gli irlandesi, poco significativi numericamente ed economicamente). Quindi la lingua dell'UE sarà sempre più un inglese basico, lingua franca priva di sinonimi, con forme irregolari sempre più riportate dentro la norma, con elementi affidati al gusto del parlante (come la scelta del relativo, o della *-s* della terza persona dei verbi, o dell'uso del determinativo *the*); soprattutto, una lingua deculturizzata; il che, paradossalmente, è un vantaggio, visto che le altre 24 lingue sono cariche di connotati culturali e questo complica sempre le relazioni;
- c. geograficamente apparteniamo a un contesto geopolitico più ampio, il continente europeo che oltre all'Unione europea include la Svizzera (plurilingue asimmetrica, con il tedesco dominante, francese e italiano circoscritti, ladino dei Grigioni in estinzione), che però è membro nell'area Schengen; la Norvegia bilingue (norvegese/inglese); il cuore linguisticamente frammentato dei Balcani, in via di progressiva integrazione geopolitica; il blocco orientale, dalla Bielorussia ai paesi caucasici, dalla Russia all'Ucraina, spesso segnati da conflitti linguistici, al momento alieni rispetto al nostro contesto eurooccidentale.
- L'Europa, intesa come continente, ha un organismo culturale comune, il Consiglio d'Europa, che include un organismo linguistico, l'European Modern Language Centre: produce quadri di

riferimento linguistici, multilinguistici, interculturali - ma non tutti i paesi vi partecipano (ad esempio, l'Italia è assente) e non possono essere emanate direttive cogenti per gli stati membri; i 6 livelli di competenza, e le relative certificazioni linguistiche, hanno conquistato il mercato delle lingue per la mobilità di studenti e lavoratori, ma il business reale non è la certificazione del maltese o dell'italiano, del polacco o del croato, è quello dell'inglese come lingua franca;

- d. un contesto più ampio è quello *globale*, che si presenta con due varianti: paesi che usano una lingua europea, come l'America e l'Oceania, e paesi con lingue di altre tipologie, come gran parte dell'Asia e dell'Africa.

A parte il caso degli ispano-lusofoni iberici che interagiscono alla pari con i latino-americani (anche se i brasiliani hanno imposto le loro grafie ai portoghesi: il numero di parlanti conta!), per il resto sia il mondo che parla lingue coloniali europee sia quello che parla altre tipologie linguistiche hanno adottato l'inglese lingua franca come 'lingua della globalizzazione'. Per rendere conto della rapidità dell'evoluzione ambientale nel mondo delle lingue ricorderò che meno di vent'anni fa sono stato invitato a un prestigioso convegno francese sul modo per promuovere il francese, accanto all'inglese, come lingua della globalizzazione, idea che oggi suona aliena anche ai francesi, che hanno trasportato l'emittente internazionale France 24 dal francese all'inglese.

Torniamo al contesto in cui gli organismi viventi noti come 'lingue' stanno combattendo per la sopravvivenza: l'Unione europea, che proclama, che traduce, ma che ha come *working languages* (detto in inglese, *of course...*) solo 3 lingue 'maggiori', inglese, francese e tedesco. Vediamo i numeri dei parlanti delle principali lingue in competizione darwiniana (numeri arrotondati, scelti dalla miriade di fonti ufficiali spesso assai distanti tra loro... ma comunque sufficienti a dare un'idea del contesto):

Tedesco	98 mln	Spagnolo	49 mln
Francese	69 mln	Polacco	38 mln
Inglese	67 mln	Rumeno	22 mln
Italiano	61 mln	Olandese	17 mln

Sotto la soglia dei 15 milioni di parlanti ci sono bulgaro, ceco, croato, danese, estone, finlandese, greco, irlandese, lettone, lituano, maltese, norvegese (non parte dell'UE, ma partecipante allo stesso contesto), portoghese (che riceve forza Brasile), slovacco, sloveno, svedese, ungherese: quanta forza intrinseca hanno per riuscire conservare la loro nicchia nell'ambiente, secondo la logica darwiniana?

I parlanti nativi di queste lingue sono sempre più spesso bilingui con l'inglese lingua franca, che in alcuni casi è co-madrelingua (Irlanda, Malta) o lingua seconda (Olanda, Danimarca, Svezia, Norvegia, Finlandia); i loro figli vedono la TV in inglese, perché un numero basso di parlanti non copre le spese di doppiaggio; cantano in inglese; usano l'inglese come *medium of instruction*: fanno CLIL in inglese, frequentano corsi universitari in inglese anche nelle loro città, hanno borse Erasmus che li portano in altri paesi dove interagiscono in inglese, condividono esperienze affettive con parlanti di altre lingue, per cui l'inglese non è più lingua del fare, lingua di istruzione, ma anche lingua dell'essere, dell'espressione emotiva, del progetto di vita.

Certo, le lingue sopravvivono anche per quello che il giurelinguista Pizzorusso definiva *animus*, cioè la voglia di sopravvivere - ma al di là dell'*animus*, che può ritardare certi percorsi, tra 25 anni quante delle lingue incluse nel secondo elenco saranno la lingua principale del *fare* nei loro paesi?, tra quanto saranno sostituite dall'inglese lingua franca nelle transazioni ufficiali, nella didattica, nei mass media?, tra quanto si trasformeranno in tal modo in dialetti locali, cari a tutti perché lingue della comunità, della famiglia, delle emozioni, del bel tempo antico e dello *small is beautiful* - ma nonostante ciò, in lento ma inesorabile spostamento dalla vita quotidiana ai dipartimenti di filologia e storia della lingua.

Nella competizione per il lavoro, per la produzione, per la suddivisione del PIL europeo saranno proprio le lingue/nazioni piccole a doversi adeguare per prime all'ambiente mutato: scopriranno per prime che il passaggio all'inglese lingua franca come *madrelingua* delle nuove generazioni le rende competitive rispetto ai giovani tedeschi, francesi, italiani, spagnoli, polacchi e di altre lingue numericamente forti dove per sopravvivere non è indispensabile internazionalizzarsi: un pizzaiolo di Napoli, un metalmeccanico della Volkswagen, un contadino dello Champagne o della campagna polacca potrà vivere ancora per qualche

generazione in un ambiente linguistico italiano, tedesco, francese o polacco, ambiente sufficientemente ricco e complesso da non fargli sentire la necessità di passare all'inglese come lingua principale per i suoi figli; ma se i loro figli che non vorranno fare i pizzaioli, i metalmeccanici o i contadini 'tradiranno' la lingua della famiglia, impareranno l'inglese, anglicizzeranno i loro figli, dando loro quel tanto che basta della lingua 'locale' per poter parlare con i loro nonni...

Dichiarazione 3:

Nelle aree bilingui, il meccanismo darwiniano può essere rallentato e controllato, per quanto non evitato nel lungo periodo.

Non affrontiamo tutta la gamma di situazioni bilingui, ci limitiamo - stante il contesto di questa pubblicazione - a situazioni bilingui come la Slovenia e la Croazia costiere, aree plurilingui italiano/sloveno e italiano/croato con l'aggiunta rispettivamente dell'istro-veneto o dell'istrioto.

In questi contesti, un intervento forte di politica linguistica (ad esempio: "nelle strutture pubbliche e in quelle private aperte al pubblico tutto il personale deve essere bilingue") e di politica educativa (tendente a un sistema scolastico unitario con bilinguismo reciproco) può essere efficace nel mantenere in vita il bilinguismo più a lungo di quanto non succederebbe se si lasciasse governare il principio *laissez faire, laissez passer*, alla base dell'economia governata dal mercato non guidato (con questo meccanismo, nel mercato delle lingue, quelle deboli soccombono immediatamente).

Nel sistema scolastico, quindi, accanto all'inglese lingua franca per i contesti globali, se si vuole sopravvivere come realtà plurilingui è necessario raggiungere un livello alto, almeno B2, nella lingua dei vicini, rispettivamente italiano, sloveno (questo vale anche per l'area slovenofona in Friuli e in Venezia Giulia) e croato. In queste zone cuscinetto, come in tutte le penisole linguistiche (si veda sopra) un progetto forte quindi è trilingue, non solo bilingue: procedere affiancati rallenta l'avanzata di Darwin; e siccome tutti viviamo nell'UE, aggiungere una lingua europea diversa dall'inglese aiuta a creare scambi, passioni, turi-

simo, interconnessioni - perché le lingue piccole si difendono difendendo l'intero sistema plurilingue europeo.

Ovviamente il plurilinguismo non gode di buona percezione:

- a. *le società preferiscono un cittadino monolingue*: non solo comunicare con lui è semplice, ma un monolingue non aperto al mondo è più facile da controllare, più difficile da 'contagiare' o 'contaminare' con idee 'strane' (nel senso di estranee, straniere: stessa etimologia, *extra*);
- b. *le famiglie hanno paura del bilinguismo*, e ciò deriva dal fatto che non sono informate e formate: tutti abbiamo sentito dire, di fronte alla proposta di educazione bilingue: "è così piccolo", "fa già fatica a impararne una", "serve l'inglese; il resto è solo fatica inutile", "perché far sprecare ore a studiare l'italiano? Meglio, semmai, studiare il tedesco, e meglio ancora raddoppiare le ore di inglese", "perché studiare italiano? Trieste è a due passi, si impara intuitivamente" (e viceversa, visto da Trieste...);
- c. *la scuola ha paura del plurilinguismo*, perché ne vede i costi (indubbi), ne teme la complessità organizzativa (dalla formazione dei docenti alla creazione delle classi, dai modi di uso del CLIL all'impianto delle valutazioni) confondendo la 'complessità' con il 'caos', con la 'complicazione', e sminuendo il valore della ricchezza educativa della diversità di punti di vista e di sistemi di vita e di valori.

Sono tre contesti che possono *ancora* essere controllati e modificati, ma serve un piano strategico, che si fonda

- a. sull'*animus*, sulla convinzione che il plurilinguismo sia un valore e che, come dice Anthony Mollica, "il monolinguisma sia curabile";
- b. sull'azione formativa rivolta ai soggetti decisionali (governi, consigli comunali, camere di commercio, sindacati, scuole, famiglie) basata su questa semplice considerazione di partenza: secondo il meccanismo di selezione naturale darwiniana, se non difendiamo il plurilinguismo locale, in una o due generazioni sloveno e croato saranno dialetti, e l'italiano resisterà (forse!) una generazione in più.

Si può anche raccontare tutto questo in maniera leggera con la storia di H. English L. F. Newspeak² che riassume l'approccio darwiniano al plurilinguismo.

My names H. English L. F. Newspeak

Paolo E. Balboni

The purpose of Newspeak was not only to provide a medium of expression for the world-view and mental habits proper to the devotees of Ingsoc, but to make all other modes of thought impossible.³

George Orwell, 1984

Im drowsy, it was really a big bite! Yet, I swallowed it.

Sono rinco, e stato proprio un boccone enorme. Ma lo ingoiato tutto!

It was Czeck, I suppose. Or Slovak, maybe. Theyre quite similar.

Era il ceco, mi pare. O forse il slovacco. Sono così simili.

100 years ago there were 5.5 million native speakers.

100 anni fa ceerano 5 milioni e mezzo di madrelingui.

The last monolingual one gave up today.

Lultimo monolingue a ceduto oggi.

A big bite indeed.

Proprio un gran bel boccone.

What you saying - I should introduce myself?

Che dici - che dovrei presentarmi?

Yaright. Sorry. Im just a bit drowsy, yep, now, after all that eating.

Occhei. Scusa. Sono un po rinco, sai, dopo quella abbuffata.

Swallowing Maltese, Lithuanian, Slovene and the like was easier.

E stato piu facile quando ho pappato il maltese, il lituano, il sloveno e altre lingue come loro.

This one was sort of leathery. Hard, it was. Yet, I swallowed it.

Questo qui era cuoio, tipo. Duro. Ma lo mangiato.

2 Il monologo è stato pubblicato anche in un volume 'giocosso' curato da Franco Ferrari, con una descrizione del mondo del 2084, 100 anni dopo il simbolico 1984 di George Orwell; è una guida alla Terra ad uso di venusiani. Il monologo è scritto in un ipotetico inglese lingua franca del 2084.

3 Lo scopo della Neolingua non era solo quello di offrire un mezzo di espressione della visione del mondo e della forma mentis dei membri del Partito Socialista Inglese, ma di rendere impossibile ogni altro modo di pensare (traduzione dell'autore).

Let me check... yeah, it was Slovak. Slovaks over.

OK, let me introduce myself.

My names H. English L. F. Newspeak.

Newspeaks the family name, in Georges memory.

English is the first name – well, I sound like English. But Im simpler, easier: no third person s: its useless! No don't, doesn't, didn't: not is enough. As few irregular verbs as possible. No apostrophe. Only short sentences. The fewer conjunctions, the better: theyre ambiguous. And so on.

The initials?, you say.

Well. L. and F. mean Lingua Franca.

Thats what sociolinguists called me one century ago.

They liked me not: too basic, too many 'mistakes'.

Now, the full meaning of my name is:

"I am a language, once I was the English Language, now I am English as a Lingua Franca: and thats Newspeak, the new democratic language of the world".

Too many small useless languages still fight to survive.

Poor deluded puppets. Ill swallow them up.

What about the H at the beginning?, you ask.

Yenow, old English was politically incorrect: Mr, Mrs, Ms, Miss. Rubbish.

English L.F. Newspeak is politically correct:

H stand for Human, which include straight, bi, gay, lesbian, trans humans...

Theyre all humans: that is, H.

Im a language, you say, Im not a person.

Scusa, verifico... già, era il slovacco. Il slovacco è finito.

Occhei, mi presento.

Mi chiamo U. Inglese L. F. Neolingua.

Neolingua e il cognome, in onore di George.

Inglese e il nome – be, sembra inglese. Ma sono più semplice, più facile: niente s della terza persona, e inutile. Niente don't, doesn't, didn't: basta not. Pochi verbi irregolari. Niente apostrofi. Solo frasi brevi. Meno congiunzioni ci sono, meglio e: sono ambigue. E così via

Le iniziali?, chiedi.

Dunque. L. e F. stanno per Lingua Franca.

E così che i sociolinguisti mi chiamavano un secolo fa.

Non gli piacevo: troppo elementare, troppi 'errori'.

Quindi, il significato completo di mio nome è:

"Sono una lingua, una volta ero la lingua inglese, adesso sono Inglese Lingua Franca, cioè la Neolingua, la nuova lingua democratica del mondo".

Troppe piccole, inutili lingue si ostinano ancora a sopravvivere.

Povere marionette illuse. Me le papperò tutte.

E la U all'inizio?, chiedi.

Sai, il vecchio inglese era politicamente scorretto: Mr, Mrs, Ms, Miss. Stronzate.

Inglese L. F. Neolingua e politicamente corretto.

La U sta per Umano, include tutti gli umani: etero, bi, gai, lesbiche, trans...

Sono tutti umani: quindi U.

Ma io sono una lingua, dici, non una persona.

Im not human: why H, then?, you ask.

Non sono umano: allora, perche la U, chiedi.

Yeright: Ive got no gender, but I like H before my name...

Gia: non ho genere, ma mi piace quella U davanti al mio nome...

I need no gender. I procreate not, I grow up by swallowing up useless languages.

Non ho bisogno di genere. Io non procreo, per crescere mi pappo lingue inutili.

In fact, I 'swallow' not. I 'absorb'. Yeah, thats the word. I absorb small, useless languages.

In realta, non 'pappo'. 'Assorbo'. Gia, questa e la parola giusta. Assorbo piccole lingue inutili.

I rip the native language off the native speakers mouths.

Strappo le lingue materne dalla bocca dei madrelingui.

How? You ask.

Come?, chiedi.

Yenow, they want to be international, so that their economy survive.

Sai, vogliono internazionalizzarsi, per fare sopravvivere la loro economia.

And to do so they have to use English. In mass media. In universities. In trains and flights. In documents and bank orders.

E per farlo devono usare inglese. Nei mass media. Nelle universita. Nei treni e negli aerei. Nei documenti e nelle robe delle banche.

English L. F., I mean. Im the language they speak. Not the old British or American English...

Cioe: inglese L. F. Questo e inglese che parlano. Non il vecchio inglese britannico o americano...

Teachers still try to impose old English on their students, poor little things.

Gli insegnanti ci provano ancora a imporlo ai loro studenti, poverini.

No problem: schools are helpless when mass media and social media use New-speak. Easier. Compact. Straight-to-the-point. Always informal. Just 800-1000 words, no useless synonyms, no metaphors, oxymorons... None of the linguistic rubbish they used to call literature.

Nessun problema: le scuole sono inermi se i mass media e i social usano la Neolingua. E piu facile. Concisa. Diretta. Sempre informale. Solo 800-1000 parole, niente inutili sinonimi, niente metafore, niente ossimori... Niente di quelle stronzate linguistiche che chiamavano letteratura.

Uselessly complex and ambiguous literature...

Letteratura, inutilmente complessa e ambigua...

Stupid, old languages.

Stupide, vecchie lingue.

Ripping off a native language is a bit like ripping off identity, you say.

Strappare una madrelingua e un po come strappare lidentita, dici.

Yeright.

Occhei.

But in fact I rip not anything off. I sayed 'rip off' to make things clear.

In realta non strappo niente. O dito 'strappare' per chiarezza.

Lets take the case of Slovak, that has just ended its course as a living language and

Prendiamo il slovacco, che a appena finito la sua storia come lingua viva e da adesso in

from now on will be heard and read only in philology and literature departments.

Lets talk about Slovakia.

I started sneaking in just one century ago, yenow: the Iron Curtain, and all that happened when it falled.

I sneaked in and waited for the rich Slovaks to hire English baby sitters who seemed to speak English but in fact speaked English L.F.

And I waited for Erasmus and graduate and PhD students to get around speaking English L.F.

And I waited for German technicians to come and work in German plants in Slovakia, and for Slovak technicians to go and work in the headquarters of the German company, and they all speaked Newspeak.

Newspeak is a social lift, and all people like a lift better than a steep staircase.

I ripped nothing off. Slovaks ripped their own language off from their schools and factories and lives.

Communities are made of humans.

Humans like to think they will live forever.

Yet sooner or later they die.

And their mother tongue dies with them.

And when the last native speaker dies, I swallow up another old, useless, local language.

poi si sentira e si leggera solo nei dipartimenti di filologia e letteratura.

Parliamo della Slovacchia.

O incominciato a intrufolarmi un secolo fa, sai: la Cortina di Ferro, e tutto quello che e succeduto quando e caduta.

Mi sono intrufolato e o aspettato che i slovacchi ricchi prendevano baby sitter inglesi – sembrava che parlavano inglese, ma in realta parlavano L.F.

E o aspettato che Erasmus, laureati e ricercatori andavano in giro parlando inglese L.F.

E o aspettato che i tecnici tedeschi andavano a lavorare nelle fabbriche tedesche in Slovacchia, e che tecnici slovacchi andavano a lavorare nella sede centrale delle loro aziende tedesche, e tutti parlavano la Neolingua.

La Neolingua e un ascensore sociale, e tutti preferiscono un ascensore a una scala ripida.

Non ho strappato niente. I slovacchi hanno strappato la loro lingua dalle loro scuole e dalle loro fabbriche e dalle loro vite.

Le comunita sono fatte di umani.

Agli umani piace pensare che vivranno per sempre.

Ma prima o poi muoiono.

E le loro lingue madri muoiono con loro.

E quando lultimo madrelingua muore, io mi pappo un altra, inutile lingua locale.

Lucija Čok

L'italiano come lingua seconda nell'educazione ovvero la pedagogia della vicinanza. Uno studio di caso: l'Istria slovena

La storia dello status e della prevalenza della lingua italiana come lingua seconda in Istria, precisamente nell'Istria slovena, ci dimostra quanto sia stato importante dal dopoguerra a oggi l'approccio integrativo delle politiche europee per la rilevanza del riconoscimento dei diritti delle minoranze nazionali, culturali e linguistiche. Parallelamente alle iniziative politiche dell'Europa moderna, ricercatori e pedagogisti si adoperano nell'elaborazione, sperimentazione e applicazione di una didattica linguistica centrata sulla prassi educativa in territori mistilingui e multiculturali affinché le rilevate politiche abbiano seguito e possano raggiungere gli alti obiettivi concordati. Il caso dell'Istria, in particolare dei comuni costieri del territorio bilingue sloveno-italiano, può illustrare quanto sia stato fatto in questo campo e quali siano gli effettivi risultati.

La Slovenia promuove una politica linguistica e culturale relativamente democratica, sviluppando incessantemente, sia attraverso la ricerca teorica che nella prassi, didattiche linguistiche e modelli educativi innovativi rispettando la diversità linguistica autoctona. Purtroppo oggi l'Istria slovena si trova in un momento difficile per il mantenimento del suo bilinguismo storico sloveno-italiano. Chiamata a rispondere all'urgente necessità di sviluppare efficaci azioni per conservarlo e svilupparlo, non ha né risposte, né soluzioni efficaci.

Nel contributo viene presentata un'analisi diacronica di interventi educativi e didattici basati su ricerche scientifiche eseguite da studiosi

della Facoltà di Studi Umanistici, del Centro di ricerche scientifiche di Capodistria e da altri enti responsabili dello sviluppo delle politiche linguistiche in Slovenia, centrata sulla didattica dell'italiano come lingua seconda nonché lingua del vicino, che potrà farci riflettere e risvegliare in noi la consapevolezza di quanto multietnicità, bi-/plurilinguismo e diversità linguistica siano stati elementi di costruzione dell'Europa di oggi e dovrebbero esserlo del mondo di domani. Perciò, il costante impegno a validare le politiche della diversità linguistica e le modalità didattiche innovative affinché non vengano accantonate o travolte dalle tendenze sociali ed economiche globalizzanti, è più che un dovere per noi tutti.

Parole chiave: diversità linguistica, pedagogia della vicinanza, lingua italiana, bilinguismo, politica linguistica democratica.

Italian as a Second Language in Education: The Pedagogy of Proximity. A Case Study: Slovenian Istria

Looking at the history of the status and prevalence of the Italian language as a second language in Slovenian Istria tells us a lot about the connection of language/languages with the social, political, or economic circumstances in which it/they is/are used at different times. The case of Istria, more specifically the Slovenian-Italian bilingualism of coastal municipalities over time and the contribution of the education to its preservation, confirms this.

Slovenia implements democratic linguistic and cultural policies through its legislation, and the implementation of the rights of ethnic communities in education introduces innovative linguistic didactics and educational models, while respecting indigenous linguistic diversity. Nevertheless, today Slovenian Istria has faced difficulties in how to firmly maintain indigenous Slovenian-Italian bilingualism. There are no answers or effective solutions to how to implement effective conservation and development measures.

This diachronic analysis of educational and didactic interventions, based on scientific research by experts of the Faculty of Humanities, the Research Centre of Koper and other institutions, focuses on teaching Italian as a second and neighbourhood language. Its data and findings

encourage language diversity and innovative learning/teaching policies, so as to reinforce students' commitment to maintaining bilingualism, linguistic diversity and cultural coexistence, which are appropriate to Istria and indicate characteristic approaches, effective strategies and pedagogy of proximity.

Keywords: linguistic diversity, pedagogy of proximity, Italian language, bilingualism, democratic language policy.

Simona Bartoli Kucher

Imparare e insegnare l'italiano con i testi multimodali

Con questo intervento affronteremo la possibilità di rendere operativi nella classe di italiano come lingua materna, straniera e seconda testi multimodali e film connessi dal loro carattere transmediale e dall'uso di codici linguistici plurali.

Al centro delle nostre riflessioni sta l'obiettivo dell'apprendimento attivo e cooperativo: è il coinvolgimento degli apprendenti a determinare l'attivazione del processo di apprendimento della lingua parallelamente al processo interculturale di sensibilizzazione nei confronti di temi sociali come i diritti umani e la violenza contro le donne, focalizzati p.e. dal giornalismo grafico di Takoua Ben Mohamed.

L'empatia, le emozioni suscitate dal testo letto e visto (competenza di lettura visiva) o dal testo visto e ascoltato (competenza audiovisiva), il riferimento personale alla storia del testo stesso (autobiografia linguistica), rappresentano il potenziale pedagogico di romanzi a fumetti e film. I nuovi descrittori del *Volume Complementare* del QCER (Council of Europe 2018, trad. italiana 2020) rappresentano il quadro teorico ideale a declinare le nostre proposte per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano a scuola e nella formazione universitaria degli insegnanti.

La cooperazione multimodale di immagini e parole, ma anche di elementi gestuali e sonori mette a disposizione dei futuri insegnanti strumenti glottodidattici essenziali, purtroppo non ancora sfruttati nell'insegnamento delle lingue moderne. Se si tiene conto che il genere dei media multimodali è sempre più diffuso nel contesto delle reti so-

ciali, è opportuno rilanciarne la potenzialità anche nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere a scuola e all'università.

Parole chiave: multiliteracies, plurilinguismo, third space, cittadinanza globale, giornalismo grafico.

Learning and Teaching Italian with Multimodal Texts

In this article we will address the possibility of teaching Italian - as mother, foreign and second language - with multimodal texts, connected by their transmedial character and by the use of plural linguistic codes. At the heart of our reflections is the goal of active and cooperative learning: the involvement of learners activates the language learning process in parallel with the intercultural awareness of social issues such as human rights and violence against women, focused for example by the graphic journalism of Takoua Ben Mohamed. Empathy, the emotions aroused by the text read and seen (visual literacy), the personal reference to the story of the text itself, represent the pedagogical potential of comic and graphic novels. The new descriptors of the *Companion Volume* to CEFR (Council of Europe 2018) represent the ideal theoretical framework for teaching foreign languages at school and in university teacher training. The multimodal cooperation of images and words, but also of gestural and audio elements, provides student teachers of language with essential tools, unfortunately not yet exploited in modern languages teaching.

Keywords: multiliteracies, plurilingualism, third space, global citizenship education, graphic journalism.

Cinzia Zadra

Luoghi e voci *in-between* nella formazione degli/delle insegnanti: prospettive pedagogiche transculturali

Questo contributo mette in luce una questione che rappresenta sempre più una sfida centrale nel campo dell'educazione: il riconoscimento di pratiche sociali e forme di identità che non possono essere

chiaramente attribuite a un'unica appartenenza. Si tratta di appartenenze identitarie multiple che caratterizzano i luoghi di mezzo, le zone di confine che, per ragioni storiche e geografiche, costituiscono una sorta di terzo spazio generativo di pratiche e azioni. L'appartenenza multipla va oltre le dimensioni degli approcci interculturali aprendosi al quadro della cittadinanza globale e transculturale, intesa come senso di appartenenza a un'ampia comunità e come modo di comprendere, agire e relazionarsi con gli altri. Negli ultimi anni, un numero crescente di studi ha richiamato l'attenzione sulla dignità e sulla generatività delle identità ibride e ha esaminato le condizioni in cui le appartenenze multiple sono praticate e riconosciute.

A partire dalle voci autentiche di autrici che scrivono di radici meticce e di impegno globale, nei corsi di laurea della formazione iniziale degli/delle insegnanti vengono proposte attività che incoraggiano a leggere e a riflettere sull'appartenenza, sulle questioni e sui problemi delle società globali. Le voci dei territori multilingui, delle appartenenze multiple e di coloro che danno spazio alle radici meticce e alle identità ibride possono essere strumenti che educano a una nuova percezione e a un nuovo dialogo e impegno.

Dare spazio e voce a coloro che sperimentano differenze nei loro contesti di vita e nelle loro prospettive permette non solo di dialogare e interagire con l'altro/a, ma anche di recuperare una dimensione importante di ciascuno di noi: l'altro/a dentro di noi.

Parole chiave: formazione degli/delle insegnanti, appartenenze multiple, voci e luoghi *in-between*, approcci globali e transculturali.

In-between Places and Voices in Teacher Education: Cross-Cultural Pedagogical Perspectives

This contribution highlights an issue that is increasingly a core challenge in education: the recognition of social practices and forms of identity that cannot be clearly attributed to a single belonging. These include multiple belongings that characterise the in-between places, the border areas that, for historical and geographical reasons, constitute a kind of third generative space of practices and actions. Multiple belonging goes beyond the dimensions of intercultural approaches by ope-

ning up to the framework of global and transcultural citizenship. This is understood as a sense of belonging to a broad community and as a way of understanding, acting and relating to others. In recent years a growing number of studies have drawn attention to the dignity and generativity of hybrid identities and have examined the conditions under which multiple memberships are practised and recognised.

From the authentic voices of authors writing about mestizo roots and global engagement, student teachers are offered activities that encourage them to read and reflect on belonging, issues and problems of global societies. The voices of multilingual territories, of multiple belonging, and of those who give space to mestizo roots and hybrid identities, can be tools that educate to a new perception and a new dialogue and commitment.

Giving space and voice to those who experience differences in their life contexts and their perspectives, allows them not only to engage in dialogue and interact with the other, but also to recover an important dimension of each of us: the other within ourselves.

Keywords: teacher education, multiple belongings, in-between voices and places, global and transcultural approaches.

Alva Dani

Il contributo interculturale del poeta bilingue Gëzim Hajdari

Il saggio si propone di analizzare, muovendo dal contesto socio-culturale, il contributo interculturale del poeta bilingue Gëzim Hajdari, uno dei maggiori esponenti della letteratura della migrazione in lingua italiana degli ultimi anni, vincitore di importanti premi e riconoscimenti letterari. La sua poesia è caratterizzata dal passaggio da una poetica autobiografica a una poetica creole, interculturale e interletteraria. Nella raccolta di poesie *Delta del tuo fiume* (2015), sulla quale si focalizza la nostra analisi, il bilinguismo si trasforma in plurilinguismo che supera i confini dell'esilio italiano facendo uso di una 'lingua franca' che nasce dal bisogno di comunicare attraverso una lingua universale. La raccolta poetica presa in esame racconta il lungo viaggio del poeta nel continente africano, dove attraversano diverse aree geografiche e incon-

trando diverse popolazioni tenta di oltrepassare le barriere e di liberarsi dai legami d'origine, alla ricerca di uno scambio continuo con l'altro. Mescolando la propria identità con quella delle altre popolazioni, riesce a dimostrare che l'uomo si arricchisce di valori e di culture, e si sente un cittadino del mondo che non conosce confini, né bandiere e mappe.

La necessità di pensare al di là degli spazi tradizionali spinge il poeta a considerare proprio la fluidità della letteratura che viene prodotta dall'articolazione delle differenze culturali. In un contesto plurale come quello odierno, i concetti di cultura e identità perdono il carattere di immobilità. Secondo il poeta, la nostra identità non è legata a un territorio, ma alla lingua, alla memoria, alla cultura: "tu migri non da un paese all'altro, ma da una lingua all'altra, da una memoria all'altra, da una cultura all'altra" (Hajdari 2006).

Parole chiave: poesia, bilinguismo, identità, interculturalità, Africa.

The Intercultural Contribution of the Bilingual Poet Gëzim Hajdari

This paper aims to bring forward the intercultural contribution of the bilingual poet Gezim Hajdari, one of the most prominent names of immigration literature in Italian language. It focuses on the collection of poems *Delta del tuo fiume* (Delta of your river) (2015). Based on the poet's cultural and social context, we have identified and analysed the dimension of his intercultural contribution.

This work narrates the poet's long journey across the African continent. He travels through different civilizations and geographical areas, each with its own particularity. That makes Hajdari's poetics pass from an individual level to a universal one. The exiled poet who carries sorrow and bitterness will give way to a poet who goes beyond national borders and individual cultures.

Keywords: poetry, bilingualism, identity, interculturality, Africa.

Lara Sorgo e Sonja Novak Lukanović

Considerazioni sull'italiano come lingua seconda: un caso di studio dell'Istria slovena

L'italiano, lingua ufficiale nel territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena, è materia di studio obbligatoria nelle scuole slovene. L'insegnamento/apprendimento della lingua italiana come lingua seconda (L2) inizia già nella 1^a classe della scuola elementare e prosegue fino alla conclusione del percorso di studi della scuola media superiore. Lo scopo principale è l'acquisizione di abilità linguistiche che permettano agli alunni di comprendere la seconda lingua e raggiungere una buona competenza, nonché di sviluppare competenze interculturali utili per riconoscere la diversità linguistica e culturale dell'ambiente in cui vivono.

Da tempo però si nota una bassa motivazione nello studio della lingua da parte degli alunni delle scuole slovene, a cui di conseguenza si associano un graduale calo del sapere e una sporadica frequenza d'impiego.

Il presente contributo presenta i risultati della ricerca a cui hanno partecipato gli alunni della 9^a classe di una scuola slovena di Capodistria. La ricerca, che si è svolta tra aprile e maggio del 2021, ha previsto la compilazione di un questionario con l'obiettivo di indagare i punti di vista e le opinioni degli alunni sulla lingua italiana e di verificare con un breve testo se al termine dell'istruzione obbligatoria vengono raggiunti gli obiettivi linguistici previsti dal curriculum di studio. L'importanza dei dati raccolti sta inoltre nel rilevare se gli alunni sono consapevoli di vivere in un ambiente bilingue dove sono presenti elementi della cultura italiana.

Parole chiave: insegnamento/apprendimento dell'italiano, italiano L2, competenza linguistica, territorio nazionalmente misto Istria slovena.

Considerations on Italian as a Second Language: A Case Study in Slovene Istria

In the ethnically mixed area of Slovene Istria, Italian is considered an official language and, as such, a compulsory subject in local Slovene schools. Teaching/learning Italian as a second language (L2) begins in

the 1st grade of primary school and continues all the way through secondary school. The main purpose thereof is to acquire language skills that enable pupils and students to understand the second language, achieve linguistic competence, and develop intercultural skills needed for recognising the linguistic and cultural diversity of the environment in which they live.

For some time now, however, the motivation to learn Italian among pupils and students of Slovene schools has been low, resulting in a gradual decline in knowledge and only occasional use of Italian.

The article presents the results of a study involving 9th grade pupils of a Slovene school in Koper. The study took place between April and May 2021 in the form of a questionnaire aimed to obtain pupils' views and opinions on the Italian language, while a short objective test was used to establish whether at the end of compulsory education the linguistic goals provided for the study programme were achieved. Such data was collected also to establish whether pupils realise that they live in a bilingual environment where also elements of Italian culture are present.

Keywords: teaching/learning Italian, Italian as L2, linguistic competence, ethnically mixed area of Slovene Istria.

Anja Zorman

Un modello motivazionale socioeducativo per la didattica dell'italiano L2 nel Litorale sloveno all'inizio del terzo millennio

Nelle zone bilingui del Litorale sloveno è obbligatorio l'apprendimento dell'italiano quale seconda lingua (L2) dalla prima classe elementare all'ultimo anno della scuola secondaria. Il fine principale è lo sviluppo, per tutta la popolazione del Litorale, di un livello di competenza comunicativa nella L2 tale da permettere o facilitare l'interazione tra persone in una delle due o in entrambe le lingue. Il sistema scolastico costituisce un importante supporto istituzionale al bilinguismo, tuttavia negli ultimi decenni si osserva un costante calo nella competenza comunicativa in italiano L2. Le ragioni sono legate ai mutamenti nel contesto sociale che privilegiano l'utilizzo dell'inglese in svariati contesti d'uso, un contesto sempre più variegato dal punto di

vista linguistico-culturale, in cui la scuola non riesce a trovare soluzioni con cui motivare gli allievi all'apprendimento dell'italiano L2, sempre meno presente nella loro vita quotidiana (Zorman 2021). Il contributo presenta il modello di motivazione socioeducativo proposto da Gardner (2001) per il contesto bilingue anglo-francese in Canada, e le sue potenziali applicazioni per analizzare e comprendere l'attuale situazione nell'ambiente sloveno-italiano del Litorale sloveno e programmare di conseguenza interventi didattici mirati.

Parole chiave: motivazione, modello motivazionale socioeducativo, lingua seconda, italiano, Litorale sloveno.

A Socio-Educational Motivational Model for Learning and Teaching Italian L2 on the Slovene Littoral at the Beginning of the Third Millennium

In bilingual areas of the Slovene Littoral, Italian as second language (L2) is offered as compulsory subject to pupils aged 6 to 19. The main objective is the development in all inhabitants of the Littoral of a level competence in L2 that would allow or facilitate interaction in one of the two or both languages. The school system represents an important institutional support to bilingualism, however in the past decades can be observed a constant decrease in communicative competence in Italian L2. The causes are related to changes in the social context that favour the usage of English in various communicative situations, a social context that is increasingly heterogeneous from the linguistic and cultural point of view in which the school struggles to find solutions aiming at motivating pupils for learning Italian L2, that is less and less present in their lives (Zorman 2021). The paper presents Gardner's (2001) socio-educational model for L2 learning, with reference to French L2 in Canada, and its potential application in the analysis and comprehension of the current situation in the Slovene-Italian bilingual area in the Slovene Littoral, as well as plan accordingly focused didactic interventions.

Keywords: motivation, socio-educational motivational model, second language, Italian, Slovene Littoral.

Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič

Prove scritte di italiano come lingua materna all'esame di maturità generale nelle scuole italiane in Slovenia: analisi dei risultati e proposte per migliorare il rendimento nella scrittura

Il risultato complessivo della correzione degli elaborati relativi alla prova di italiano all'esame di maturità mette in luce la scarsa padronanza dell'uso scritto della lingua italiana da parte dei ragazzi e delle ragazze, perlopiù in tutte le quattro competenze fondamentali: testuale, grammaticale, lessicale-semantica e ideativa. Dall'analisi emerge, inoltre, che la capacità argomentativa negli elaborati è quella più debole.

Visto che l'acquisizione delle competenze è un processo che si snoda lungo l'arco di tutta la carriera scolastica degli studenti e delle studentesse e che le carenze iniziali sono difficili da colmare e, anzi, tendono ad acuirsi nel corso del tempo, nel presente contributo, dopo la presentazione dei risultati emersi dall'analisi degli elaborati, proponiamo alcuni suggerimenti per migliorare il rendimento nella scrittura. Siamo infatti del parere che la competenza testuale nella lingua scritta debba essere consolidata e fatta progredire attraverso attività didattiche mirate e opportunamente strutturate.

Parole chiave: prova scritta di Maturità generale, lingua italiana, competenze di scrittura, argomentazione, competenza testuale.

Written Papers in the General Matura Exam of Italian as a Mother Tongue in Italian Schools in Slovenia: Analysis of the Results and Proposals for Improving Writing Skills

The overall results of the marking of the Italian test papers in the general Matura examination show that candidates have poor command of the written use of the Italian language predominantly at the level of all four fundamental competences: textual, grammatical, lexical-semantic and ideational. The analysis also shows that their argumentative skills are the weakest.

Given that the acquisition of skills is a process that takes place throughout a student's entire school career and that initial deficiencies are

difficult to overcome, in fact, they tend to worsen over time, this paper first presents the results of the analysis of the written papers, to then introduce some proposals for improving students' writing skills. In point of fact, we are of the opinion that textual competence in written language must be developed and consolidated through targeted and appropriately structured didactic activities.

Keywords: general Matura written paper, Italian language, writing skills, argumentation, textual competence.

Tamara Mikolič Južnič

Madrelingua comune? Uno studio sulle competenze degli studenti di traduzione

Il contributo mette in discussione il concetto monolitico di madrelingua (L1) nelle classi dei corsi di traduzione esplorando le differenze e le similitudini tra le competenze in sloveno e in italiano di studenti appartenenti alla minoranza slovena in Italia e coloro che hanno frequentato scuole slovene in Slovenia. Gli studi di traduzione presso l'Università di Lubiana, come in molte altre università, infatti, prevedono una sola L1 ovvero lo sloveno, ammettendo tuttavia l'iscrizione di studenti provenienti da altri Stati. Ciò implica che tra gli iscritti sia presente un determinato (seppur esiguo) numero di studenti appartenenti alle minoranze slovene in Italia, Austria e altrove.

La presente ricerca si concentra sui primi, allo scopo di verificare le loro percezioni sulle proprie competenze per confrontarle con il loro successo accademico.

Si ipotizza quindi un carattere diverso delle loro competenze rispetto ai colleghi scolarizzati in Slovenia. Per raccogliere i dati necessari, è stato usato un triplice approccio: a) un questionario rivolto a studenti ed ex studenti di traduzione sulle loro competenze linguistiche e traduttive; b) un'analisi testuale delle traduzioni degli studenti; e c) un'analisi del loro successo accademico. I risultati evidenziano la necessità di un approccio didattico differenziato rispetto alla cosiddetta L1. Inoltre, la metodologia usata permette di individuare le aree in cui le competenze degli studenti bilingui della minoranza slovena in Italia differiscono da

quelle degli studenti di madrelingua slovena e sulle quali sarebbe necessario concentrare gli sforzi didattici.

Parole chiave: madrelingua, bilinguismo, traduzione, autopercezione, successo accademico.

A Common Mother Tongue? A Study on the Competences of Translation Students

The article questions the monolithic concept of mother tongue (L1) in translation classes, exploring the differences or similarities between the competences in Slovene and Italian of students belonging to the Slovene minority in Italy and those that have attended Slovene schools in Slovenia. The courses in translation at the University of Ljubljana, as in a number of other universities, envisage only one L1, i.e. Slovene, yet students from other states are allowed to enrol. This implies that among those studying translation there is a certain (albeit small) number of students who are members of the Slovene minorities in Italy, Austria and elsewhere.

This study focuses on the first with the aim to verify their perceptions on their own competences in order to compare them with their academic success. It is hypothesized that the competences of the two groups of students differ in a number of ways. The data were collected with a threefold approach: a) a questionnaire for students and ex-students of translation about their linguistic and translation competences; b) a textual analysis of students' translations; and c) an analysis of their academic achievements. The results highlight the need for a more differentiated teaching approach regarding the so-called L1. Furthermore, the methodology used lends itself to identify the areas in which the competences of the bilingual students from the Slovene minority in Italy differ from the students with Slovene as their (only) mother tongue, and the areas that need additional pedagogical effort.

Keywords: mother tongue, bilingualism, translation, self-perception, academic success.

Irena Marković

Gli influssi italiani nel croato dei parlanti di madrelingua italiana in Istria

Questo contributo si propone di presentare le interferenze linguistiche italiane presenti nelle parlate croate in Istria. Benché esistano vari interventi scritti sui prestiti romanzi nelle parlate croate in Istria si è avvertito il bisogno di analizzare strutturalmente i fenomeni linguistici che occorrono nei parlanti bilingui di madrelingua italoфона quando usano la lingua croata e di proporre una riflessione sulla posizione di questi parlanti nelle aree bilingui/plurilingui dell'Istria. Servendoci di interviste di tipo libero guidato, abbiamo raccolto un *corpus* croatofono che è stato analizzato a tutti i livelli linguistici (fonetico-fonologico, morfosintattico, semantico-lessicale e discorsivo). Con i risultati ottenuti è stato possibile valutare la situazione dei parlanti italoфoni e il livello d'infiltrazione italiana nelle situazioni comunicative croate e con/a diversi livelli di bilinguismo.

Parole chiave: bilinguismo, croato, influssi istroveneti, Istria.

The Italian Influence on Croatian Spoken by Italian Native Speakers in Istria

This paper aims at presenting the Italian linguistic interferences present in the Croatian language of Italian-speaking communities in Istria. Although there are various studies on romance loanwords in the Croatian idioms in Istria, there has been a need to structurally analyse the linguistic phenomena that occur in bilingual speakers of Italian mother tongue when using the Croatian language and to discuss the position of these speakers in the bilingual/multilingual areas of Istria. Using free guided interviews, we collected a Croatian-speaking corpus that was analysed at all linguistic levels (phonetic-phonological, morphosyntactic, semantic-lexical and discursive). With the results obtained, it was possible to evaluate the situation of Istrian-Venetian/Italian speakers and the level of transfer from Istrian-Venetian/Italian into their Croatian.

Keywords: bilingualism, Croatian, Italian, Istrian-Venetian interference, Istria.

Helena Bažec

I verbi pronominali in italiano e in sloveno: differenze terminologiche e distribuzionali

Il presente contributo si prefigge l'obiettivo di fare un'analisi contrastiva grammaticale e terminologica tra lo sloveno e l'italiano nell'ambito dei verbi pronominali. Le due lingue si servono di tassonomie e terminologia diverse, per cui sembrerebbero esserci grandi differenze. Tuttavia, se li compariamo in base agli stessi parametri, si riesce a provare che si tratta degli stessi fenomeni universali. Una comparazione sistematica dei verbi riflessivi fa emergere sostanziali differenze nelle categorie flessive della particella pronominale e nella posizione che questa assume all'interno del sintagma verbale.

Parole chiave: verbi pronominali, verbi riflessivi, clitici, italiano, sloveno.

Pronominal and Reflexive Verbs in Italian and Slovenian: Terminological and Distributional Differences

This article aims to present a grammatical and terminological contrastive analysis between Slovenian and Italian on the example of pronominal verbs. The two languages use different taxonomies and terminology, so *prima facie* it would seem as if there were major differences. On the contrary, we can prove that we are dealing with the same universal phenomena, if we analyse them using the same parameters. A systematic comparison of reflexive verbs brings out substantial differences in the inflectional categories of the pronominal particle and in the position it assumes within the verb phrase.

Keywords: pronominal verbs, reflexive verbs, clitics, Italian, Slovenian.

NOTE BIOGRAFICHE SUGLI AUTORI

Lucija Čok è dottoressa di ricerca in scienze educative e professoressa ordinaria di multilinguismo e intercultura dell'Università del Littorale. Come ricercatrice del Centro di ricerche scientifiche di Capodistria si dedica agli aspetti relativi alla psicolinguistica, sociolinguistica e didattica delle lingue. Ha coordinato progetti nazionali e internazionali, collaborato con diverse università europee, contribuito con le sue esperienze alla stesura di strategie linguistiche europee e nazionali. I risultati delle sue ricerche sono pubblicati in diverse lingue; i suoi libri di testo, dedicati all'insegnamento precoce delle lingue, e altri materiali didattici, rispecchiano la sua esperienza come pedagogo; le sue varie pubblicazioni presentano strategie e modelli educativi nelle aree di contatto linguistico e culturale. Nel ruolo di professoressa universitaria e ricercatrice si impegna a determinare diverse dimensioni di convivenza nello spazio dell'Europa unita e a definire le specificità del territorio pluriculturale dell'Istria. Le sono state conferite diverse onorificenze tra le quali *Commendatore dell'Ordine della Stella della Solidarietà Italiana* dal Presidente della Repubblica Italiana e *Cavaliere dell'Ordre de la Légion d'Honneur* dal Presidente della Repubblica di Francia per la difesa della diversità linguistica.

Simona Bartoli Kucher ha studiato Lettere e Filosofia presso l'Università di Pisa, ha conseguito il dottorato di ricerca in Letterature comparate presso le Università di Klagenfurt e Graz, l'abilitazione in Didattica delle lingue e letterature romanze presso l'Università di Augsburg.

Insegna Didattica delle lingue e delle letterature romanze, Lingua e cultura italiana presso l'Università di Graz (Austria). Ha insegnato all'Università per Stranieri di Siena, all'Università di Mainz, all'Università di Augsburg e al Dickinson College (Carlisle).

Oltre a numerosi saggi di letteratura comparata, didattica della letteratura e didattica del film, nel 2019 ha pubblicato presso la Casa editrice Pacini, nella Collana del Centro di Eccellenza della Ricerca diretta da Massimo Vedovelli, la monografia *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*, nel 2021 presso la casa editrice Peter Lang il volume *Transkulturelle Literatur- und Filmdidaktik. Narrationen und Filme aus dem mediterranen Begegnungsraum*, nel 2022 - insieme a Fabrizio Iurlano - presso la casa editrice Peter Lang il volume collettaneo *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*.

Cinzia Zadra è ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano | Bozen. Ha esperienza di insegnamento e ricerca in contesti educativi multiculturali e plurilingui. I suoi interessi di ricerca sono focalizzati sulle esperienze di apprendimento in contesti allargati e innovativi. In particolare, si interessa di sviluppo di competenze personali, sociali e di cittadinanza globale attraverso pratiche riflessive e autoriflessive.

Alva Dani si è laureata nel 1999 in Lingua e letteratura italiana presso l'Università di Tirana con una tesi in letteratura italiana dal titolo: *La narrativa semiotica tra Umberto Eco e Italo Calvino*.

Nel 2013, con la tesi *L'influenza degli autori della letteratura italiana nell'opera di Ernest Koliqi*, ha conseguito il dottorato di ricerca in Letteratura presso il Dipartimento di Lingua italiana dell'Università di Tirana. Attualmente è docente di Teoria della letteratura, Elementi di civiltà e Didattica della civiltà presso l'Università di Scutari. Ha partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali ed è autrice di diverse pubblicazioni in collane, tra le quali Contesti Adriatici (Bulzoni), bollettini scientifici e riviste accademiche.

Sonja Novak Lukanović è professoressa ordinaria di Linguistica applicata e docente di Metodologia della ricerca linguistica, Didattica delle lingue, Politiche linguistiche e lingue in contatto e Politiche etniche presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana. È stata professore ospite all'Università di Graz (Austria) e al Centro di linguistica applicata di Washington (USA). Dal 2010 dirige l'Istitu-

to di studi etnici di Lubiana, dove lavora anche come ricercatrice. Tra i suoi interessi di ricerca rientrano i territori nazionalmente misti in Slovenia e le aree transfrontaliere tra Slovenia-Italia, Slovenia-Austria, Slovenia-Ungheria, Slovenia-Croazia, nonché gli aspetti sociolinguistici nelle aree di contatto linguistico (politica linguistica, ideologie linguistiche, status e ruolo delle lingue in contesti multiculturali, rapporto tra lingua maggioritaria e lingua minoritaria, rapporto tra lingua e identità del parlante, ecc.). È titolare e collaboratrice in progetti nazionali e internazionali, i cui risultati vengono presentati a convegni e in numerose pubblicazioni.

Lara Sorgo ha concluso nel 2022 il dottorato di ricerca in Lingua e intercultura presso la Facoltà di Studi Umanistici dell'Università del Litorale di Capodistria. Dal 2020 lavora come ricercatrice all'Istituto di studi etnici di Lubiana. Tra i suoi ambiti di ricerca rientrano gli studi etnici, la tutela delle minoranze e la politica linguistica. Nello specifico si occupa delle questioni relative alla Comunità nazionale italiana in Slovenia ovvero dell'importanza e del ruolo della lingua italiana nell'area bilingue dell'Istria slovena e nel campo dell'istruzione. Nell'ambito del suo lavoro partecipa a convegni e conferenze nazionali e internazionali. Collabora inoltre, in qualità di assistente, con il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Studi Umanistici dell'Università del Litorale di Capodistria.

Anja Zorman è professoressa associata di Didattica dell'italiano presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università del Litorale di Capodistria. Nell'ambito della sua attività di ricerca rientrano le lingue in contatto dal punto di vista didattico, sociolinguistico e linguistico, con particolare enfasi sull'apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 fuori dall'Italia e sul letteratismo plurilingue. È autrice di diversi volumi e articoli scientifici, materiali didattici e altre pubblicazioni relative al suo campo di ricerca. Ha collaborato all'aggiornamento dei curricula per l'italiano L2 sul territorio bilingue del Litorale sloveno ed è stata presidente/membro della commissione per la valutazione esterna al termine della scuola elementare novennale e della scuola secondaria professionale.

Nives Zudič Antonič (PhD) è professoressa ordinaria di Letteratura italiana all'Università del Litorale di Capodistria e membro del Dipartimento di Italianistica e dell'Istituto di studi interculturali della Facoltà di Studi Umanistici. Laureata in Lingua e letteratura italiana e Storia dell'arte (Università di Lubiana) nell'a.a. 1991/92, dottoressa di ricerca in Linguistica e filologia moderna, indirizzo: Linguistico-Glottodidattico (Università Ca' Foscari di Venezia) nell'a.a. 2006/2007, si è perfezionata con *summer school*, corsi, *workshop* in diverse istituzioni slovene e straniere (Roma, Venezia, Milano, Bolzano, Bologna, Padova, Klagenfurt, Durham, Strasburgo, Leeuwarden, Graz).

Dal 2006 al 2021 ha diretto il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Studi Umanistici. Dall'aprile 2013 all'aprile 2021 ha svolto la funzione di vicepresidente della Facoltà di Studi Umanistici. Attualmente è coordinatrice del dottorato di ricerca in Lingua e intercultura della sua facoltà e del dottorato internazionale con l'Università di Ca' Foscari di Venezia.

Mojca Cerkvenik (PhD) è assistente di Letteratura italiana presso l'Università del Litorale di Capodistria e membro del Dipartimento di Italianistica e dell'Istituto di Studi interculturali della Facoltà di Studi Umanistici. È inoltre collaboratrice esterna della Commissione nazionale di maturità generale per l'italiano come lingua materna.

Laureata in Lettere moderne presso l'Università di Trieste nel 2008, nel 2012 consegue il titolo di dottoressa di ricerca in Scienze del linguaggio presso l'Università Ca' Foscari di Venezia con una tesi sull'utilizzo didattico del film nell'educazione letteraria. La sua attività di ricerca è focalizzata principalmente sui rapporti tra letteratura e cinema, soprattutto in prospettiva didattica e con particolare attenzione agli aspetti interculturali, nonché sulla didattica dell'italiano come L1 nell'area bilingue in Slovenia.

Tamara Mikolič Južnič è ricercatrice e docente presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana e direttrice della Cattedra di Lingua e letteratura italiana del Dipartimento di Traduzione. È stata ricercatrice responsabile in due progetti del PE (EP05 2015/16 e EP09 2016/17, *Dissemination of best practices in conference interpreter training between EU and extra-EU languages*). Ha pubblicato due monografie

scientifiche, curato cinque raccolte di saggi e scritto circa quaranta articoli scientifici. Le sue ricerche si concentrano sulla traduttologia e la traduzione, la formazione di traduttori e interpreti, la linguistica contrastiva, la linguistica dei corpora, la linguistica italiana. È anche traduttrice professionista (sloveno, italiano, inglese), specializzata nella traduzione di testi tecnici e scientifici.

Irena Marković è professoressa associata presso il Dipartimento di Studi italiani dell'Università di Zara. Le sue ricerche si focalizzano sulla psicolinguistica, la linguistica contrastiva, la fonologia e la dialettologia. L'analisi contrastiva e il bilinguismo vengono studiati tramite le interferenze linguistiche in croato di parlanti italofoeni e attraverso il *code-switching*. Utilizzando l'approccio psicolinguistico ha studiato le differenze nell'acquisizione del linguaggio nei ragazzi e nelle ragazze. Inoltre, attraverso un'analisi contrastiva, esegue ricerche sulla motivazione nella comprensione delle espressioni idiomatiche. Recentemente si è dedicata all'analisi contrastiva degli *idioms*, sia attraverso il prisma concettuale che quantitativo. Oltre alle analisi etimologiche di prestiti linguistici romanzi, paretimologie e ibridi dell'Adriatico orientale, sta attualmente lavorando a una descrizione sociolinguistica e strutturale del discorso veneziano di Zara. Recentemente ha pubblicato una monografia sulle lingue di Zara e un dizionario dei prestiti romanzi.

Helena Bažec ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze del linguaggio, della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia (2011). Attualmente ricopre il ruolo di docente e ricercatrice nel campo della linguistica teorica e applicata presso la Facoltà di Studi Umanistici dell'Università del Litorale. È direttrice del Dipartimento di Italianistica e membro del Senato di Facoltà. Ultimamente i suoi ambiti di ricerca si concentrano prevalentemente sull'analisi degli errori, sull'analisi contrastiva tra italiano e le lingue slave e sulla traduttologia.

Paolo E. Balboni. Ricercatore all'Università di Venezia nel 1984; docente di Didattica dell'italiano all'Università per Stranieri di Siena, dove è anche Pro-rettore e dirige il Centro Linguistico (1992-1995); a Venezia, fino al 2018, come professore ordinario di Didattica delle

lingue, è stato Preside della Facoltà di Lingue, ha diretto il Dipartimento di Scienze del Linguaggio, il Centro Linguistico di Ateneo, dirige il Centre for Research in Educational Linguistics. È stato Presidente mondiale della Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (2016-2018) e dell'Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (2018-2020). Nel 2018 si è ritirato dall'insegnamento attivo. Autore di oltre 150 saggi e oltre 20 volumi e curatore di una decina di opere, tutte nell'ambito dell'insegnamento della lingua materna, seconda, etnica e straniera.

La monografia curata dalle docenti del Dipartimento di Italianistica dell'Università del Litorale, Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič, intitolata *Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple*, contiene contributi di ricercatori e docenti di italiano di Austria, Croazia, Italia, Slovenia ed Albania. L'iniziativa di questa "rete informale" di collaborazioni prende avvio dall'Università del Litorale di Capodistria, Slovenia. In qualità di risultato dello scambio di informazioni, esperienze e risultati delle ricerche di esperti nel campo dell'italianistica, della filologia e in particolare dell'insegnamento delle lingue, il volume risulta essere un contributo prezioso che contiene gli studi più recenti sull'educazione linguistica e interculturale in ambienti multiculturali. La monografia è costituita da una premessa e un'introduzione seguite da undici contributi, l'*abstract* di ogni contributo in italiano e in inglese, note biografiche degli autori.

Alla Premessa, con una breve presentazione dell'iniziativa e degli autori, segue l'Introduzione, in cui le curatrici spiegano il contesto e gli spunti teorici che stanno alla base dei contributi. In linea con i documenti-base del Consiglio d'Europa, quali il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, il *Volume Complementare*, e il *Portfolio europeo delle lingue*, gli studi presentati in questo volume trattano gli argomenti riguardanti vari aspetti dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione delle lingue, oltre a importanti elementi per una comunicazione e un'interazione efficaci negli ambienti multilingui e multiculturali. Le curatrici mettono in rilievo il fatto che nelle iniziative e nelle linee guida del Consiglio d'Europa riguardanti la conoscenza delle lingue "spicca una particolare attenzione nei confronti dell'educazione interculturale con il fine di promuovere una maggiore reciprocità e accettazione delle differenze nelle nostre società, ormai multiculturali e multilingui".

Gli studi presentano alcuni punti importanti nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue e nello sviluppo della comunicazione interculturale nel terzo millennio, trattando i rispettivi argomenti sia dal punto di vista pratico che teorico, e proponendo possibili soluzioni alle domande spesso poste da insegnanti e studiosi.

Nella rassegna degli argomenti trattati, ci sono, ad esempio, l'uso dei testi multimodali e film nell'insegnamento dell'italiano come lingua materna, straniera e seconda allo scopo di un apprendimento attivo e cooperativo (Simona Bartoli Kucher, Università Karl Franzens di Graz, Austria, *Imparare e insegnare l'italiano con i testi multimodali*); il riconoscimento delle pratiche sociali e delle forme di identità non chiaramente attribuibili a un'unica appartenenza, analizzate su esempio di testi letterari contemporanei e sulle rispettive attività educative con gli studenti (Cinzia Zadra, Libera Università di Bolzano, Italia, *Luoghi e voci in-between nella formazione degli/delle insegnanti: prospettive pedagogiche transculturali*), oppure sull'esperienza concreta di un rappresentante della letteratura della migrazione e il suo contributo al dialogo interculturale (Alva Dani, Università di Scutari "Luigj Gurakuqi", Albania, *Il contributo interculturale del poeta bilingue Gëzim Hajdari*).

La maggior parte dei contributi tratta vari aspetti dello sviluppo della comunicazione interculturale attraverso le pratiche dell'insegnamento della lingua italiana in Slovenia. Vengono presentati alcuni casi dell'applicazione delle politiche linguistiche europee nell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda in Istria (Lucija Čok, Università del Litorale e Centro di ricerche scientifiche, Slovenia, *L'italiano come lingua seconda nell'educazione ovvero la pedagogia della vicinanza. Uno studio di caso: l'Istria slovena*); la ricerca riguardante il raggiungimento degli obiettivi linguistici nell'insegnamento della lingua italiana e la percezione di questa e dell'ambiente bilingue in cui vivono da parte degli alunni (Lara Sörgo, Istituto di studi etnici e Università del Litorale, e Sonja Novak Lukanović, Istituto di studi etnici e Università di Lubiana, *Considerazioni sull'italiano come lingua seconda: un caso di studio dell'Istria slovena*); nuove proposte per l'aumento nella competenza comunicativa in italiano L2 in Slovenia, con l'applicazione del modello di motivazione socioeducativo proposto per altri contesti bilingui (Anja Zorman, Università del Litorale, *Un modello motivazionale socioeduca-*

tivo per la didattica dell'italiano L2 nel Litorale sloveno all'inizio del terzo millennio); proposte per il miglioramento della padronanza dell'uso scritto della lingua nelle scuole italiane in Slovenia, fatte sulla base della ricerca e dell'analisi dei risultati delle prove di italiano all'esame di maturità (Mojca Cerkvėnik e Nives Zudič Antonič, Università del Litorale, *Prove scritte di italiano come lingua materna all'esame di maturità generale nelle scuole italiane in Slovenia: analisi dei risultati e proposte per migliorare il rendimento nella scrittura*); la ricerca sulle competenze in sloveno e in italiano degli studenti universitari nei corsi di traduzione e la proposta di un approccio didattico differenziato basato sull'interculturalità anche rispetto alla cosiddetta L1 (Tamara Mikolič Južnič, Università di Lubiana, *Madrelingua comune? Uno studio sulle competenze degli studenti di traduzione*). L'argomento della comunicazione interculturale italo-slovena con particolare riguardo all'apprendimento delle lingue, si chiude con l'analisi contrastiva grammaticale e terminologica dei verbi pronominali tra l'italiano e lo sloveno (Helena Bažec, Università del Litorale, *I verbi pronominali in italiano e in sloveno: differenze terminologiche e distribuzionali*).

Un altro studio che si riferisce all'ambiente bilingue italiano-croato dell'Istria, tratta le interferenze linguistiche italiane nelle parlate croate (Irena Marković, Università di Zara, Croazia, *Gli influssi italiani nel croato dei parlanti di madrelingua italiana in Istria*). Il volume si chiude con un'interessante discussione sul fenomeno del plurilinguismo e le sue prospettive nell'Unione europea (*Un approccio darwiniano al plurilinguismo*), in cui il professor Balboni dell'Università Ca' Foscari Venezia, Italia, sottolinea l'importanza del dialogo interculturale "come esperienza vivida che non si limita alla conoscenza di altre identità etniche/religiose/linguistiche, ma include l'impegno in una relazione con qualsiasi alta persona che abbia una diversa identità culturale". Proprio questa considerazione dell'alterità e dell'impegno, secondo le curatrici del volume, costituisce la base dei lavori raccolti che oltre ai risultati delle ricerche eseguite, danno spunti per nuovi progetti futuri.

Il contributo teorico e pratico di ogni articolo, e quindi dell'intero volume, si riflette nei dati nuovi esposti dagli autori, che sono risultato delle loro ricerche originali. Gli argomenti sono esposti con uno stile logico, fondato su teorie contemporanee dell'insegnamento di lingue e della comunicazione interculturale. I contributi rappresentano un pre-

zioso apporto all'italianistica, alla filologia romanza e alle scienze dell'educazione e della formazione.

La monografia è destinata primariamente agli studiosi ed esperti in campo di italianistica e di insegnamento della lingua italiana, però può essere utile anche come fonte bibliografica e letteratura di riferimento per studenti e dottorandi, nonché per tutti coloro che sono interessati all'argomento della comunicazione interculturale. Inoltre, gli studi presentati nella monografia contribuiscono alla popolarizzazione della scienza e all'approfondimento delle conoscenze su alcuni aspetti dell'argomento nei contesti plurilingui e multiculturali.

prof. Nedjeljka Balić-Nizić

Il volume *Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple* riunisce undici capitoli in cui vengono presentati i risultati delle ricerche di professori che operano nell'ambito dell'educazione linguistica e interculturale.

La rete collaborativa è un punto di incontro di ricercatori e docenti di italiano appartenenti alle regioni dell'Europa centrale, più precisamente Austria, Croazia, Italia, Slovenia, e meridionale, nello specifico l'Albania, avviata nel 2018, con l'appoggio del Dipartimento di Italianistica dell'Università del Litorale.

Nell'introduzione, Mojca Cerkmvenik e Nives Zudič Antonič, che hanno curato il volume, mettono in luce l'importanza di una riflessione, che deve però diventare operativa nei diversi contesti di apprendimento, sull'importanza di sviluppare la capacità degli studenti non solo di comunicare con persone che parlano lingue diverse dalla propria usando gli elementi morfosintattici adatti, ma soprattutto di comprendere come interagire in modo efficace per evitare ostacoli alla comunicazione causati da incomprensioni delle regole culturali.

La comunicazione efficace, ci viene ribadito dai ricercatori, deve tener a mente la comprensione dello stile di vita, delle credenze, valori e comportamenti, e per di più la risposta emotiva a questi elementi. Il modo in cui un docente deve preparare i suoi studenti ad affrontare la comunicazione in un'altra lingua parte dalla consapevolezza che gli studenti debbano sviluppare una visione decentrata del mondo e ciò

avviene solo tramite una contestuale analisi critica di sé stessi e della società che li circonda, ovvero dall'autoconoscenza.

Nel volume sono presenti riflessioni teoriche, ma anche riferimenti a iniziative concrete e ai loro risultati nell'ambiente scolastico. Ad esempio, vengono presentate attività in cui vengono analizzate e discusse opere di autori contemporanei come Gëzim Hajdari, Igiaba Scego, Carmine Abate e Gentiana Minga.

Nel volume si discute anche dell'importanza di validare le politiche della diversità linguistica esistenti e di operare usando le risorse delle didattiche innovative affinché non vengano lasciate da parte o investite dalle tendenze sociali ed economiche globalizzanti.

In conclusione, questo volume va considerato un'importante e attuale risorsa di riflessione e di motivazione per continuare a operare in una didattica sempre più aperta all'incontro con l'altro.

prof. Paola Baccin

