



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Scienze del Linguaggio
Ciclo 28
Anno di discussione 2016**

***L'apprendimento dei plurilingui in contesti multilingui.
L'italiano L3 dei neerlandesi.***

**SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02
Tesi di Dottorato di Clelia E. M. Capua, matricola 962644**

Coordinatore del Dottorato

Prof. Alessandra Giorgi

Tutore del Dottorando

Prof. Graziano Serragiotto

RINGRAZIAMENTI

Non sono poche le persone e le istituzioni a cui devo riconoscenza per questo lavoro. Fra le istituzioni la prima è certamente l'Università Ca' Foscari nella quale la ricerca ha preso origine. Fra le persone il primo è il tutor della mia tesi, il Prof. Graziano Serragiotto che mi ha seguita in questi anni. Con modalità diverse, ambedue hanno sostenuto questa ricerca e di questo sono loro molto grata. La seconda istituzione a cui devo riconoscenza è il King's College of London che, accettandomi come PhD Visiting Student, mi ha dato la possibilità di accedere a nuova conoscenza. Sarò infinitamente riconoscente e profondamente grata alla Birkbeck University of London che mi ha invitata come PhD Visiting Student, è stato un regalo inatteso e decisivo per la mia formazione e comprensione del plurilinguismo. I dipartimenti sono formati da uomini e donne che ne formano la qualità umana e scientifica e, quando le due cose coesistono, si incontra l'eccellenza. Ultima, solo per ordine di tempo, è la prestigiosa Universiteit Utrecht che mi ha accolto come PhD Visiting Student consentendomi di realizzare la fase di raccolta dei dati della tesi, aprendomi con generosità e cordialità le aule del dipartimento di Italiaanse taal en cultuur.

Ma sono le persone che mi hanno sostenuta nel percorso a cui devo tutto. Londra mi sarebbe sembrata impossibile senza la presenza e l'amicizia di Donata Puntil a cui devo molto della mia formazione umana oltre che professionale. Così come devo ai modi cordiali di Simon Coffey del King's College of London l'introduzione a temi di ricerca fin lì non investigati. Devo ai modi umanamente e scientificamente impeccabili del Prof. Jean-Marc Dewaele della Birkbeck University tutto ciò che so e che poi ho imparato sul plurilinguismo. A lui sono grata anche per l'iniezione di fiducia accordatami quando di fiducia ne era rimasta ben poca. Infine devo ringraziare per la cordialità con cui mi ha accolta alla Universiteit Utrecht il Prof. Herald Hendrix, allora direttore del dipartimento di Italiaanse taal en cultuur.

Ci sono infine persone a cui devo molta parte della mia formazione. Insieme al lavoro del Prof. Jean-Marc Dewaele, devo alla Prof. Gessica De Angelis la funzione di guida inconsapevole nei miei primi momenti di studio. Riconosco moltissimo alla Prof. Aneta Pavlenko la quale, tramite le sue pagine, mi ha consentito di star lontana dalla superficie delle cose in favore di quella profondità che la comprensione dell'agire umano impone. Ma molta parte di questa tesi la si deve agli insegnamenti di Vittorio Guidano che, sebbene lontani nel tempo, continuano a rivelare quel grado di lungimiranza e preveggenza di cui sono capaci solo i grandi pensatori.

Senza Bianca, Jaap, Mieke e Pamela, senza la loro amicizia e la loro disponibilità a raccontarsi e condividere con noi la loro vita, avrei

mancato di comprendere gli aspetti umani dell'essere plurilingui. A loro riservo una riconoscenza particolare, fatta di vicinanza e affetto.

Questo lungo percorso di vita e conoscenza non avrei avuto la forza neanche di immaginarlo se Giorgia e Paolo non fossero stati i miei custodi. A loro devo ogni cosa da sempre, ma oggi è a loro che devo la mia rinnovata capacità d'immaginare, di cui queste 157.409 parole sono solo l'inizio.

INDICE

	RINGRAZIAMENTI	2
	INDICE	4
	TAVOLA ABBREVIAZIONI	8
CAPITOLO 1	INTRODUZIONE ALLA RICERCA	9
1.1	L'idea della ricerca	9
1.2	Il progetto di ricerca	10
1.3	Termini in uso	13
1.4	Le domande di ricerca	20
1.4.1	La prima domanda	21
1.4.1.1	La consapevolezza plurilingue	22
1.4.2	La seconda domanda	23
1.4.2.1	L'identità narrata	24
1.5	La storia della ricerca	26
1.5.1	L'iter di ricerca	27
1.5.2	I cambiamenti in itinere	29
1.6	Considerazioni sull'impianto teorico	30
CAPITOLO 2	MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO	33
2.1	Il multilinguismo	33
2.1.1	La lingua del multilinguismo	34
2.2	Glottodidattica	36
2.2.1	Lingue e glottodidattica	39
2.2.2	Applied Linguistics	39
2.2.3	Glottodidattica e Applied Linguistics	41
2.3	L'eredità di lingua	42
2.3.1	Il bilinguismo in Bloomfield	45
2.3.2	Eredità dello Strutturalismo	47
2.3.3	Major Project in Modern Languages	48
2.3.4	In Italia	50
2.4	Una nuova interpretazione di applied linguistics	51
2.4.1	Il vigore dell'ibrido	54
2.4.2	Oltre lo standard	55
2.5	Contemporaneità e Linguaging	57
CAPITOLO 3	IDENTITÀ E APPRENDIMENTO	61
3.1	Lingua e cognizione	61
3.2	Il ritorno di Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf	66
3.2.1	Il "neo-whorfian revival"	67
3.2.2	Cognizione e Ildefonso	68
3.3	La persona e l'apprendimento	71
3.3.1	Cognitivo e Sociale	74
3.4	Social Turn e Multilingualism	75
3.4.1	Bilinguismo e Multilinguismo	76
3.5	Bourdieu e la Linguistica	78

3.5.1	Bourdieu e i margini della Linguistica	79
3.6	Contesto e Identità	82
CAPITOLO 4	UNA NUOVA LINGUA	84
4.1	Derrida e Lyotard	84
4.2	Poststrutturalismo	88
4.2.1	Contact zones	92
4.2.2	Identità e Identities	94
4.3	Identità Poststrutturalismo e Apprendimento	96
4.3.1	Identità e apprendimento: Bonny Norton	97
4.3.2	Identità e Judith Butler	99
4.4	La Storia e Dick Fosbury	101
4.4.1	Alan Firth e Johannes Wagner	102
4.4.2	Teoria dell'Apprendimento e F&W	104
CAPITOLO 5	LA NARRAZIONE	110
5.1	Apprendimento delle lingue e plurilinguismo	110
5.2	Il narrative way	111
5.2.1	O svolta narrativa	113
5.3	Il linguaggio discriminante	117
5.3.1	La narrazione come strumento	118
5.4	Jerome Bruner e la narrazione	121
5.4.1	Bruner e Vygotskij	122
5.4.2	Bruner e l'Identità	123
5.5	Vittorio Guidano e la narrazione	126
5.5.1	Guidano e il Self in divenire	127
5.5.2	Paradigma post-razionalista	128
CAPITOLO 6	PAESI BASSI E CONTESTO LINGUISTICO	134
6.1	Le Lingue dei Paesi Bassi	134
6.1.1	I Paesi Bassi	135
6.1.2	Storia e lingua	136
6.2	Lingua e nazione: identità	139
6.2.1	La triunità e la comunità di pratica	140
6.2.2	Definizioni ed etichette linguistiche	143
6.2.3	Posizionamento	145
6.3	La vitalità e le scelte	146
6.3.1	GIDS e LVE	146
6.3.2	Le lingue istituzionali	149
6.3.2.1	Il Neerlandese	150
6.4	Lo standard a tre gambe	152
6.4.1	Frisone	155
6.4.2	Limburghese	157
6.5	Egids 5: Lo sviluppo	158
6.5.1	Egids 6: Il vigore	159
6.6	I dialetti	160
6.6.1	Dialetti e marginalità	160
6.6.2	Dialetti, languaging e translanguaging	163

6.7	Immigrazione	167
6.8	Un'idea di politica della lingua	171
6.8.1	Il doppio binario	174
CAPITOLO 7	LA REALIZZAZIONE	176
7.1	Struttura metodologica	176
7.2	Sequenza temporale	177
7.3	Gli strumenti	177
7.3.1	Gli strumenti: i due questionari	179
7.3.1.1	Metacognitive Assessment Inventory (MAI)	180
7.3.1.2	Questionario Biografico-Linguistico (QBL)	184
7.3.2	Gli strumenti: l'intervista narrativa	189
7.3.2.1	L'intervista Ermeneutica Discorsiva (IED)	190
7.3.2.2	Interpretazione dell'IED	193
7.4	La procedura	194
7.4.1	La sperimentazione	195
7.4.2	Realizzazione e raccolta dati	196
CAPITOLO 8	IL QUESTIONARIO BIOGRAFICO-LINGUISTICO (QBL)	197
8.1	Metodologia di analisi	197
8.2	Parte uno: tu	198
8.3	Parte due: la tua famiglia	231
8.4	Parte tre: la lingua italiana	238
8.5	Considerazioni	243
CAPITOLO 9	INTERVISTE E MAI	245
9.1	Quale intervista	245
9.1.1	Interpretazione dell'intervista	247
9.2	Procedure tecniche	252
9.3	Il MAI e l'incongruenza dei numeri	254
9.3.1	Analisi dell'incongruenza	257
9.4	Gli intervistati	261
CAPITOLO 10	BIANCA, JAAP, MIEKE, PAMELA	262
10.1	Bianca: analisi della biografia linguistica	264
10.1.1	Bianca: analisi dell'intervista	270
10.1.2	Bianca: analisi del MAI	280
10.1.3	Bianca: il QBL	285
10.1.4	Bianca: il MAI	288
10.1.5	Bianca: L'IED	291
10.2	Jaap: analisi della biografia linguistica	302
10.2.1	Jaap: analisi dell'intervista	304
10.2.2	Jaap: analisi del MAI	320
10.2.3	Jaap: il QBL	326
10.2.4	Jaap: il MAI	328
10.2.5	Jaap: L'IED	332
10.3	Mieke: analisi della biografia linguistica	347
10.3.1	Mieke: analisi dell'intervista	352

10.3.2	Mieke: analisi del MAI	356
10.3.3	Mieke: il QBL	361
10.3.4	Mieke: il MAI	363
10.3.5	Mieke: L'IED	367
10.4	Pamela: analisi della biografia linguistica	380
10.4.1	Pamela: analisi dell'intervista	385
10.4.2	Pamela: analisi del MAI	394
10.4.3	Pamela: il QBL	401
10.4.4	Pamela: il MAI	402
10.4.5	Pamela: L'IED	406
10.5	Il MAI(R) riorganizzato	417
10.5.1	Il MAI(R): Bianca	418
10.5.2	Il MAI(R): Jaap	423
10.5.3	Il MAI(R): Mieke	428
10.5.4	Il MAI(R): Pamela	433
CAPITOLO 11	CONCLUSIONI	438
11.1	Alcune prime considerazioni	438
11.2	Quale plurilinguismo	440
11.3	La conoscenza nei plurilingui	443
11.4	Ancora risposte di ricerca	450
11.5	Alcune conseguenze	458
11.6	Verso dove	463
TAVOLE		469
Tavola I	Sito web: Multilingual Awareness by Multilinguals	470
Tavola II	Liberatoria studenti	471
Tavola III	Concessione d'uso MAI	472
Tavola IV	MAI in sito web (EN)	473
Tavola V	MAI in sito web (EN) -2	474
Tavola VI	MAI in sito web (EN) -3	475
Tavola VII	QBL in sito web (EN)	476
Tavola VIII	QBL in sito web (EN)	477
Tavola IX	QBL in sito web (EN)	478
Tavola X	Jeffersonian transcription notation	479
BIBLIOGRAFIA		480
LIBERATORIA CON EMBARGO		539
ABSTRACT		541

TAVOLA ABBREVIAZIONI

ABN	Algemeen Beschaafd Nederlands
AN	Algemeen Nederlands
AOA	Age of Acquisition
CLI	Cross Linguistic Influence
CS	Code-Switching
CK	Conditional Knowledge
DK	Declarative Knowledge
DMM	Dynamic Model of Multilingualism
DST	Dynamic System Theory
EGID	Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale
IC	Inhibitory Control
IED	Intervista Ermeneutica Discorsiva
KC	Knowledge of Cognition
LLE	Language Learning Experience
MAI	Metacognitive Awareness Inventory
MP	Multilingual Proficiency
NNS	Non Native Speaker
NS	Native Speaker
OPS	Organizzazione Personale di Significato
PK	Procedural Knowledge
QBL	Questionario Biografico Linguistico
RC	Regulation of Cognition
SLA	Second Language Acquisition
SLI	Standard Language Ideology
TdA	Teoria dell'Apprendimento
TLA	Third Language Acquisition

CAPITOLO 1. INTRODUZIONE ALLA RICERCA

Questo primo capitolo è un'introduzione dedicata ad illustrare le motivazioni che ci hanno spinto ad indagare i modi dell'apprendimento di una lingua straniera in adulti plurilingui. Sono quindi presentate le domande di ricerca sulle quali è costruito il progetto operativo di ricerca. La tesi attiene alla Teoria dell'Apprendimento linguistico, che nello specifico, riguarda adulti plurilingui, di L1 neerlandese, inseriti in un contesto di apprendimento formale, in una nazione multilingue, per i quali la lingua *target* è l'italiano. Un insieme di caratteristiche che qualificano l'apprendimento di una L3/Ln. In questo capitolo sono trattati i temi relativi al vocabolario e alla terminologia in uso, essenziali per poter affrontare con chiarezza ed omogeneità i contenuti della trattazione.

1.1 L'IDEA DELLA RICERCA

Con L3 o Ln si vuole indicare l'acquisizione di una lingua oltre la L2 senza riguardo al numero di lingue che compongono il preesistente repertorio linguistico dell'apprendente. Di fatto L3 e plurilinguismo, quando riferiti all'apprendimento, sono sinonimi in quanto si riferiscono all'apprendimento di una “*non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages*” (Cenoz 2003: 71). Lo studio dell'insegnamento linguistico ha ricevuto, come vedremo, un crescente interesse dalla metà del secolo scorso, cosa diversa invece è la storia che concerne l'attenzione rivolta all'apprendimento di una L3/Ln che in lingua accademica è indicato come *Third Language Acquisition* (TLA). La storia che riguarda il TLA è di gran lunga più breve, si pensi solo che i primi studi con i quali si segna l'avvio delle ricerche sono della fine degli anni ottanta del secolo scorso (Ringbom 1987; Thomas 1988). I motivi che hanno portato al nascere di questa nuova area di ricerca nascono dalla constatazione empirica che le competenze messe in atto nel processo di apprendimento dei trilingui sono cognitivamente e strategicamente ben diverse da quelle dei bilingui (De Angelis 2007; de Bot, Jaensch 2015;

Hoffmann 2001; Jessner 2006). Tutto quanto converge in quel vasto campo di studi che è il plurilinguismo/multilinguismo in cui ormai si moltiplicano varietà di approcci e ambiti d'analisi sempre più specifici. Gli studi sul plurilinguismo, per quanto ritenuti più "vecchi" rispetto agli studi del TLA, sono anch'essi relativamente recenti (Peal, Lambert 1962) anche se la forte spinta verso l'approfondimento della materia si è imposta con urgenza a seguito delle migrazioni e delle diaspore che stanno trasformando la popolazione scolastica, unitamente alla contemporaneità degli scambi comunicativi in rete, dove presente. Il XXI secolo inaugura una nuova sensibilità verso il multilinguismo/plurilinguismo percepito come un'esigenza primaria, un'urgenza documentata dall'impegno in questa direzione da parte degli organismi internazionali, sovranazionali e comunitari.

1.2 IL PROGETTO DI RICERCA

In un testo dove ancora si parla di bilinguismo additivo si leggono queste righe che hanno una loro ferma veridicità (Bamford, Mizokawa, 1991: 413)

"For more than 2,000 years, philosophers and psychologists have been intrigued by the notion that language study may enhance an individual's general cognitive abilities"

L'idea che i plurilingui possano avere maggiori competenze nell'apprendimento che derivano dall'esperienza (LLE), sebbene appaia come un concetto intuitivo, nel nostro caso era un dato osservato nel corso di anni di insegnamento di italiano in classi di adulti con L1 neerlandese e plurilingui. Invece che lo studio della lingua o dei fenomeni linguistici tipici del plurilinguismo - *code swithing, cross-language, translanguaging* - ci interessava la scoperta delle meno palesi strategie d'apprendimento che nei plurilingui adulti apparivano come l'esito dell'esperienza. Negli studi fatti sui plurilingui (Aronin, Singleton 2012; Cook 1993; Herdina, Jessner 2002; Jessner 2006;

Kemp 2007, De Angelis 2007) le strategie sono il risultato della “*metalinguistic awareness*” descritta come specifica consapevolezza del funzionamento delle lingue (Jessner 1999, 2014) o, in una definizione più aperta, come la capacità di saper riflettere sulla lingua e trarne conseguenze (Bialystok 2001) o, con più specificazioni “*the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning*” (Jessner 2014: 176). Abilità che è composta, sempre nelle parole della Jessner di qualche anno fa, come (Jessner, 2008: 26)

“[...] a set of skills or abilities that the multilingual user develops due to her/his prior linguistic and metacognitive knowledge. This language learning experience and metalinguistic awareness influences further language learning or learning a second foreign language”

Negli ultimi quindici anni gli studi che se ne sono interessati l’hanno infine qualificata come “*the key factor of multilingual learning.*” (Jessner, 2014: 175). L’osservazione del fenomeno della consapevolezza linguistica (per una ricostruzione storica cfr. Van Essen 1997) è anch’essa iniziata con l’osservazione dello studio dell’apprendimento linguistico nei bilingui, cioè con apprendenti di una seconda lingua (cfr. Jessner 1999, 2014) mentre lo studio della materia con apprendenti di una terza lingua si è sviluppato solo in anni più recenti (Cenoz *et al.* 2001a, b; Cenoz 2003, 2009; De Angelis 2007; Jessner 2006, 2008, 2014; Le Pichon Vorstman *et al.* 2009). Per ciò che compete questa ricerca la “consapevolezza” del plurilingue, accogliendo la definizione più ampia e meno vincolante, è considerata come l’abilità di saper pensare sulla lingua (Bialystok 2001) risultato di un accumulo di esperienza LLE (Jessner 2008, Le Pichon Vorstman *et al.* 2009) definizione alla quale ci atterremo se non diversamente specificato. Nell’accezione della Bialystok (2001) la “*metalinguistic awareness*”, appunto la capacità di riflettere sulla lingua, implica tre diverse funzioni cognitive: conoscenza, abilità e consapevolezza (Bialystok 2001). La “conoscenza” è riferita ai principi e alle nozioni generali riguardanti la struttura e i componenti della lingua: nomi,

verbi, categorie, aggettivi etc. Con “abilità” si intende quella capacità di usare e di saper sfruttare la conoscenza che si possiede sulla lingua. Nel terzo e ultimo raggruppamento si inscrivono quelle capacità di notare forme linguistiche, come per esempio, la capacità di avvertire una forma grammaticale scorretta e di saperla correggere o anche di notare allitterazioni, rime, assonanze o altro. In questa ricerca in cui sono le strategie ad essere state il *focus* d’osservazione, la consapevolezza nei plurilingui è indagata con diverse metodologie - quantitativa e qualitativa - e con diversi strumenti - questionario e intervista. Se in questo ambito l’uso di dati quantitativi raccolti tramite somministrazione di un questionario è ampiamente diffuso, un po’ meno lo è l’uso del racconto in prima persona. L’utilizzazione di questo strumento è possibile se si intende rivolgersi, come nel nostro caso, a quella parte esplicita della consapevolezza (Bowles 2011; N.C. Ellis 2005; R. Ellis 2005; Esteki 2014) definita come consapevole, conosciuta e accessibile durante l’apprendimento e, soprattutto, caratterizzata dalla possibilità di essere verbalizzata ed esplicitata dallo studente. Qualunque sia il quadro di riferimento teorico alla base dell’interpretazione di cosa si intenda per esplicita ed implicita, la consapevolezza è unanimemente riconosciuta come risultante dall’accumulo di esperienza e nel nostro caso, si è fatto leva su quella parte esplicita della consapevolezza linguistica dei plurilingui. La presenza di maggiore consapevolezza nei plurilingui è documentato e caratterizzato dalla coesistenza di più codici in una persona e dalla capacità di saperli utilizzare in accordo con il contesto, cosa che dimostra maggiore sensibilità e flessibilità linguistica e culturale (Jessner 2006, 2008, 2014). Un tipo di abilità, sensibilità e flessibilità affinata dall’esposizione a più lingue (Van Kleeck 1982) e dalla consuetudine all’apprendimento che, insieme alla conoscenza del funzionamento delle lingue compongono il nucleo di quella che infine viene definita “*Multilingual awareness*”, cioè l’abilità dei plurilingui di saper apprendere le lingue con una maggiore efficacia “*Metalinguistic knowledge or awareness of this knowledge influence further language*

learning or learning a second foreign language and was later on termed Multilingual Awareness" (Jessner, 2014: 179). Sui vantaggi attribuiti al plurilinguismo ci soffermeremo altrove (cfr. Aronin, Singleton 2012; Grosjean 2015) qui è importante ricordare che parte dei vantaggi cognitivi attribuiti ai plurilingui nascono dall'insieme del sistema linguistico costituito da un repertorio di codici, interdipendenti e interconnessi fra di loro, cosa che rende inefficace il loro studio singolarmente (Jessner 2014).

1.3 TERMINI IN USO

Gli ambiti di ricerca nei quali ci muoviamo sono ancora più giovani relativamente anche allo studio del plurilinguismo e questo è di per sé causa di poca chiarezza terminologica. Il primo termine da chiarire è proprio l'uso di plurilingue in alternativa a bilingue. Grosjean definisce i bilingui come "coloro che usano due o più lingue (o dialetti) nella loro vita quotidiana" (Grosjean, 2015: 40) il che implica che il termine è da lui utilizzato per indicare coloro i quali usano indifferentemente due o più lingue. Noi cercheremo di rimanere aderenti al termine plurilingue che assume un valore più specifico nell'ambito dell'apprendimento. Chiarezza va fatta anche in merito all'aggettivo "metalinguistico" spesso usato in modo poco specifico, indifferentemente utilizzato per qualificare sia "awareness" che "ability" che "task" (Bialystok 2001; Friesen, Bialystok 2012). A ciò si aggiunge il fatto che ancora più spesso, per non dire sempre, *knowledge about language*, *language awareness* e *metalinguistic awareness* sono utilizzati per riferirsi allo stesso significato (Jessner 2014, Jamess 1999). Per non generare, per quanto possibile, confusione terminologica, ci riferiremo al rilievo di Cenoz e Hornberger (2008) che indicano l'intercambiabilità dei termini *Language Awareness (LA)* e *Knowledge About Language (KAL)* vista l'ormai stabilita consuetudine d'uso e vista anche l'impossibilità di ricevere, da parte degli studiosi, la sollecitata definizione di KAL "*none of the authors seem willing to commit herself/himself*" (Cenoz e Hornberger 2008: 9). In aggiunta a ciò, l'allineamento della lingua

veicolare accademica - l'inglese - con l'italiano in questo caso diventa ancora più spigoloso visto che nella nostra lingua "awareness" è traducibile con consapevolezza o coscienza dove invece in inglese "awareness" e "consciousness" non sono sinonimi anche se presenti nella metacognizione (Jessner 2008). In queste pagine si rimarrà aderenti all'uso di Consapevolezza Linguistica o *Language Awareness* come l'unica coppia di termini con la quale indichiamo, come già detto, la capacità di riflessione sulla lingua. Il tema delle opacità dei termini è affrontato nello studio realizzato da Pinto, Titone e Trusso (1999) che indicano l'evidente confusione terminologica come determinata dall'uso delle diverse cornici teoriche e dai differenti *background* con i quali è affronta lo studio della materia, fino ad accumulare termini diversi per la medesima abilità: *metalinguistic awareness, language awareness, declarative knowledge of the rules of a language, metalinguistic ability, linguistic awareness*. Non bisogna mai perdere di vista, lo ripetiamo ancora una volta, la giovane età dell'ambito di studio e anche la velocità con la quale si è sviluppato, in modo particolare, lo studio del plurilinguismo. Il solo passaggio dallo studio del bilinguismo inteso come studio del funzionamento di una seconda lingua allo studio delle dinamiche del plurilinguismo è di per sé causa di sovrapposizioni terminologiche che non sempre rispecchiano i risultati della ricerca. D'altronde la trasformazione sempre più veloce degli scambi comunicativi in un mondo sempre più piccolo ha messo sotto pressione la ricerca sul multilinguismo e plurilinguismo nel tentativo di trovare soluzioni linguistiche adeguate in ambiti sociali fortemente sensibili alla chiarezza come lo sono gli ambiti ospedalieri in genere, l'applicazione delle leggi a tutti i livelli e, non da ultimo, proprio la scolarizzazione. Nel considerare il lavoro di Peal e Lambert (1962) sui bambini canadesi bilingui come una sorta di atto di nascita dello studio del bi-plurilinguismo, non si deve dimenticare che quello studio è nato dall'urgenza di dimostrare l'assurda quanto ferma e diffusa convinzione che i bambini bilingui fossero danneggiati cognitivamente e persino menomati dalla presenza di due codici linguistici nella loro

comunicazione. Da quel 1962, anno della pubblicazione in inglese di “Pensiero e linguaggio” di Vygotski dove già nel 1934 aveva annotato che il bambino imparando una lingua straniera accresceva la sua conoscenza della lingua nativa, da quell’anno dicevamo ad oggi si è fatto molto ma partendo da una posizione davvero svantaggiata. Quindi, per ciò che riguarda l’allineamento terminologico fra la lingua veicolare accademica e l’italiano, abbiamo scelto di affiancare ai glossari di glottodidattica redatti dal Prof. Balboni (1999) altri due glossari relativi allo studio del multilinguismo e plurilinguismo. Il primo è redatto da Vivian Cook e David Singleton (2014)¹; il secondo è una tavola “*Bi- and multilingualism: key terms and definitions*” (Pavlenko, 2014: 22-23) redatta anche questa con intenti chiarificatori. Come dicevamo, l’uso dell’inglese come lingua veicolare accademica non sempre corrisponde ad una meccanica sovrapposizione di significati in italiano e più di una volta si sono dovute mediare discrepanze. Per assolvere a questo compito abbiamo utilizzato il volume di Duranti (2002) che ha il pregio di avere affrontato già questa materia. Il volume, che è già una traduzione dall’inglese, in realtà nasce dagli esiti di un fortunato convegno sull’antropologia del linguaggio tenutosi a Philadelphia dall’*American Anthropological Association*. Si era notato che i problemi derivanti dalla terminologia rischiavano di generare oltre che confusione, persino fraintendimenti, così l’impegno verso una maggiore precisione ci ha condotti a più riprese, a valutare con più attenzione l’uso di alcuni termini. Un tema annoso perché ampiamente dibattuto è l’uso dei termini multilinguismo e plurilinguismo che scompaiono e appaiono nei documenti comunitari e che nella traduzione anglofona, non mantengono lo stesso significato. I due termini in italiano si riferiscono all’uso contemporaneo o sequenziale di più lingue in due ambiti diversi, con multilinguismo ci si riferisce alla presenza di più lingue in contesti sociali e/o nazionali, mentre con plurilinguismo si fa riferimento alla plurilinguità della

¹Cook V. “Linguistics Glossary. Some terms used in linguistics, language studies, language teaching and SLA research”. Url: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Linguistics/LinguisticsGlossary.htm>

persona singola. Questa divergenza di significato si perde, come dicevamo, nell'inglese dove prevale l'uso di *Multilinguals* per indicare tutti e due i contesti “*countries or individuals that use more than one language for everyday purposes*” (Cook, Singleton, 2014: 147). All'uso di “*Multilinguals*” si affianca l'uso di “*Bilingual*” che ormai ha assunto lo stesso significato del nostro plurilingue. Sia in Pavlenko (2014) che in Grosjean (2010) il significato è specificato in modo tale da evidenziare la debolezza insita nella definizione di monolingue. Nella Pavlenko i bi-multilingui sono coloro i quali “[...] *use two or more languages or dialects in their everyday lives regardless of their levels of proficiency in the respective languages*” (Pavlenko, 2014: 22); mentre nella traduzione italiana di Grosjean sono definiti come “coloro che usano due o più lingue (o dialetti) nella loro vita quotidiana” (Grosjean, 2015: 27). Quindi in lingua accademica, almeno se non diversamente specificato, “*multilingual*” e “*bilingual*” rimandano allo stesso significato assunto in italiano dal termine plurilingue da noi scelto per la stesura di questo lavoro. La confusione terminologica, sebbene possa apparire di poca rilevanza, ha un suo certo impatto vista la mole di traduzioni effettuate ogni giorno per il Parlamento europeo e nella Comunità Europea. La legislazione del Parlamento EU interessa più di 500 milioni di cittadini e, in forza dell'Articolo 158 del Regolamento del Parlamento Europeo² si impone l'obbligo alla traduzione in tutte le lingue ufficiali. Dall'altra parte il Consiglio d'Europa in forza dell'art. 2 dell'*European Cultural Convention* del 1954 promuove le sue azioni culturali e linguistiche in ben 49 stati. In questi contesti la distinzione fra multilinguismo e plurilinguismo viene mantenuta anche nelle traduzioni in lingua inglese che, va ricordato, non la possiede nelle sue ricorrenze (Consiglio d'Europa³)

² I primi due comma dell'Articolo 158 del Regolamento del Parlamento europeo recitano “1. Tutti i documenti del Parlamento sono redatti nelle lingue ufficiali. 2. Tutti i deputati hanno il diritto di esprimersi in Parlamento nella lingua ufficiale di loro scelta.

³ La citazione è tratta dal sito del Consiglio d'Europa. Url: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp

“ - 'Multilingualism' refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one 'variety of language' i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not; in such an area individuals may be monolingual, speaking only their own variety.
- 'Plurilingualism' refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as 'mother tongue' or 'first language' and any number of other languages or varieties. Thus in some multilingual areas some individuals are monolingual and some are plurilingual.”

La mancanza di coerenza nelle scelte linguistiche e la confusione sembrano inevitabili in quella massa di lavoro che grava, anche economicamente, sulla Comunità Europea e sul Consiglio d'Europa. Così accade, per esempio, che si evidenzino posizioni contraddittorie anche nello stesso ambito comunitario (*Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*, 2005: 3)

“Il multilinguismo si riferisce sia alla capacità del singolo di usare più lingue sia alla coesistenza di differenti comunità linguistiche in una determinata area geografica. Nel presente documento il termine viene impiegato per descrivere il nuovo settore d'intervento.”

Nel *Common European Framework* (2001) i due termini vengono mantenuti distinti ed è lì che appare per la prima volta l'uso del termine “*plurilingualism*” utile a mantenere la distinzione fra sociale/personale. Mentre, sempre nello stesso documento, il “*multilingualism*” è descritto invece come uno *status* sociale ottenibile “*simply*” applicando correzioni all'interno di una comunità qualunque questa sia (*The Common European Framework in its political and educational context*, 2001: 4). Le definizioni di *multilinguismo* e *plurilinguismo* non sono ancora condivise internazionalmente e ancor meno si possono ritenere stabili in quanto soggette alla variazione dei concetti di apprendimento linguistico e di lingua di cui sono portatori. Studiosi come Bloomfield definivano plurilingue chi possedeva “*native-like control of two or more language*” (Bloomfield, 1933: 56) e nel *Webster Dictionary* del 1961 il bilingue era caratterizzato da abilità così descritte:

“having or using two languages especially as spoken with the fluency characteristic of native speaker; a person using two languages especially habitually and with control like that of native speaker”.

Per quanto sia evidente che la traduzione dei documenti comunitari abbia saputo aumentare la confusione generale, è altrettanto vero che la mancanza di condivisione scientifica ha avuto e detiene il suo peso sul caso. In questo senso hanno un loro valore anche le tradizioni linguistiche storiche delle singole nazioni. In Italia per esempio multilinguismo è attestato dal 1986 ed è dato come sinonimo di plurilinguismo (GRANDIT); plurilinguismo è invece una creazione della critica letteraria di Gianfranco Contini (Contini, 1970: 169-192) riguardo al plurilinguismo dantesco e all'unilinguismo petrarchesco (1951). Il termine nato in ambito letterario con lo scopo di indicare il polimorfismo linguistico di Dante, rimane ancorato al suo significato e la tradizione italiana lo preferirà, come abbiamo visto, al termine multilinguismo. Per ciò che concerne le nostre scelte in merito al caso, avremmo voluto adeguarci alle modalità della lingua veicolare accademia e non alla politica linguistica europea e ci sarebbe piaciuto mantenere l'uso del termine multilinguismo con il significato con il quale è usato nelle nostre fonti ed evitare di dover adoperare la coppia plurilinguismo/multilinguismo in sua sostituzione. Ciò che ci ha impedito di rimanere fedeli a questa scelta è stata la consapevolezza che comunque in questo ambito si è ancora lontani dall'aver trovato un accordo *“There is no universally accepted definition of bilingualism, just as there is no universally accepted definition of trilingualism or multilingualism.”* (de Bot, Jaensch, 2015: 132). Un altro punto di riflessione si è posto con il termine glottodidattica che ha avuto, nel corso di questo secolo, non poche vicissitudini terminologiche e di significato (Balboni 2009, 2011a, 2011b, 2011c, 2012). Come lo stesso Balboni avverte, la glottodidattica in Italia ha assunto più denominazioni attinenti a campi epistemologici differenti *“didattica delle lingue moderne, glottodidattica, linguistica educativa o [...]*

didattologia delle lingue-culture” (Balboni, 2012: 5). Il termine è usato per indicare la didattica di ogni lingua indifferentemente se prima, seconda o straniera e per questo spesso richiede di una specificazione per chiarirne l’ambito d’applicazione. Ancora di più le cose si complicano per via del campo d’indagine che qui è specificatamente l’apprendimento delle lingue terze o oltre. Siamo ben consapevoli che la glottodidattica racchiude in sé l’analisi dell’apprendimento linguistico come condizione teorica necessaria allo sviluppo degli approcci all’insegnamento (Balboni 2012), ma si è percepita più volte la necessità di maggiore chiarezza. Far coincidere il significato di glottodidattica con le teorie dell’apprendimento in ambito del plurilinguismo e del multilinguismo non è sempre stata un’operazione diretta, anche ricorrendo all’uso di specificazioni. Si pensi solo al fatto che in letteratura (Li Wei 2000) sono stati descritti 37 tipi di bilinguismo. A nostro avviso l’esclusiva pertinenza dei glottodidatti in merito nella Teoria dell’Apprendimento delle Lingue, di tutte le lingue, merita una sua autonoma definizione. Questo consentirebbe anche un più diretto allineamento con la lingua veicolare accademica in uso la quale per riferirsi alla Teoria dell’Apprendimento parla di “*Second Language Acquisition*” (SLA) essendo poi ancora più specifica nel riferirsi all’apprendimento di una L3, come già accennato, o “*Third Language Acquisition*” (TLA). Non meraviglia quindi che si stia delineando anche l’uso di “*Second Language Learner*” alternativo a “*Second Language User*” (Cook 2002, 2012) differenziando così anche la funzione del parlante. Per ciò che concerne questo lavoro, l’uso del termine glottodidattica ha richiesto l’uso sistematico di specificazioni sia per l’ambito di ricerca - Teoria dell’Apprendimento - sia per la tipologia di lingua - lingua seconda o terza e così via - e per l’ambito di interesse - multilinguismo o plurilinguismo-. Dove, per ragioni meramente di stile, si è palesata la necessità di un sinonimo si troverà utilizzato “Teoria dell’Apprendimento”. Una nota a parte necessita l’uso che in queste pagine si fa dell’espressione Organizzazione di Significato Personale - OSP - ripresa dal lavoro dello psicoterapeuta

Vittorio Guidano (1992, 1999a). La definizione ha assunto nel tempo due significati divergenti dove il primo in ordine di tempo - “Organizzazioni Cognitive” (Guidano, Liotti 1983) - rimandava alla descrizione di un set di profili specifici caratterizzati da condizioni psicopatologiche. Nella seconda definizione di OSP Guidano (Guidano 1992) abbandona quel primo significato connesso alle patologie per descrivere invece alcune modalità interpretative dell’esperienza del vivere presenti in ogni individuo. Le Organizzazioni di Significato Personale sono in estrema sintesi le “modalità di elaborare l’esperienza e di attribuirvi significato” (Mannino, 2005: 18) cosa che in Guidano come in Bruner avviene attraverso la narrazione, il racconto della vita che genera identità. É a questo secondo significato che facciamo riferimento quando usiamo Organizzazione Personale di Significato, immettendo dove possibile ulteriore enfasi su quel processo di costruzione identitaria che si compie attraverso l’apprendimento e l’uso di un nuovo codice linguistico. Infine, l’acquisita consapevolezza di queste prime decadi del secolo è che ci si trovi in un diffuso ambito di analisi linguistica indicato come “*multilingual beyond bilingual decades*” (Aronin, Singleton 2012). Così, se ciò fosse vero, e come vedremo lo è, la glottodidattica è la disciplina trasversale in ogni insegnamento e in ogni ordine e grado, perché ormai insegniamo sempre una lingua straniera e contribuiamo alla formulazione di una rinnovata narrazione di sé nell’Organizzazione Personale di Significato.

1.4 LE DOMANDE DI RICERCA

L’ambito della nostra ricerca è l’apprendimento linguistico nei plurilingui adulti o “*Third Language Acquisition*” (TAL). Il cuore della ricerca è la consapevolezza nei plurilingui: consapevolezza dei processi d’apprendimento e consapevolezza identitaria. Con la prima *non* ci si riferisce alla consapevolezza linguistica, ma a quella derivante dall’esperienza in strategie, tecniche, comprensione propri del processo d’apprendimento delle lingue (Oxford 1990; Rubin 1975). Abbiamo indagato: a. la consapevolezza esplicita della *Language Learning*

Experience (LLE) nell'apprendimento; b. la consapevolezza esplicita della loro identità plurilingue. Le domande di ricerca sono:

1. Lo studente plurilingue è consapevole dei vantaggi derivanti dalla sua LLE?
2. Lo studente plurilingue come descrive se stesso e la sua relazione con le lingue e il loro apprendimento?

Con la prima domanda ci rivolgiamo allo studente nella sua identità di apprendente plurilingue. Con la seconda domanda ci rivolgiamo all'identità della persona plurilingue. I due ambiti sono solo strumentalmente distinti ma coesistenti e interdipendenti nella nostra cognizione d'identità e questo ci ha condotti a rilevare il rapporto con la lingua sia attraverso la raccolta dati quantitativa sia nell'intervista ermeneutica. Tutte e due le domande mirano al concetto di consapevolezza, che è qui definita come l'abilità di riflettere sulla lingua (Bialystok 2001). Essendo stata segnata una distinzione fra consapevolezza esplicita o implicita (R. Ellis 1994, 1997, 2005) ricordiamo che, per gli scopi di questa ricerca, la consapevolezza qui intesa è esplicita ed espressa verbalmente come conscia riflessione sulla lingua e sul suo apprendimento.

1.4.1 LA PRIMA DOMANDA

La prima domanda indaga sull'impatto che la *Learning Languages Experiences* (Le Pichon Vorstman *et al.* 2009) ha sull'apprendimento nei plurilingue. Alla LLE si attribuisce la capacità di saper potenziare la consapevolezza metacognitiva. Con *metacognition* Flavell (1979, 1987) si riferiva alla consapevolezza metacognitiva come alla consapevolezza dell'individuo sulle sue capacità di gestione e controllo del processo d'apprendimento. Questa consapevolezza si manifesta nello studente con una conscia modalità di apprendimento che comprende strategie, tecniche, e attività di controllo e regolazione del processo stesso (Oxford 1990). L'esperienza dell'apprendimento sviluppa l'abilità di

pensare sulla lingua la quale a sua volta espande le abilità dell'apprendimento (Cook 1993; Herdina, Jessner 2002; Jessner 1999; Kemp 2007). Questa abilità è descritta nei plurilingui come ben diversa da quella presente nei bilingui (Cenoz *et al.* 2001a., 2001b.; Cenoz 2003; De Angelis 2007; Herdina, Jessner 2002; Jessner 2008). Non da ultimo va sottolineato che la ricerca documenta che gli studenti più abili nell'apprendimento della lingua sono quelli consapevoli delle strategie che usano e del fine per il quale le usano (Green, Oxford 1995).

1.4.1.1 LA CONSAPEVOLEZZA PLURILINGUE

La consapevolezza nei plurilingui è stata obiettivo di ricerca fin dai primi momenti dello studio del plurilinguismo. Con precisione c'è una consuetudine condivisa fra gli studiosi (Baker 2008; Dewaele 2000; Genesee, Nicoladis 2006; Jessner 2008, Barron-Hauwaert 2004) che attribuisce l'inizio degli studi sul bilinguismo al lavoro di due ricercatori: il filologo e psicologo francese Jules Ronjat (1864-1925) e il letterato, linguista Werner Leopold (1896 -1984). In particolare Leopold documentò l'educazione bilingue - inglese e tedesco - delle sue due figlie Hildegard e Karla. Il suo lavoro, quattro volumi nei quali sono raccolti i diari di dieci anni di ascolto, osservazione -1939/1949 - e rilevamenti linguistici (Leopold 1939, 1949, 1970) è noto tra gli studiosi perché affronta in nuce argomenti di riflessione tuttora trattati. Fra i temi che hanno, nel corso del tempo, ricevuto maggiore attenzione da parte dei ricercatori c'è quell'abilità del bi-plurilingue di sostituire termini (in Hildegard erano parole in strofe di poesie infantili) attingendone altri da lingue diverse, ma pur sempre capaci di aderire al significato simbolico originario e, in più, di scegliere quelli che rispettano maggiormente le assonanze fonologiche e di metrica. L'interazione fra le lingue e la capacità del plurilingue di aderire sempre e comunque al significato simbolico è un'evidenza della loro flessibilità e strategica capacità selettiva nell'uso della lingua, coerente con la consapevolezza linguistica appena descritta. Sebbene non

troveremo mai un accordo su quale sia la teoria definitiva dell'origine delle lingue, l'evidenza archeologica suggerisce che la cognizione simbolica preceda il linguaggio (Pavlenko 2014). Il tema antico del rapporto fra lingua e cognizione è centrale nella comprensione delle dinamiche cognitive e metacognitive nei plurilingui, non fosse altro per quell'ipotesi con la quale si ipotizza che lo studio della lingua possa aumentare le generali capacità cognitive (Bamford, Mizokawa 1991; Jarvis, Pavlenko 2008). Nei plurilingui è il repertorio linguistico nella sua interezza ad essere lo strumento cognitivo con il quale negoziare e definire la loro identità (Norton 1997, 2000, 2013; Pavlenko 2006; Pavlenko, Blackledge 2004; Kramsch 2006, 2009; Coffey 2007, 2010a, 2010b, 2013; Coffey, Street 2008) e non solo socialmente (Dewaele 2004, 2009, 2012; Pavlenko 2014, Vygostkij (1934) 1992). L'uso del linguaggio come strumento cognitivo consente di convertire l'immediatezza in consapevolezza (Guidano 1992, 1999a, 1999b) operazione che nei plurilingui è data dall'uso di più codici linguistici che, anche se non palesi, contribuiscono alla formazione del significato.

1.4.2 LA SECONDA DOMANDA

Nella seconda domanda l'obiettivo rimane l'osservazione della consapevolezza nei plurilingui ma applicata alla loro identità, elicitata attraverso un approccio narrativo tramite un'intervista ermeneutica. Qui ci si sofferma ad ascoltare il racconto in prima persona della plurilinguità di come è percepita e di come incida nella vita sociale e in quella privata. In sintesi si cerca di cogliere attraverso la narrazione in prima persona la percezione che di se stessi hanno i plurilingui e che rilevanza abbia in quel contesto la lingua italiana. Per portare un esempio concreto, in un brano tratto dall'intervista di Bianca abbiamo potuto riconoscere i temi del modello dell'*Inhibitory Control* (IC) (Green 1998) attraverso la descrizione di una difficoltà di *code-switching*; abbiamo potuto documentare una sua strategia per l'attivazione della comunicazione non in presenza; abbiamo rilevato la sua abilità di individuare gli errori e, infine, è apparsa chiara la sua

consapevolezza nella padronanza del controllo e gestione delle difficoltà (cfr. 10.1.5)

“Però a volte mi chiama un bulgaro al telefono, la mia strategia è chiudere i miei occhi, immaginare che sono in Bulgaria, mi immagino la persona che mi chiama e poi riesco a parlare in bulgaro.”

Ma, solo qualche riga più in giù, Bianca spiega con precisione la sua identità plurilingue in relazione al suo ambiente di lavoro elettivo. Riferendosi ad un ambito più personale, senza spingerci fino ad arrivare all’ “*Introspective methods*” (Dörnyei 2007: 147), abbiamo ritenuto che il metodo più idoneo per cercare quelle risposte fosse l’intervista narrativa, con l’obiettivo di elicitarne stralci di riflessioni sulle autobiografie linguistiche degli intervistati. Come anticipato, questo aspetto della ricerca è diventato infine prioritario, ma nel nostro caso lo si è potuto includere solo perché lo stato delle relazioni umane lo hanno reso possibile. Ancora una volta è la nostra posizione di attori internamente alla ricerca che può farci accedere a dati di non semplice accesso. Interviste personali dirette a conoscere pensieri e sentimenti sarebbero state improponibili in un contesto neerlandese e tra due estranei. La decisione di inserirle arriva anche dalla consapevolezza che si sarebbero potute realizzare grazie ai rapporti confidenziali fra noi e gli intervistati. Questo prezioso bagaglio umano ha creato un’opportunità rara che consentendoci di realizzare una *Narrative Analysis* (Wei, Moyer 2008; Pavlenko 2008) non di lingua, ma di contenuto. Mantenendo il tema della consapevolezza come scopo trasversale a questa ricerca, si è notato che dalle interviste abbiamo avuto risposte valide per tutte e due le domande di ricerca.

1.4.2.1 L’IDENTITÀ NARRATA

Lo psicologo italiano Vittorio Guidano (1987, 1991, 1999, 2010) condivideva con Jerome Bruner (Bruner 1987, 1997a, 2001, 2006) l’idea che il linguaggio fosse lo strumento cognitivo grazie all’uso del

quale coordiniamo e riordiniamo la complessità delle nostre identità e lo facciamo, da secoli, attraverso la narrazione e il racconto. Così, nel corso degli studi e stante le premesse che ci hanno condotto fin qui, la narrazione ha assunto predominanza all'interno del piano di ricerca. Al “*narrative turn*” è stato ormai da tempo riconosciuto il suo essere in vita (Riessman 2008, Barkhuizen 2013) e l'intervista narrativa o autobiografica, che sia scritta, registrata o video rimane lo strumento principale per la raccolta dei dati. La riflessione esplicita sulla lingua e il suo apprendimento ci ha consentito di cogliere la consapevolezza linguistica, ma dall'altro lato ci ha aperto una finestra sulla definizione identitaria della persona e del ruolo attribuito alla lingua italiana. Ogni volta che un plurilingue si muove verso l'acquisizione di una nuova lingua, ogni volta che questo accade senza motivazioni funzionali e senza alcuna costrizione sociale, quello è un momento esplicito di creazione identitaria consapevole e autonoma e come tale va compreso. Dalla narrazione, specialmente se autobiografica, si possono ricavare molte informazioni - “*Storytelling can help in transferring complex tacit knowledge or can also serve as a source of implicit communication*” (Mitchell, Egudo, 2003: 1) - ma per noi si è trattato di elicitarne il loro atto intenzionale di identità plurilingue. L'approccio narrativo allo studio dell'apprendimento linguistico oggi sta avendo il suo *momentum* introducendo rivoluzioni anche nelle modalità di ricerca. La prima di queste rivoluzioni è la legittimazione scientifica della “prima persona” (Lantolf, Pavlenko 2001) nella ricerca linguistica. Il racconto del processo di apprendimento nelle parole dello studente si svincola dall'analisi tecnicistica della lingua e si apre ad una funzione identitaria della lingua, come accade a Jaap, uno dei nostri intervistati. Jaap è un direttore d'orchestra e un insegnante di piano e di coro nei conservatori dei Paesi bassi, e durante l'intervista ci racconta che per lui l'italiano risponde alla necessità di rimanere in contatto con la “beltà” che lui trova in Italia e poi aggiunge “[...] ma sono uno straniero in Olanda con questo sentimento” (Jaap, intervista video). Il suo racconto ci informa di come la lingua italiana in lui funzioni da

tratto identitario distintivo e come definisca il suo posizionamento socioculturale rispetto al contesto nazionale. La seconda rivoluzione degli studi narrativi dell'apprendimento linguistico è l'affermazione della ricerca qualitativa su quella quantitativa, d'altronde l'importanza che assume il racconto in prima persona porta la narrazione ad essere il "dato" da interpretare. Ultima, ma non per importanza, è la rivoluzione che riconosce al ruolo sociale dello studente un peso determinante nel processo di apprendimento e nella formulazione stessa della lingua da lui usata.

1.5 LA STORIA DELLA RICERCA

La volontà di indagare l'apprendimento della lingua straniera nei plurilingui nasce dalle nostre osservazioni nel corso dell'insegnamento dell'italiano nei Paesi Bassi. Le classi di italiano L3 nelle quali la ricerca è nata erano composte, nella loro quasi totalità, da studenti adulti di madre lingua neerlandese. La prima domanda alla quale si è cercato di rispondere riguardava la motivazione: perché un adulto già ampiamente plurilingue volesse imparare l'italiano come L3 è stato il *focus* di una nostra precedente ricerca (Capua 2009). In quel contesto è stato tracciato il profilo dello studente e le sue motivazioni all'apprendimento che risultarono avere una connessione, non apparente, con la loro multicompetenza definita come "*the overall system of a mind or a community that uses more than one language*" (Cook 2012). Il questionario somministrato riportava l'evidenza (Capua 2009, 2012) di una motivazione all'apprendimento centrata sul piacere variamente qualificato. La motivazione intesa come investimento (Norton 2000) non appariva realistica. Per quanto la lingua italiana fosse lontana dal neerlandese L1 e risultasse dunque un idioma complesso, la conoscenza delle altre lingue e la consuetudine all'apprendimento protratto negli anni, se non addirittura mai interrotto, facevano intravedere l'esperienza come una sorta di potenziatore dell'apprendimento. Da questo punto di vista era sembrato logico supporre che l'esperienza, o *Language Learning Experiences* (LLE), di

studenti di lingue adulti ed esperti potesse avere avuto un'influenza positiva negli apprendimenti successivi (De Angelis 2007; De Bot, Jaensch 2015; Hoffmann 2001; Jessner 2006; Le Pichon Vorstman 2009, 2010). Questi aspetti dell'apprendimento nei plurilingui, intuiti fra i risultati di quella prima ricerca, sono successivamente diventati obiettivo di approfondimento. Il piacere come motivazione poteva essere valido se alla base ci fosse stata una consuetudine con il processo d'apprendimento, una dimestichezza tale da rendere piacevole anche il percorso. Come sappiamo è la percezione di similitudine fra lingue che agevola l'apprendimento, mentre la formale vicinanza linguistica e fonetica attiva processi di *Cross Linguistic Influence* - CLI (Cenoz 2003; De Angelis 2007; De Angelis, Selinker 2001; Dewaele 1998; Jarvis, Pavlenko 2008; Wei 2003). L'italiano e il neerlandese non sono lingue formalmente simili né tantomeno lo sono da un punto di vista fonetico, quindi l'agevolazione all'apprendimento doveva verificarsi con modalità differenti che non comprendessero solo la similitudine o l'uso di una lingua ponte. Un altro elemento di supporto all'apprendimento in quegli studenti era la consapevolezza di essere parte di una società diffusamente multilingue. L'uso quotidiano dell'inglese come seconda lingua, la mancanza di traduzioni di film tv e al cinema, di spettacoli teatrali, di riviste e *magazine*, insieme allo studio di tre lingue di base nella scuola e alla pratica politica di ospitalità verso le grandi compagnie internazionali che assumono personale olandese, hanno generato una favorevole consapevolezza multilingue socialmente determinata (A. Edwards 2014). Va aggiunto che, come vedremo, le cose sono cambiate negli ultimi anni a causa di alcuni eventi che hanno segnato i Paesi Bassi in quella propensione verso il multilinguismo e la multiculturalità che era propria della società neerlandese (Buruma 2007).

1.5.1 L'ITER DI RICERCA

Vorremmo utilizzare poche righe per sottolineare quanto e come l'approccio al *focus* di questa ricerca, nel corso dello svolgersi dei

lavori, abbia assunto sfumature e interpretazioni del tutto nuove. Il nostro originario progetto di studi rimane ormai solo come sfondo a tutta la ricerca. Proprio perché perfettamente consapevoli di quanto tutto ciò sia comune nello svolgimento di una ricerca, di quanto anzi sia persino auspicabile che tutto ciò accada, si impone ancora di più il compito etico di posizionarci rispetto alla ricerca redatta e documentarne le differenze con l'impostazione iniziale. Il plurilinguismo e il multilinguismo hanno cessato molto presto di essere ambiti di ricerca di per sé e si sono imposti come una cornice teorica attraverso la quale ripensare ogni aspetto degli insegnamenti della glottodidattica. In parte della letteratura il multilinguismo è un termine ombrello che racchiude ogni aspetto della glottodidattica nella sua globalità (Cenoz, Hufeisen, Jessner 2003b; Cook 1991; De Angelis, Selinker 2001; Herdina, Jessner, 2002). La ricerca sul plurilinguismo/multilinguismo in questi ultimi anni ha dovuto affrontare temi urgenti in ambito sociale, dalla medicina, alla legislazione, alla comunicazione istituzionale e dunque anche l'insegnamento e l'apprendimento nei plurilingui. In un mondo che tende ad essere sempre più connesso e in una società sempre meno mono-riferita, il plurilinguismo è un processo in essere al quale adeguarsi e non solo un'esigenza. Per commutare in concretezza queste riflessioni, la nozione di "multicompetenza" del Prof. Vivian Cook ci sarà d'aiuto come ottimo esempio di quanto la velocità della ricerca si imponga alla conoscenza. La definizione di "*Multicompetence*" nasce nel 1991 come "*the compound state of a mind with two grammars*"⁴ dove appare evidente l'adesione al concetto di lingua come sintassi, prerogativa di Chomsky. Da qui in poi, passando per vari stadi di aggiornamento, la definizione cambia e arriva ad essere descritta nel 2014 come "*The overall system of mind or a community that uses more than one language*" con la quale si riduce vicino allo zero l'ipotesi di un monolinguisma sociale o individuale e dove diventa palese l'allontanamento dal concetto chomskyano di lingue come

⁴ Le citazioni del Prof. Vivian Cook sono, quando non diversamente segnalate, tratte dalle pagine web da lui redatte. Url: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/>

grammatiche. Le due definizioni, quella del 1991 e quella del 2014, sono davvero lontane per non dire opposte e non le unisce una omogenea linea retta scandita dal susseguirsi organico di versioni differenti, piuttosto si è trattato di una rete di riflessioni interconnesse per ognuno degli elementi che la compongono: la definizione di lingua, la definizione di mente, di comunità, di utilizzatore e soprattutto di cosa vuol dire “*more than one language*”.⁵ Bisogna riconoscere, e dare atto al suo autore, che tutti i singoli elementi che compongono l’idea di “*multicompetence*” hanno subito una rivoluzione interpretativa ed è da lì che partiremo, segnando il cambio di paradigma prima del paradigma stesso.

1.5.2 I CAMBIAMENTI IN ITINERE

La ricerca si è posta l’obiettivo di scoprire, fin dove possibile, le modalità di apprendimento linguistico dei plurilingui e questo l’ha collocata sin da subito nell’ambito della Teoria dell’Apprendimento (TdA). La volontà di cogliere il grado di metacognizione intesa come consapevolezza nell’uso delle strategie d’apprendimento ci ha indirizzati verso l’applicazione di una ricerca mista, qualitativa e quantitativa che, a dire il vero, è stata una scelta iniziale fondata più su una intuizione che non su una conoscenza. Le ricerche, tutte le ricerche, hanno il pregio di evidenziare i vuoti di conoscenza, le mancanze alle quali si è chiamati - nuovamente - a dare risposte. Così i risultati della ricerca precedente (Capua 2008, 2012) ci avevano lasciato l’evidenza di un mancato rilevamento dello studente come persona, mancavano la storia, la vita e l’identità delle persone che erano dietro al processo di apprendimento e su quella assenza e sulla volontà di colmarla si è impostato il lavoro di questa ricerca. Quell’esigenza cruda all’inizio di questa ricerca, nello svolgersi degli studi, ha finito con il diventare prioritaria, fino al punto da sollecitare la progettazione per un post-ricerca. La priorità è stata data comunque alla persona nella

⁵ Traccia dell’evoluzione del concetto di multicompetenza è documentata dal Prof. V. Cook nelle sue pagine web: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/index.htm>

consapevolezza che, per quanto il multilinguismo del gruppo lo rendesse apparentemente omogeneo, nessuna assunzione sarebbe stata valida senza il racconto e la narrazione del singolo. Per molti aspetti e a distanza di quasi trent'anni dalla prima pubblicazione di *Lost in translation* di Eva Hoffman (1989) sembra che con quella narrazione ci abbia consegnato la chiave per la comprensione di molti aspetti della lingua che altrimenti sarebbero rimaste a noi inaccessibili, oltre a regalarci un nuovo genere di letteratura scientifica, il *memoir* linguistico. Da questa esigenza è nata la scelta di realizzare interviste filmate che sapessero fare affiorare considerazioni personali sul rapporto intimo che ogni persona ha con le lingue che parla. Al centro della nostra osservazione sono state quindi poste: il loro rapporto con la lingua italiana; le loro abilità di apprendenti esperti; le loro strategie conservate nel tempo; la consapevolezza di quelle strategie; la loro identità di plurilingui. I presupposti teorici che hanno definito la struttura della ricerca afferiscono a campi epistemologici diversi, cosa che ha reso particolarmente complessa la progettazione e la realizzazione della ricerca stessa. A ciò si è dovuto affiancare anche lo sviluppo di competenze specifiche per l'uso di tecnologie avanzate per l'estrazione e l'analisi dei dati sia quantitativi che qualitativi. Sono stati progettati e realizzati due siti web, uno iniziale utile alla distribuzione dei questionari e alla raccolta dei dati e il secondo realizzato per il proseguo della ricerca. Sono state filmate interviste e per la loro analisi è stato utilizzato Transana, un *software* diffuso nella ricerca antropologica che consente l'analisi coordinata e dettagliata al secondo di video e audio. La raccolta dei dati quantitativi riportati nei questionari è stata realizzata utilizzando *google* e successivamente per l'estrazione e l'analisi di quei dati si è utilizzato lo strumento più in uso per le analisi statistiche l'IBM SPSS Statistics.

1.6 CONSIDERAZIONI SULL'IMPIANTO TEORICO

Lo studio del multilinguismo e del plurilinguismo ha rivoluzionato l'epistemologia linguistica in maniera così profonda che, nell'approccio

alla stesura, si è dovuto scegliere se darne conto o assumerlo come uno dei tanti dati che si danno per già acquisiti. Come si vedrà, dopo una lunga riflessione, si è scelto di darne uno squarcio per includervi le nostre interpretazioni. La scelta si è imposta quando è apparso evidente che questa rivoluzione non trova sempre un comune consenso, anzi tutt'altro. Questo ha richiesto anche la presenza di alcune pagine di ricostruzione storica indispensabili, a nostro avviso, per la comprensione degli eventi che hanno infine portato al contemporaneo “*Multilingual Turn*” (May 2013). Il multilinguismo e il plurilinguismo compongono la nuova cornice teorica inderogabile per l'insegnamento di ogni disciplina e i saperi della glottodidattica sono diventati indispensabili a ogni insegnamento. Le nuove classi di una qualunque materia curriculare è già insegnamento in lingua straniera, quasi sicuramente terza lingua e persino oltre (Grosjean 2010, 2015; Ortega 2013). Non nascondiamo che la necessità di dover mantenere la trattazione entro certi limiti ci abbia obbligati, non sempre ma spesso, a dover lasciar cadere tematiche che avrebbero meritato più spazio, ma la complessità dell'argomento e la vastità quasi infinita dei temi che informa ci hanno imposto scelte che speriamo risultino chiare nelle modalità di trattazione e magari forse anche condivise. Ogni capitolo è introdotto da qualche riga di presentazione sull'argomento che tratterà, per poter facilitare la lettura e rendere coesa la struttura narrativa. Complessivamente la tesi è pensata e strutturata in tre sezioni distinte: la prima sezione presenta l'apparato teorico ed epistemologico di riferimento (Cap. 1-5); la seconda sezione (Cap. 5-10) presenta la ricerca e i suoi risultati; (Cap. 11) nella terza le conclusioni e gli sviluppi ipotizzati per il futuro. Infine ci sembra corretto chiarire qui il nostro approccio allo studio della materia, dar conto cioè del nostro posizionamento rispetto alla ricerca e all'insieme teorico che la comprende e per farlo affidiamo il nostro pensiero all'efficacia di una sintesi non nostra (Pavlenko, 2014: XII)

“My academic home is in the fields of bilingualism and applied

linguistics and I treat language not as chomskyans do, with the focus on abstract structures, but as psycholinguists and sociolinguists do, with the focus on people”.

CAPITOLO 2. MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO

In questo capitolo indaghiamo il concetto di lingua e come questo, osservato attraverso la lente del multilinguismo e del plurilinguismo, assuma una del tutto nuova definizione. Percorriamo anche un pezzo di storia che consente di definire le trasformazioni dei concetti di glottodidattica e *Applied Linguistic*, relativi anch'essi al concetto di lingua in divenire.

2.1 IL MULTILINGUISMO

Sembra si stia vivendo un tempo in cui il multilinguismo sia diventato la pietra angolare di questa umanità. Persino il perseguimento della pace nel mondo implicherebbe la sussistenza del plurilinguismo e del multilinguismo, generativi a loro volta di multiculturalismo.

Addirittura la fortuna economica e politica delle nazioni sembrerebbero essere segnate dalle lingue che queste parlano. I continenti tutti lo sono altrettanto. I destini umani lo sono sicuramente. Sembrerebbe dunque che sia proprio così a dispetto della sua drammaticità. E mentre il mondo genera autonomamente il suo linguaggio, noi arranchiamo tentando di contenerlo e trasformarlo nell'illusione di governarlo. L'Europa politica sostiene il plurilinguismo dimenticando il multilinguismo, l'America nicchia sulla diffusione dello spagnolo (Capua 2013), l'Asia multilingue sostiene l'inglesizzazione, mentre l'Africa multilingue e plurilingue che non parla inglese muore di fame, e muore di fame anche l'Africa che lo parla. Questo è quanto in una estrema sintesi. Non essendo queste pagine dedicate alla micro analisi, ci risparmieremo non poche fatiche nel non documentarne le contraddizioni. Fra queste però ne va anticipata una utile alla nostra riflessione. Mentre sembra che le nazioni corrano verso la salvezza del mondo politico attraverso la diffusione delle lingue, i singoli governi e le loro accademie si armano in difesa della lingua nazionale, confusa non raramente con la lingua madre. La difesa della lingua è esercitata attraverso la salvaguardia della sua correttezza e della sua solida integrità di struttura funzionale.

Una crociata che si rafforza mano a mano che la globalizzazione arriva a intaccare ogni maglia della catena sociale ed economica. Da un lato dunque per la diffusione delle lingue c'è la necessità di insegnarle, mentre dall'altro lato si percepisce l'urgenza di difendere la propria lingua nazionale come fosse un fortino identitario. Cercando un'analogia e collocandoci nelle aule scolastiche, possiamo sostenere che ogni studente oggi, nel percorso della sua giornata di studi, è esposto a due insegnamenti di lingua ideologicamente opposti: da un lato la lingua nazionale, insegnata come una ben strutturata bandiera identitaria, dall'altro lato invece una idea di lingua più accessibile e flessibile con la quale cercare percorsi di comunicazione con l' "altro". Le divergenze sono davvero numerose in ogni ambito linguistico - sociale, cognitivo, identitario, pedagogico - ma è dato supporre che siano tutte derivanti da un'unica matrice: l'idea di lingua. Se l'obiettivo finale è, come appare, la diffusione del plurilinguismo e del multilinguismo non si può eludere, laddove si volesse essere parte attiva del processo, non si può eludere dicevamo, una revisione del concetto di lingua. Revisione che assume ancora più valore se l'obiettivo è quello di cercare di accedere alla comprensione dei modi con i quali il multilinguismo e il plurilinguismo determinino l'apprendimento delle lingue. In ultima analisi, nella riflessione di queste pagine è palese un confronto serrato con le eredità filosofiche del novecento che tanto ancora influiscono sulla TdA della L2. Nell'interpretazione della funzione della lingua e quindi del suo apprendimento, la dicotomia fra emico ed etico, tra sociale e individuale, tra oggettivo e soggettivo, tra l'essere sociale e l'essere cognitivo è sicuramente fra quelle, a nostro avviso, più radicate.

2.1.1 LA LINGUA DEL MULTILINGUISMO

Lo scopo sociale affidato al multilinguismo è forse il dato reso più evidente dal lavoro degli enti governativi. La sua funzione nei documenti internazionali è definita in modi differenti, ma tutti concordano nel condividere il sogno di una comunicazione globale in

cui gli esseri umani, attraverso la lingua, possano arrivare a comprendersi. Il plurilinguismo è un tratto identitario dell'individuo che, come vedremo, non ha *status* sociale. Essere plurilingui oggi non definisce uno *status* identitario, piuttosto attribuisce alla persona delle qualità linguistiche numericamente determinate. Qualità che si posseggono al pari dello stato fisico o, in base alla nozione di “capitale culturale” in Bourdieu (1977), qualità che si tramutano in moneta da mettere a frutto nel mercato del lavoro globale dove, in questo senso, l'apprendimento è un atto di investimento di capitale. Trasformando però il plurale in singolare, sottraendo “le lingue” alla generalizzazione implicita dell'insieme in favore del singolare “lingua”, l'attribuzione di valore simbolico cambia profondamente. “La lingua” diventa un oggetto, un tratto socialmente identificabile e, in maniera poco accorta, la si fa coincidere con l'appartenenza a una nazione e a una cultura. A nostro avviso è condivisibile quell'idea di lingua in cui l'oggetto scompare in favore di un processo dinamico e complesso (Larsen-Freeman 1997; de Bot, Larsen-Freeman 2011) generato dall'interazione di più sistemi semiotici, caratterizzati dalla non linearità, dall'instabilità o reversibilità e dalla variabilità in base alla sua coesistenza socialmente e psicologicamente determinata (Herdina, Jessner 2002; Jessner 2008). Le lingue che compongono la lingua del singolo sono lo strumento con il quale definiamo noi stessi e la nostra interazione con il mondo, il tratto identitario di ogni individuo nello svolgersi della sua esistenza. Le nostre lingue cambiano nel tempo e in accordo con l'uso e in relazione al contesto e attraverso questo processo che si dispiega nel tempo, posizioniamo noi stessi in relazione alla conoscenza. Tutto questo è opera di un processo ben più complesso che è la nostra esistenza. Ci sembra quindi di poter condividere l'interpretazione di lingua, e le sue conseguenze, che ne dà il filosofo e biologo Humberto Maturana (1995⁶)

⁶ Il brano di H. Maturana è consultabile in “The Nature of Time”, pubblicato il 27 November 1995 nel sito dell'INTECO Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile. Url: <http://www.inteco.cl/biology/nature.htm>

“nothing exists in human life outside language because human life takes place in language, and although we may imagine an independent, objective reality, that which we imagine is not independent from our languaging”.

In questa affermazione Maturana definisce “*languaging*” il processo linguistico o lingua, il *languaging* che produce oggetti con validità transitorie e mutevoli e non distingue nulla fuori dalla lingua perché è lo strumento con il quale la vita si compie. La correlazione fra questa interpretazione di lingua di Maturana e la prospettiva ecologica dell’insegnamento delle lingue (Herdina, Jessner 2000; Kramsch 2002; Kramsch, Whiteside 2008; Leather, van Dam 2003; van Lier 2004) è palese nella interpretazione di lingua della Kramsch (Kramsch, Whiteside 2008: 390)

“language learning and language use as a nonlinear, relational human activity, co-constructed between humans and their environment, contingent upon their position in space and history, and a site of struggle for the control of social power and cultural memory”

Il processo di costruzione di significato non ha età, né tantomeno collocazione geografica, soprattutto non discrimina fra forme semiotiche. Infine qui segniamo una differenza di campo per noi cruciale: l’osservazione della linguistica risiede nella conoscenza dell’oggetto, quella della glottodidattica sta nella capacità di osservazione, comprensione e analisi di un processo. A noi dunque rimane il compito di saper interagire con quel processo che è umano, identitario e socialmente e psicologicamente determinato chiamato *languaging*.

2.2 GLOTTODIDATTICA

Se, per ragioni funzionali a questa riflessione, volessimo per un solo momento considerare coincidente l’oggetto d’indagine delle due discipline, cioè quello della Glottodidattica e della Linguistica, e quindi ritenerle entrambe impegnate nella comprensione della natura della lingua e del suo uso nel mondo reale, parrebbe che il tema delle

differenze possa risiedere nella diversità degli approcci e metodi utilizzati nella ricerca di soluzioni ai problemi linguistici (Widdowson, 2000: 5)

“[...] in the case of linguistics applied the assumption is that the problem can be reformulated by the direct and unilateral application of concepts and terms deriving from linguistic enquiry itself. That is to say, language problems are amenable to linguistic solutions. In the case of applied linguistics, intervention is crucially a matter of mediation.”

L'enfasi è da porsi su quel “*mediation*”, opposta a “*unilateral*”, ricorrente in Widdowson che è la mediazione ritenuta cruciale per l'esercizio dell'*Applied Linguistics*, e che determina la sua distanza dalla teoria della *Linguistics Applied*. La mediazione della Glottodidattica è quell'atto di sintesi necessario al quale si giunge attraverso l'uso di strumenti, teorici e pratici, utili alla lettura e interpretazione della lingua della comunicazione e dei suoi atti. Qualunque strumento utile al raggiungimento di quel fine entra di diritto a far parte della Glottodidattica, a qualunque disciplina appartenga, inclusa la Linguistica. Questa funzione transdisciplinare (Balboni 2002, 2011a, 2011b, 2011d, 2012) di mediazione e sintesi fra teorie di diverse discipline è sistemica nella Glottodidattica (Freddi 1979) e genera processi multilaterali e trasversali con i quali è possibile intercettare e comprendere la lingua degli eventi comunicativi, aggiornati ai significati simbolici in contesto. La lingua, e non solo quella della Glottodidattica, è un processo creativo organizzato dall'uso contemporaneo dell'insieme di tutti i vocabolari semiotici a disposizione del parlante, socialmente e cognitivamente significativi. La comunicazione si attiva nella negoziazione dei significati o *linguaging* ed è generata dalla concretezza dei bisogni i quali, va ricordato, non necessariamente sono palesi nell'atto comunicativo. I significati simbolici dei quali la comunicazione è composta necessitano di una consapevolezza culturale e metodologica che è parte centrale dell'insegnamento delle lingue, qualunque sia la natura della lingua

insegnata e qualunque sia la “qualifica” in termini di sequenza d’apprendimento ad essa attribuita. Al di là dell’ovvio rilievo per il quale oggi nelle nostre classi, qualunque materia si stia insegnando, l’italiano è già una seconda, terza, quarta lingua, il cuore del tema si concentra sulla natura simbolica della lingua. Albert Camus in appendice al “Il mito di Sisifo” descrive così il circuito di comprensione attivato da un simbolo (Camus, (1943) 1988: 325)

“Un simbolo, infatti, suppone due piani di idee e di sensazioni e un dizionario di corrispondenza fra l’uno e l’altro. È questo lessico la cosa più difficile da stabilire. Ma assumere coscienza dei due mondi, messi uno di fronte all’altro, significa mettersi sulla strada delle loro segrete relazioni”

Camus si sta riferendo alle lingue in generale ma, nello specifico, il brano è tratto dalle pagine che dedica alla poetica e alla scrittura di Kafka. La sua osservazione era dunque riferita all’uso di una lingua “straniera” visto che l’autore del quale tratta è il plurilingue Kafka (Kramsch 2008; Kafka 1917, 1919) da sempre approcciato, letto e inteso come scrittore tedesco. Camus quindi intuisce le modalità di comprensione della lingua scritta di un plurilingue in un mondo e in un’era ancora ben lontani dal multilinguismo conclamato e dinamico che caratterizza gli scambi virtuali e concreti del nostro tempo. Riesce ad anticipare le dinamiche semiotiche mantenendo viva la loro qualità umana - “sensazioni” e “segrete” - individuando nella “consapevolezza” o “coscienza” l’unico strumento utile alla predisposizione verso la comunicazione. Volendo mantenere inalterato questo bilanciamento poetico quanto funzionale, fra l’aspetto sociolinguistico e quello psicolinguistico della comunicazione e dell’interpretazione simbolica della lingua, bisognerebbe azzardare e riscrivere il brano di Camus aggiornandolo alla complessità e alla molteplicità contemporanea di cui si è accennato. Il risultato di questo azzardo filologico è talmente sorprendente per efficacia che non abbiamo timore nel proporlo: “un simbolo, infatti, suppone *più* piani di idee e di sensazioni e *molteplici* dizionari di corrispondenza fra l’uno e

l'altro. È questo lessico la cosa più difficile da stabilire. Ma assumere coscienza della *varietà* dei mondi, messi uno di fronte all'altro, significa mettersi sulla strada delle loro segrete relazioni”

2.2.1 LINGUE E GLOTTODIDATTICA

In questo paragrafo si intende fare il punto sui concetti di lingua che, nel tempo, la glottodidattica ha applicato. Trascureremo metodi e approcci se non che per indagare la natura della lingua che quei metodi e quegli approcci hanno applicato. Con questo scopo proponiamo una interpretazione minimalista della filosofia linguistica del secolo passato, individuando due onde di pensiero che lo hanno percorso nella sua interezza: lo strutturalismo con i suoi epigoni e la regolamentazione in scala europea dell'insegnamento delle lingue.

2.2.2 APPLIED LINGUISTICS

Sembra che la definizione moderna di “*Applied Linguistics*” sia apparsa per la prima volta intorno al 1940 per opera di qualcuno impegnato a qualificarsi più come studioso di una scienza che non come un umanista (Davies 2007) mutuando e traslando il nome da *Applied Science*. L'intento, raggiunto solo parzialmente, ha lasciato in eredità l'uso di *Applied Linguistics* che ha assunto nel tempo, significati diversi. La creazione del nome è data dunque da una funzionale coincidente casualità e il termine è andato consolidandosi negli anni sessanta arrivando fino a noi attraverso non poche significative deviazioni. Per chiarezza non solo terminologica va ricordato che in Italia l'uso di *Applied Linguistics*, tradotto in Linguistica Applicata, è stato abbandonato in favore di Glottodidattica e, per quanto il processo non sia stato del tutto privo di dibattiti (Balboni 2011b, 2013; Freddi 1970; Porcelli 2013; Porcelli, Balboni 1991; Titone 1987a, 1987b), oggi il termine è comunemente usato per indicare la scienza che studia l'educazione linguistica. Il termine Glottodidattica ha accantonato definitivamente l'uso di “pedagogia delle lingue” o di “linguistica

applicata”⁷ (Balboni 2012) e *Applied Linguistics* e Glottodidattica sono oggi definitivamente i nomi della medesima disciplina: l’educazione delle lingue moderne. L’oggetto di studio della materia assumiamo sia l’insegnamento delle lingue native e non solo, ed essendo le lingue il nucleo della disciplina, dovrebbero essere filologicamente definite. In merito alla loro descrizione Vivian Cook fa notare che non esiste chiarezza su quale sia, nello specifico, il concetto di lingua che sottende alla base delle definizioni, ormai diffusamente in uso, di Ls/L2 “*Virtually no book on second language acquisition current today defines these two terms more extensively than the odd footnote on second versus foreign language learning*” (Cook, 2010: 1).

L’osservazione, come avvisa Cook, trae spunto da uno scritto dello strutturalista saussuriano Louis Trolle Hjelmslev (1943) il quale sottolinea che l’apprendimento e le sue dinamiche dipendono dall’oggetto che si apprende e dunque è essenziale definire cosa renda seconda una lingua o cosa la renda straniera. Diventa difficile, in ambito di plurilinguismo, dare definizioni assolute e stabilire quale lingua possa definirsi straniera o seconda, tranne nel caso in cui non persistano concetti come monolinguisimo e nazionalità. Vale in ogni caso il criterio per il quale bisogna sempre tenere in considerazione che lingua si stia apprendendo e in che contesto. La relatività del processo d’apprendimento è ancorata a quella linguistica e stabilisce l’impossibilità di trovare una definizione univoca e trasversale, anche solo nello specifico ambito delle Ls/L2. Giungere ad un’unica definizione buona per ogni contesto espone, a nostro avviso, a rischi di generalizzazioni non utili ai fini della ricerca. Certamente ciò che qui è possibile fare, è seguire un percorso diacronico che consenta di svelare quale nozione di lingua abbia informato il concetto di apprendimento, utilizzando un’ottica utile ad esaudire l’auspicio altrove già espresso (Cook, 2010: 23)

“SLA research needs to base itself on the firm foundations of

⁷In questo documento Glottodidattica e *Applied Linguistics* sono ritenuti sinonimi e usati in base ai contesti di riferimento

specific notions of 'language' and 'second' before it ventures to tackle the idea of 'learning'”

2.2.3 GLOTTODIDATTICA E APPLIED LINGUISTICS

Avere adottato in Italia - pochi i casi di sovranazionalità - l'uso del termine Glottodidattica per indicare la scienza dell'educazione linguistica ha ridotto, almeno da un punto di vista lessicale, l'ambiguità contenuta nella traduzione, che faceva coincidere lo scopo dell'*Applied Linguistics* con quello della *Linguistics Applied*. In realtà ciò che con la traduzione diventava evidente era un'idea ben precisa di lingua e del suo insegnamento, tematica anticipata in Italia dal lavoro di Giovanni Freddi (Freddi 1979) e Renzo Titone (Titone 1961, 1966, 1987a, 1987b). Nel significato di Linguistica Applicata era palese la persistenza di quell'idea di lingua come sistema strutturato di segni, chiuso e reso coeso da regole interne, un'idea per la quale era idoneo l'approccio grammaticale mutuato dall'insegnamento scolastico del latino e greco. Sebbene anche l'Italia fosse parte del “*Major Project in Modern Languages*” (Trim 2007) che segna la svolta verso l'approccio comunicativo, il metodo grammatico-traduttivo persisteva nell'insegnamento non solo delle lingue straniere, ma della lingua in genere. Come è stato fatto notare (Balboni 2002, 2011a, 2012; Porcelli 1992) alla base di quel metodo c'è l'interpretazione della lingua come oggetto coincidente con il suo codice scritto, organizzato da regole interne alla sua struttura, percezione pervasiva e resistente che rimase a lungo nelle aule di ogni livello di istruzione accompagnata dall'approccio deduttivo grammaticale. Come per ogni metodo deduttivo - dalla regola alla lingua - l'applicazione glottodidattica si basa su un'idea di lingua oggetto imparata “attraverso regole grammaticali che permetteranno al discente di giungere, in modo deduttivo, al controllo conscio della lingua.” (Danesi, 1988: 69). Per quanto l'eco o gli epigoni dello Strutturalismo arrivino in Italia molto tardi e attraverso un passaggio di traduzioni tardive (Giglioli, Scarpa 2012) non si può negare che questa idea di una lingua

morfosintatticamente determinata, sincronica e composta da segni simbolici organizzati in una struttura chiusa mantenga, almeno fino a tutti gli anni ottanta, una sua presenza nella glottodidattica (Balboni 2012; Balboni, Dalosio 2011).

2.3 L'EREDITÀ DI LINGUA

L'idea di lingua attribuita a Ferdinand de Saussure, padre ispiratore dello Strutturalismo, nasce davvero agli albori del secolo scorso - il primo "*Cours*" è dell'anno accademico 1908-1909 - delineate in un libro né scritto né letto da Saussure e pubblicato nel 1916 cioè tre anni dopo la sua morte. Quella prima edizione, redatta dagli studenti e sulla base di alcune note da loro trascritte durante il corso non includeva gli appunti dello stesso Saussure. Solo dopo la morte dei due allievi si poterono recuperare le note originali del professore e redarre così una nuova edizione del volume, "*Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure*" (Godel 1957) cercando, per quanto possibile, di rappresentarvi il pensiero di Saussure. Quando questo accade, quando cioè si arriva a stilare una versione verosimile del *Cours*, si è già nel 1957, vale a dire circa cinquanta anni dopo le prime lezioni tenute da Saussure. È noto che le due prime versioni del libro mostrano differenze significative e concordiamo con Levelt nel voler essere cauti e dunque riferirci sempre al libro come *Cours* e non a Saussure stesso quale fonte di ispirazione dello Strutturalismo (Levelt, 2013: 215-216). Nell'approccio grammaticale è implicita quell'idea di lingua saussuriana, governata da meccanismi concepiti come parti di una struttura immanente - "sistema" in Saussure, non "struttura"- della quale bisogna svelare e comprendere le regole interne che consentono la generazione del significato. Tra il primo corso accademico, tenuto da Ferdinand de Saussure nel 1908, alla seconda versione del libro passano i primi cinquanta anni del secolo e la traduzione italiana del volume di Saussure è di De Mauro e arriva in Italia nel 1967. Più di cinquanta anni di storia di formazione d'insegnanti, due guerre, l'avvio della fase

embrionale dell'Europa e soprattutto l'arrivo del sostegno istituzionale all'insegnamento delle lingue nelle scuole per far fronte ad un mondo che cominciava già a diventare più piccolo. A ben osservare, per quanto Saussure e lo Strutturalismo segnano la Linguistica in apertura di secolo, quelle teorie approdano in Italia solo dalla seconda metà del secolo in poi (Giglioli, Scarpa 2012). Ugualmente però, per quanto l'arrivo sia stato tardivo, si confronteranno ancora con lo Storicismo di Benedetto Croce a loro contemporaneo se si considera che il volume "Estetica" è stato pubblicato nel 1902. Il pensiero saussuriano si diffonde in maniera difforme sia geograficamente che nei tempi, almeno fino a quando gli eventi della seconda guerra mondiale, con le sue esigenze anche linguistiche e le diaspore intellettuali dovute al nazismo, concentrano personalità di rilievo a New York avviando così un momento di confronto serrato sui temi della Linguistica come mai si era visto prima. In quegli anni e per quegli eventi il linguista americano Leonard Bloomfield gioca un ruolo chiave. Bloomfield accoglie con entusiasmo lo strutturalismo descritto nel *Cours*, ne condivide l'idea di divisione della lingua in sincronica e diacronica, la biforcazione fra *langue* e *parole* e soprattutto apprezza l'idea della lingua come creazione di un sistema strutturato. Il libro di Bloomfield che raccoglie i temi principali della sua visione dello strutturalismo saussuriano è "Language", pubblicato in seconda versione nel 1933 e contenente anche una sezione glottodidattica. In quello stesso anno in Italia viene pubblicato, con traduzione di Bruno Migliorini, l'articolo del linguista strutturalista Roman Jakobson "La scuola linguistica di Praga" nella rivista "Cultura" (luglio-settembre 1933). È la prima volta che il pensiero strutturalista e il Circolo di Praga arrivano in Italia, la quale non sembra interessata alle novità. Roman Jakobson, usando le pagine di quell'articolo, sottolinea l'internazionalità delle fonti del "Circolo di Praga" e ribadisce la modalità ideologica dell'adesione al Circolo e allo Strutturalismo (Jakobson, 1933: 636)

“[il Circolo] mira a collaborare al progresso delle ricerche linguistiche sulla base del metodo funzionale e strutturale e l’attività d’un membro del Circolo che si svolgesse in opposizione a questo programma lo farebbe escludere dall’organizzazione ”

In Italia si dovettero attendere gli anni del dopo guerra e il lavoro di Tullio De Mauro, di Gianfranco Contini, dell’editore Giacomo Debenedetti e del semiologo Umberto Eco prima di apprezzare nella sua completezza l’impatto che ebbero lo Strutturalismo e l’eredità di Saussure nei diversi campi della linguistica, e siamo già oltre la metà degli anni ’50. (Giglioli, Scarpa, 2012: 888)

“Strutturalismo e semiotica giunsero in Italia per indicare, in modi diversi, la natura astratta del linguaggio: incoraggiavano a trattare la letteratura come oggetto altro e difforme dalla realtà, come un universo con le sue leggi da indagare, con un suo funzionamento complesso. Imponevano, in questa maniera, il divorzio tra la materia verbale e la cosa che essa pretendeva rappresentare, o alla quale si piccava di equivalere”

La storia del pensiero Strutturalista, il modo peculiare da bradipo ma costante con il quale quel pensiero si è mosso nel tempo e nello spazio, la sua ogni volta rinnovata abilità di generare strutture in scienze diverse, dalla critica letteraria all’antropologia, ha promosso un modello di lingua persistente e sotterraneo, difficile da riconoscere (Deleuze 1967) e quindi da superare. Dunque la lingua teorizzata più che quella applicata, era una struttura modificabile all’interno di altre strutture che generano sistemi. La *Langue* è un rigido sistema di combinazioni, la *Parole* è l’atto comunicativo del singolo e in Bloomfield la *Langue* è composta da elementi come fonemi e categorie grammaticali, astrazioni che nella sua considerazione “*the variabilities of the human individual and the vicissitudes of human life no longer affect them*” (Bloomfield 1933 cit. in Fough, 1999: 111). La variabilità o variazione della lingua è, in un sistema così concepito, l’elemento che rischia di alterare la regolazione del sistema stesso. I cambiamenti della lingua non avvengono attraverso la generazione di variabilità individuali, è piuttosto un’alterazione - *alteration* - collettiva, uniforme

e graduale che si protrae nel tempo. Tutto questo poggia su solide teorie, avverte Bloomfield stesso, solo e soltanto a una precondizione da lui descritta con grande chiarezza: a meno che ciò che si stia studiando non sia la realtà, cioè a meno che “*what we studied were the living realities, the actual utterances*”⁸ (Bloomfield 1933 cit. in Fough 1999: 112). La pietra angolare in questo punto è dunque la lingua parlata, la lingua che, nella concezione di molti di noi, altro non è che “*living realities*” negoziata in “*actual utterances*”. Per ciò che concerne la lingua della Glottodidattica non può che essere quella delle “*living realities*”, quella della compiuta concretezza dello scambio comunicativo che si realizza nell’immediatezza, prescindendo dalle prescrizioni ideologiche della monolinguità. Una visione oggi resa più complessa dall’assunzione del plurilinguismo come norma, nella piena consapevolezza che nel singolo repertorio linguistico “*language system do not coexist without influencing each other.*” (Herdina, Jessner, 2002: 28).

2.3.1 IL BILINGUISMO IN BLOOMFIELD

Come, all’interno di questa cornice concettuale, sia concepito il bilinguismo da Bloomfield è facile intuirlo (Bloomfield, 1933: 55-56).

“In the extreme cases of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speaker round him ... In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages”

In questa definizione di bilinguismo si concentrano alcuni tratti caratteristici di quell’idea di lingua che rimarrà attiva per molti anni a seguire. Il primo punto e forse anche il più interessante, è la formula ipotetica con la quale è espressa la possibilità del raggiungimento dello *status* di plurilingue. Le condizioni alle quali è assoggettata questa

⁸ Per completezza, “*Change in language does not reflect individual variability, but seems to be a massive, uniform, and gradual alteration, at every moment of which the system is just as rigid as at any other moment. This would be impossible, of course, if what we studied were the living realities, the actual utterances.*” Bloomfield 1933 cit. in Fough 1999: 111.

ipotesi sono ben più di una. La prima è il raggiungimento di un livello di *proficiency* che assicuri l'assoluta indistinguibilità del plurilingue dai parlanti madre lingua. Con questa operazione con cui si introduce la comparazione fra la L1 e la L2, Bloomfield sceglie il monolinguisimo come parametro di misura, l'indicatore utile a stabilire il grado di compiutezza di una lingua appresa. Il monolinguisimo è assunto definitivamente come *standard* o norma con cui misurare il livello di competenza linguistica e lo studioso si spinge oltre. Bloomfield stabilisce anche che per poter riconoscere lo *status* di bilingue a una persona questa debba dimostrare di saper padroneggiare i due idiomi in maniera paritaria e senza che nessuna delle due lingue venga nel tempo erosa. La "*monolingual ideology*" (Kachru 1994, Blackledge 2000) frutto della Linguistica descrittiva, mantiene separate le lingue come unità distinte e consente l'esercizio astratto della comparazione riuscendo così a stabilire i parametri di valutazione. Oggi, riferendoci alla competenza multilingue si direbbe che, nello schema di Bloomfield, questa venga intesa come il raggiungimento del controllo della L2 pari a quello posseduto nella L1, competenza che stigmatizza il monolinguisimo come elemento naturale dell'uomo. Il monolingue di Bloomfield deve saper mantenere integra la sua monolinguità e per ottenere lo *status* di bilingue, deve saperla moltiplicare. Questo è quello che in letteratura è indicato oggi come "*monolingual bias*" (Cook 1995, 1997, Grosjean, 1992) o l'esercizio della "*monolingual view of bilingualism*" che genera l'idea, espressa con un'immagine efficace da Grosjean, di un bilingue come due monolingui in un'unica persona (Grosjean 1992, 2010, 2013; Cook 1992, 1993, 2003, 2010; Ringbom 2007; Herdina, Jassner 2000, 2002). L'uso del monolinguisimo come norma concepisce il bilingue come diviso in parti uguali ma separate, visione alla quale si opporrà la concezione olistica, talvolta "*wholistic*" in inglese, del bilingue in Grosjean (1992) e Cook (1997). Seguendo l'impostazione che vedeva la competenza monolingue come parametro normativo, il bilinguismo era detto "bilanciato" quando la competenza delle lingue era di pari livello, tutto il resto non era considerato

bilinguismo, era un bilinguismo imperfetto, non compiuto (Grosjean 2010). Queste le conseguenze nel mantenere la competenza monolingue come *standard* insieme alla *fluency* come abilità da valutare. In altre parole si tratterà di muoversi, attraverso percorsi parecchio accidentati, verso una concezione di *status a sé stante* in cui “*bilingualism is not just the concatenation of L1 and L2 but a state of its own*” (Cook, 1997: 39). Da qui diremo che il plurilinguismo è anch'esso uno *status in sé*, con proprie dinamiche non necessariamente coincidenti con quelle del bilingue, tantomeno con quelle dei monolingui (De Angelis, 2005a, 2005b, 2007; De Angelis, Selinker 2001; Cenoz, Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen, Dewaele 1998; Jessner, 2001a, 2001b, 2003a). Ma dal Bloomfield del 1933 all'approccio olistico di Grosjean e Cook passerà più di mezzo secolo durante il quale il pregiudizio della monolinguità non ha mai smesso di essere attivo, arrivando fino a noi in perfetta salute (Minnaard, Dambeck 2014; Romain 1989; Yildiz 2012). Il punto centrale di svolta sarà lo spostamento del *focus* dalla conoscenza della lingua all'uso della lingua e al processo che si applica nella realizzazione del significato.

2.3.2 EREDITÀ DELLO STRUTTURALISMO

Questa carrellata sul lavoro di Bloomfield ha due scopi, il primo è di introdurre quei temi sui quali il poststrutturalismo è intervenuto interrompendo quel *continuum* ideologico che si era creato con lo Strutturalismo partito da von Humboldt e Herder, passando per Sapir, Whorf e Boas e Bloomfield fino ad approdare a Chomsky. Un'eredità imponente, lunga più di un secolo e caratterizzata da una solida aderenza a quell'idea di lingua che abbiamo fin qui descritta. Il secondo scopo è di voler dar seguito all'invito di Hymes e Fought (1981) di osservare il contatto dello strutturalismo con l'Europa, “*it would deal with the continuous tradition that links European and American linguistics in a fundamental, yet little notice way*” (Hymes, Fought, 1981: 98). Questa sintesi del lavoro di Bloomfield include i temi che, nell'immediato dopoguerra, si troverà a gestire la Glottodidattica. La

lingua, inaccessibile, non mutabile ma alterabile è talmente forte da possedere una stabilità granitica “[...] *after earliest childhood, the variabilities of the human individual and the vicissitudes of human life no longer affect them.*”⁹ (Bloomfield 1933 cit. in Fough 1999: 111).

Questa idea di lingua in Bloomfield è condivisa in quell’America di linguisti, antropologi, psicologi di tutto il mondo i quali porteranno con loro quell’impostazione al rientro in quell’Europa che, nell’immediato dopoguerra, avvierà il *Major Project in Modern Languages languages* (1954). Nel 1959 Noam Chomsky pubblica il suo articolo sul lavoro di Skinner e il Comportamentismo ed entrambi verranno spazzati via, ma a loro sopravviverà, rafforzato ancora più di prima, lo Strutturalismo affiancato dalla diffusione di manuali e libri, di anni di formazione d’insegnanti e soprattutto dalla consuetudine giornaliera all’insegnamento (Balboni, 2012: 21). Con Chomsky e lo Strutturalismo si impone il modello di competenza linguistica modellata sulla lingua madre, una competenza necessariamente monolingue, generata da principi cognitivi e mentali residenti nel *Language Acquisition Device* e dunque - apparentemente - espressamente interiore e cognitivo, un sistema autonomo rispetto alla dinamiche della dimensione sociale e di contesto della lingua.

2.3.3 MAJOR PROJECT IN MODERN LANGUAGES

Nel *Major Project in Modern Languages* confluisce tutta l’esperienza didattica e linguistica della guerra per, infine, approdare nelle aule scolastiche di tutta Europa. Il Consiglio d’Europa nasce nel 1949 a seguito e alla fine della seconda guerra mondiale e, come è noto, alla prima Convenzione Culturale Europea tenutasi a Parigi nel 1954 si

⁹Qui di seguito il brano nella sua interezza: “*Our science can deal only with those futures of language, De Saussure’s La Langue, which are common to all speakers of a community, - the phonemes, grammatical categories, lexicon, and so on. These are abstractions, for they are only (recurrent) partial futures of speech-utterances. The infant is trained to these futures so thoroughly that after earliest childhood, the variabilities of the human individual and the vicissitudes of human life no longer affect them. They form a rigid system, so rigid that without any adequate physiologic information and with psychology in a state of chaos, we are nevertheless able to subject it to scientific treatment ... It may be urged that change in language is due ultimately to the deviations of individuals from the rigid system. But it appears that even here individual deviations are ineffective; whole groups of speakers must, for some reason unknown to us, coincide in a deviation, if it is to result in a linguistic change. Change in language does not reflect individual variability, but seems to be a massive, uniform, and gradual alteration at every moment of which the system is just as rigid as at any other moment. This would be impossible, of course, if what we studied were the living realities, the actual utterances.*” (Bloomfield in Fough, 1999: 111)

ratifica, con l'art. 2, la volontà di diffondere l'insegnamento delle lingue straniere come compito e scopo degli stati membri¹⁰. John Trim (2007) la definisce la Convenzione di Parigi la pietra angolare, il punto di svolta di tutte le attività successive relative alla diffusione e allo studio delle lingue, e lo fa ricordandoci che in realtà quella è la prima Convenzione dei diritti umani della storia "*Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*" (Trim 2013). Il mondo stava reagendo ai lasciti della guerra e alle nefandezze del nazismo che aveva svelato il peggio di sé nelle narrazioni dei sopravvissuti e nel silenzio delle immagini dei filmati mostrati al processo di Norimberga (1945-1946). La lingua entra dunque a far parte dei diritti dell'umanità e così il suo insegnamento. Il progetto - *The Major Project in Modern Languages* - che si ritiene simbolicamente avviato a Parigi del 1954 sarà scandito da cinque fasi e terminerà alle porte del XXI secolo nel 1997. Come ricorda Trim stesso, da quell'appuntamento nacque un esperimento in larga scala "*with perhaps excessive reliance on the use of audio-visual courses*" (Trim, 2007 :7) rilanciato poi nella Conferenza di Roma come uno dei temi centrali per la formazione degli insegnanti (Trim 2007: 8). L'eredità di Bloomfield - e di Skinner - è dunque attiva nel cuore dell'Europa ben oltre il 1933, anno della pubblicazione di "*Language*". Nel 1971 la pressione di un'economia dal carattere sempre più internazionale, chiama a un nuovo approccio all'insegnamento delle lingue e il *Major Project* comincia a lavorare in quella direzione. Qui l'annotazione di Trim diventa persino perentoria (Trim, 2007: 16)

"However, the (possibly excessive) discrediting of Skinnerian behaviourism and post-Bloomfieldian structuralism (which Chomskyan grammarians had no intention of replacing) had led to disillusion with mechanistic audio-lingual and audio-visual methodologies. The language-teaching profession was in need of a new approach to meet the challenge."

¹⁰ Art. 2 della Convenzione di Parigi nel 1954: "Ogni Parte Contraente, nella misura del possibile: (a) incoraggerà i suoi nazionali allo studio delle lingue, della storia e della civiltà delle altre Parti e concederà le facilitazioni atte a promuovere detto studio nel suo territorio, e (b) si sforzerà di diffondere lo studio della sua lingua, o delle sue lingue, della sua storia e della sua civiltà sul territorio delle altre Parti Contraenti e di agevolare ai nazionali di queste lo svolgimento di tali studi sul suo territorio."

Dunque è nel 1971 che si cerca di intraprendere un percorso di rinnovamento stimolato più da dubbi che da certezze, le quali con molta evidenza, erano parte delle riflessioni di Trim stesso (Trim, 2007: 17). Mentre, cosa di non secondaria importanza per l'impatto che avrà sul concetto di lingua, a soli otto anni di distanza da quel nuovo avvio, il filosofo francese Jean-François Lyotard pubblica "La condizione postmoderna" (1978), a distanza di venti anni dalla pubblicazione dell'articolo di Chomsky sul lavoro di Skinner (1959). La lingua del XX secolo sembra quasi non avere avuto il tempo di acquisire domestichezza con la modernità che già converge sotto la lente del postmoderno e quindi del poststrutturalismo e noi con lei, rimasti incastrati fra negoziazione o costruzione di significato.

2.3.4 IN ITALIA

In Italia l'insegnamento della L2/Ls è consegnato, diremmo da sempre, all'approccio formalistico che "domina in Italia dal Seicento agli anni Settanta (e che, in molte realtà, continua ad essere utilizzato)" (Balboni 2012: 11). L'approccio formale prevede il metodo grammaticale-traduttivo e il metodo della lettura (Titone 1968), derivanti sostanzialmente dalla persistenza del doppio binario creato dalla coesistenza del latino e del "volgare" che caratterizza la storia della lingua italiana. Su tutto ciò si sovrappose, dal Regno d'Italia (1861) e, per tutto il Novecento, l'affermazione del nazionalismo linguistico che contrapponeva alla "lingua del popolo" la "lingua della nazione" come elemento indispensabile al progetto Italia (Balboni 2011: 39). Quel nazionalismo linguistico che in Italia aveva trovato supporto, poi reso estremo dal ventennio fascista, fino a vanificare persino il lavoro e la lungimiranza di Lombardo Radice (Balboni 2011; De Mauro 1980). Quell'idea di lingua, così distante nel tempo, in cui agiscono sistemi separabili e distinguibili definiti da grammatiche e suoni indipendenti l'uno dall'altro dovrebbe considerarsi superata (Joseph, Taylor 1990; Woolard, Schieffelin, Kroskrity 1998 in Blommaert, Rampton 2011) sebbene, per quanto consapevoli della quantità e della qualità dei lavori

sull'argomento, conveniamo ancora oggi con Romaine quando sottolinea *“It would certainly be odd to encounter a book with the title Monolingualism. However, it is precisely a monolingual perspective which modern linguistic theory takes as its starting point [...]”* (Romaine, 1989: 1). Condividiamo almeno il senso di preoccupazione con il quale la studiosa introduce il tema. Il monolinguismo del secolo scorso è stata un'operazione politica e ideologica basata sulla ridefinizione dei confini geografici ai quali si sono fatti combaciare i confini delle lingue e l'identità culturale dei popoli. La misura della radicalizzazione di questo connubio tra lingua e metodo è testimoniata nella sintetica relazione conclusiva presentata dall'Italia nell'ultima parte del “Progetto Speciale delle Lingue Straniere”, 1990-1997 (Trim, 2013: 49)

“By various dissemination channels, teacher attitudes have gradually changed. Teachers have become more and more interested in the active and autonomous participation of their students in the teaching/learning process and more prepared to change their methods of teaching and assessment to further the development of the students' cognitive and effective capacities. The Common European Framework was already contributing to the reform of in-service training curricula and was being adopted on an experimental basis by a number of Universities, including Rome, for initial teacher education. It corresponded well with Educazione Linguistica, a major subject in secondary school curricula since the 1970's. Italy also acknowledged the role of the successive Council of Europe Modern Languages Projects in supporting the introduction of a second foreign language into State secondary schools and of one foreign language in State primary schools”

La lunga citazione è doverosa, in quanto rappresenta l'ultimo capitolo di un percorso iniziato nel 1954 e svela, con modalità linguistica pacata, i sentimenti legati allo stato dell'arte dei lavori nel 1997 in Italia. La funzione regolatrice del Quadro Comune Europeo di Riferimento aveva aiutato e stava contribuendo al rinnovamento della didattica e della valutazione delle lingue straniere. Gli sforzi, con evidenza, ancora in quella data (1997) non avevano raggiunto lo scopo.

La Glottodidattica è consapevolmente transdisciplinare e applica teorie e modelli di scienze che vanno ben oltre la Linguistica, riuscendo solo così a penetrare l'odierna complessità della lingua. Così leggiamo Vivian Cook che sceglie di abbattere ogni confine della materia *“Applied Linguistics means many things to many people”* (Cook 2006) similmente accade in Rampton che la definisce come un ambito *“[...] in which those inhabiting or passing through simply show a common commitment to the potential value of dialogue with people who are different”* (Rampton, 1997: 14) e con Pennycook il quale segna più nettamente il distinguo (Pennycook, 2001: 2-3)

“it is not merely the application of linguistic knowledge to such settings but is a semiautonomous and interdisciplinary [...] domain of work that draws on but is not dependent on areas such as sociology, education, anthropology, cultural studies, and psychology”

Queste interpretazioni, solo apparentemente vaghe e per alcuni aspetti funzionalmente provocatorie, di fatto riescono nell'intento di trascendere la funzione applicativa attribuita - per caso e per difetto - alla disciplina. In questo senso lo spostamento dall'*Applied Linguistics* verso la *Critical Applied Linguistic* (CALx) compiuto da Pennycook riesce nell'intento definendo un rinnovamento epistemologico nella sua interezza (Pennycook, 2001: 10)

“It demands a restive problematization of the givens of applied linguistics, and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology and discourse. And, crucially, it becomes a dynamic opening up of new questions that emerge from this conjunction.”

Il colonialismo, lo strutturalismo, il modernismo, l'ideologia monolingua, la creazione delle nazioni e il nazionalismo, sono componenti ideologiche e politiche che hanno caratterizzato la passata modernità. A dispetto del suffisso post-, apposto peraltro già nel novecento, con il quale si tende a posizionare noi stessi nella contemporaneità, la presenza di quei “ismi” sembra essere ancora

pervasiva. Il superamento dello Strutturalismo e quindi l'uso del prefisso post- con il quale si intende qualificare la valenza temporale del post-strutturalismo e post-modernismo, vuole segnare invece proprio la consapevole complessità generata dal "vigore dell'ibrido" o eterosi, come espresso in campo genetico. Così le categorie linguistiche si sono moltiplicate - o solo annullate - e il concetto di lingua si è trasformato senza lasciare dietro di sé strutture alternative alle quali riferirsi. In una graduatoria creata per indicare quali siano i paesi più multilingui del mondo si trovano, in sequenza, Aruba, Lussemburgo, Singapore, Malesia, Sud Africa, Mauritius, India, Suriname e Timor Est. Al di là di voler far notare che in tre di questi paesi - Aruba, Sud Africa, Suriname - una delle lingue ufficiali è il neerlandese dei coloni e persistente ancora oggi negli scambi giornalieri, in questi paesi si parlano tre lingue di base. L'India in particolare modo è uno di quei paesi in cui alle due lingue "ufficiali" - hindi e inglese - vanno aggiunte i numerosi idiomi parlati nelle singole regioni, spesso inintelligibili fra di loro e anche appartenenti a famiglie linguistiche diverse. Il contatto linguistico in India è così denso e radicato che ha sviluppato grammatiche e variabilità ibride (Canagarajah 2014) così da offrire un campione - se mai fosse possibile immaginarne uno - di una realtà linguistica quale potrebbe essere, o meglio dire, quale possa già essere. In accordo con Khubchandani (1997) l'unico modo possibile per stabilire differenze fra lingue le quali, sebbene appartenenti a famiglie linguistiche lontane, condividono oggi, in virtù del contatto continuo, similarità fonologiche, grammaticali e lessicali, l'unico modo dicevamo è cambiare approccio nel modo in cui le si concepiscono a prescindere dalle etichette a loro attribuite. Abbandonare l'interpretazione modernista e strutturalista della lingua per sostituirla con il concetto di "*translingual practice*" (Canagarajah, 2014: 40) è senza dubbio una strategia efficace in quanto propone un'idea di lingua come sistema aperto, la "*pluralistic view of language*" (Khubchandani, 1997: 91) nella quale la lingua è finalmente interpretata come una struttura aperta, ibrida, instabile e mutevole.

2.4.1 IL VIGORE DELL'IBRIDO

L'impatto con la complessità contemporanea o, se si volesse, con una lettura aggiornata della storia della lingua, osservati attraverso la "*pluralistic view of language*" (Khubchandani, 1997: 91) induce ad una revisione completa del concetto di lingua, di multilinguismo e di plurilinguismo (Makoni, Pennycook 2006) per infine promuovere nuove categorie linguistiche e glottodidattiche. Paradossalmente è come se la lingua, analizzata nella sua solitudine o nelle sue singole solitudini (Cummins 2008) consentisse ancora di conservare inalterati, magari solo appena sfocati, i confini netti del secolo scorso

"*The roots of the two solitudes assumption lie in the direct method that became popular in the context of second and foreign language teaching more than 100 years ago*" (Cummins, Hornberger, 2008: 65). Nel momento in cui il vigore dell'ibrido è stato evidente, quando questo ha segnato le modalità degli scambi linguistici significativi, in quel momento si è palesata l'iniquità di una sola lingua, isolata e strutturalmente chiusa, svelandone la lontananza con la pratica del reale. Questo percorso si è compiuto all'interno di una più ampia riflessione che ha condotto l'*Applied Linguistics* a sviluppare una nuova epistemologia del linguaggio e della comunicazione, assegnando alla disciplina perimetri di competenza ancora più ampi - o azzerando quelli esistenti - in una cornice teorica del tutto reinterpretata in cui i linguisti "*have no monopoly over theory of language*" (Blommaert, 2005: 35). Questa revisione teorica avviene in pochi anni nei quali si definiscono le basi della *Critical Applied Linguistics*, la quale comincerà a interessarsi a temi fino ad allora ritenuti non attinenti alla disciplina "*such as identity, sexuality, access, ethics, disparity, difference, desire, or the reproduction of otherness*" (Pennycook, 2004: 803-804). Questo pensiero è il risultato di un lungo processo di riflessione, non lineare e poco omogeneo, che da Piet Corder (1973) giunge fino al limite dei primi anni del 2000 (cfr. Davis 1999, 2007; Wei 2014; Kaplan 2002, 2010). Poche righe di Kaplan testimoniano l'enfasi che accompagnava il tema agli inizi degli anni ottanta (Kaplan,

1980: 64)

“I do not mean to suggest that the world will go to hell in a handbasket if applied linguists do not get cracking. I do mean to suggest that the peculiar circumstances of the time ... the enormous impetus in the developing world for equality of opportunity and improvement in the general standard of living through the instant attainment of modernity and technology, and the peculiar place of the languages of wider communication in these global circumstances, have created a situation in which the services of the applied linguist are perhaps more necessary than they have been in the past. Those services are not yet more welcome, but I think the need will soon create the welcome.”

2.4.2 OLTRE LO STANDARD

La valutazione di una lingua nella sua forma di sistema, necessita di una convenzione aprioristica e condivisa: la sussistenza di una sua struttura definita, che sia qualificabile come *standard* al quale riferirsi come campione per l'individuazione e descrizione delle variazioni, delle deviazioni e delle alterazioni. Il concetto di *standard* è quindi centrale, in quanto capace di svelare la filosofia linguistica sottostante, o meglio, di crearne una a se stante alla quale i linguisti si riferiscono come “*Standard Language Ideology*” (Milroy, Milroy 1985). Ora, con *Standard Language Ideology* (SLI) ci si riferisce proprio a quell'insieme articolato di convenzioni e norme astratte che implicano la mutua accettazione tra parlanti e enti di governo, “*an idea in the mind rather than a reality*” (Milroy, Milroy, 1985: 25), senza che questo contraddica in alcun modo l'idea espressa da Bourdieu che vede il processo di standardizzazione come “*construction, legitimation and imposition of an official language*” (Bourdieu, 1991: 46-49 cit. in Coupland, Kristiansen, 2011: 16). Similmente Silverstein definisce la lingua come un “*imagined, ideological object*” (Silverstein 1996) e l'ideologia linguistica come un “*set of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use*” (Silverstein, 1979: 193). Risulterà necessario, e non solo in questo contesto, affrontare i temi senza mai dimenticare che il

concetto di *standard* della lingua è anch'esso una convenzione ideologicamente determinata in cui “*accommodate considerable hybridity*.” (Canagarajah, 2013: 98). Tutto ciò premesso, sembra una logica conseguenza il fatto che non si sia mai potuto sviluppare un'ipotesi di *framework* sociolinguistico capace di individuare e definire uno *standard* (Coupland, Kristiansen 2011) e, proseguendo oltre su tale assunto, riteniamo inverosimile stabilire una cornice sociolinguistica che possa funzionare da parametro trasversale per tutte le lingue esistenti e giornalmente generate nel pianeta, data l'astrazione insita nel concetto stesso di *standard*. Abbandonare le classificazioni linguistiche della modernità è necessario oltre che perentorio: a) i limiti geografici hanno svelato la loro immaterialità e sono stati abbattuti, insieme al muro di Berlino, dalle migrazioni e dalle tecnologie; b) la superdiversità - “*diversification of diversity*” - descritta da Vertovec (2006) e ripresa da più studiosi (cfr. Pavlenko 2014b, Table 1. *Language and superdiversity: publications, conferences, and grants, 2010-2016*) come indicatore della globalizzazione, non è prerogativa della città, non lo è mai stata, e non lo è neanche della contemporaneità, è la norma - a nostro avviso dovrebbe essere velocemente dismesso quel superlativo - di ogni comunità umana di qualunque dimensione (Pavlenko 2014b; Cornips 2014; Cornips, de Rooij 2013); c) la coscienza sociolinguistica della natura instabile della lingua; d) non da ultimo, la condivisibile precauzione della sociolinguistica verso l'uso di termini che non siano più che transitori. Il tema della standardizzazione è parte della definizione stessa di lingua che non può essere sempre condivisa nei diversi campi della linguistica. In queste pagine l'idea di lingua alla quale si fa riferimento è, come già menzionato, un'attività più che una sistema “*a material part of social and cultural life rather than an abstract entity*.” (Pennycook, 2010a: 2) la cui qualità è l'essere un insieme di risorse (Heller, 2007: 2)

“a set of resources which circulate in unequal ways in social networks and discursive spaces, and whose meaning and value are socially constructed within the constraints of social organizational processes, under specific historical conditions”.

Questo insieme di lingue, questo multilinguismo concepito da un insieme di forme semiotiche che interagiscono nel processo di creazione e negoziazione di significato - *linguaging* - impongono la lingua come pratica dei parlanti o “*linguagers*” (Jørgensen, Juffermans 2011) che, attraverso quel processo costruiscono significato socialmente determinato e individualmente significativo. Questa interpretazione implica che per ogni lingua, o meglio dire per ogni insieme di lingue, sia possibile una valutazione in base a implicazioni storiche, sociali, politiche e di genere (Pavlenko 2014a).

2.5. CONTEMPORANEITÀ E LANGUAGING

L’accelerazione della globalizzazione degli ultimi venticinque anni, confluita inizialmente nelle aree urbane, mete di migrazioni e diaspore (Vertovec 2007), ha enfatizzato proprio quell’aspetto della lingua, contribuendo a rendere macroscopici quei processi linguistici determinati dalla negoziazione in atto, intercettata nell’interazione linguistica fra e con più lingue confluendo così in un campione di lingua contemporaneo (Blommaert 2010; Makoni, Pennycook 2012; Pennycook 2010; Pennycook, Otsuji 2010, 2015) definito come “*The ways in which people of different and mixed backgrounds use, play with and negotiate identities through language*” (Makoni, Pennycook, 2012: 449). Ancora una volta di più valga Camus “Par di assistere qui a un interminabile sfruttamento della frase di Nietzsche: “I grandi problemi si trovano nella strada” (Camus, 1943: 150). La strada è la condizione umana in Camus, nonché il “luogo comune di tutte le letterature” (Camus, 1943: 150) e zona di contatto fra lingue, lo è sempre stata e da sempre (Canagarajah 2014; May 2014) e lo diventa persino meno nell’era della globalizzazione e la sua lingua, in cui il *code-meshing*, *code-switching*, *cross-language* include tutte le forme di contatto come

elementi funzionali alla comunicazione. Questa è la lingua oggi oggetto di studio nelle classi dei bambini (Jørgensen 2008; Rampton 1995, 2006) e non solo in quelle (Canagarajah 2012, 2013a., 2013b; Garcia 2011, 2014b, Garcia, Wei 2014; Wei 2011). Questa lingua è caratterizzata dal “*translanguaging*” termine con il quale, è bene sottolinearlo, non si intende indicare la sintesi di due lingue o una mistura di queste, bensì le pratiche in uso per la negoziazione e la costruzione del significato con le quali è possibile rendere visibile la complessità dello scambio linguistico “*among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states*” (Garcia, Wei, 2014: 21). Se questa è la lingua in analisi, e per la glottodidattica lo è, oggi più che mai per raggiungere il suo scopo necessita di strumenti e conoscenze appartenenti a discipline diverse, senza limiti nei contenuti, nelle modalità e soprattutto senza distinzioni di livelli e priorità. La natura interdisciplinare della Glottodidattica, più volte ribadita (Balboni 2002, 2014; Freddi 1983, 1987; Titone 1961, 1987) è sempre più l’essenziale strumento attraverso il quale è possibile rilevare e interpretare quei fenomeni linguistici via via sempre più complessi e di non facile accesso. Volendo qui solo accennare alla vastità di quelle “aree da cui trae conoscenze” annotiamo che nei volumi della “*The Encyclopedia of Applied Linguistics*” (2013) sono state elencate, con l’intento di una grande sintesi, ben 27 aree tematiche ritenute attinenti alla disciplina che compongono i quattro domini centrali nella *Applied Linguistics* che sono: l’istruzione della L2/Ls e i problemi relativi all’apprendimento delle lingue nelle materie scolastiche; la società; le professioni; i governi, la politica e la legge (Chapelle 2013). Similmente sono ancora quattro i domini della Glottodidattica individuati come componenti epistemologiche della disciplina: scienze del linguaggio e della comunicazione; scienze dell’educazione e della formazione; scienze psicologiche; scienze della cultura e della società (Balboni 2002). Giovanni Freddi (1987) racchiudeva tutte le discipline ad essa connesse entro due grandi

categorie, una comprendeva quelle discipline di carattere teorico-conoscitivo “le quali aiutano l'uomo a meglio penetrare e conoscere il reale” (Freddi, 1987: 71); l'altra categoria, alternativa alla prima, era composta da quelle discipline di carattere teorico-pratico “che si organizzano per risolvere dei problemi” (Freddi, 1987: 71), ed è proprio in quest'ultima categoria che Freddi include la glottodidattica come scienza dell'educazione linguistica (Balboni 2012). Ancora Freddi, con perfezionata puntualità, stila un decalogo descrittivo delle scienze che, in modi diversi, sono correlate alla glottodidattica, definendo così gli ambiti e le pertinenze della disciplina stessa (Freddi 1991). In altra letteratura (Macaulay 2011 cit. in Wei 2015) ancora oggi si continuano ad elencare, sempre per estrema sintesi, sette modi possibili con i quali guardare alla lingua: la lingua come significato; la lingua come suono; la lingua come forma; la lingua come comunicazione; la lingua come identità; la lingua come storia; la lingua come simbolo. In sintesi, nel corso del tempo la definizione di *Applied Linguistics* si è andata modificando e soprattutto il suo campo di pertinenza si è esteso, così come il concetto di lingua ad essa connesso, in un confronto continuo e misurato fra discipline linguistiche e non. La necessità di elencare con precisione gli ambiti disciplinari ai quali la Glottodidattica può guardare per assolvere al suo scopo è stata un'esigenza scaturita dalla volontà di darle un quadro epistemologico del quale si è percepita, a un certo punto della sua storia, la mancanza (Porcelli 1994; Ricci Garotti 2004). Oggi ciò che rimane saldo è quella transdisciplinarietà utile “Per poter agire e vivere nelle società complesse” (Balboni, 2012: 61) funzionante come “crocevia delle scienze” (Titone, 1987a: 2) che in Titone non ha mai assunto la valenza passiva di “collocata fra”. La Glottodidattica è chiamata a interpretare la complessità di lingue reversibili e variabili, create in processi plurilingui e generate dallo scambio in contesti linguisticamente eterogenei. Oggi quella disciplina ha la necessità, nell'affrontare la complessità, di applicare teorie e modelli di ogni scienza umana senza per questo soffrire più di assenza di dignità rispetto ad altre discipline (Porcelli 1994: 25). Si stabilisce

così la validità di definizioni aperte con le quali la disciplina è descritta per scopi e modi: “*the theoretical and empirical investigation of real-world problems in which language is a central issue*” (Brumfit, 1997: 93) o “*an amalgam of research interests*” (Block 2009). La criticità relativa alle realtà multilingui, determinate non più in base alla mera presenza di leggi di stato e la complessità relativa alla lingua dei plurilingui non più definiti dalla somma algebrica di singole “unità” linguistiche da loro parlate, lasciano sul terreno temi che hanno richiesto e continuano a richiedere nuovi strumenti d’interpretazione. (G. Cook, 2003: 10)

“Applied linguistics is not simply a matter of matching up findings about language with pre-existing problems but of using findings to explore how the perception of problems might be changed”

Sebbene vada qui annotato che Guy Cook condivide con Widdowson la natura di mediazione tra teoria e pratica attribuita alla disciplina (Kaplan, Widdowson 1992).

CAPITOLO 3. IDENTITÀ E APPRENDIMENTO

In questo capitolo si dà ragione dei temi epistemologici che formano la cornice teorica entro la quale la tesi si iscrive. Si è scelto di analizzare alcuni approcci allo studio delle dinamiche fra linguaggio e cognizione. La letteratura sull'argomento è davvero più che vasta, ma qui sono state prese in considerazione solo quelle interpretazioni considerate significative nello studio del plurilinguismo. Il percorso conduce, come vedremo, al concetto di identità che tanta parte sta avendo nello studio del plurilinguismo e nella glottodidattica plurilingue. Sono trattati i concetti indispensabili di identità in relazione all'apprendimento, così come si è documentato il superamento della binomia novecentesca formata da cognitivo vs sociale. Cercando di rimanere stretti nelle pagine, si sono volute documentare le nuove idee e i nuovi concetti che hanno generato l'importante mutazione epistemologica importata dal "Social Turn" (Block 2003, 2007) prima e, infine e definitivamente, il "bi/multilingual turn" (May 2014; Ortega 2013). Pur cercando una sintesi, si è voluto documentare il cambiamento del concetto di lingua che è alla base degli studi sul plurilinguismo.

3.1 LINGUA E COGNIZIONE

La "Cartesian anxiety" (Bernstein 2011) generata dal poco accorto abbandono da parte dell'uomo, di quel saldo "territorio della verità" per inoltrarsi "nell'ampio e tempestoso oceano" delle ipotesi, dove l'illusione degli uomini genera "sempre nuove ingannevoli speranze" (Kant, 1986: 230) a noi appare la condizione ideale per una riflessione in merito alla relazione fra lingua e identità. Ripresa dalla letteratura linguistica (Varela *et al* 1992; Larsen-Freeman, Cameron 2008) la *Cartesian anxiety* assume un nuovo significato in un tempo in cui il singolo e il parziale, l'instabile e il momentaneo si sono imposti generando quel sentimento del vivere che assale sottraendo certezze e strumenti che possano dare l'illusione di "risolvere" la complessità intesa ancora come complicazione. Alla sequenzialità si impone la teoria del *chaos*, al lineare il complesso e l'uomo sperimenta il

frazionarsi della sua identità ogni volta nuovamente ridefinita sostituendo così all'idea di un oggetto identitario quella di un processo identitario. È un sentimento che oltrepassa i confini degli ambiti religiosi, metafisici, morali e assume molte altre forme (Bernstein, 2011: 19) perché nasce dalla necessità dell'uomo di ancorarsi a paradigmi della scienza e della conoscenza che siano stabili, che sappiano spiegargli la realtà, che sappiano illuminare le zone d'ombra e che abbiano il valore dell'immutabile e sui quali lui possa fondare le sue certezze con metodo e così interpretare la propria esistenza, pena il *chaos* e la confusione (Varela 1992). Con Cartesio la centralità è dell'uomo in quanto essere pensante, ma soprattutto perché la mente (*res cogitans*) è scissa dalla materia corporea (*res extensa*) e in questa scissione si afferma il dominio della mente razionale sulle emozioni e su tutto ciò che è materia (Cartesio 1637). Il neuroscienziato Antonio Damasio (1994) ricorda come l'errore cartesiano risieda in quell'assunto di superiorità della mente sul corpo e, prima ancora, nella separazione delle due entità. Quel dualismo del "*cogito ergo sum*" attraversa la storia del pensiero occidentale e, a dispetto dell'opera dell'olandese Spinoza, attraverso il pensiero di Hegel finirà con l'influenzare la cultura occidentale fino a tutto il secolo scorso e oltre. Cosa implica l'assunto cartesiano per il linguaggio lo vedremo presto, soprattutto molto implicherà nell'idea di una didattica immaginata cognitivamente "*the first cognitive revolution, perhaps the only real one*" dirà Chomsky (Chomsky, 2007: 38). Quel paradigma presuppone la superiorità della mente sul corpo - dualismo cartesiano - con la quale si implica anche una modalità di ricezione della realtà - dall'esterno verso l'interno - in cui il Sé era immaginato come un isolato *homunculus* residente nella mente - il Teatro cartesiano (Dennet ([1991] 2009) - seduto ad osservare la vita come fosse, appunto, uno spettatore (Stewart, Cohen, 1997: 204)

"Mind was an immaterial spirit that observed the pictures thrown on to the walls of the brain as if they were sprayed out of the optic nerves into an empty room. Descartes' image is that of a

disembodied personality (yes, a homunculus) sitting in an otherwise empty theatre while images of reality are played out on a stage”

Nel teatro cartesiano l'osservatore e l'osservato sono due entità separate e residenti in spazi diversi, interno/esterno, soggettivo/oggettivo e soprattutto costituiti da una materia diversa, mente/corpo. Il potere del *Cogito ergo sum* di Cartesio ha spinto l'uomo a percepire se stesso e il mondo all'interno di quella dicotomia insanabile e dunque distruttiva in cui la materia del corpo era solo un portato della mente. Il linguaggio assume, in quel paradigma, la funzione di amplificatore di ciò che la mente pensa, definendo così una drastica separazione, anche questa inconciliabile, fra la mente e il linguaggio (Varela C., 1994: 172)

This separation of language and mind implicitly privileges the individual to the exclusion of the crucial notion of person. The focus becomes the mind (not language) and the individual as the subject, not the person as a social being.

Così la bipartizione fra oggettivo e soggettivo si tramuta anche in un conflitto, sempre più acuto, fra mente, corpo, mondo e linguaggio. L'uomo sociale, quello che interagisce fisicamente e cognitivamente con la realtà scompare e con lui anche il linguaggio. Il Sé non è certo l'antropomorfo *homunculus* cartesiano, ma la metafora del teatro ci aiuta a rappresentare la separazione ontologica con la quale è descritto il pensiero dell'uomo, immaginato come diviso fra esterno ed interno, tra il Sé *nella* mente tutto il resto permane fuori di essa. “*there is the distinction between mind and 'everything else', but the mode of access is monopolar*” (Smith, Jenks, 2006: 32). Assumendo solo momentaneamente e per scopi funzionali alla riflessione, l'esistenza dei due ambiti così distinti - la mente e il mondo esterno - l'insanabile dicotomia di cui accennavamo troverebbe una sua momentanea soluzione nella funzione narrativa del linguaggio, sulla quale ci soffermeremo, pur lasciando qui irrisolte le modalità d'interazione. Se ribaltiamo l'impostazione cartesiana, se fosse cioè possibile affermare un'ontologica coesistenza, cioè l'impossibilità di scindere la mente dal

mondo per ipotizzare un sistema di eco-coesistenza, la funzione del linguaggio sarebbe il risultato di un processo di correlazione fra elementi complessi in cui il aggettivo “complesso” - *complexus* - riacquista il significato latino di abbraccio, di compreso - *cum pleko* con intreccio - che diventava “composto di più parti collegate fra loro e dipendenti l’una dall’altra” (Dizionario Etimologico Online). Ci sembra di poter condividere il concetto di complicità o di complessità - *cum pleko* - fra elementi aperti alla correlazione come biologia costitutiva di un più ampio sistema eco-organizzato in cui ogni elemento è parte *complice* del compimento della realtà (Stewart, Cohen, 1997: 63)

“Complicity, [...] arises when two or more complex systems interact in a kind of mutual feedback that changes them both, leading to behaviour that is not present in either system on its own”

Siamo sistemi complessi che per *complicità* partecipiamo e ci integriamo in un ecosistema di sistemi aperti nel quale ci garantiamo la sopravvivenza con la funzione del linguaggio. Senza tutto questo non esisteremmo e con noi non esisterebbe l’intero ecosistema (Smith, Jenks 2006). Con “*language ecologie*” o Ecolinguistica ci si riferisce ad un approccio olistico a “*the study of interactions between any given language and its environment*” (Haugen, 2001: 57) i cui padri, da Bakhtin a Vygotsky, fanno da sfondo ad una teoria per la quale la cognizione si realizza in contesto. Presente in maniera pervasiva fra gli studiosi di bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo (Kramsch 2002; Leather, van Dam 2003; van Lier 2003) l’ecolinguistica enfatizza l’approccio olistico nelle analisi della relazione fra contesto e linguaggio, accedendo in maniera indifferente alla sociolinguistica e alla psicolinguistica. La teoria della complessità della Diane Larsen-Freeman (1997) viene ricordata nelle pagine di Kramsch e Steffensen come la pietra angolare dell’approccio ecolinguistico “*SLA theory was taking a post-structuralist turn*” (Kramsch, Steffensen, 2008: 22). Se si accetta questa interpretazione, se la cognizione si compie in contesto, scompaiono anche questi confini, niente più mente\mondo, interno

\esterno, oggettivo\soggettivo e scompaiono anche l'osservatore e l'osservato nel senso che i due ambiti possono sussistere solo nelle ragioni dell'uno con l'altro. A noi rimane il compito di intercettare e interpretare come e dove si realizzi quella complicità fra elementi. Lo abbiamo visto accadere nelle identità biologiche, sessuali, etniche dove il complesso diventa evidente e si impone con forza (Hansen, Liu, 1997: 574)

“the complexity of social identity should be explored on a dynamic continuum that allows factors such as language ethnicity, appearance, and personality to interplay in a complex fashion without beginnings and ends”

Lo abbiamo visto accadere nel racconto delle donne emigranti nelle pagine della Norton (2000, 2013) o nella raccolta di storie in cui la negoziazione identitaria si compie con l'uso di lingue diverse e situata in culture diverse (Pavlenko, Blackledge 2004). Ancora, lo abbiamo visto succedere con l'uso di politiche linguistiche ostinatamente monolingui a dispetto di ogni evidenza (De Mauro 2015). La complessità in atto è generata da una modalità d'uso della lingua che, va stanata e interpretata e il multilinguismo e il plurilinguismo sono solo alcuni degli aspetti, i più macroscopici forse, di quella lingua complessa e certamente non neutra di cui è fatta la comunicazione. La materia di cui è composta questa complessità è il linguaggio inteso non come oggetto ma come un processo dinamico e non lineare delle nostre identità (Smith, Jenks, 2007: 56)

“this is the ecology of language-as-enaction reflecting upon itself, testing the measure of its constructions not because it is stuck with them in some Derridean poem or regret but precisely because it is alive and kicking. Language in this sense lives with us and yet displays its autonomy. It conceptualises and formalises yet displays both its unconscious depths and its raw concreteness”

Da un punto di vista filosofico, abbiamo visto che il poststrutturalismo definisce la sua idea di identità come qualcosa generata dalla pratica sociale; come qualcosa che non è univocamente compiuta da se stessi,

ma è un insieme di atti che si determinano all'interno dello spazio sociale in cui ognuno di noi è posizionato e queste nostre identità sono create per via dei nostri atti quanto lo sono per proiezioni che l'altro inferisce su di noi (Spotti 2011). Bonny Norton, che dell'identità dell'apprendente ha fatto il centro delle sue ricerche (Norton 1997, 2000, 2013; Norton Peirce 1995; Kanno, Norton 2003; McKinney, Norton 2008; Norton, Gao 2008; Norton, Pavlenko 2004; Pavlenko, Norton 2007) definisce l'identità come un processo in cui la relazione con il tempo e lo spazio è determinante per la sua definizione, così come lo diventa il futuro immaginato "*how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future*" (Norton, 2000: 5). A nostro avviso è proprio la proiezione di un futuro, - comunità immaginate, identità immaginate - la funzione immaginativa di se stessi posizionati lontani dall'immediatezza che sostiene e rafforza l'interpretazione del linguaggio come una forma di cognizione (Tomasello 1999, 2008).

3.2 IL RITORNO DI EDWARD SAPIR E BENJAMIN LEE WHORF

Si potrebbe citare con *humor* Widdowson e dire che "*Whorfian forces may be at work here*" (Widdowson, 1998: 131) e, almeno in questo caso, la cosa appare veritiera. Siamo arrivati fin qui seguendo una riflessione che da Cartesio ci ha condotti ad interpretare il linguaggio come strumento cognitivo e di costruzione identitaria. La riflessione successiva verso la quale siamo spinti è comprendere come tutto questo si organizzi nella mente di un plurilingue. È di tempi recentissimi un'attenzione insistente nei confronti di quello che spesso è chiamato il "*Whorfianism*", cioè l'idea per la quale parlare un'altra lingua possa imporre al parlante la visione del mondo codificata in quella lingua. Il tema è complesso e anche spigoloso, ma sarebbe interessante indagare le ragioni per le quali si stia vivendo a un'attenzione mediatica verso il tema che trova spazio in riviste non accademiche e in interviste radiofoniche e televisive. La nostra supposizione è che il conclamato

multilinguismo abbia indotto a una idea di plurilinguismo percepito socialmente come spersonalizzante. Dissoltasi la diretta e rassicurante correlazione fra lingua-nazione-identità si è aperto il baratro nella correlazione tra identità e linguaggio. Lo ripetiamo, il tema è ampio e ha generato negli ultimi anni una quantità considerevole di ricerca alla quale rimandiamo e che merita di essere approfondita. Ma, come vedremo nei prossimi paragrafi, una parte di queste tematiche ci interessano direttamente, perché l'identità della persona plurilingue è quella con la quale la glottodidattica si confronta ogni giorno.

3.2.1 IL “NEO-WHORFIAN REVIVAL”

Identità e il linguaggio insieme diventano centrali per la glottodidattica delle lingue straniere e per l'*Applied Linguistics* (Block 2006). La complessità della loro relazione sta caratterizzando il dibattito sulla TdA almeno dal 2000 in poi e non c'è dubbio che il tema resterà vivo ancora per molto. È con troppa fretta (Pavlenko 2014) che si attribuisce a Benjamin Lee Whorf (1897-1941) più che al suo professore e mentore Edward Sapir (1884-1939) l'interpretazione “forte” della teoria della relatività linguistica per la quale il linguaggio avrebbe la capacità di forzare il pensiero del parlante entro i limiti e i codici della lingua parlata. Il paradigma così interpretato non prevede un'interazione, ma piuttosto un unico processo unidirezionale che va dal linguaggio alla cognizione dove nell'interpretazione plurilingue il “*neo-Whorfian revival*” introduce l'ipotesi che ogni lingua parlata possa modellare e limitare, in modi diversi, il pensiero di chi la usa. La tempistica con la quale nasce e si evolve il “*neo-Whorfian revival*” coincide con il neo-consolidato, in termini accademici, studio del plurilinguismo (Baker 2011). Sono infatti quegli stessi anni in cui nascono le prime riviste dedicate al bilinguismo (*Bilingualism: Language and Cognition*, 1998; *International Journal of Bilingualism*, 1997; *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 1997). Le diaspore drammatiche, le trasformazioni sociali radicali, etnografiche e linguistiche che stavano travolgendo nazioni e popoli, si

sono imposte all'attenzione dei linguisti che hanno saputo volgere lo sguardo verso il bilinguismo (Baker 1994; Grosjean 1982; Romaine 1989). Il punto di non ritorno, anche per ciò che concerne l'ipotesi della relatività linguistica di Sapir e Whorf, è arrivato quando si è infine percepita l'astrazione dell'assunzione monolingue anche nello studio delle relazioni fra cognizione e linguaggio (Pavlenko, 2014: 20)

“disregard of the complexity of bilingualism and ensuing adoption of bi- and multilingual subjects as speakers of their L1 have exerted a high cost on the field of language and cognition, compromising the validity and reliability of the finding across all areas of research.”

Gli studi sulla cognizione hanno rinnovato l'interesse verso il tema e le domande rimangono le stesse - prima la lingua o il pensiero? - ma adeguate al repertorio plurilingue a disposizione di ogni persona (Cook, Bassetti 2011; Jarvis, Pavlenko 2008). Va aggiunto che all'aggiornamento delle tematiche relative alla relazione fra cognizione e linguaggio ha contribuito il sostanziale miglioramento delle tecnologie di indagine cerebrale (fMRI). Studiare le funzioni cognitive a livello neurale e osservarne gli effetti nel cervello sta ridisegnando la geografia dei rapporti tra lingua e cognizione (Bialystok 2001; Green 1998; Hagoort 2014)

3.2.2 COGNIZIONE E ILDEFONSO

Da un lato si delinea l'interpretazione del linguaggio come forma di cognizione capace di affrontare e risolvere problemi attraverso la comunicazione e l'interazione con il mondo e dall'altra parte insiste l'opposta visione per la quale la lingua possa avere effetti sulla cognizione non linguistica fino a rendere impossibili e persino alterare le nostre capacità di pensiero diventando un limite irrisolvibile. La consapevolezza che la cognizione sussista anche in assenza di linguaggio è acquisita e la narrazione della storia di Ildefonso da parte della sua insegnante di lingua per non udenti Susan Schaller ha fatto ormai il giro del mondo (Schaller 1995). Susan racconta, dove ancora

una volta la narrazione diventa documento scientifico, racconta dicevamo come riesce a superare quella barriera di pensieri senza simboli di cui era composta la vita senza linguaggio di Ildefonso, un adulto da sempre sordo e lasciato al proprio destino senza alcun insegnamento. Ildefonso era vissuto fin lì con pensieri e capacità cognitive, sebbene non avesse neanche la nozione del linguaggio e gli mancasse persino la capacità di nominare se stesso. L'esempio di Ildefonso non è solo la poetica dimostrazione di come la cognizione sia presente nella vita degli uomini e in assenza del linguaggio, ma soprattutto è uno stimolo a chiedersi se sia possibile immaginare il linguaggio come indipendente dalla cognizione (Pavlenko 2014).

L'ipotesi di Sapir e Whorf o l'ipotesi della relatività linguistica, non attiene direttamente a questa ricerca, eppure permane nel sottofondo in queste pagine come un suono continuo, come se il plurilinguismo sia portatore sano di una teoria non accertata dalla quale non è del tutto possibile sottrarsi. Per ciò che concerne i nostri scopi anche solo l'ipotesi che il linguaggio possa determinare il pensiero solleva non pochi punti di domanda su come l'apprendimento e l'uso di una seconda lingua possa incidere sull'organizzazione del pensiero e di come questo possa generare pratiche nell'atto dell'insegnamento. Le scienze cognitive e le neuroscienze condividono più scopi di ricerca nei quali, va sottolineato, il comunicatore multiplo è il linguaggio nella sua funzione cognitiva e comunicativa. Così, per citare alcuni casi, rimanendo ancorati all'era passata della modernità, dall'apporto di Lev Vygotskij con "Pensiero e Linguaggio" (Vygotskij 1934, 1992) e, per attingere un po' più oltre nel tempo, a Wilhelm von Humboldt.

L'animata polemica sollevata dal Relativismo Linguistico continua a rinnovarsi incessantemente (Cook, Bassetti 2011; Jarvis 2011; Jarvis, Pavlenko 2008) proprio come nucleo di riflessione sulla relazione fra linguaggio e cognizione. Il nostro suggerimento qui è di usare questo momento di rinnovato interesse verso il relativismo linguistico come stimolo a reinterpretare le definizioni di lingua in relazione all'identità, non fosse altro perché non è necessariamente vero che la cognizione

insita nella lingua iniziale dello studente debba necessariamente ritenersi moltiplicabile per tutte le lingue imparate nel corso del tempo dallo studente plurilingue (Pavlenko, 2014: 35)

“it is precisely the dissociation of linguistic form in languages learned later in life from the cognitive and discursive categories they are linked to in the monolingual mind that makes the study of linguistic thought in bi-multilinguals a fascinating enterprise”

Questo ultimo aspetto rende l'identità di un plurilingue particolarmente interessante in quanto capace di immaginarsi attraverso l'uso di più linguaggi, indistinti e interconnessi, i quali accedono alla relazione con il mondo attraverso la loro esclusiva consapevolezza di quella discrepanza cognitiva delle lingue. Dal nostro punto di vista, quindi riferendoci a quel *parterre* che è la didattica delle lingue menzionato da Bruner come privilegiato per la comprensione delle funzioni del linguaggio, dal nostro punto di vista dicevamo che condivideremmo con Tomasello l'idea che il linguaggio è esso stesso una delle forme di cognizione a esclusiva disposizione degli esseri umani (Tomasello, 2003, 2005) e il linguaggio è lo strumento cognitivo attraverso il quale lo studente posiziona se stesso in relazione alla conoscenza (Guidano, 1999: 98)

“Ortega y Gasset, all'inizio del XX secolo, diceva che gli esseri umani erano gli unici tra gli esseri viventi che per vivere dovevano darsi continuamente spiegazioni della loro esistenza. Questa è la radice del significato”

Il nostro studente è una persona nella sua interezza e il nuovo sistema semiotico al quale cerca di accedere è parte della sua progettualità identitaria e, prima ancora, lo è il processo d'apprendimento in relazione alla conoscenza. Bourdieu crea il concetto di *champe* nel tentativo di definire le condizioni attraverso le quali è possibile considerare se stessi come soggetti attivi dei propri pensieri. Nel farlo il filosofo francese individua il tempo e lo spazio come variabili che determinano la nostra ipotesi di un pensiero certo non libero, ma

almeno consapevole (Bourdieu 1994¹¹)

“cerco di capire in quali condizioni si possano avere delle possibilità di essere soggetti dei propri stessi pensieri.[...] Quindi, scoprire che siamo determinati - come diceva Descartes - dai nostri precettori, dai nostri maestri, dai nostri professori, e ancora di più dalla nostra classe sociale, forse è il solo modo per darsi una pur minima possibilità di diventare un soggetto.”

E tempo e spazio ritornano in una interpretazione dell'identità come un processo mai compiuto e mai indipendente dal contesto nel quale si compie.

3.3 LA PERSONA E L'APPRENDIMENTO

Una volta superato il rito di una identità indotta per appartenenza etnica, nazionale e di lingua, l'apprendimento di una lingua straniera diventa dunque parte di un progetto identitario, della costruzione di nuove identità possibili, processo del quale è partecipe a pieno titolo l'insegnante (Coffey, Street 2008; Dörnyei, Ushioda 2009; Lightbown, Spada 2006; Pavlenko, Lantolf, 2000; Ochs 2008; Norton 2000; Rivers, Houghton 2013). Nelle parole della Norton (Norton, McKinney 2011) l'identità non è un processo con variabili psicologiche in sé, piuttosto è strettamente determinata da un insieme di relazioni socialmente e storicamente definite in rapporto con il potere. In quel quadro teorico la motivazione diventa investimento (Norton 2000, 2014; Norton Peirce 1995) in sintonia con il concetto di “*cultural capital*” di Bourdieu (Bourdieu 1977, 2010) e con le comunità immaginate della Anderson (1996) così si formano identità immaginate che diventano l'obiettivo di quell'investimento linguistico (Kanno, Norton 2003; Norton 2000; Norton, McKinney 2011; Pavlenko, Norton 2007). Tutti presupposti teorici, quest'ultimi, che si integrano con il concetto di lingua e di apprendimento tipici del post-strutturalismo (Bourdieu 1977, 2010; Derrida 1996; Kramsch 2010). L'idea di significato nello strutturalismo è parte di una comunità omogenea nella quale esso

¹¹ La citazione è tratta da una intervista scritta conservata nelle pagine web dell'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche ed è consultabile a questo indirizzo: <http://www.emsf.rai.it/scripts/interviste.asp?d=478>

assume un valore unico e condiviso dalla comunità stessa. Ciò che invece accade nel post-strutturalismo è che quella comunità non è più considerata come omogenea e il significato non è mai uno solo e ogni volta lo si definisce attraverso un processo di negoziazione o mediazione - dipende dalle interpretazioni - in contesto e i conflitti nascono dallo scontro dell'eterogeneità dei riferimenti simbolici. Se questa è l'identità, negoziata e generata dal linguaggio, non stupisce affatto che si sia affermato l'uso della narrazione sia nella ricerca che nell'insegnamento. D'altronde in questo quadro teorico l'acquisizione di una lingua straniera - SLA - *“is conceptualized as a relational activity that occurs between specific speakers situated in specific sociocultural contexts”* (Norton, McKinney, 2011: 79). Aderiamo all'idea di base vigoskyiana per la quale l'apprendimento, così come l'acquisizione della conoscenza, sia un processo socialmente e culturalmente determinato e crediamo ugualmente che questo processo abbia come suo strumento di compimento, il linguaggio. Ma questa dinamica socioculturale che è alla base della conoscenza, non è distinguibile o separabile dal processo psicologico e individuale. Ritornando a Cartesio, non intendendo più l'identità e il sé come oggetti formati da materia stabile e definita, ma riconoscendogli invece sussistenza di processi cooperanti. È proprio perché si afferma la persona nella sua interezza che gli aspetti psicologici si impongono ma di certo non è solo l'identità da studente a doverci interessare visto che ad incidere e motivare e ad influenzare il processo di apprendimento è l'intera vita della persona con le sue relazioni sociali, con la sua storia passata e soprattutto con la sua storia futura e immaginata. Pesano, in quel processo, il suo posizionamento nel momento, i campi nei quali agisce e quelli nei quali ambisce ad agire, la sua identità relativa al tempo presente e a quello futuro e così anche il suo posizionamento in relazione allo spazio nella sua esistenza. È la tridimensionalità reversibile e mutevole della sua vita e delle sue relazioni a definire il processo di apprendimento e non il solo stile cognitivo, ipotizzato come *focus* dell'insegnamento a prescindere dal tutto. Si sta parlando qui di

un apprendimento non solo cognitivamente esperito, ma socialmente e fisicamente determinato. Viene da sottolineare che se questo è vero per ogni tipo di disciplina insegnata, bisogna che la glottodidattica sia consapevole che tutto ciò diventa maggiormente vero e particolarmente sensibile per l'apprendimento di una lingua in quanto è essa stessa oggetto e soggetto della costruzione identitaria nonché strumento principe per la definizione di sé in relazione al mondo. Difficile, in questo quadro interpretativo, conservare una lettura della realtà come spazio oggettivo presente al di fuori della persona. L'uomo è un sistema coesistente alla realtà - la modifica e ne viene modificato - con la quale costruisce, come vedremo, il significato. Soprattutto, essendone una parte, non c'è la possibilità di una interpretazione *oggettiva* (Guidano 1999, cit. in Alcini, 2011: 21)

“La conoscenza che noi abbiamo è sempre co-esistente al nostro ordinamento di realtà, non si può prescindere da questo. In questo senso non c'è un accesso privilegiato a vedere la realtà in se stessa, indipendentemente da noi”

Da un punto di vista filosofico le implicazioni di questo quadro epistemologico sono molteplici e non è qui che avremo modo di approfondirle. Possiamo però affermare, riferendoci all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue, che riusciremo a comprendere a pieno il valore di un approccio olistico solo quando l'insegnamento sarà rivolto non più allo studente ma alla persona. Ritornando a Firth e Wagner va sottolineato che il loro appello ad un insegnamento più socialmente determinato implicava anche la necessità di cercare un nuovo equilibrio nell'insegnamento che tenesse in considerazione ogni aspetto della persona “*within SLA reflect an imbalance between cognitive and mentalistic orientations, and social and contextual orientations to language*” (Firth, Wagner, 1997: 285). Non è chiaro, almeno non dal nostro punto di vista, se l'obiettivo di bilanciare “*both the social and cognitive dimensions of S/FL use and acquisition*” (Firth, Wagner, 1997: 286) sia stato mai davvero acquisito come un

obiettivo da raggiungere, di certo in questa pagine lo è. In qualche modo a noi appare che quella percepita divergenza d'interpretazione continui ad essere irrisolta e dunque radicalizzata proprio perché incapace di immaginare una visione olistica delle identità. La formula oppositiva con la quale queste interpretazioni vennero redatte nell'ambito del SLA va letta, a nostro avviso, come la manifesta necessità, in quel preciso momento storico, di allontanarsi da una visione della lingua che chiameremo, semplificando, linguistico-centrica.

3.3.1 COGNITIVO E SOCIALE

A descrivere l'inconciliabilità di quelle opposizioni è la Larsen-Freeman alla quale viene affidato il compito di aggiornare lo stato dell'arte del dopo Firth e Wagner nei dieci anni successivi a quel 1997, il che ci conduce ad anni recenti. La riflessione, "*Reflecting on the cognitive - social debate in Second Language Acquisition*" (Larsen-Freeman, 2007: 773-787) è ospitata, insieme alle altre, in una edizione speciale del *Modern Language Journal* del novembre del 2007 (Larsen-Freeman, 2007: 773)

"Firth and Wagner's (1997) call for a more socially and contextually situated view of second language acquisition (SLA) research has generated a great deal of discussion and debate, a summary of which is offered in this reflective commentary. Given the individualistic, cognitive origin of the SLA field, such controversy is entirely understandable. With different ontologies and epistemologies, the two views, individual/cognitive and social/contextual, have had little impact on each other."

Dopo una ricostruzione dei singoli interventi la Larsen-Freeman fa una operazione preziosa: ricapitola le posizioni di chi, fra i presenti, si era schierato a sostegno delle tesi di Firth e Wagner, di chi si era schierato contro e di chi invece rimase a cavallo fra il sì e il no, nessuno in elenco fra gli indifferenti. La conclusione porta ad evidenziare una separazione fra le due posizioni - *individual/cognitive vs social/contextual* - percepite come i poli estremi di una lunga retta. Per facilitare l'accesso

alle posizioni di ognuno dei relatori, le riflessioni vengono riassunte in una tabella (Larsen-Freeman 2007: 780) nella quale sono a poste confronto le due posizioni descritte come *Cognitivist SLA (Mainstream)* vs *Social SLA (Challenger)*, comparate sui temi cruciali dei due paradigmi. Vorremmo qui richiamare l'attenzione su due voci in particolare e sulle quali torneremo: 1. "Nature of Language" i cui opposti sono "Language is a mental construct" / "Language is a social construct."; 2. "Nature of Learning" i cui opposti sono "Change in mental state" / "Change in social participation". Per ciò che ci concerne gli elementi che li si contrappongono, in alcune interpretazioni trovano invece punti di incontro e correlazioni.

3.4 SOCIAL TURN E MULTILINGUALISM

È il momento del "Social Turn" (Block 2003, 2007a, 2007b) che implica una rilettura profonda del concetto di lingua e di linguistica applicata, quest'ultima non priva di polemiche (Rampton 1997; Widdowson 1998). Ad enfatizzare l'opposizione si aggiunge l'urgenza di una nuova definizione delle teorie dell'apprendimento alternativa a quella linguistica percepita come un limite in quanto troppo caratterizzata anche da una impostazione cognitiva "It was, importantly, part of a general push to open up SLA beyond its roots in linguistics and cognitive psychology." (Block, 2007a: 864). Nella ricostruzione degli eventi di quel congresso del 1997, la Larsen-Freeman non manca di ricordare che quella stessa galvanizzazione suscitata dall'intervento di Firth e Wagner somigliava parecchio, nella forma e non nella sostanza, a ciò che lei stessa aveva vissuto in altri tempi e in altri congressi (*Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL), Denver 1974; *Linguistic Society of America*, University of Massachusetts, Amherst 1974; *Sixth Annual Conference Applied Linguistics*, Ann Arbor 1975). In quei congressi, nei quali la linguista aveva ugualmente preso parte, era stata partecipe di un uguale entusiasmo per il delinarsi delle opposte teorie sull'apprendimento cognitivo (Larsen-Freeman, 2007: 775)

“Even in those early days, we believed that we were witnessing the birth of a new field - one that did not see language as behavior, one that no longer ignored the mind, one that put cognitivism squarely at the forefront of its explanations. As it turns out, it was a powerful birthright. It is fair to say that a cognitivist view has dominated the field ever since, leading Doughty and Long (2003) to characterize SLA primarily as a product of a cognitive faculty and the SLA field of the future “as a branch of cognitive science” (p. 4).”

Il punto di domanda qui è se sia davvero possibile trattare la lingua e la cognizione come due entità distinte l’una dall’altra, domanda alla quale solo due decenni fa si sarebbe risposto positivamente troncando ogni possibilità di approfondimento o successiva riflessione (Pavlemko 2014). Ciò che è drasticamente cambiato, ciò che va oggi aggiunto alla considerazione di tutto quanto fin qui detto, è il concetto di lingua al quale si è giunti proprio grazie allo studio del plurilinguismo osservato attraverso la lente del “*Social Turn*” (Block 2003). Grazie alla forte interpretazione sociologica della lingua, spinta oltre i confini dell’universalità, il “*Social Turn*” ha saputo interrompere quella corrente di pensiero che vedeva l’apprendimento come un processo caratterizzato quantitativamente e cognitivamente per riposizionare il *focus* “*on variation rather than universals and on individuals as much as on groups*” (Ortega, 2013: 3). Oggi il tema non può più mantenere quella configurazione, no di certo stando alle premesse fin qui redatte. Il cambiamento epistemologico importato dal “*Social turn*” (Block 2003; Firth, Wagner 1997) nella TdA delle Lingue è stato il passo che ha consentito l’avvio a ulteriori riflessioni sulla lingua e al suo insegnamento fino all’arrivo e alla definizione di un “*bi/multilingual turn*” (May 2014; Ortega 2013, 2011, 2010).

3.4.1 BILINGUISMO E MULTILINGUISMO

Volendo qui ricapitolare i punti caratterizzanti questa rivoluzione, abbiamo scelto di condividere una selezione di cinque temi cruciali che la caratterizzano, una sorta di spina dorsale del “*Social turn*”:
cognizione, significato, interazione, apprendimento, senso di sé

(Ortega, 2013: 3-4, l'enfasi è nel testo)

*“**cognition** has been respecified in at least two ways, as a sociocultural phenomenon in Vygotskian theory, and as an embodied sociocognitive adaptation in the usage-based family of SLA approaches; grammar has been reconstrued as **social meaning making** in Hallidayan systemic functional linguistics and as meaning construal in cognitive linguistics; **interaction** has been redefined as a socially distributed accomplishment in conversation analysis; **learning** has been investigated as social apprenticing in language socialization theory; and **sense of self** has been reconceptualized in identity theory as socially constructed and contested positionings for being in the world.*

Tutto, come è ovvio, è interpretato come socialmente determinato e il suo *opposto* è riportato, nella griglia redatta dalla Larsen-Freeman, come *Cognitivist SLA* e *Social SLA*. Andrebbe, per completezza, riproposto il cambio di prospettiva che sposta l'attenzione dall'oggetto al processo. Questo insieme di presupposti teorici, comprendono l'incidenza del tempo e dello spazio, senza i quali non sarebbe possibile affermarne la natura dinamica dei processi. Prescindendo dalla condivisione parziale, totale o nulla del quadro teorico espresso dal “*social turn*”, va riconosciuto che ha saputo reinterpretare e rafforzare la natura sociale del linguaggio. D'altronde la natura sociale dei simboli è testimoniata dall'impossibilità, del tutto astratta, della creazione di un linguaggio privato da parte di qualcuno che non fosse a conoscenza di altri linguaggi, basati anch'essi su altri segni simbolici. Impossibilità determinata dall'assenza di intersoggettività e per mancanza di opportunità comunicative (Tomasello 2005). Tutti presupposti teorici che creano le condizioni che diventano precondizioni per il “*Bi/Multilingual Turn*” il quale infine potrà assumere il plurilinguismo come norma e non più come eccezione (May 2014). Eppure l'enorme pressione di un mondo multilingue non sembra avere indotto le scienze linguistiche tutte verso un nuovo approccio allo studio, si è rimasti aggrappati per lungo tempo all'idea di una umanità cognitivamente e linguisticamente monolingue autrice di comunità linguistiche omogenee (Cook 1997; Romaine 1995) osservate in maniera conservativa, “*Linguistic theory is concerned with an ideal speaker-*

listener in a completely homogeneous speech community” (Chomsky 1965: 4, cit. in Cook 2009). Questo cambiamento epistemologico ha investito a pieno titolo, come è ovvio, la Teoria dell’Apprendimento Linguistico in cui il bi/multilinguismo si è imposto come norma senza lasciare più molto spazio ad altre opzioni.¹² Questo è un fatto, un dato nudo e crudo con il quale confrontarsi. In questo senso, cioè coerentemente all’ottica del “*bi/multilingual turn*”, nelle migliaia di pagine prodotte da Pierre Bourdieu sono state rintracciate sufficienti teorie per dare coerenza a questo passaggio storico nella glottodidattica.

3.5 BOURDIEU E LA LINGUISTICA

Pierre Bourdieu è senza dubbio il sociologo più citato e saccheggiato dai linguisti di questi ultimi venti anni, in particolar modo per il suo importante volume “*Ce que parler veut dire: l’économie des échanges linguistiques*” (1982) tradotto in lingua inglese in “*Language and Symbolic Power*” (1991) titolo derivato dal suo lavoro “*Sur le pouvoir symbolique*” già pubblicato in Francia nel 1977 e da “*La production et la reproduction de la langue legitime*” e “*Le langage autorisé*”, saggi già inclusi nel volume francese. L’ampiezza del suo lavoro, sia in termini quantitativi, sia in termini di ambiti di indagine è tale che la sua interpretazione non sembra arrestarsi con il passare del tempo. I suoi concetti di *habitus*, di *champ*, la sua teoria sull’*économie des échanges linguistiques* riempiono le pagine delle pubblicazioni e delle tesi di sociolinguistica e noi faremo eccezione solo nel senso che gli riserveremo il minimo spazio possibile. Il numero di pagine e di volumi e di interviste scritte, rilasciate e pubblicamente da Bourdieu è tale che, per ciò che riguarda chi scrive, non si è arrivati a dominare a pieno la sua interpretazione del mondo e dell’uomo, così ci riferiremo solo a quelle riflessioni già menzionate nella letteratura linguistica e da noi ritenute indispensabili ai fini della riflessione in corso.

¹²“Any theory about the acquisition of languages by ordinary human beings has to account for the fact that many of them acquire two languages simultaneously from the beginning, and that many others acquire one or more other language consecutively at a later time.”(Cook 2002: 24); “The alternative is to abandon the pure monolingual and to start from the view that multilingualism is the norm. [...] Pure monolingual sentences and pure monolingual judgements may be virtually impossible to find.” (Cook 2009: 13)

3.5.1 BOURDIEU E I MARGINI DELLA LINGUISTICA

Attraverso una affermazione retorica e anche parecchio sfidante, Bourdieu introduce in maniera provocatoria, cosa a lui affine, il tema della lingua e del suo trattarsi in ambito accademico “*s’il était permis à un sociologue de se mêler de linguistique*”¹³ (Bourdieu 1977, 1982) rispondendosi con una definizione che infine autorizzerà a pieno titolo i sociologi a *intromettersi* nel campo ritenuto fino ad allora esclusivo dominio dei linguisti “*la linguistique est une discipline souveraine qui exerce son emprise sur l’ensemble des sciences sociales, et que la sociologie n’échappe pas à cette forme de domination*” (Bourdieu 1982, cit. in Chudzińska, 1983a: 2) motivo per il quale la sociologia è autorizzata ad indagare i fatti della linguistica. Attaccherà in quell’articolo la separazione tra linguistica interna ed esterna presente in Saussure “*Le coup de force inaugural par lequel Saussure sépare la “linguistique externe” de la “linguistique interne”, /en/ réservant à cette dernière le titre de linguistique*” (Bourdieu, 1982: 8). Ciò che per Chomsky era l’universalità della “competenza linguistica” in Bourdieu si relativizza al contesto del mercato linguistico e alle circostanze. Ciò che a noi appare cruciale è che in Bourdieu la coppia epistemologica soggettivo/oggettivo diventa uno spettro da abbattere e funziona come lente di osservazione senza la cui comprensione è impossibile accedere ai significati della sua intera opera. L’approccio al tema della dicotomia fra oggettivo e soggettivo in Bourdieu è tagliente perché è parte della sua avversione verso il pensiero costruito per opposizioni (Bourdieu, 1992: 142-143)

“I dualismi allora sono molto comodi: ecco pronto uno schema con una prima parte X, una seconda parte Y, e una terza parte che sono io stesso. C’è tutta una serie di falsi dibattiti morti e sepolti (come quello su interno/esterno, o su quantitativo/qualitativo) che esistono solo perché i professori ne hanno bisogno per vivere, perché questo permette loro di preparare degli schemi per corsi e temi”

¹³ La citazione è tratta dal saggio “*L’économie des échanges linguistiques*” già pubblicato nel n. 34 della rivista “*Langue française*” del 1977. Lo stesso saggio sarà poi incluso nel suo ultimo libro del 1982, *Ce que parler veut dire. L’économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.

Fra i dualismi che lui reputa più dannosi - “*la plus fondamentale et la plus ruineuse*” (Bourdieu, 1987: 43) - è proprio quello che contrappone il soggettivo all’oggettivo. Affrontando quel tema riesce a trascendere quello schematismo generando il concetto di *habitus* con il quale definisce una nuova interpretazione dell’agire umano in contesto. Non è semplice riassumere il concetto di *habitus* di Bourdieu dove spesso le sue stesse parole non aiutano ad una immediata comprensione, ma fra le sue pagine si trova una metafora sportiva che consente di cogliere intuitivamente e a pieno il significato di abitudine dell’agire a cui il termine fa riferimento (Bourdieu, 1995: 39)

“*L’habitus* è una specie di senso pratico di ciò che va fatto in una situazione data - quello che, nello sport, si chiama senso del gioco, l’arte di anticipare il futuro del gioco inscritto e tratteggiato nel suo stato presente.”

Così definito l’*habitus* diventa un istinto, apparentemente solo soggettivo, un istinto ad acquisire e aderire alle regole del gioco, regole socialmente determinate e delle quali si è, in maniera assolutamente inconscia, consapevoli. L’*habitus* umano è dunque inteso come l’istintivo adeguarsi alle regole scritte e non scritte del sociale, una sorta di autonomia subordinata, una parziale libertà assoggettata a ciò che Bourdieu definisce il “capitale simbolico”. Con capitale simbolico egli intende ogni tipo di capitale, da quello economico a quello accademico, scolastico (le lingue) e sociale, che abbia carattere sociale e che sia riconosciuto e condiviso. “Il capitale simbolico è un capitale a base cognitiva, fondato sulla conoscenza e sul riconoscimento” (Bourdieu, 1995: 144), conoscenza e riconoscimento ovviamente intesi come atti socialmente determinati. L’*habitus* come teoria dell’azione, ha quindi il suo grado di autonomia commisurato alla sussistenza del capitale simbolico che è il margine entro cui l’*habitus* individuale si compie. Partito dalla necessità di superare l’opposizione fra oggettivo e soggettivo, obiettivo condivisibile, Bourdieu raggiunge lo scopo riscrivendo le regole della relazione fra l’individuo e il sociale,

definendone una nuova sostanza. Le pratiche dell'agire umano "sono il prodotto dell'incontro, si può dire una combinazione dinamica, tra l'*habitus* e il capitale entro il campo" (Marsiglia, 2002: 137). Il concetto di identità qui diventa una dinamica sociale nella quale il margine dell'agire individuale è indotto entro i confini del socialmente possibile così con Bourdieu si passa dal concetto di motivazione allo studio a quello di investimento nello studio (Norton 1995) nella misura in cui l'*habitus* è strettamente connesso con il mercato economico "*The habitus is, indeed, linked to the market no less through its conditions of acquisition than through its conditions of use.*" (Bourdieu, 1991: 81). Nella complessa, articolata e mai abbastanza esplorata epistemologia bourdieuiana l'uomo sociale è definito nel suo agire ordinario, con il suo *habitus* verso un mondo e in un campo d'azione specifico. Nell'interpretazione di Blommaert, Pierre Bourdieu affronta il tema compiendo uno scarto oltre l'impostazione strutturalista che gli deriva da Claude Levy Strauss per andare verso una nuova interpretazione del "*socialized subject*" (Blommaert 2015a). Levy Strauss, lo ricordiamo, era rientrato a Parigi (1948) da New York dove si era rifugiato per scappare dalle leggi razziali e dove aveva lavorato accanto a Jakobson. Il presupposto di Bourdieu è che la conoscenza non emerge dalla relazione dell'oggettivo con il soggettivo, ma dall'impegno intersoggettivo realizzato attraverso la negoziazione dell'oggettivo storicamente determinato. È significativo, per i nostri intenti, stabilire cosa Bourdieu intenda quando dice che il soggetto sociale è determinato dalle "*historically constituted positions*", le posizioni che ogni elemento assume nel campo e nel tempo (Blommaert, 2015a: 4)

"this position can change as we live our lives, but its initial conditions are what they are - a point of departure which is never neutral but always covered with specific interests, preferences, habitual patterns of action, speech and understanding"

Non c'è nulla di immutabile e di stabile, ancor meno di neutrale. Sicuramente, nell'interpretazione del filosofo, non lo è il linguaggio che è invece creatore della realtà nella quale viviamo. Il linguaggio è la

materia con la quale si realizza la *complicità* di questo eco-sistema linguistico, appunto.

3.6 CONTESTO E IDENTITÀ

È fin troppo palese che il linguaggio sia costruito di *complicità* in contesto, ma quale contesto? A questa domanda Castells ([1997]2010) dà una risposta netta, ancorando ancora una volta il processo identitario al contesto sociale, politico, storico e di potere nel quale agisce. Definisce e individua tre approcci alla creazione identitaria: la “*Legitimizing identity*” indotta dalle istituzioni di potere; la “*Resistance identity*” che è sostanzialmente un’identità politicamente consapevole e, per ultima ma non per importanza, individua la “*Project identity*” che è caratterizzata da una volontà di ri-definizione di se stessi nel contesto ed è l’unica che Castells indica come capace di generare il *subject* così inteso “*I name subject the desire of being an individual, of creating a personal history, of giving meaning to the whole realm of experiences of individual life*” (Touraine 1992 in Castells 2010: 10). Il desiderio di realizzare un progetto di sé, di costruire un significato attraverso la propria storia diventa l’aspetto principale nel “*Project identity*” più che nelle altre due versioni di identità. In ogni caso tutte sono determinate nel rapporto con la società politica che oggi definiamo complessa, che è la radicalizzazione delle identità nelle pagine di Castells. L’identità esiste e si definisce all’interno della relazione con il contesto e il potere, ma è ugualmente stigmatizzata come progetto personale, un’idea di sé in divenire che si deve affermare: “*Project identity*” in cui predomina una volontà consapevole della definizione di sé come *subject*. Ci sentiamo di condividere questa interpretazione di identità come progetto in cui ogni dicotomia è superata in un’idea di identità che introduce l’*Autopoiesis* di Maturana e Varela. Va qui ricordato che il tema concernente il binomio epistemologico formato da soggettivo e oggettivo, individuale e sociale, è spesso affidato nel quadro epistemologico della TdA delle lingue all’interpretazione che ne da

Bourdieu (Blommaert 2015a, 2015b; Norton Peirce 1995; Norton 1997; Norton 2000; Pavlenko, Blackledge 2004; Rampton 2007; Grenfell 2011) ripreso qui dalle pagine della Pavlenko e Blackledge (Pavlenko, Blackledge 2004: 15)

“Bourdieu’s model of symbolic domination allows us to analyze the real-life impact of discursive categories as embedded within local and global relations of power. In Bourdieu terms, those who are not speakers of the official language or standard variety are subject to symbolic domination”

Il potere simbolico è costituito non solo dall’esercizio politico del potere, ma anche dalle credenze e dai miti che, anch’essi indotti, sono alla base di quei preconcetti con i quali si convive definendo noi stessi, *“that invisible power which can be exercised only with the complicity of those who do not want to know that they are subject to it or even that they themselves exercise it”* (Bourdieu, 1991: 163). In questo senso a noi è demandato il compito di comprendere dove e come la lingua e il potere simbolico agiscono in sfavore degli studenti, dove stabiliscono diseguaglianze fra classi, fra sessi, omettendo identità, dove cioè bisogna intervenire per stabilire il ben più ampio *“right of speak”*. L’esteso e onnicomprensivo lavoro di Bourdieu impone cautela, la sua vastità è tale che non si può evitare un senso di smarrimento e per ciò che concerne queste pagine, laddove citato è tratto dai suoi lavori relativi alla funzione del linguaggio.

CAPITOLO 4. UNA NUOVA LINGUA

La necessità di questo capitolo nasce dalla volontà di condividere il percorso di riflessione che conduce alla centralità della persona e delle sue identità in questa ricerca. Il quadro filosofico entro cui si iscrive l'apprendimento e l'insegnamento linguistico è strettamente legato alle definizioni di lingua e di identità concetti, questi ultimi, che continuano a subire mutazioni incalzanti dalla scomparsa della modernità. Siamo consapevoli che filosofia e pensiero non sono necessariamente vincolati all'atto immediatamente applicativo della didattica e che il postmodernismo possa dunque apparire persino distante da questa riflessione, ma non è così per chi si interessa di declinare in pratica la teoria. Il postmodernismo, tramite personalità come Pierre Bourdieu e Jacques Derrida, ha posto il linguaggio al centro delle sue riflessioni e, come vedremo, i termini filosofici di quella riflessione hanno segnato un nuovo approccio all'interpretazione della lingua e della comunicazione. La lingua definita nell'ottica poststrutturalista inciderà sulla Teoria dell'Apprendimento (TdA da ora in poi) delle Lingue in maniera significativa delineando infine il nuovo approccio al plurilinguismo e al multilinguismo diventati norma.

4.1 DERRIDA E LYOTARD

Nel 1996 Jacques Derrida pubblica in Francia *“Le monolinguisme de l'autre”*. Il filosofo francese avvia una riflessione sul rapporto tra identità linguistica, nazionale e lingua materna, partendo dalla sua condizione di *“judéo-franco-maghrébine”*. Derrida è figlio di una famiglia ebrea sefardita, dunque di origini spagnole, in una Algeri ancora colonia francese. Frequenta le scuole pubbliche francesi fino a quando non arrivano, anche nelle colonie, gli effetti del governo di Vichy e delle leggi antisemite (1940-1943) in virtù delle quali agli ebrei francesi furono disconosciute sia la nazionalità francese che la cittadinanza. Derrida parlava solo il francese dei coloni ma, in quanto ebreo, fu cacciato dalla scuola francese e dovette iscriversi alla scuola araba dove a fatica riuscì a diplomarsi. Derrida, così come per tutta la

comunità ebraica di Algeri di quegli anni, si trovò privo della sua “lingua madre” - “*pour tous le français était une langue supposée maternelle mais dont la source, les normes, les règles, la loi étaient situées ailleurs*” (Derrida, 1996: 72) - privo della cittadinanza francese, che gli apparteneva da un punto di vista meramente politico, e estromesso dalla vita dei suoi coetanei perché impossibilitato a parlare l’arabo dei suoi compagni di classe. Fuori dalla scuola la comunità ebraica nella quale era inserito aveva ormai da tempo perso la tradizione all’yiddish e il senso di estraneità politicamente determinato si sovrappose al diffuso senso di non appartenenza già presente in famiglia, descritto da Derrida nel racconto del linguaggio familiare (Derrida, 1996: 72)

Quant à ma famille, et presque toujours ailleurs, on y disait entre soi «la France» («ils peuvent se payer des vacances en France, ceux-là», «il va faire ses études en France, celui-là», «il va faire une cure en France, en général à Vichy», «ce prof, vient de France», «ce fromage vient de France»).

Il punto di vista di Jacques Derrida rispetto all’identità di lingua e nazione è dunque ben più complesso rispetto alla linearità ideologica implicita nell’assioma stato-lingua-nazione che ha contraddistinto tutta la modernità. Posizionato da quel punto di vista, Derrida osserva e decostruisce il concetto di lingua attraverso l’analisi delle relazioni, in essa implicite, con il senso di appartenenza, di nazionalità, di lingua madre, tutti temi che convergono verso una nuova definizione di identità. Il processo di decostruzione della lingua lo spingerà a descriverla come composta da un monolinguisimo che non è composto solo da se stesso e che, soprattutto, non è uguale a se stesso (Derrida, 1996: 123)

“Une langue n’existe pas. Présentement. Ni la langue. Ni l’idiome ni le dialecte. C’est d’ailleurs pourquoi on ne saurait jamais compter ces choses et pourquoi si, en un sens que j’expliciterai dans un instant, on n’a jamais qu’une langue, ce monolinguisime ne fait pas un avec lui-même. Bien sûr, pour le linguiste classique, chaque langue est un système dont l’unité se

reconstitue toujours. Mais cette unité ne se compare à aucune autre.”

In “*Le monolinguisme de l’autre*” con poco più di un centinaio di pagine, Derrida fa affiorare quell’insieme di tematiche che compongono la cornice delle tematiche di riferimento del poststrutturalismo, posizionandosi all’interno della cornice filosofica postmoderna che si stava affermando e di cui Jean-François Lyotard si era fatto anticipatore con la pubblicazione del volume “*La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*” (1979). La complessità della sua condizione autobiografica consente a Derrida di decostruire gli schemi semplici, quasi sempre binari, della modernità e reinterpretare le dinamiche politiche, sociali e umane fino a sviluppare un nuovo approccio e, stando a Eco, a definire una nuova *categoria spirituale*¹⁴ (Eco, 1983: 528)

“Credo tuttavia che il post-moderno non sia una tendenza circoscrivibile cronologicamente, ma una categoria spirituale, o meglio un *Kunstwollen*, un modo di operare.”

Nella lettura di Lyotard il post-moderno si configura come il superamento delle grandi narrazioni della storia, dal Cristianesimo al Comunismo al Liberalismo, le quali attraverso l’uso del metalinguaggio hanno legittimato se stesse come omogenee, uniformi e coerenti. L’era moderna ha saputo cancellare o nascondere le diversità, le complessità e l’ibrido che invece da sempre caratterizzano l’organizzazione sociale e individuale dell’uomo. La narrazione - il metalinguaggio - attraverso la quale si è perpetrata l’idea di uniformità storica e ideologica ha indotto l’illusione dell’universalità e, per smascherarne il gioco, il

¹⁴“Ma arriva il momento che l'avanguardia (il moderno) non può più andare oltre, perché ha ormai prodotto un metalinguaggio che parla dei suoi impossibili testi (l'arte concettuale). La risposta post-moderna al moderno consiste nel riconoscere che il passato, visto che non può essere distrutto, perché la sua distruzione porta al silenzio, deve essere rivisitato: con ironia, in modo non innocente. Penso all'atteggiamento post-moderno come a quello di chi ami una donna, molto colta, e che sappia che non può dirle «ti amo disperatamente», perché lui sa che lei sa (e che lei sa che lui sa) che queste frasi le ha già scritte Liala. Tuttavia c'è una soluzione. Potrà dire: «Come direbbe Liala, ti amo disperatamente». A questo punto, avendo evitato la falsa innocenza, avendo detto chiaramente che non si può più parlare in modo innocente, costui avrà però detto alla donna ciò che voleva dirle: che la ama, ma che la ama in un'epoca di innocenza perduta. Se la donna sta al gioco, avrà ricevuto una dichiarazione d'amore, ugualmente. Nessuno dei due interlocutori si sentirà innocente, entrambi avranno accettato la sfida del passato, del già detto che non si può eliminare, entrambi giocheranno coscientemente e con piacere al gioco dell'ironia... Ma entrambi saranno riusciti ancora una volta a parlare d'amore. (U. Eco 1984, “Postille” a Il nome della rosa, Bompiani, p. 528)

linguaggio è tornato a essere lo strumento principale anche nel pensiero post-moderno. Non a caso Lyotard parte dalla falsità delle “grandi narrazioni” - *grands récits* - della cultura occidentale del novecento, alle quali oppone le “piccole narrazioni” del postmoderno, con il quale viene interrotta definitivamente la finzione dell’uniformità del moderno e della sua modalità narrativa (Lyotard, 1981: 5-6)

“la funzione narrativa perde i suoi funtori, i grandi eroi, i grandi pericoli, i grandi peripli ed i grandi fini. Essa si disperde in una nebulosa di elementi linguistici narrativi, ma anche denotativi, prescrittivi, descrittivi, ecc., ognuno dei quali veicola delle valenze pragmatiche *sui generis*”

È rivelando la natura di quei metalinguaggi che il postmoderno scalza il protrarsi delle teorie dei giochi linguistici per affermare la centralità della complessità in atto; l’aggancio tra postmoderno e poststrutturalismo avviene attraverso il ruolo centrale affidato, in ambedue le correnti, al linguaggio e alla narrazione. Lyotard è solo una delle personalità del gruppo di intellettuali che, nella Francia degli anni settanta, definiscono e intercettano la post-modernità, la quale diventa un’ipotesi filosofica e interpretativa trasversale per ogni ambito del sapere, producendo effetti a catena. Insieme a Lyotard e Derrida ci sono lo psicologo Jacques Lacan, il sociologo e filosofo Michel Foucault e il semiologo Roland Barthes con la sua analisi del testo, il filosofo Gilles Deleuze e Félix Guattari e tutti insieme condividono Parigi e la frequentazione reciproca e soprattutto il valore di centralità attribuito al linguaggio come forma simbolica da decodificare per l’interpretazione del mondo e dell’uomo. È l’affermazione poststrutturalista del primato del linguaggio ad essere condivisa in maniera trasversale in molti ambiti di ricerca, un linguaggio capace di contenere in se la moltitudine delle forme simboliche di cui dispone l’uomo e che, come tale, necessita di essere decodificato, meglio dire svelato. Il linguaggio non è trasparente e non è neutro e i significati non sono sempre evidenti. Da questo punto di vista, il testo di Derrida appare come il manifesto di quella lingua, di quel poststrutturalismo. Nelle sue pagine in merito al

rapporto tra lingua, identità e ipseità - *ipséité* - leggiamo “*Notre question, c’est toujours l’identité*” (Derrida, 1996: 31) cosa che fa emergere la necessità di indagare sul senso di appartenenza (Derrida, 1996: 35)

“telles «exclusions» [dalla scuola] viennent laisser leur marque sur cette appartenance ou non-appartenance de la langue, sur cette affiliation à la langue”

L’operazione viene fatta interpretando il valore simbolico del segno e della lingua («*chez-soi*» e «*chez-nous*») al quale è assegnato il compito di definire il reale e non viceversa. Soprattutto Derrida centra l’impossibilità di concepire la lingua - come la storia - attraverso la regolazione di una struttura conclusa in sé. È lì che l’idea di sistema perde consistenza, si cancella quell’idea per la quale la lingua - e il mondo - sussistono in un meccanismo regolato, ironicamente, come un orologio svizzero dove gli elementi che si organizzano in strutture (de Saussure) sono componenti di una dimensione autonoma e interiore (Chomsky). Derrida decostruisce quell’oggetto - la lingua - senza mai più ricostruirlo, lasciando aperti i confini di contatto fra lingua, atto e narrazione.

4.2 POSTSTRUTTURALISMO

Il poststrutturalismo è un’estensione postmoderna dello strutturalismo e, sebbene il postmoderno sia un ombrello teorico sotto il quale si raggruppano un’ampia gamma di campi d’indagine che vanno dall’arte alla letteratura all’architettura, il poststrutturalismo ha la caratteristica di essere formato da un insieme di teorie che attengono esclusivamente alla funzione del linguaggio in tutti i suoi aspetti (Carter, 2013: 585)

“a broad framework composed of philosophy and social theory that share a common critique of forms of post-Enlightenment knowledge production and similar orientations to understanding contemporary forms of human subjectivity”

È un movimento quindi caratterizzato dalla centralità del linguaggio osservato e analizzato nella sua forma simbolica sia da un punto di vista sociale che individuale “*a movement in philosophy and theory toward an analysis of sociality and subjectivity that is rooted in language.*” (Carter, 2013: 584). Il poststrutturalismo si allontana dall’analisi della struttura, di qualunque struttura, e dal pericolo del riduzionismo (Stewart, Cohen 1997), per spostare l’attenzione dall’oggetto e volgerla verso il processo della conoscenza e non sulla conoscenza in sé. Da qui l’etichetta di “*Linguistic turn*” in cui con “*Linguistic*” si rimanda alla funzione attribuita alla lingua nella costruzione delle identità personali e della realtà di contesto in cui i significati emergono come proprietà dalle singole relazioni (Carter 2013). Il poststrutturalismo condivide con il postmoderno l’avversione verso l’approccio hegeliano alla storia e all’interpretazione lineare che caratterizza la modernità attraverso quella visione illuminista dell’uomo “*assumptions regarding the sources and nature of identity, and the rational, humanist subject of the Enlightenment*” (Norton, Morgan, 2013: 1). I teorici di rilievo del poststrutturalismo sono, fra gli altri, Bakhtin, Bourdieu, Derrida, Foucault e Barthes per i quali il tema predominante è stato il superamento dell’interpretazione di lingua di de Saussure e la radicalizzazione della lingua con il contesto. La visione poststrutturalista che, lo ricordiamo ancora, è di fatto uno stralcio dello strutturalismo, si insinua in quel concetto di totale arbitrarietà con il quale de Saussure costruisce il significato. La lingua saussuriana vive del legame arbitrario fra significante e significato, mentre il poststrutturalismo disgiunge quel legame per moltiplicarlo all’infinito smettendo così l’ipotesi di un segno che abbia in sé un significato codificato. Il segno del poststrutturalismo è costituito da una relazione del significante con infiniti - letteralmente - significati (il “*quia ego nominor leo*” di Roland Barthes) i quali sono, come già accennato, frutto di relazioni fra segno e contesto. Questo converge l’attenzione su quelle relazioni e su come queste intervengono a costruire il significato

e il *focus* non è più l'oggetto ma sulla dinamica con cui si determina il significato (Carter, 2013: 584)

“whereas structuralism takes the objects of its analysis for granted, poststructuralism is invested in causes and effects, or how its objects of analysis are historically and culturally produced.”

Nell'interpretazione della lingua in de Saussure manca la relazione con il referente e predomina un sistema decontestualizzato in cui, soprattutto, il prodotto della creatività della persona è sottovalutato rispetto al compiersi del sistema stesso (Norton, Morgan 2013). La lingua nel *Cours* è un oggetto che si offre allo studio “è un sistema di segni in cui essenziale è soltanto l'unione del senso e dell'immagine acustica ed in cui le due parti del segno sono egualmente psichiche” (F. de Saussure, 1916: 32 in De Mauro, 1967: 24). Lo strutturalismo di Bloomfield in *Language* (1933) di Claude Levi-Strauss in “*Structural Anthropology*” (1963) fino al generativismo di Chomsky (1957) discende direttamente da quel concetto di sistema, nella sua ripetuta bipartizione, nell'isolamento del segno, nell'essere un sistema autoriferito a prescindere da ogni soggettività. Manca, in quell'idea di lingua, l'interazione creativa nelle scelte linguistiche con le quali il parlante definisce se stesso e, ancora una volta, manca l'insieme simbolico - reale o virtuale che sia - con il quale si forma il significato. La mancanza di considerazione verso quell'interazione, fra l'avvenuta moltiplicazione dei simboli concettuali e materiali con i quali si genera significato e dai quali è generato, sottrae l'identità al parlante. In de Saussure la lingua è il limite contro cui si scontrano le necessità concrete dei parlanti, come ricorda De Mauro in un'intervista del 2013 (Raparelli 2013)

“Saussure è molto esplicito su questo punto, sulla natura di equilibrio instabile temporaneo che si realizza nell'incontro-scontro tra le tendenze che guidano i parlanti nel loro esprimersi e nel loro comprendere.”

In questo senso, pensiamo di voler accogliere l'interpretazione più aperta di de Saussure che viene da De Mauro oggi¹⁵, da lui offerta come bussola interpretativa della contemporaneità, in alternativa alle interpretazioni di lingua presenti negli epigoni dello strutturalismo estremo. Il limite del parlante è dunque la lingua stessa, limite che preclude una definizione identitaria per la quale il linguaggio è però lo strumento determinante. Come già menzionato, niente per de Saussure può incidere o alterare l'arbitrarietà precostituita con la quale si determina il legame tra significato e significante “*nothing inside the mind or outside language accounts for the “arbitrary” binding of signifier (a sound or graphic image) and signified (the concept designated) in a sign’s operation.*” (Morgan, 2007: 951) e la lingua, il sistema della lingua, è formato solo da “*différences*” senza che queste abbiano alcuna accezione positiva. Il punto qui è che in quel concetto di significato generato da una relazione arbitraria, il poststrutturalismo trova lo spazio per accogliere l'espressione della complessità e la radicalizza in un sistema dinamico e instabile rappresentato dall'indessicalità¹⁶ della lingua. Infine e per sintesi “*meanings become provisional and the boundaries between linguistic and extralinguistic factors erased.*” (Morgan, 2007: 951). Il poststrutturalismo linguistico nell'interpretazione postmoderna del mondo, rimuove la lingua dai limiti entro la quale era stata relegata riconsegnandola alla natura fluida di pratica sociale che le è caratteristica, in cui il tempo e lo spazio sono elementi dell'azione che si compie, “*in a web of social and cognitive relations*” (Flores, García 2013; García, Wei, 2015: 112). La globalizzazione è intervenuta con il peso di un evento totalizzante che ha cambiato gli scenari (lo spazio) e le modalità (il tempo) e la lingua supera, in un'ottica postmoderna, quella sua funzione di

¹⁵ “Questa visione di Saussure, la lingua come limite verso cui convergono gli usi concreti dei parlanti, mi pare possa servire oggi come bussola per orientarci in ciò che sta accadendo nelle realtà linguistiche di tutti i paesi del mondo. Mi pare possa rivelarsi, cioè, una bussola utile, molto più della obsoleta immagine della lingua monolitica, della lingua algebramente immobile che ci consegnava lo strutturalismo classico, in buona parte, e il generativismo del giovane Chomsky e dei chomskiani degli anni Sessanta e Settanta del Novecento.” (De Mauro 2013)

¹⁶ Si fa riferimento al significato di indessicalità così come redatto in Spotti (2011: 31) “*Any bit of language that someone uses carry an ideological load in that in addition to their referential meaning, they also carry either pragmatic or social meaning (i.e. have “indexicality”).*”

metalinguaggio auto-legittimante tipico della modernità in cui “l’avanguardia (il moderno) non può più andare oltre, perché ha ormai prodotto un metalinguaggio che parla dei suoi impossibili testi” (Eco, 1984: 528). La lingua, nella sua funzione pragmatica, si adegua allo scopo. Volendo concludere con una sintesi per punti sulle caratteristiche principali del poststrutturalismo, ci convince la scelta fatta da Block (2007) che, fra i molti elenchi disponibili, sceglie quello redatto da Smart (1999) che lo studioso introduce annotando quanto sia difficile realizzare una sintesi di una corrente di pensiero che ha come approccio filosofico il sottrarsi dalle categorizzazioni. Comunque sia i quattro punti qui elencati sintetizzano il nucleo principale del pensiero poststrutturalista (Smart 1999: 38 in Block 2007b: 864)

“(i) the crisis of representation and associated instability of meaning; (ii) the absence of secure foundations for knowledge; (iii) the analytic centrality of language, discourses and texts; and (iv) the inappropriateness of the Enlightenment assumption of the rational autonomous subject and a counter, contrasting concentration on the ways in which individuals are constituted as subjects.”

4.2.1 CONTACT ZONES

Se esponessimo a sintesi anche soltanto i quattro punti su elencati, parrebbe evidente che ciò che si trasforma è l’idea stessa di confine in ogni sua declinazione. Vediamo questa trasformazione compiersi quando si cominciano a sfaldare le categorie sociali della modernità e la loro relazione identitaria con la lingua non riesce più a rappresentare il nuovo, dalla *nomadologia* di Deleuze e Guattari (Deleuze, Guattari 1980) per proseguire ai concetti di *diasporic identities* (Appadurai 1996, 2001), in quelli di *superdiversity* (Vertovec 2006, 2007), di *globalization* (Blommaert 2010; Blommaert, Rampton 2011a, 2011b); di *horizontal society* (Friedman 1999), di *liquid modernity* (Bauman 2000), di *transculturation* e *interculturality* (Kramsch 1993). In un mondo che ridefinisce se stesso e le sue categorie sociali e identitarie (Darvin, Norton 2015; Norton 2013, 2000, 1997; Norton, Pavlenko 2004; Pavlenko, Blackledge 2004; Kanno, Norton 2003) la lingua

trascende lo *status* di sistema ed emerge come processo creativo e attivo in cui il concetto di interferenza negativamente caratterizzato - “*Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with another language*” (Weinreich, 1953: 1) - fa fatica a sorreggersi vista la diffusione globale della “*familiarity with another language*” e la persistenza di quel concetto di “*deviation from the norms*” in cui “*norms*” rimandava alla norma monolingue. Ma anche il più neutro *transfer*, anch’esso di derivazione comportamentista, assume connotazioni negative nella distinzione fra *transfer* positivo - facilitazione - o negativo - interferenza-. L’uso di *cross-linguistic interaction* (Herdina, Jessner 2002) assume una connotazione più neutra, *crossing* (Rampton 2005) è invece meno neutro e apre ad altre interpretazioni nei concetti di confine. Il *metrolinguistics* di Pennycook (2010) si riferisce al contatto che avviene nelle aree urbane maggiormente soggette alla globalizzazione, fino ad arrivare a *linguaging* e alla *translingual practice* (Canagarajah 2013a, 2013b.) o al *translanguaging* (García, Wei 2014). Ma l’elenco dovrà fermarsi necessariamente qui perché, se c’è qualcosa che sta cercando di darsi un nome condiviso è proprio quella nuova modalità di interpretazione di contatto fra lingue, quel *cross-language* che si compie con le lingue del mondo in cui lo scambio comunicativo fra le persone prescinde l’identità d’origine per adeguarsi alle “*global contact zones*” (Canagarajah 2013a). Il contatto linguistico ha una sua fisicità che si concentra in ambienti e luoghi e a mutare non è solo la lingua ma, come già accennato precedentemente, è l’idea di comunità linguistica. La “*contact zone*”, che in Canagarajah (2013a) acquista la connotazione di “*global*”, indica l’ambiente in cui avviene il contatto linguistico e segna una decisa presa di distanza dall’idea di “*speech community*” nella quale la lingua era rappresentata come uniforme in quanto prodotta da una comunità idealizzata come omogenea. Abbiamo già introdotto il tema dell’assunzione della “*community of practice*” come spazio dello scambio linguistico e non ci ritorneremo, ma segnaliamo qui la

definizione che di “*contact zone*” da Mary Louise Pratt (1991) che ancora oggi conserva piena validità e che troviamo condivisibile se aggiornata alla contemporaneità (Pratt, 1991: 33)

“I use this term to refer to social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contests of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today.”

In questa cornice di riferimento non sorprende che uno dei temi centrali del poststrutturalismo sia proprio il concetto di identità. Lo spazio si è ristretto fino ad assumere la forma virtuale e momentanea di una “*contact zone*” e il tempo è quello dello scambio comunicativo. Il margine fra le lingue si è assottigliato e, in questo quadro teorico ciò che diventa evidente è l’unicità del singolo e la sua privata e personale necessità identitaria.

4.2.2 IDENTITÀ E IDENTITIES

Uno dei temi che il poststrutturalismo cattura e definisce come predominante, lo abbiamo già accennato, è proprio la natura dell’identità in relazione alla lingua. L’abbiamo vista diventare tematica centrale in Derrida e in Foucault e così accade anche nella riflessione di Ricœur che affronteremo più avanti. Questa eredità depositata dal poststrutturalismo degli anni settanta del secolo scorso si accentua con le trasformazioni sociali imposte dalla globalizzazione il cui impatto sul senso di appartenenza e di identità assume connotazioni rilevanti nella didattica delle lingue (Block 2007a., 2007b.; Block, Cameron 2002; Early, Norton 2012; Norton 1997, 2000, 2013; Norton, McKinney 2011; Norton, Morgan 2013; Norton, Toohey 2011; Norton Pierce B. 1995; Pavlenko 2001a, 2002b., 2001c.; Pavlenko, Norton 2007; Taylor, *et al.* 2013). Il tema delle identità soggettive, sociali, linguistiche, etniche e di genere si sta imponendo con la forza, ancora una volta, tipica degli eventi globali. Interpretare e dare risposte in termini di *policies* sovranazionali e in termini glottodidattici, nonché in termini

linguistici è una sfida per la quale si continua a lavorare consapevoli della complessità del compito. La storia migratoria dell'uomo è parte integrante della sua evoluzione e le migrazioni, nel corso del tempo, sono cambiate profondamente fino a generare un flusso umano continuo e pluridirezionale. Il cambiamento profondo della società sta nel suo cambiamento di stato da una società stabile in cui le categorie erano definite ed evidenti, verso una società fluida e frazionata in “*horizontal groups*” (Friedman 1999) in cui il multilinguismo assume un ruolo socialmente determinante, “*multilingualism, being a result of mobility, as well as being itself characterized by fluidity, fits current societal arrangements perfectly.*” (Aronin, Singleton 2012: 38). Il plurilinguismo è la lingua di questa società, non ce ne sono altre, è una lingua sola e soltanto ed è generata da bisogni primari - sopravvivenza, lavoro, integrazione, scolarizzazione - e quindi radicato nelle modalità di comunicazione del pianeta globale. Il multilinguismo diciamo, non un insieme di lingue ma una sola lingua che, parafrasando Derrida, intenderemo creata non solo da se stessa. Spostare la riflessione dalle lingue al plurilinguismo genera un approccio al tema che forse consente di accedere alla fluidità di analisi delle dinamiche linguistiche. Chi scrive è, per ragioni biografiche, esposta alle modalità fluide di questa lingua. A Londra, in attesa della metropolitana alla stazione di Canada Water, snodo sempre affollato, una donna dai tratti asiatici e di età adulta indica con un cenno della testa la metro in arrivo, pronunciando “*What train for?*”. L'efficacia dell'enunciato è stata immediata, ha assunto significato dal contesto e dal cenno con il quale è stato accompagnato, diretto, scarno, chiaro e senza predicato verbale, non *courteous* e senza formalità. Per alcuni saremmo in presenza di un caso palese di *chenglish*, per altri solo lingua in atto o *linguaging* efficace. In ogni caso l'evento ha lasciato in chi scrive una domanda aperta su “cosa”, più che su “come”, si deve insegnare nelle classi di lingua. Il plurilinguismo è la lingua di uno *status* mentale, è l'abilità di non precludere il fine comunicativo agli enunciati che non appartengano a uno *standard* e di consentirgli di generare comunque significato.

Ritorna in mente l'interpretazione di lingua del *Cours* che De Mauro ricorda essere a quel tempo intesa come il "limite verso cui convergono gli usi concreti dei parlanti", limiti ora trascesi dai bisogni comunicativi dettati dalla complessità. Le modalità di questa organizzazione sociale determinano una diversa percezione di lingua e necessariamente definiscono una nuova narrazione del sé, caratterizzata da una identità sempre più intima perché sempre meno coincidente con le categorie identitarie di nazionalità, etnicità, culturalità, di gruppo e di lingua (Fishman 1989, 1999; Weinreich 2000) alle quali si è rimasti conformi fino al secolo scorso. La frantumazione delle "grandi narrazioni" e delle categorie ideologiche del secolo scorso lascia aperti i confini alla narrazione di queste non nuove quanto rivelate identità. In questo quadro l'unicità e la singolarità assumono significato storico e culturale superando i concetti di categorizzazione e omogeneità di gruppo.

4.3 IDENTITÀ POSTSTRUTTURALISMO E APPRENDIMENTO

Come tutto questo si riversi nelle teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue è argomento di una parte di questo capitolo. La quantità di lavori che in poco più di quindici anni si è concentrata sul tema dell'identità nell'apprendimento linguistico è tale da imporre, davvero *oborto collo*, citazioni selettive. Non si può, sebbene lo si vorrebbe, richiamare tutta la ricerca in corso, pertanto si è scelto di rimandare a una selezione di volumi dedicati allo *state-of-art* sull'argomento¹⁷ e a selezionare una parte dei lavori in base alla specificità del contesto tematico, come l'insegnamento.¹⁸ La voce "identità e apprendimento della seconda lingua" è inserita in enciclopedie, riviste accademiche - *Journal of Language, Identity, and Education* - ed è ormai materia di insegnamento nelle università di tutto il mondo. Il diffondersi del tema anche come disciplina, sebbene abbia

¹⁷ Block 2007a, 2007b; De Costa 2010; Menard-Warwick 2005; Morgan, Clark 2011; Ricento 2005; Swain, Deter 2007; Zuengler, Miller 2006. (Mercer, Williams 2014: 60)

¹⁸ Identità e insegnamento linguistico: Block 2007a., 2007b.; Block, Cameron 2002; Early, Norton 2012; Morgan 2007; Norton 1997, 2000, 2013; Norton, McKinney 2011; Norton, Morgan 2013; Norton, Toohey 2011; Norton Pierce B. 1995; Pavlenko 2001a, 2002b., 2001c.; Pavlenko, Norton 2007; Taylor, *et al.* 2013

una certa tradizione, si impone quando il Poststrutturalismo riesce a comporre una valida cornice filosofica utile per l'interpretazione dell'interazione tra discorso e apprendimento, insegnamento e identità, “[Poststructuralism] *has become the approach of choice among those who seek to explore link between identity and second language (L2) learning*” (Block, 2007: 864). La visione poststrutturalista consente di decifrare la complessità insita nelle categorie identitarie che mutano o perdono significato, stabilisce le modalità con le quali si passa dalle comunità di lingua alla più instabile e temporanea comunità di pratica, posiziona la lingua come elemento primario di definizione del sé e le identità diventano processi - tempo e spazio - e non entità stabili e assolute. Il processo predomina come antitetico all'oggetto e il plurilinguismo e il multilinguismo finiscono con l'essere l'unica lingua possibile, l'unico linguaggio capace di tradursi in pratica.

4.3.1 IDENTITÀ E APPRENDIMENTO: BONNY NORTON

Attribuiremo dunque, per semplificazione, un valore simbolico alla pubblicazione *Identity and Language Learning* (Norton 2000) sia perché segna l'avvio del secolo sia perché introduce l'argomento imponendolo come imprescindibile nella TdA delle lingue, sia perché “*it captures an important shift in the spirit of the times.*” (Kramsch, 2013: 205) come testimoniano le numerose traduzioni e dalla già edita seconda edizione (Norton 2014). Ma, come sempre accade, il testo arriva a condensare un percorso di riflessioni che avevano preso avvio, come in parte già riportato, qualche decennio prima. Le pagine della Norton aprono a una definizione di identità come socialmente posizionata e inquadrata in un insieme teorico poststrutturalista caratterizzato dagli scritti dei filosofi Foucault e Christine Weedon. Lo scarto avviene, come ovvio, proprio intorno al concetto di identità, *identity* per chiarire il numero questa volta singolare del termine (Norton, 2013: 12)

“poststructuralist theory has led me to define identity as the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. It is the importance of the future that is central to the lives of many language learners, and is integral to an understanding of both identity and investment.”

Se l'identità è il risultato della relazione tra il Sé e il mondo, quanto e come il mondo agisce sulla nostra vita determina i modi delle nostre identità. Il potere, le politiche, l'ambiente culturale nel quale si è inseriti, sebbene concettualmente esterno a noi, diventa parte delle identità che ognuno di noi mette in atto. Ritorneremo su questo punto, ma va qui anticipato che anche questo confine, quello cioè che separa ciò che si ritiene esterno a noi - sociale - da ciò che invece è percepito come parte interna della nostra identità - psicologico - è un confine sempre più sfocato. Questa linea di demarcazione fra sociale e psicologico mentre viene socialmente disfatta trascina con sé, modificandolo, il concetto di identità che tanta rilevanza ha nella prassi didattica e nei processi di apprendimento. De Costa (2010) nel sintetizzare il percorso realizzato dal concetto di identità nell'apprendimento della lingua, fa risalire i primi lavori a Labov (1966) e la suo noto lavoro sulla città di New York. Labov è influenzato dalle teorie sociali di Tajfel (1981) in cui l'identità è intesa come un'individualità facente parte di un gruppo socialmente determinato. Il punto che appare dunque centrale è la definizione di identità, sin dai tempi di Labov. L'identità però è un concetto dalle caratteristiche particolari: varia in base all'ambito di studio - psicolinguistico, neurologico, didattico, sociale - e prende forma solo quando contestualizzato, come: identità linguistica, identità di genere, identità etnografica, nazionale e così via senza che queste debbano ritenersi sovrapponibili. Così, per introdurre l'argomento, ci soffermeremo velocemente sull'identità di genere proprio perché, nel suo duopolio di “maschio” e “femmina” è quella che comunemente viene percepita come la più stabile e persino imprescindibile. La sua funzione di metafora ci servirà a illustrare come anche il confine interno/esterno sia

molto meno definito di come potrebbe apparire. La complessità si manifesta con più forza là dove sussiste la certezza dell'ovvio e solo una lente interpretativa diversa può generare comprensione e comunicazione.

4.3.2 IDENTITÀ E JUDITH BUTLER

Quando nel 1990 Judith Butler pubblica “*Gender Trouble*” dà avvio alla riflessione sui “*gender studies*” che, da lì in poi, entrano a far parte degli ambiti di studio della linguistica. La riflessione della Butler mette in discussione lo *status* predefinito di genere attraverso l'uso metaforico delle identità delle “*drag queen*”. La Butler coglie nelle “*drag*” una identità costruita e messa in scena socialmente - “*this desire for a kind of radical theatrical remaking of the body, is obviously out there in the public sphere*” (Butler in Osborn, 1996: 111) - per l'affermazione di un genere che la Butler definisce “eterosessualizzato” cioè creato e non biologicamente ereditato. Di fatto, attraverso la metafora delle “*drag*” la Butler riesce a rappresentare la definizione, narrata e socialmente costruita, della singola sessualità sovvertendo la primordiale unidirezionalità - data per scontata ancora una volta - tra sesso biologico e identità (Butler in Osborn, 1996: 113)

“I do not deny certain kinds of biological differences. But I always ask under what conditions, under what discursive and institutional conditions, do certain biological differences - and they're not necessary ones, given the anomalous state of bodies in the world - become the salient characteristics of sex.”

Semplicemente il linguaggio - la narrazione - della sessualità segue il sesso biologicamente inteso e non viceversa. Il sovvertimento della categoria di genere si compie, attraverso una narrazione socialmente determinata, così come è nell'interpretazione poststrutturalista della lingua che non è intesa come un elemento neutro nella comunicazione, bensì come un elemento attivo. Da questo punto di vista la lingua è un “discorso” non unidirezionale, con il quale ricostruiamo le nostre

identità contestualizzandole ogni volta nuovamente (Norton, 2010: 350)

“Every time we speak, we are negotiating and renegotiating our sense of self in relation to the larger social world, and reorganising that relationship across time and space.”

In questo senso, nulla esiste senza linguaggio e senza narrazione e, osservato da quest’ottica, condividiamo l’annotazione di Carter (2013) quando sottolinea che qui risiede il senso più stretto di *“linguistic turn”*. Il punto qui sollevato è che nulla può essere dato più per stabile o ontologicamente definito, così le categorie, tutte le categorie - identità, lingua, etnicità, nazione, maschio, femmina, etc. - devono essere ugualmente reinterpretate *“as contingent, shifting and produced in the particular, rather than having some prior ontological status.”* (Pennycook, 2007: 39). Sinteticamente, bisognerà guardare all’identità in un’ottica post-Fishmanian in cui il rapporto fra lingua e identità è modulato dalla loro interazione in contesto e nel tempo e nello spazio. Questi presupposti sommati all’eterogeneità delle comunità di pratica e soprattutto all’indessicalità in relazione al contesto in cui la lingua trova compimento, portano a evidenziare le dinamiche di potere fra lingua, individui, comunità, nazione, mondo. In questo senso, sottolinea la Norton, gli scritti di Bourdieu (1977) arrivano a sorreggere la visione del discorso come contestualizzato laddove il filosofo francese parte dall’assunto che il valore di un discorso non può prescindere dal valore di chi lo fa e chi lo fa non può prescindere dalla rete di relazioni nella quale è socialmente posizionato (Norton, 2014: 48). La cornice poststrutturalista alla quale la Norton fa riferimento è più ampia e include, affidandogli un ruolo predominante, il lavoro di Chris Weedon (1987, 1997) per la quale il ruolo della narrazione è da lei così interpretato (Weedon, 1997: 32)

“Like Althusserian Marxism feminist poststructuralism makes the primary assumption that it is language which enables us to think, speak and give meaning to the world around us. Meaning and consciousness do not exist outside the language”

La lingua in questa interpretazione non racconta o narra o rappresenta la realtà, ma la crea, segnando l'azzeramento del confine fra interno ed esterno. Il linguaggio, come abbiamo visto, è l'elemento attivo e creativo della narrazione della realtà e in questo senso non può essere inteso mai come *"a transparent tool for expressing facts"* (Weedon 1997: 131). Il linguaggio è l'ambiente nel quale si condensano conflittualità e interpretazioni diverse di fatti ed eventi, nulla è lineare e il tutto è narrato dall'osservazione posizionata della persona (Harré 2009). Il mondo è in continuo cambiamento nel suo globalizzarsi, soprattutto è cambiata la sua lingua e il suo modo di comunicare. Le modalità con le quali tutto questo diventa approccio all'insegnamento non sono lineari, ma creano una rete di riflessioni teoriche delle quali ci occuperemo qui di seguito.

4.4 LA STORIA E DICK FOSBURY

Alessandro Baricco usa il salto in alto dorsale di Dick Fosbury alle Olimpiadi di Città del Messico del 1968 come la metafora di quei cambiamenti improvvisi e rivoluzionari che avvengono nella storia della cultura. Trasformazioni apparentemente improvvisate, con le quali si compiono trasformazioni profonde senza che tutto sia determinato necessariamente da consapevolezza (Baricco, *Palladium Lectures*, Roma, gennaio 2013¹⁹)

"Chiamo 'Fosbury' tutti quei momenti in cui un processo raffinatissimo di una tecnica, di un gusto, di un'espressione, di un'intelligenza, di un modo di comprendere il mondo, si spezza all'improvviso per l'avvento di un grande talento - e di altre sotterranee invisibili ragioni e forze che sono all'opera - e contro ogni logica, in maniera apparentemente pericolosa sfruttando un pochino un passo avanti tecnologico, spalanca un mondo nuovo dove immediatamente tutti accorrono".

Dick Fosbury era un ragazzo americano che praticava lo sport del salto in alto e non c'era in lui nulla di predeterminato quando capì che, molto banalmente, non riusciva a saltare l'asticella frontalmente

¹⁹ A. Baricco, *Palladium Lectures*, "Il gusto", pt.1. Url: http://www.laeffe.tv/it_IT/home/video/Palladium%28ltGXGrVH46A%29

così come facevano tutti gli altri atleti a quei tempi. Il suo allenatore gli consentì di allenarsi come voleva - condizione indispensabile - per poi scoprire che saltare l'asticella senza guardarla gli permetteva di arrivare ben più in alto del limite fin lì raggiunto. Fosbury vinse la medaglia d'oro di salto in alto alle olimpiadi del 1968 lasciando il mondo intero interdetto da quel modo cieco di superare l'ostacolo. Oggi tutti gli atleti di salto in alto usano il "salto Fosbury". La storia dell'uomo è disseminata di questi momenti che segnano un cambiamento di direzione nell'agire dell'uomo (Diamond 1997), cambiamenti non necessariamente cercati, a volte frutto di semplice casualità, a volte invece sono il punto di arrivo di un lungo processo che giunge a saturazione (Baricco 2013)

“Succede che a un certo punto qualcuno, contro ogni logica, fa sparire il mondo che lo aveva preceduto e cambia la Storia. Tutti noi facciamo invecchiare quelli che vengono prima, ma farli diventare preistoria accade a pochi.”

Saltare senza guardare l'ostacolo, sapere di dover superare quel limite nello spazio e andarci contro per poi girargli le spalle gli ultimi istanti è una buona metafora di ciò che qui si sta descrivendo, un profondo cambiamento di paradigma dell'idea di lingua e di identità nelle teorie dell'apprendimento. Se si volessero ad ogni costo individuare, all'interno di questo lungo processo, i momenti "Fosbury" diremmo che almeno uno è diffusamente accettato come tale e il racconto che ne fa Diane Larsen-Freeman rende grazia a quel senso di stupore e insieme liberazione che accompagna quei momenti. Quel racconto merita di essere riportato anche se solo parzialmente.

4.4.1 ALAN FIRTH E JOHANNES WAGNER

Nel 1996 Diane Larsen-Freeman era presente all'*International Association of Applied Linguistics (AILA) Congress* in Finlandia, dove anche Alan Firth e Johannes Wagner tennero la loro conferenza (Larsen-Feeman, 2007: 773)

“[...] although I was participating in a concurrent session and did not hear them present their paper. Nevertheless, as I was leaving my session and making my way to another, the doors on the room where Firth and Wagner had just spoken flung open, and I was quickly enveloped in the exiting crowd. Their excitement was palpable. For many, that day in August must have seemed a watershed moment. The perceived dominance of a cognitive, mentalistic orientation to second language acquisition (SLA) had been challenged. Scholars who had previously felt excluded found a rallying point in the Firth and Wagner paper; those who believed that their positions had been ignored felt empowered in a way that they had not before.”

Il *The Modern Language Journal (MLJ)* nell'autunno del 1997, poi nella primavera del 1998 e poi ancora una volta dieci anni dopo, nel 2007, ha captato e documentato, attraverso edizioni dedicate e pubblicazioni speciali²⁰, il fermento di quel dibattito e l'eccitazione che quella presentazione aveva acceso. Cosa era accaduto venne percepito immediatamente, ma a distanza di circa venti anni, ancora oggi il dibattito sembra essersi radicalizzato in quel momento “Fonsbury”. Ovvio, come accennato, momenti come questi accadono a volte per casualità o, forse più spesso, per giunta saturazione di un processo più o meno lungo attraverso il quale, improvvisamente, arriva la sintesi e questa ultima modalità è quella che avvenne nel caso di Firth e Wagner (cfr. 3.3). Altrove sulle basi teoriche di Vygotsky, quei temi erano stati anticipati ma non erano state rese organiche, benché la stessa Larsen-Freeman annoti di non comprendere a pieno tutta quella agitazione. A nostro avviso in quell'agosto finlandese del 1996 accade che Firth e Wagner (Firth, Wagner 1997, 1998, 2007) condensarono la trasformazione dell'intero quadro teorico dell'apprendimento delle lingue, facendo così invecchiare la storia e, per alcuni sprazzi, rendendola persino preistoria. A quale preistoria si stavano rivolgendo i due studiosi lo sanno con precisione e non concedono nessuno spazio a libere interpretazioni. Puntano alla revisione di quelle interpretazioni che, provenendo dalla linguistica, erano confluite nella Teoria

²⁰ Per un approfondimento del tema: Firth A., Wagner J. in *The Modern Language Journal*, Autumn 1997, Vol. 81, Issue 3, pp. 285-438; *The Modern Language Journal*, Spring 1998, Vol. 82, Issue 1, pp. 91 -94; *The Modern Language Journal*, December 2007, Vol. 91, Issue Supplements 1, pp. 733-942.

dell'Apprendimento linguistico, dividendo lo studio in due approcci segnatamente antitetici: "socio-antropologico" e "cognitivo". L'approccio cognitivo allo studio della lingua come elemento chiuso e interiore - "*linguistics is simply the sub-field of psychology*" (Chomsky, 1968: 24, cit. in Firth, Wagner, 1997: 287) - riesce ad imporsi nella teoria dell'apprendimento delle lingue e, annotano Firth e Wagner, diventa il presupposto teorico sul quale si definiscono i modi dell'insegnamento. Così insieme a quell'approccio cognitivo di matrice chomskyana, nella Teoria dell'Apprendimento erano confluiti anche alcuni suoi derivati (Firth, Wagner, 1997: 227)

"Chomsky's legacy is clearly evident in groundbreaking SLA work, including Corder (1967) on learners' errors, Selinker (1971) on the notion of "interlanguage," and Dulay, Burt, and Krashen's (1982) model of SL speech processing."

Quei *derivati* di matrice chomskyana erano dei capisaldi in realtà, i quali avevano servito la Teoria dell'Apprendimento fino a quell'agosto del 1997.

4.4.2 TEORIA DELL'APPRENDIMENTO E F&W

Le riflessioni di Firth e Wagner si concentrano dunque sull'intero e ampio quadro teorico della TdA delle Lingue. Gli obiettivi del lavoro sono descritti con chiarezza sin dalle prime righe (Firth, Wagner 1997) nelle quali è specificato che lo scopo di quelle pagine è di analizzare le teorie dominanti nell'apprendimento delle lingue e di esercitare su di esse un esame critico. A nostro avviso non deve sfuggire la nota n.1²¹ perché è lì che si soffermano a descrivere il loro intento con maggiore chiarezza. Le teorie dell'apprendimento, "*discrete and institutionalized field of study*", sono il centro del loro riesame, il cuore della loro riflessione. Cercando la sintesi, delineeremo per punti il complesso e profondamente rinnovato quadro teorico che ne scaturì. Il primo rilievo è che il cuore delle Teorie

²¹ "*Nevertheless, our critique of SLA is based on the view that the field has core interests, theoretical predilections, methodologies, and basic assumptions. It is this SLA "core" that has the focus of our attention here.*" (Firth, Wagner 1997: 296)

dell'Apprendimento delle Lingue fondava le sue ragioni su un'interpretazione prettamente cognitiva, quindi individualistica, dell'apprendimento. Quella interpretazione sostanzialmente impediva una maggiore apertura verso ciò che Firth e Wagner definiscono come il *“social, discursive approaches to the nature of the mind”* (Firth, Wagner, 1997: 287). Questo aspetto riteniamo vada interpretato più come il presupposto di base del loro lavoro che non come uno dei tanti elementi che ne fanno parte, presupposto sul quale realizzare una nuova definizione teoretica della materia (Firth, Wagner 1997: 286)

“our ultimate goal is to argue for a reconceptualization of SLA as a more theoretically and methodologically balanced enterprise that endeavours to attend to, explicate, and explore, in more equal measures and, where possible, in integrated ways, both the social and cognitive dimensions of S/FL use and acquisition.”

L'idea che le teorie dell'apprendimento fossero molto più influenzate dall'interpretazione linguistico-cognitiva della lingua che non da quella sociale, li spinge ad auspicare ad un maggior bilanciamento fra le due “opposte” impostazioni. Il secondo punto focalizza l'attenzione su come le teorie dell'apprendimento siano state influenzate, ancora una volta, dalla linguistica e come da questa discenda la dicotomia tra acquisizione e uso. Firth e Wagner sfidano quella dicotomia partendo dall'osservazione che l'apprendimento di una lingua, non essendo un processo né autonomo, né individuale né tantomeno isolato, è generato dall'uso - negoziazione - che è un processo collettivo. La separazione dei due momenti è dunque una concettualizzazione del tutto virtuale. Apprendimento e uso non possono essere disgiunti e Vigosky torna a imporre sulla scena dell'interpretazione sociale e dinamica dell'apprendimento, ottenendo così la dislocazione di quest'ultimo da una funzione isolata, individuale e cognitiva a quella sociale che è la preconditione dello spostamento del concetto di *“language learning”* verso *“language use”*. Il terzo punto è ancorato saldamente al secondo e come quello viene esposto come una

contrapposizione fra NNS - *Non Native Speaker* e NS - *Native Speaker*. Quest'ultima dicotomia parte dall'interpretazione dello studente come "*user*" della lingua in opposizione all'idea di uno studente al quale ci si riferisce come a un NNS o "*learner*". Le motivazioni di questa dicotomia secondo Firth e Wagner sono dovute a un insieme di fattori, fra i quali non da ultimo, l'approccio usato nello svolgimento delle indagini. L'ottica usata infatti è sempre stata quella del ricercatore e quindi esterna - *etic* - che vuole individuare i problemi comunicativi dell'apprendente - *learner* - invece di tenere presente l'ottica più personale e interna - *emic* - dell'utilizzatore di lingua - *user* -. Le cause di questa impostazione sono descritte da Firth e Wagner come il risultato dello scontro tra la socialmente collocata "competenza comunicativa" di Hymes (1966) e la formalistica e astratta "competenza grammaticale" di Chomsky dove l'influenza dell'ultimo era e forse è predominante. Oltre che dall'approccio usato nelle indagini linguistiche, la dicotomia tra NS e NNS è caratterizzata dall'inesattezza dei suoi presupposti di base. L'assunto di NS è sorretto dal preconcetto della monolinguità, la definizione di NNS lo è altrettanto ed entrambe condividono l'assenza di considerazione del reale *status* linguistico della maggioranza della popolazione mondiale, cioè il plurilinguismo, il bilinguismo o il così detto "semi-linguismo". Il quarto punto è il concetto di identità che si ricava da questo quadro teorico. Nelle teorie dell'apprendimento l'unica identità tenuta in considerazione fino a quel momento era quella di studente - *learner* - a prescindere dalle molteplici altre coesistenti e ugualmente attive nella vita dell'apprendente (Firth, Wagner, 1997: 292)

"The fact that NS or NNS is only one identity from a multitude of social identities, many of which can be relevant simultaneously, and all of which are motile (father, man, friend, local, guest, opponent, husband, colleague, teacher, teammate, intimate acquaintance, stranger, brother, son, expert, novice, native speaker, uninitiated, joke teller, speaker, caller, overhearer ad infinitum) is, it seems fair to conclude, a nonissue in SLA."

Il tema dell'identità dello studente era già stato affrontato qualche anno prima e in tutta la sua complessità nel lavoro di Norton Pierce (1995). In quelle pagine sono racchiusi tutti i capisaldi del nuovo modo di intendere l'identità dello studente presenti poi anche in Firth e Wagner. Fino a quel momento mancava una teoria che riuscisse ad interpretare lo studente e il suo apprendimento in relazione alla sua vita e alle sue altre identità di contesto. Così arriva dalla Norton Pierce l'abbandono del concetto di "motivazione" in favore di quello di "investimento" (Bourdieu 1977; Bourdieu, Passeron 1977) con il quale si supera l'immagine bidimensionale dello studente in favore di una visione del suo operato come storicamente e socialmente caratterizzata e in cui si realizzano desideri ed ambizioni diversi e contrastanti. Si può parlare anche di un passaggio dal bidimensionale al complesso nella nozione di identità che in Norton Pierce, attraverso il poststrutturalismo (Weedon 1987), passa dall'essere una idea individuale ad una definizione sociale, multipla e condivisa e soprattutto momentanea e contestualizzata. Si supera, ancora una volta, la monodimensionalità delle opposizioni come introverso/estroverso, inibito/disinibito e il processo è mediato e generato dalla lingua che è strumento attivo in contesto nel quale è generato (Norton Pierce, 1995: 13)

"It is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to - or is denied access to - powerful social networks that give learners the opportunity to speak"

Così in Norton Pierce e così in Firth e Wagner l'identità si impone come elemento di contesto, multiplo perché socialmente co-costruito. Firth e Wagner non mancano di aggiungere all'analisi di questi concetti fondamentali della TdA delle Lingue - identità, studente, NS/NNS, *emic/etic* - e anche una particolare revisione dell'idea di interlingua (Selinker 1971). L'ultimo punto è una revisione dell'ipotesi esistente alla base dell'interlingua per la quale esiste un

processo, più o meno progressivo, lineare e persino prevedibile, attraverso il quale partendo da zero competenze si dovrebbe raggiungere la competenza linguistica di un NS, o quantomeno porsi come obiettivo. La prima osservazione è che lo studente di una seconda lingua è già in possesso di una lingua - almeno - e dunque non ha zero competenze linguistiche e il suo obiettivo non potrà essere l'idealizzata competenza del NS, non per impossibilità cognitive o fonetiche, ma per definizione. Attraverso l'apprendimento un NS potrebbe raggiungere le competenze di un bilingue, che sono ben diverse da quelle che aveva in partenza o da quelle di un plurilingue. Il percorso lineare o meno, poco importa in questo caso, è visto come tale perché si parte da un'idealizzazione di cosa sia una prima lingua e di cosa dovrebbe essere la conoscenza di una seconda o terza lingua. Le competenze di un bilingue non sono le stesse competenze di un monolingue o di un trilingue e così via, non si sommano né le lingue né le competenze e ogni stato - non stadio - è uno stato a sé, non una fase o un passaggio da un punto all'altro. In quella interpretazione le fossilizzazioni sono segnali di un non compiuto passaggio, di un intoppo nel processo, dove invece potrebbero essere interpretate come processi sociali di adattamento e allineamento al contesto (Rampton 1987). Per concludere e trovare una sintesi, diremo che l'intervento del 1996 di Firth e Wagner e gli scritti successivi condividevano il grande obiettivo espresso in avvio di riflessione, cioè lavorare per trovare un bilanciamento tra l'approccio sociolinguistico e l'approccio cognitivo nelle teorie dell'apprendimento delle lingue. Va annotato infine che Firth e Wagner hanno anche loro incluso il tema delle pluri-identità, presente nel loro lavoro attraverso l'osservazione di quanto restrittiva fosse l'attenzione riservata allo studente solo come apprendente "*is only one identity from a multitude of social identities, many of which can be relevant simultaneously, and all of which are motile*" (Firth, Wagner, 1997: 292). La loro voce sull'argomento arriva a fare il coro a lavori già editati in quegli stessi anni (Block 1996; Lantolf 1996;

Norton Peirce 1995; van Lier 1994) nei quali la correlazione tra l'apprendimento linguistico e le identità è già parte di una reinterpretazione epistemologica del tema.

CAPITOLO 5. LA NARRAZIONE

È qui che introdurremo un'annotazione che, a questo punto appare necessaria oltre che evidente. Nella glottodidattica, più o meno dalla fine degli anni novanta, si è compiuto un progressivo allontanamento dall'impostazione cognitiva in favore di una idea d'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere caratterizzato da un approccio sempre più sociolinguistico. In questo capitolo si fa il punto dello stato dell'arte sugli studi dell'apprendimento linguistico per poi approfondire le modalità della svolta narrativa - *Narrative way* - che ha interessato la ricerca sul plurilinguismo e le identità.

5.1 APPRENDIMENTO DELLE LINGUE E PLURILINGUISMO

Sembra evidente che lo studio del multilinguismo e del plurilinguismo abbia in qualche modo richiesto una lettura sociolinguistica per via degli effetti dei cambiamenti geografici, politici, economici di questo nostro secolo. In questo senso le trasformazioni che hanno modificato la conformazione geopolitica ed etnografica del mondo, reso fluida la distribuzione delle popolazioni nei continenti, modificato gli aspetti culturali di ogni singola popolazione e reinterpretato la conformazione urbana delle città e la stratificazione etnografica di ogni singolo paese e città non potevano certo non essere presenti nella lingua intesa come simbolicamente rappresentativa. La lingua, laddove considerata come strumento della cognizione e dell'identità individuale, rappresenta e racconta, le trasformazioni delle quali è stata soggetto attivo. In sintesi, la sua interpretazione simbolica si è resa inevitabile (Tomasello, 2005: 119)

“Proprio come il denaro è una istituzione sociale di natura simbolica che è nata storicamente da attività economiche preesistenti, il linguaggio naturale è una istituzione sociale di natura simbolica che è nata storicamente da attività sociocomunicative preesistenti”

La percezione che ciò sia accaduto con la medesima velocità con la quale si sono verificate le trasformazioni sociali è chiara in chi scrive e

trova riscontro anche in parte nella letteratura (Atkinson 2011; Ortega 2011). Volendo fare il punto di quanto osservato fin qui e di quanto introdotto dagli studi linguistici nella ricerca sull'apprendimento delle lingue in questi ultimi anni, lo faremo elencando i temi principali:

1. il superamento dell'idea di monolinguità nell'approccio all'insegnamento e nella teoria dell'apprendimento. In generale l'acquisizione della consapevolezza multilingue.
2. L'apprendimento linguistico non è più inteso come un processo di approssimazione alla perfezione monolingue e l'apprendente non è più analizzato, misurato o testato in base alle sue mancanze.
3. il superamento del metodo oppositivo e dicotomico nel formulare le analisi. La complessità si afferma.
4. L'apprendimento linguistico è un processo intenzionale che appartiene ad un progetto identitario e di costruzione di significato personale.
5. Pertanto gli elementi individuali sono variabili cruciali nel processo di apprendimento nel singolo.
6. L'apprendimento delle lingue comprende valori e pratiche sociali evidenziati nell'indessicalità del nuovo linguaggio.
7. Una preferenza alla raccolta dati in termini qualitativi in modo particolare nel rilevamento del processo identitario insito nell'apprendimento.

Gli argomenti qui elencati sono ormai acquisiti e sono diventati punti di riferimento essenziali nell'approccio all'insegnamento.

5.2 IL NARRATIVE WAY

Scrive la Kramsch (2013: 193) "*Identity and Language Learning (Norton, 2000), written at the end of the 90s, provided a platform to talk about issues of identity in a new, narrative way.*" e senza dubbio per la glottodidattica, nel suo complesso, è andata così. Ugualmente non si può che convenire con Jerome Bruner (2002) quando annota che

“L’idea del Sé è sorprendentemente bizzarra” (p. 71) perché sebbene se ne condivida diffusamente il senso, altrettanto diffusamente sfugge alla definizione di filosofi e, noi diremo anche di psicologi. Fin qui ciò che sembra essere acquisito è che l’identità non è un elemento unico e stabilmente definito con il quale affrontiamo l’intera esistenza, piuttosto è un processo che si attiva sin dalla nascita e che si dipana in tutto l’arco della vita. La sua coerenza la si deve alla narrazione linguistica, a quel racconto attraverso il quale ricomponiamo e ridefiniamo le nostre identità ogni volta diverse ma coerenti con l’interezza del progetto di noi stessi (Bruner 1987, 1991, 1992, 1997, 2001, 2002 2006; Guidano 1991, 1992, 1999). Come abbiamo visto fin qui, in questo processo l’enfasi cade sull’aspetto della relazione con il contesto e su come tutto, infine, si stabilizza in una correlazione socialmente determinata. Interpretiamo identità diverse in accordo al posizionamento nel quale siamo temporaneamente collocati nel momento nel quale agiamo. L’uso del concetto di posizionamento, come redatto dai suoi ideatori (Davies, Harré, 1990; Harré, Moghaddam, 2003) si riferisce alla persona e al suo ruolo sociale di quel momento intesi come unitari e indistinguibili. È solo così che identità e sé diventano linguisticamente costruiti e mediati. Questo paradigma per il quale le identità e il sé sono molteplici in misura del loro posizionamento, in uno specifico momento e in un dato spazio genera, a nostro avviso, alcune osservazioni. Da un lato la distinzione fra interno ed esterno che viene mantenuta e interpretata come l’attivatore della mediazione linguistica, dall’altro lato interpreta il linguaggio come omogeneamente significativo, senza discrepanze nel suo divenire. Manca la considerazione della “prassi del vivere” nelle parole di Vittorio Guidano o della “*vivença*” nelle parole di Maturana (1985). Sebbene non ci si voglia soffermare su aspetti meramente psicologici, vorremmo sottolineare il fatto, peraltro già menzionato, che identità socialmente differenziate e molteplicità del sé combaciano. Molta parte della letteratura di riferimento già citata in queste pagine - dal “cast di personaggi” in Sigmund Freud a Jerome Bruner a Paul

Ricœur a Roland Barthes a Vittorio Guidano - condivide l'idea che ciò che è socialmente determinato non è parte di qualcosa che vive una propria vita al di fuori di noi stessi. D'altronde questo confine, per dirla come noi la vediamo, era stato superato nel momento dell'invenzione della scrittura, quando cioè i pensieri hanno preso un corpo ed una costruzione al di fuori di noi stessi, dove cioè comincia la storia costruita dall'uomo pensante. Lì in quel momento accade che si crea per la prima volta la separazione materiale fra il linguaggio e la persona che lo usa, fra ciò che l'uomo ha pensato e l'oggetto del suo pensare, tra chi conosce e la conoscenza stessa (Guidano cit. in Maxia 2014) È lì e solo lì che l'uomo si trova a guardare il suo pensiero come al di fuori da se stesso e il confine - interno/esterno, pensare/pensato - viene superato creando una fessura nella quale si insinuerà l'ermeneutica, il significato del linguaggio e il concetto di identità individuale "è quella fessura, quello spazio che permette l'emergere del *self*, così come lo intendiamo oggi." (Guidano cit, in Maxia, 2014: 8). Nello sfondo neanche troppo lontano di tutto questo permane la complicità interpretativa creatasi a distanza di tempo e spazio fra Lev Vygotskij e Jerome Bruner dove quest'ultimo rende omaggio al lascito del "grande psicologo russo" (Bruner, 2002: 112) a più riprese²² e di lui scrive "Per Vygotsky (come per Dewey) il linguaggio è un modo per mettere ordine tra i propri pensieri riguardanti la realtà; e il pensiero è un modo di organizzare la percezione e l'azione" (Bruner, 2005: 90).

5.2.1 O SVOLTA NARRATIVA

L'identità costruita attraverso il processo narrativo conduce ancora ad una svolta. Un'ennesima svolta che, unendoci all'interpretazione di Freeman (2015) somiglia parecchio a una "*Narrative mania*" della quale le radici epistemologiche sono qui ormai note e condivise (Paul Ricœur, Roland Barthes, Jerome Bruner). La svolta ha una sua storia nelle scienze sociali e sociolinguistiche (Hymes 1996; Labov 1972;

²² Nel capitolo "L'intuizione di Vygotskij" in *La mente a più dimensioni*, 2005; diffusamente in "*La fabbrica delle storie*", 2002.

Riessman 2008) così come è introdotta di recente nella linguistica applicata (Baynham, de Fina 2005; Block 2006; Coffey 2007, 2013; Coffey, Street 2008; De Fina 2013; De Fina, Georgakopoulou 2012, 2015; Georgakopoulou 2005; Pavlenko 2007). È negli ultimi dieci anni che si è assistito ad una vera e propria esplosione di interesse verso la narrazione come metodo di indagine e anche d'insegnamento. Non sorprende se si tengono in considerazione alcuni fattori, il primo dei quali è la cornice poststrutturalista con la quale si opera nell'interpretazione del linguaggio. La Weedon (1997), alla quale la Norton fa riferimento nella sua intera opera, assegna al linguaggio la capacità di definire le nostre soggettività - in Weedon - o identità - in Norton-. Queste soggettività/identità sono dunque contraddittorie, dinamiche, frazionate e descrivono un'esistenza umana postmoderna, contrapposta al concetto coerente e stabile con le quali sono intese nella filosofia umanistica. L'insegnamento linguistico stesso è un processo situato e attiene ad una comunità di pratica che, in quanto tale, produce relazioni fra singoli con nuove identità recuperando una delle citazioni più usate ma anche più efficaci "*Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity*" (Wenger, 1998: 215). Ecco come si impone la narrazione nella linguistica applicata, come strumento capace di promuovere l'apprendimento di una lingua straniera come parte di un processo di definizione identitaria socialmente situato. Osserva e rivela quei processi decisivi che altrimenti rimarrebbero sommersi se non addirittura insignificanti per l'insegnante e non raramente anche per le persone che ne sono gli artefici. Monografie come quelle della Norton (2000, 2014), della Pavlenko (2007) come quelle della Kramsch (2009) o di Block (2007) si concentrano sui processi identitari che si realizzano nell'apprendimento plurilingue, illustrano quanto e come la teoria poststrutturalista abbia saputo connettere la narrazione all'apprendimento delle lingue e alla definizione d'identità. Attraverso la narrazione si apre una finestra sulle modalità di apprendimento intese come parte di un processo identitario al quale si sta lavorando "*While*

participants are telling their language learning autobiography, then, they are enacting (or "performing") an identity project." (Coffey, 2008: 454). La narrazione si allontana, almeno in questo senso, dall'essere esclusivamente analisi socioculturale (Hymes 1996; Labov 1972) per diventare inevitabilmente analitica verso la costruzione di quel significato personale del tutto, lo ripetiamo, dinamicamente intersoggettivo (Guidano 1995). Ogni apprendimento, dalla matematica alla letteratura appare come sorretto da un progetto identitario, ma imparare una nuova lingua significa acquisire un nuovo strumento attraverso il quale definire se stessi e con il quale costruire una immagine coerente di noi stessi, una sfida alquanto intensa per alcuni (Lantolf, Pavlenko 2000). Con questa interpretazione, l'epistemologia della svolta narrativa va cercata, per rimanere prossimi ai nostri tempi, fra le pagine di Bruner al quale si fa appello per sostenere il nesso tra narrazione e definizione di sé "la creazione del Sé è un'arte narrativa" (Bruner, 2002: 73). Attraverso la narrazione generiamo le nostre identità in relazione con il mondo e lo facciamo in un incessante processo in divenire, senza cioè mai smettere di relazionarci intersoggettivamente con lo spazio e il tempo nel quale siamo situati "noi costruiamo e ricostruiamo un Sé secondo ciò che esigono le situazioni che incontriamo" (Bruner, 2002: 72). La preconditione affinché tutto ciò avvenga è l'inscindibile relazione con il campo, per rimanere stretti su Bourdieu, affinché non ci si distraiga mai dal fatto che il sé è sempre frutto di una intersoggettività. Attraverso l'uso della narrazione nell'insegnamento e nell'apprendimento di una lingua straniera (Block 2007; Coffey 2007; Coffey, Street 2008; Early, Norton 2012; Norton, Kinney 2011; Pavlenko 2001, Pavlenko, Lantolf 2000; Taylor *et al.* 2013; Kramsch 2006) capiamo il posizionamento dello studente rispetto alla complessa rete di relazioni nel quale è inserito e sveliamo il processo di costruzione e ricostruzione identitaria al quale la nuova lingua lo espone che nelle parole di Coffey diventa una prospettiva in divenire, un "*Language Learning Project*" che include una proiezione nel tempo oltre che nello spazio (Coffey 2007, 2013;

Coffey, Street 2008). Molto è stato scritto, a nostro avviso, in risposta a quel richiamo di Firth e Wagner (1997) per i quali bisognava uscire da quel pantano ideologico che era l'apprendimento di una lingua straniera interpretato solo come un fatto mentale e per intero cognitivamente determinato. Molto però può essere ancora perfezionato in direzione di un approccio olistico in cui i due poli interpretativi arrivino a coesistere indistintamente. D'altronde le opposizioni semplici sono funzionali solo a chi parla e insegna (Bourdieu 1994) quasi sempre per semplificare e ridurre a schemi possibili la meno riducibile complessità. Fra le citazioni che rimbalzano ripetendosi da una trattazione all'altra, ce ne sono alcune che sono diventate immancabili, e in favore di una di queste, ci adeguiamo anche noi alla consuetudine (Riessman, 2008: 105)

“Stories don't fall from the sky (or emerge from the innermost “self”); they are composed and received in contexts - interactional, historical, institutional, and discursive - to name a few. Stories are social artifacts, telling us as much about society and culture as they do about a person or group.”

Non cadono dalle stelle le storie e sono davvero composte di schemi culturali, di simboli, di modelli, di stereotipi, di sistemi e modi situati nella loro esistenza e generati anch'essi da altre storie. Le storie racchiudono la sostanza della loro contemporaneità socialmente determinata e psicologicamente elaborata. Oliver Sacks, psichiatra impegnato nel recupero taumaturgico delle storie, ricordava continuamente che *“It might be said that each of us constructs and lives a “narrative” and that this narrative is us, our identities.”* (Sacks, 1998: 110). Il modo di definire e realizzare le nostre identità è la narrazione che compie un percorso in un sistema socialmente determinato *“In forming our sustaining sense of self, we draw on models of identity provided by the cultures we inhabit”* (Eakin 1999: 46). Si intravede così “il pericolo della storia unica”, pericolo simile per forma e sostanza al monolinguisimo, che nelle parole di Chimamanda Ngozi Adichie è la creazione di quegli stereotipi entro i quali rimane costretto il processo

identitario e la nostra interpretazione del mondo. Non si può separare il racconto della singola storia senza che questa racconti il potere che la sovrasta (Chimamanda Ngozi Adichie, TED, 2009²³)

“La conseguenza della storia unica è questa: spoglia le persone della propria dignità. Ci rende difficile riconoscere l'umanità che è uguale alla nostra. Mette enfasi sulle nostre diversità piuttosto che sulle nostre somiglianze.”

Il sé coeso è narrato, sostenuto da Oliver Sacks che combatte una davvero difficile lotta accademica (Sacks 2014) per far accettare l'importanza della narrazione come dato scientifico - “*Each of us [...] constructs and lives a 'narrative' and is defined by this narrative.*” -, è ugualmente teorizzato da Bruner che così copre lo spazio tra il suo essere marinaio e il suo essere accademico, è teorizzato da Ricœur (1991), è presente in Maturana che definisce il concetto di “*linguaging*” ed è teorizzato da Vittorio Guidano, psichiatra e biologo italiano poco noto alla linguistica e sconosciuto alla glottodidattica che compie quella mediazione che, per sintesi, è rappresentata dal binomio “*individual/society*” (Firth, Wagner 1997). Questo solo per citare alcuni padri della disciplina.

5.3 IL LINGUAGGIO DISCRIMINANTE

Partiamo dall'aver stabilito fin qui che “*Language - both code and content - is a complicated dance between internal and external interpretations of our identity*” (Gibson, 2004: 1). Il linguaggio è, allo stesso tempo, il prodotto, il processo e lo strumento di identità generate dal rapporto fra esterno ed interno. Due righe soltanto in cui Kari Gibson sintetizza alla perfezione l'articolata interpretazione di cosa e come il linguaggio possa rappresentare l'identità di chi lo usa sebbene mantenga viva la distinzione fra emico ed epico che abbiamo invece visto dissolversi. Quella citazione è tratta da uno scritto in cui Gibson analizza le discriminazioni della corte di giustizia fatte in base alla

²³ Consultabile in Url: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=it

lingua e contravvenendo al Titolo VII del *Civil Rights Act* del 1964. Lo spazio di definizione di noi stessi è tale fino a quando non sono gli altri ad inferire la loro conoscenza della realtà su di noi, così come accade alla Corte di Giustizia per i lavoratori che non parlano inglese negli Stati Uniti d'America (Gibson, 2004:1)

“Through the process of homogeneity, linguistic diversity is rejected as monolingual English speakers are able to create and enforce rules that favor themselves as they construct the identity of “American” in their own image.”

La lingua è, va ribadito, un elemento cruciale della nostra privata e personale identità e in quanto tale impone di essere riconosciuta e rispettata proprio come parte di una storia personale. Questa proiezione della nostra identità non la si può far salva dalle inferenze da parte di chi ascolta. Gibson sottolinea, ripercorrendo i concetti espressi in Spolsky (1999), lo spazio che intercorre fra la nostra definizione di ciò che siamo e l'inferenza degli altri esercitata su di noi, su chi e come noi si debba essere. (Gibson 2004). I conflitti si delineano dalla mancanza di riconoscimento di quella singola identità, quando cioè chi ascolta inferisce omologazioni senza rispettare l'identità di chi parla e questo accade quasi sempre quando il modello di riferimento è lo stereotipo che si omologa ai significati simbolici condivisi e riconoscibili.

5.3.1 LA NARRAZIONE COME STRUMENTO

A volte per comprendere gli eventi bisogna raccontarne la storia che li ha generati, la sintesi di un'idea o di un concetto invece arriva quasi sempre dalle parole di chi gli si oppone. Non è per nulla facile sintetizzare l'articolata riflessione del filosofo, psicanalista di fama mondiale e non da ultimo anche *International Director of Humanities della Birkbeck University of London* Slavoj Žižek. Volendo però rintracciarne un comune denominatore multiplo nella sua filosofia potremmo dire che Žižek non crede all'interpretazione postmoderna del linguaggio per la quale, mutuando le sue parole, il mondo sarebbe prodotto dall'auto-narrazione di chi vi agisce. La sua opposizione è

motivata da un concetto di linguaggio che Žižek descrive così
(Azzolini, 2013: 2-3)

“Sì, la verità si esprime attraverso il linguaggio, ma solo se questo arriva a combattere contro se stesso. [...] Di per sé, il linguaggio è una macchina naturale che produce stupidità a valanga. Il linguaggio va torturato, bisogna snaturarlo, estenderlo e condensarlo, tagliarlo, riassemblarlo. Ecco perché tutti i grandi filosofi, come gli scienziati, sono in qualche modo dei poeti: perché per esprimere ciò che vogliono distorcono il linguaggio ordinario”

Il concetto per il quale il limite del linguaggio combaci con i limiti del mondo, evidente nelle parole di Žižek, è perfezionato o revisionato - dipende dai punti di vista - da quella idea di manipolazione e di distorsione del linguaggio stesso per poter essere piegato al significato che si vuole che esprima. Il linguaggio deve “combattere contro se stesso”, il che significa che siamo noi a dover combattere una lotta privata contro il nostro stesso linguaggio affinché non sia lui ad usare noi e nelle parole di Žižek diventa “Sì, viviamo dentro il linguaggio, ma questo non ci obbliga a lasciare che esso parli al posto nostro”. In questa idea di linguaggio che produce stupidità si intravede, a nostro avviso, una scansione temporale del linguaggio, dove la manipolazione può essere solo successiva all'immediatezza della comunicazione o nella più costruita e strategica abilità di scrittura. Sappiamo che il linguaggio non è mai monolingue, non è cioè composto da una sola lingua e, in modo speciale nei plurilingui, si rende evidente quella battaglia di cui parla Žižek, compiuta per giungere a veicolare il significato cercato. I plurilingui costruiscono il loro significato attraverso l'uso di ogni risorsa linguistica a loro disposizione per lo svolgersi della vita (Cook 2002), noi aggiungeremo che a questa esigenza di immediatezza vada affiancata la necessità di mantenere integra l'immagine di se stessi. L'idea che il linguaggio possa parlare al posto nostro assume toni drammatici se riferita a chi deve definire se stesso attraverso l'uso di una lingua straniera. L'eterno Sapir ritorna ancora una volta alla ribalta, ma va ricordato che la dimensione emotiva e identitaria che coinvolge chi impara e chi usa le lingue

straniere nella sua vita sono temi ai quali siamo stati chiamati a cercare risposte già da qualche anno (Dewaele 2005, 2008; Pavlenko 2005, 2006) e, come è ovvio che sia, in modo particolare per ciò che concerne la ricerca sul multilinguismo e il plurilinguismo (Eisenstein Ebsworth 2010; Havelka, Altarriba 2010; Pavlenko, Dewaele 2004a; 2004b; Dewaele 2010; Kramersch 2009a; Pavlenko 2005) e senza mai tralasciare il tema della percezione di se e della propria identità all'interno dell'uso di più di lingua straniera e del suo apprendimento (Dörnyei, Ushioda 2009; Ochs 2008; Wilson 2008; Koven 1998). Potremmo accettare l'interpretazione per la quale le emozioni sono parte dei nostri processi cognitivi (Wierzbicka 2004), unitamente all'ipotesi che, in un'ottica ontologica, le emozioni siano forme di conoscenza vera e propria (Guidano 1988), un "ordinamento della realtà" che viviamo nell'immediatezza. In questi ultimi decenni si è aperto un intero campo d'indagine nello studio del plurilinguismo sul rapporto fra le modalità espressive dei plurilingui e le emozioni (Dewaele 2011). Si è indagato su emozioni specifiche nell'apprendimento del plurilingue (Dewaele 2002) nel quale, per esempio, è stata rilevata la riduzione dell'ansia in relazione al numero della lingua che si sta apprendendo, si è indagato sulle emozioni che sorreggono l'apprendimento (Dörnyei, Ushioda 2009; Ushioda, Chen 2011) si è indagato sulla relazione delle emozioni in relazione all'apprendimento del plurilingue in generale (Pavlenko 2007). Le indagini sulle emozioni dei plurilingui nell'apprendimento e nell'uso delle lingue straniere hanno portato, in accordo alla nuova impostazione teorica, ad una metodologia di raccolta dati più centrata sull'indagine della persona. Primeggiano dati introspettivi raccolti tramite autobiografie linguistiche insieme alla raccolta di racconti personali della persona e di interviste e si è affermato un metodo etnografico nell'osservazione diretta. La rilevanza della narrazione in forma di dato si è imposta quando si è cominciato ad indagare la persona nella sua interezza perché offre dati qualitativi olistici e la prima persona è infine diventata cruciale per lo studio in differenti

approcci (Todeva, Cenoz 2009) come nella teoria della complessità (Larsen-Freeman, Cameron 2008) per il poststrutturalismo (Norton 2000, 2014) e l'ecologia della lingua (Herdina, Jessner 2002; Kramersch 2002; Kramersch, Whiteside 2008; Leather, van Dam 2003; van Lier 2004). Tutto ma proprio tutto ciò che fin qui è stato trattato ci ha ricondotti alla narrazione come strumento di ricerca (De Fina, Geogakpoulou in Barkhuizen, 2013: 7)

“For those involved in narrative research, it is typical to believe in narrative as a way of knowing about world. Narrative for them is a ‘mode of thought, communication and apprehension of reality.’”

5.4 JEROME BRUNER E LA NARRAZIONE

Sembrirebbe dunque che negli ultimi 20 anni o poco meno (Block, 2007, Lafford 2007, Ochs 2008), la linguistica applicata abbia fatto i conti con il tema dell'identità altalenando interpretazioni sociologiche a quelle psicologiche e cognitive. Ancora di più si può dire che dal lavoro di Bruner (1986, 1987, 1990) e Ricœur (1984, 1990) la narrazione e l'autobiografia nello specifico è uno strumento di conoscenza attraverso il quale è possibile comprendere la relazione che la persona sviluppa con gli oggetti in osservazione. La personale e intima relazione che si crea con la lingua è certamente ciò che concerne il nostro lavoro. Il tema esiste da sempre e, come ricorda Bruner, l'ambito nel quale questo dibattito si definisce è sempre stato “quella perpetua arena di dibattito morale laico chiamata *pedagogia*” (Bruner, 2002: 78, l'enfasi è nell'originale). Dunque è proprio in questa nostra arena che le riflessioni sulle identità sono andate sviluppandosi (De Fina, Georgkopoulou 2012; Pavlenko 2007) osservando come quella relazione intima e dinamica tra la lingua e la persona che vorrebbe impararla (Barkhuizen 2013; Coffey 2010, 2011; Coffey, Street 2008) finirà con l'essere parte di una nuova identità. La narrazione può essere osservata da diverse angolazioni, dal racconto di un evento alla più complessa biografia ed essere orale o scritta e documentata in modi

altrettanto diversi, dalla scrittura all'intervista videoregistrata.

5.4.1 BRUNER E VYGOTSKIJ

Nell'interpretazione dell'identità fra Bruner e Ricœur le convergenze sono sostanziali, soprattutto nella funzione attribuita al linguaggio come strumento cognitivo di coerenza. Sia Bruner (1990) che Ricœur (1983-85, 1990) attribuivano al linguaggio una funzione mediazione tra il divenire della vita e la sua reinterpretazione, riuscendo così ad attribuire coerenza a posteriori. Questo aspetto della loro definizione di identità viene spesso sintetizzato come una sorta di riordino degli eventi, come il riassunto della vita osservata e narrata, a distanza di tempo sebbene, a nostro avviso, così non sia. Comunque ambedue integrano questo processo identitario come una coesistenza attiva tra ciò che è socialmente determinato e ciò che è psicologicamente coordinato. Il riconoscimento intellettuale che Jerome Bruner ha nei confronti del lavoro dello psicologo russo Lev Vygotskij è tale che più e più volte ne riferirà nei suoi scritti (Bruner 1985, 2002) e, per sintetizzare la posizione di Vygotskij, se si fosse costretti ad una selezione di parole chiave relative al suo lavoro, queste sarebbero *“human sociability, social interaction, sign and instrument, culture, history, and higher mental functions”* (Ivic, 2000: 2), dalle quali deriva la definizione di *“socio-historical-cultural theory”*. Come ricorda Bruner (2005) stesso, il suo incontro con il lavoro di Vygotskij arriva tardi nel tempo e lontano nello spazio, avendolo sentito citare per la prima volta da alcuni linguisti russi presenti ad un convegno internazionale a Montreal nel 1954. D'altronde quell'incontro non poteva che accadere così visto che Vygotskij era morto giovanissimo - 38 anni - e il suo volume *“Pensiero e Linguaggio”* era stato pubblicato postumo (dicembre del 1934) per essere poi quasi subito ritirato dalla circolazione (1936) perché considerato mentalista nell'allora Russia comunista. Bruner curerà la prima edizione inglese del volume (1962) e annota che quando infine *“Pensiero e Linguaggio”* venne nuovamente messo in circolazione in Russia, si era già nel 1956 *“ossia nello stesso*

anno in cui gli storici della scienza collocano la “nascita” della rivoluzione cognitivista” (Bruner, 2005: 88; l’enfasi è nell’originale). Nel “*historical-cultural-theory*” di Vygotskij l’apprendimento è, come è noto, sempre socialmente mediato e la relazione fra significato e parola si realizza attraverso un percorso non univoco “cioè la strada dal pensiero alla parola è una strada indiretta, internamente mediata” (Vygotskij, 2013: 391). Il linguaggio mediato socialmente in Vygotskij, sottolinea ancora Bruner, è lo strumento con il quale gli uomini mettono in ordine la percezione che hanno della realtà, un modo per predisporre e attivare se stessi all’azione. Dunque, per quanto a distanza sia di tempo che di spazio, e per quanto in maniera incompleta per via delle modalità di traduzione e pubblicazione delle opere dello psicologo russo, Jerome Bruner si riferisce a Vygotskij fonte letteraria di una parte della sua costruzione teorica dell’identità.

5.4.2 BRUNER E L’IDENTITÀ

Nella lingua italiana identità non varia e ciò comporta l’assenza di enfasi del plurale. In inglese si palesa in “*identities*” in cui il plurale è riferito non all’identità di più persone, ma a quell’insieme di identità che appartengono ad una sola persona. Se non c’è dubbio che la *pedagogia* ospiti da secoli riflessioni sull’identità, ci piace qui sottolineare che la pertinenza di quel tema è oggi ancora più ancorata alla funzione delle lingue attraverso le quali quelle identità sono narrativamente definite (Norton, Toohey, 2011: 417)

“In poststructuralist theory, subjectivity and language are seen as mutually constitutive, and are thus centrally important in how a language learner negotiates a sense of self within and across a range of sites at different points in time. It is through language that a learner gains access to, or is denied access to, powerful social networks that give learners the opportunity to speak.”

Una delle pagine illuminanti su come lavora la tridimensionalità dell’identità ci è data, ancora una volta, da un racconto autobiografico di Jerome Bruner con il quale lo studioso apre il suo intervento al

simposio della New York Academy of Sciences del 1997 (Bruner 1997), casualmente o forse no, coincidente con lo stesso anno dell'intervento di Firth e Wagner. Bruner in quel simposio intrattiene quel *parterre* composto di illustri accademici raccontando di quando era un ragazzo e della sua inarrestabile passione per il mare e della sua ferma volontà di diventare un marinaio. Racconta di quel Sé che gli sembrava in quell'aula, persino imbarazzante e del quale, nella sua vita di psicologo e scienziato, non sapeva più cosa farsene. La narrazione autobiografica, lunga, dettagliata e appassionante, con la quale Bruner rivela la sua storia di "lupo di mare" introduce il tema della continuità del sé e della definizione delle identità. (Bruner, 1997: 153)

"How did I (my Self) get from the "there" of Frank Henning's dock to the "here" of my present, rather embarrassed sea-going self? [...] How do I get these all together? Or do these things all live in separate compartments, separate Selves? How many selves are there, anyway?"

A questa domanda Bruner risponde a più riprese (Bruner 2002) dicendo che noi risolviamo le incoerenze degli eventi di una vita attraverso la narrazione e non tanto con ciò che diciamo, ma in ciò che si sceglie di raccontare. Costruiamo, attraverso la narrazione, coerenza e stabilità di significato agli eventi della vita così da renderla accettabile e a noi riconoscibile, costruiamo una nostra versione di identità. Con la narrazione autobiografica enunciata o scritta, gli umani organizzano e sequenziano gli eventi della vita riconducendoli a successioni omogenee, così da poter essere accettati da se stessi e dagli altri. Una sorta di costruzione teatrale a posteriori che porta Bruner a citare Freud (Freud 1956) e la sua idea di persona come formata da un "cast di personaggi" di un romanzo. Coerentemente con l'ipotesi del linguaggio come una delle forme cognitive a nostra disposizione, la narrazione è lo strumento creatore del Sé unitario, un Io omogeneo che ai nostri occhi possa essere riconoscibile e identificabile come proprio (Bruner, 1997: 153)

*“For the only way I seem to be able to manage the fusion of the
“Self” of that twelve-year-old at Frank Henning’s dock and the
“me” who is writing this paper is by telling a story.”*

Bruner avverte che di modelli narrativi (Frye 1957) e di personaggi possibili (Propp 1968) per un racconto a posteriori ce ne sono in gran numero e tutti sono soggetti - “prede” nelle sue parole - dei modelli culturali dai quali sono generati. Qualunque sia la tipologia di narrazione e qualunque siano gli obiettivi più o meno evidenti, avrà un contesto nel quale è situata e dal quale è determinata. Rimanendo connessi agli argomenti di Bruner qui introdotti, l’identità necessita di coerenza che, per quanto negata dagli eventi, viene creata a nostro beneficio da noi stessi e importata nella nostra vita tramite la narrazione biografica. Così, in breve sintesi, è il linguaggio ad essere creatore di identità, almeno di quella alla quale facciamo riferimento ogni mattina attraverso una negoziazione di significati continua (Bruner, 1990: 67)

*“negotiating and renegotiating meanings by the mediation of
narrative interpretation [...] is one the crowning achievements of
human development in the ontogenetic, cultural and phylogenetic
sense of that expression”*

La supremazia della mente astratta sul cervello aveva segnato secoli di pensiero e di scienza e lo aveva fatto nella sostanza e nei modi attraverso l’applicazione del metodo scientifico (Cartesio 1637). Cercando una conclusione sulla riflessione cartesiana, nelle “Meditazioni metafisiche” Cartesio vorrebbe affrontare la riflessione privo del bagaglio culturale e di conoscenze a sua disposizione per poter generare un pensiero lucido e obiettivo. Non valuta che per formulare il pensiero necessita del linguaggio (Vassallo, 2003: 29) non ci sono altre possibilità oltre all’uso di quello strumento che, come già menzionato, non è mai neutro. Il problema delle molteplici forme e significati che vengono attribuiti al Sé viene affrontato da Rom Harré (1998) il quale lo scompone - il Sé1, il Sé2 e il Sé3 - ma soprattutto lo qualifica come una finzione grammaticale funzionale. Il Sé in Harré è “mentre nello spazio si può avere un unico Sé, poiché esiste in un solo

corpo, nel tempo la persona può avere e ha molti Sé” (Harré, 1998: 190)

5.5 VITTORIO GUIDANO E LA NARRAZIONE

L’affermato “*narrative turn*” (Riessman 2002) nelle scienze sociali è segnato dalla pluralità di approcci con i quali i suoi fondatori lo hanno interpretato (Bruner 1987; Hymes 1996; Labov 1972; Ricœur 1984). Si è diffuso l’uso della citazione delle prime righe di “*Introduction à l’analyse structurale des recits*” (1966) del semiologo francese Roland Barthes che qui riproponiamo (Roland Barthes, [1966] 1977: 79)

“Innumerevoli sono i racconti del mondo. In primo luogo una varietà prodigiosa di generi, distribuiti a loro volta secondo differenti sostanze come se per l’uomo ogni materia fosse adatta a ricevere i suoi racconti: al racconto può servire da supporto il linguaggio articolato, orale o scritto, l’immagine, fissa o mobile, il gesto e la commistione coordinata di tutte queste sostanze; il racconto è presente nel mito, le leggende, le favole, i racconti, la novella, l’epopea, la storia, la tragedia, il dramma, la commedia, la pantomima, il quadro (si pensi alle storie di Sant’Otrisola di Carpaccio), le vetrate, il cinema, i fumetti, i fatti di cronaca, la conversazione, ed inoltre sotto queste forme quasi infinite, il racconto è presente in tutti i luoghi, in tutte le società: il racconto comincia con la storia stessa dell’umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti; tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno i loro racconti e spesso questi racconti sono fruiti in comune da uomini di culture diverse, talora opposte: il racconto si fa gioco della buona e della cattiva letteratura: internazionale, trans-storico, trans-culturale, il racconto è come la vita”

Queste righe introducono l’interpretazione strutturalista del racconto, evidenziano la trasversalità della narrazione nel tempo, nello spazio e nelle culture. Condividiamo il senso diffuso in queste righe che presentano la narrazione come una necessità vitale per l’uomo, che crea e trasforma la società nella quale vive. Noi abbiamo dato, a più riprese, conto dell’interpretazione che Vittorio Guidano dà della narrazione e di quale funzione le attribuisca nella vita dell’uomo. Psicologo e psichiatra italiano Guidano (1944 -1999), sconosciuto alla linguistica e alla glottodidattica, molto più noto nel suo campo, è forse l’unico psicologo contemporaneo che ha affrontato il tema della relazione fra

linguaggio e identità sulla scia del lascito di Bruner e di Ricœur, per riuscire infine a definire un nuovo paradigma interpretativo. Per conoscere la completezza del suo articolato pensiero si rimanda all'ampia letteratura che ha lasciato dietro di sé e a quella persino più vasta che riguarda il suo lavoro. Per ciò che riguarda gli scopi di questa tesi, daremo conto del suo lavoro sul linguaggio che, a dire il vero, aspetta ancora di essere approfondito da chi psicologo non è.

5.5.1 GUIDANO E IL SELF IN DIVENIRE

Vittorio Guidano sviluppa una cornice epistemologica complessa e formata da studi che spaziano in molti campi e soprattutto in maniera così articolata che non sempre è di facile accesso. Il motivo che ci ha spinto a darne conto è perché nel suo lavoro si trovano, a nostro avviso, tutti gli elementi fin qui affrontati ma riorganizzati in modo tale da superare quelle opposizioni che abbiamo visto affermarsi nello studio del linguaggio e dell'identità. L'identità in Guidano diventa un obiettivo mentre il linguaggio è interpretato come lo strumento ontico attraverso il quale si realizza quella identità e la conoscenza è interamente emozionale. Un quadro interpretativo il suo che purtroppo è stato drasticamente interrotto proprio nel momento in cui stava approfondendo lo studio della funzione del linguaggio. Guidano dopo un breve percorso che dal comportamentismo iniziale lo porta al cognitivismo si spingerà oltre quelle teorie posizionando se stesso rispetto alla ricerca psicologica e psicoanalitica con modalità del tutto individuali. La sua attenzione negli ultimi anni del suo lavoro si concentra su un approccio ermeneutico della psicologia del significato (Alcini 2011) e diventa centrale, nel suo costrutto teorico, la funzione del linguaggio che reputa indispensabile per il mantenimento di una coerenza di sé e per la definizione di un Sé costantemente in divenire (Guidano 1988, 1992). Da un *Self* ancora kantiano e cognitivamente inteso come indipendente dal contesto, attraverso una rilettura di Heidegger, Merleau-Ponty, Gadamer, Husserl e all'interpretazione ermeneutica dell'identità narrativa di Ricœur (1991) e di Bruner,

approda ad un'idea di *Self* come obiettivo verso il quale tendiamo nel corso della vita. In una conferenza (Grosseto 1991) trascritta e pubblicata postuma (2012) Guidano traccia il percorso di riflessioni che lo hanno condotto a sviluppare il paradigma post-razionalista che era stato il soggetto del suo libro "Il Sé nel suo divenire" (1992) pubblicato inizialmente in America e solo dopo tradotto in italiano.²⁴ Useremo la trascrizione scritta di quella conferenza come canovaccio per poter illustrare, con la massima chiarezza possibile, le sue posizioni e soprattutto la successione logica con le quali si sono susseguite. L'interruzione del lavoro di Guidano lascia in sospeso molta parte delle sue riflessioni e soprattutto non ha potuto elaborare ulteriormente le sue prime intuizioni sull'approccio ermeneutico alla teoria della conoscenza (Guidano 1999²⁵)

"La conoscenza è emozionale per la maggior parte, perciò è anche sensoriale, è motoria, aspetti che si costituiscono negli aspetti importanti della conoscenza, perché sono quelli che ci danno il senso della continuità e del nostro orientamento nel tempo e nello spazio. [...] Il significato è tutto ciò che colpisce il *self*, perciò mettiamo enfasi nell'emozionale, perché è qui che si gioca la sopravvivenza dell'individuo".

L'interruzione del suo lavoro ha causato una buona quantità di pubblicazioni postume da parte di chi ha interpretato, inferito e "proseguito" il pensiero dello psicologo. Noi qui resteremo aderenti a ciò che è stato scritto o detto da lui.

5.5.2 PARADIGMA POST-RAZIONALISTA²⁶

Guidano descrive le riflessioni che hanno determinato i suoi

²⁴ Guidano V. *The Self in Process. Toward a Post-Rationalist Cognitive Therapy*. New York: The Guilford Press. Tradotto in italiano nel 1992 con il titolo "Il Sé nel suo divenire. Verso una terapia cognitiva post-razionalista", Bollati Boringhieri.

²⁵ V. Guidano, 13 agosto 1999, Corso INTECO, "L'Organizzazione del Significato che caratterizza l'Esperienza umana nella Cultura occidentale contemporanea" di Alfredo Ruiz, Santiago del Cile, Documento originale tratto dal sito Internet www.inteco.cl (trad. it P. Cosuccia), giugno 2009.

²⁶ "Il termine post razionalista non è in antitesi col pensiero razionale, non significa antirazionalista e non vuole nemmeno ignorare il ragionamento logico come modo fondamentale di dare significato all'esperienza umana. La conoscenza va molto al di là delle cognizioni, soltanto una parte è logica, astratta, razionale; la conoscenza è in gran parte emotiva, ma ha anche dei tratti sensoriali, percettivi, motori e comportamentali. Tutti questi aspetti non sono forme secondarie di conoscenza, ma probabilmente rappresentano gli aspetti più importanti della conoscenza stessa, dato che costantemente ci danno l'ubicazione temporale, spaziale e la continuità della nostra vita senza la necessità di pensare" (Guidano V., trascrizione di un seminario, 1997, Università La Serena, in Cile. In V. F. Guidano, 2007, *Psicoterapia cognitiva Post razionalista*. (ed.) A. Q. Bergeret, Milano: Franco Angeli.

cambiamenti nel suo percorso di ricerca fino al suo cognitivismo post-razionalista. Soffermandosi a spiegare la sua posizione critica verso il cognitivismo, ripercorre la diffusa metafora in uso a quel tempo della “mente come computer” che ha avuto nel cognitivismo il suo sostenitore, e annota che l’uomo è lì inteso come un “recollettore” di realtà esterne prestabilite, nel senso che “la conoscenza gli viene da fuori, si stratifica e lui al massimo la ordina” (Guidano, 1991: 4). Ciò che cambia agli inizi degli anni novanta è la concezione della realtà che perde il suo ordine prestabilito utile alla conduzione dell’agire e diventa quella alla quale oggi ci riferiamo, composta cioè di modalità fluide e in continuo movimento “lungo una direzione che per noi è percepibile sempre dalla posizione in cui li osserviamo.” (Guidano, 1991: 5). Così, su queste basi, qui davvero sintetizzate fino all’estremo, Guidano arriva a trovare una sintesi interpretativa: non è possibile distinguere fra osservato e osservatore, non c’è alcuna distinzione. Non possediamo la capacità che la nostra osservazione sia esente da ciò che osserviamo e viceversa e questo assioma cambia completamente il modo di interpretare, per lui l’analisi terapeutica, per noi la funzione del linguaggio in relazione all’identità (Guidano, 1991: 5)

“non è possibile fare una distinzione dettagliata tra osservato e osservatore, nel senso che tutto ciò che è osservato ci dà in prima misura delle informazioni essenziali sulle caratteristiche strutturali dell’osservatore più che su questa realtà che egli intende vedere”.

Il biologo Humberto Maturana al quale in queste righe Guidano sottintende e con il quale aveva condiviso un periodo di ricerca in Cile, descrive questa dinamica in maniera efficace e sintetica: “Tutto ciò che è detto è detto da un osservatore ad un altro osservatore” o, riprendendo le parole di Guidano già citate altrove (Guidano 1999)

“La conoscenza che noi abbiamo è sempre co-esistente al nostro ordinamento di realtà, non si può prescindere da questo. In questo senso non c’è un accesso privilegiato a vedere la realtà in se stessa, indipendentemente da noi”

Questa interpretazione della relazione fra sistemi annulla il confine perché azzera la possibilità di analizzare i due sistemi come indipendenti e pone l'accento sulla mutua influenza esercitata l'uno su l'altro. Questa definizione in Maturana e Varela introduce alla descrizione dei sistemi autopoietici²⁷ il che conduce a un altro ordine di riflessione che non ci è dato affrontare qui e ora. Le implicazioni di quella interpretazione di Guidano hanno una ricaduta sulla teoria della conoscenza, su ciò di cui è composta e soprattutto su come noi la componiamo e, per illustrare il pensiero di Guidano su questo punto cruciale, scegliamo di riportare l'inezza di un suo inciso che, a nostro avviso, è da includere fra le pagine della conoscenza glottodidattica (Guidano, 1991: 5-6)

“Perché fino ad oggi gli approcci razionalisti hanno studiato la conoscenza da un punto di vista esterno come fosse il punto di vista di Dio: lettura imparziale, che guarda fuori dal mondo come qui vanno le cose. Sia detto per inciso, con tutto il rispetto per la genialità di Piaget, egli esprime in maniera superlativa quest'aspetto razionalista di studiare la conoscenza indipendentemente dal soggetto che la porta. Se uno studia la conoscenza di un bambino indipendentemente dal bambino, da come lui la vive, allora appaiono significative tutta una serie di operazioni razionali logico matematiche come i passaggi di età. Se uno vedesse il mondo da questa prospettiva, il problema principale di un bambino di 7/8 anni sarebbe quello dell'irreversibilità logico matematica. Ma se uno vede la conoscenza dal punto di vista del bambino che la possiede, il mondo è completamente diverso. Sono diverse le emozioni che risultano, è diversa la concezione del mondo e quello che lì appariva essere l'elemento centrale, è in realtà un processo di maturazione che avviene indipendentemente dal bambino, e che influenza pochissimo il suo senso d'identità e di continuità nel tempo”

Queste righe hanno il pregio di raggiungere il loro scopo con chiarezza e scopriamo che il soggetto centrale della riflessione sono le emozioni e la loro funzione nella conoscenza del bambino di 7/8 anni e del senso d'identità e di continuità che lui ha di sé stesso. Il cognitivismo “ortodosso” ha la caratteristica di interpretare le emozioni come dipendenti dal pensiero cosa che verrà invertita completamente

²⁷ I sistemi autopoietici sono sistemi auto-organizzati, da cui la definizione di “*Αυτοποιέσις*” termine coniato dall'unione delle parole greche “auto” (se stesso) e “poiesis” (creazione, produzione).

nell'interpretazione di Guidano, come già sufficientemente traspare nella citazione su riportata. Qui si innesta il concetto di “*vivença*” condiviso con Maturana (1980), che rimanda al fluire del vivere, alla sua immediatezza e al senso di noi e del nostro “essere nel mondo” che, unico nell'essere umano, siamo spinti a leggere e interpretare in un passaggio a posteriori. Tematica che abbiamo già affrontato in queste pagine attraverso il lavoro di Bruner il quale esemplifica il modello dicendo che l'unico modo che ha per connettere coerentemente il Sé ragazzo e il professionista adulto è il racconto, è l'uso del linguaggio per la narrazione come l'unico strumento utile a conciliare le due versioni di sé (Bruner, 1997:153)

“For the only way I seem to be able to manage the fusion of the “Self” of that twelve-year-old at Frank Henning’s dock and the “me” who is writing this paper is by telling a story”

In Guidano questo modello è rappresentato dalla narrazione che, in quanto umani, siamo spinti a sviluppare per comprendere il nostro vivere immediato, dal quale siamo investiti e la cui caratteristica è l'immediatezza con la quale interagiamo d'istinto. Il solo modo di coniugare l'essere marinaio di Bruner con la sua vita di accademico è il racconto di una storia, in Guidano questo meccanismo si applica per conciliare, mantenendo coerenza, tra l'evento dell'immediatezza o *vivença*, e la riorganizzazione a posteriori. Anche in Guidano come in Bruner lo strumento per compiere questo passaggio è il linguaggio “tutte le spiegazioni che noi ci diamo, sono sempre e soltanto spiegazioni della nostra esperienza immediata, non sono spiegazioni del mondo in quanto tale.” (Guidano, 1991:7). Quello spazio di tempo tra l'evento immediato e l'interpretazione dell'evento è lo spazio in cui si definisce il *Self*. In una conferenza del 1999²⁸, Guidano ricostruisce l'evoluzione del linguaggio e riesce a dare attraverso una similitudine, una perfetta rappresentazione di quello spazio nel quale si genera il *Self*

²⁸Le citazioni tratte dalla lezione all'APC - Associazione di Psicoterapia Cognitiva, tenuta all'università a Roma il 26 gennaio del 1999 sono tutte tratte dal saggio “Il divenire del sé attraverso la pratica alfabetica” redatto da Maxia G. 2014. In *Nóema*, Ricerche, n. 5-2, pp: 1-15.

(Maxia, 2014: 8)

“Una volta che il suono è visualizzato non importa se è scritto, per la prima volta c’è una distinzione fra linguaggio e persona. [...] è la prima volta in cui uno viene a trovarsi di fronte al prodotto del suo pensiero. È cioè come distinguere il pensare da ciò che si è pensato. Questa prima distinzione è quella fessura, quello spazio che permette l’emergere del self, così come lo intendiamo oggi”

Qui si segna la differenza con quel “cognitivismo ortodosso” di cui si è fatto cenno. In questa dinamica a posteriori, cioè in questo interpretare l’immediatezza attraverso un processo linguistico, nel dare spiegazioni di quella *vivença* subitanea e del suo svolgersi attraverso sensazioni ed emozioni, si palesa che sono le emozioni a sviluppare il pensiero e non viceversa, con precisione con la scelta verbale degli psicologi diremo che sono le emozioni a “muovere” il pensiero. Vorremmo qui solo accennare al divario che si è nel frattempo creato fra alcune interpretazioni di Maturana e Guidano proprio in merito alla definizione del Sé (Liccione, Arciero 2012)

“L’ipseità (l’essere mio dell’esperienza) è un processo pre-riflessivo, e il Sé dell’identità narrativa emerge come una vera e propria riappropriazione che si dispiega nel tempo. L’ipseità è già data e il Sé diventa un “obiettivo” e non un punto di partenza come descritto nella biologia della conoscenza di Maturana o nell’ordine sensoriale di Hayek.”

Questi presupposti conducono Guidano a definire l’identità come un processo dialettico in divenire, dove quindi la funzione del linguaggio non è illustrativa, ma è invece strutturale all’identità stessa. Ciò che ci preme qui sottolineare è che non si sta parlando di una modalità interpretativa dell’accaduto, o di un riassunto o la ricapitolazione che sia di eventi della *vivença*, ma di una costruzione coerente di Sé. In Bruner la costruzione di Sé è un processo che definisce metacognitivo, in Guidano appare più segnato dal tempo che intercorre fra i due momenti del vivere. Infine, l’identità non essendo un oggetto né tantomeno un’entità, non è contabile così come non lo sono le lingue e, come per quest’ultime, è un processo che definisce il Sé adeguandosi e

reinterpretando se stessi e la realtà senza soluzione di continuità
(Guidano, 1991: 8)

“in quest’ottica l’identità appare come un processo in continuo svolgimento ininterrotto, di tipo dialettico, sempre fra questi due contorni, fra questi due poli che sono in continuo svolgimento, cioè l’esperienza immediata di sé, quella che Mead chiamava “I”, l’io, e l’immagine cosciente di me che io ricavo dall’esperienza immediata di me, quella che Mead chiamava il “Me”.

CAPITOLO 6. PAESI BASSI E CONTESTO LINGUISTICO

Questo capitolo è dedicato alla descrizione del quadro linguistico presente nei Paesi Bassi. Insieme alle lingue parlate nei Paesi Bassi si è voluto dar conto di alcuni passaggi storici del paese, in modo particolare quelli che hanno determinato l'attuale definizione dei confini geografici e linguistici del paese. Il passaggio dalle Fiandre al formarsi di più nazioni ha comportato inevitabilmente una geografia linguisticamente più articolata e, dal punto di vista del multilinguismo, fra le più interessanti d'Europa. Abbiamo voluto raccontare, per quanto in uno spazio contenuto, il sottofondo culturale e linguistico dei Paesi Bassi e del suo essere multilingue con modalità, diremo, a doppio binario.

6.1 LE LINGUE DEI PAESI BASSI

Il plurilinguismo e il multilinguismo sono realtà linguistiche inconfutabili dalle quali non è dato più prescindere. Il concetto di lingua già introdotto è qui sintetizzato da Pennycook in poche righe (Pennycook, 2010a: 2)

“an activity rather than a structure, as something we do rather than a system we draw on, as a material part of social and cultural life rather than an abstract entity.”

Pennycook segna la frattura in ambito epistemologico, avvenuta in soli pochi decenni, in cui lo studio degli effetti socioculturali della globalizzazione hanno imposto una “decostruzione” (Makoni, Pennycook 2006) del concetto di lingua e di monolinguisimo. I Paesi Bassi sono caratterizzati da un multilinguismo endogeno diffuso e un multilinguismo esogeno pervasivo che, come fa notare Grosjean (2015: 107) è parte dell'identità linguistica del paese in cui l'uso giornaliero di più lingue - neerlandese, inglese, tedesco - non altera nel parlante il senso di appartenenza alla comunità culturale dei Paesi Bassi. La relazione fra lingua, appartenenza e cultura è dunque più articolata e meno meccanica del due lingue-due culture.

6.1.1 I PAESI BASSI

Olanda è la traduzione di Holland nome proprio di una regione del nord del paese, il Nord Holland. Nederland è il nome della nazione, traduzione letterale ma invertita di Paesi Bassi, *neder-landen*. Con questo nome si usava indicare i territori dell'odierno Belgio e Fiandre e Paesi Bassi uniti che formavano un unico regno e un unico territorio linguistico “*the so called Northern and Southern Low Countries*” (Vandenbussche *et al.*, 2004: 3), almeno fino al 1585. Da quella data in poi i destini delle due regioni cominciarono a divergere, separate inizialmente dal dominio spagnolo (1585 - 1815), poi riunite (1815 - 1830) e poi definitivamente rese autonome istituendo il Belgio (1830) da un lato e i Paesi Bassi dall'altro. Il nome della lingua dei Paesi Bassi è neerlandese o nederlandese, *nederlands* e olandese rimane il nome più diffuso e comunemente accettato. I Paesi Bassi sono un piccolo paese, spesso paragonato per grandezza alla Lombardia (una volta e mezzo la sua grandezza), con grande densità abitativa (superficie: 5.488 Km², popolazione: 16,884,138) e con 15 lingue vive al suo attivo: tre lingue istituzionali (1 nazionale, 2 regionali), sette in sviluppo, quattro vigorose e una in pericolo (Lewis, Gary, Fennig 2014). A queste, come vedremo, si sovrappongono i dialetti e gli idiomi dell'immigrazione, non solo moderna, ma anche quella storica dell'insediamento dei cittadini neerlandesi provenienti dalle decolonizzazioni o delle richieste di asilo religioso e politico. In merito a queste ultime, i Paesi Bassi hanno una tradizione d'accoglienza radicata storicamente e risalente al periodo in cui la nazione ha accolto l'esodo religioso degli ugonotti in fuga dalla Francia così come gli ebrei provenienti dal sud e dall'est Europa (Focus Migration 2007). Il neerlandese è *de facto* la lingua franca dei Paesi Bassi, così come lo è nelle Fiandre del nord del Belgio e nel Suriname. Stando ai dati della *Nederlandse Taalunie* NTU, i suoi parlanti nel mondo sono 23 milioni circa, il che la rende la terza lingua germanica e l'ottava lingua in Europa in base ai numeri dei madre lingua. Alcune lingue classificate come minoritarie o regionali

sono state riconosciute dall'*European Charter for Regional Minority Languages*, unitamente allo stato neerlandese: il limburghese nel 1997, il basso sassone nel 1996, il romanì - sinti e l'yddish nel 1996 (van Woersem, 2014: 22). Per l'yddish bisogna distinguere e non confonderla con una lingua regionale. La presenza ebraica nei Paesi Bassi risale al medioevo e ha generato una simbiosi culturale così radicata nel paese da porre serie difficoltà di distinzione fra l'una e l'altra. Gli ebrei si insediarono nei centri maggiori (Amsterdam, Apeldoorn, Arnhem, The Hague, Dordrecht, Eindhoven, Gouda, Groningen, Leeuwarden, Nijmegen, Rotterdam, Twente, Utrecht, Winschoten) e Amsterdam divenne per la comunità ebraica il loro *Mokum Aleph*, il posto sicuro, un posto di paradiso. Il nome *yddish Mokum* (מקום) è ancora il soprannome ebraico di Amsterdam e, abbinato ad aggettivi di vario genere, indica anche altre città dei Paesi Bassi. Il luogo di paradiso per gli ebrei è dunque Amsterdam, cuore della loro comunità neerlandese dove i neerlandesi impararono l'yddish e gli ebrei impararono il neerlandese (Gutova 2010). Il neerlandese, come dicevamo comunemente denominato olandese, appartiene alla famiglia delle lingue indoeuropee, al sottogruppo germanico insieme all'inglese, al frisone, all'yiddish e alle lingue scandinave ed era la lingua degli anglosassoni.

6.1.2 STORIA E LINGUA

Gli anglosassoni diffusero la loro lingua alla ricerca di altri territori da sottomettere e invasero l'odierna Inghilterra fin dalla metà del V sec. Erano popoli originari dei Paesi Bassi, del nord della Germania e della Danimarca (Barbour 2000) e con la loro espansione si diffuse anche il ceppo linguistico anglosassone. Il neerlandese *standard*, oggi chiamato *Algemeen Nederlands* (AN), è l'idioma ufficiale di circa 15.7 milioni di locutori solo nei Paesi Bassi e di circa 6 milioni nella provincia belga delle Fiandre (Lewis, Gary, Fennig 2014). Come accennato, le due nazioni hanno condiviso cultura, storia e lingua fino al 1585, anno in cui la rivolta contro Filippo II di Spagna arrivò ad un

punto cruciale, separando i due territori: le provincie protestanti del nord con la Repubblica delle Sette Provincie dei Paesi Bassi - *Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden* - e il cattolico sud del paese, composto dall'insieme dell'odierno Belgio, Lussemburgo, nord della Francia e sud dei Paesi Bassi, che rimase in mano alla Spagna. La scissione generò dunque la Repubblica delle Sette Provincie Unite la quale, grazie al commercio e all'espansione colonizzatrice, divenne ben presto florida e influente. In sintesi i Paesi Bassi divennero indipendenti e tali rimasero, più o meno, mentre le Fiandre continuarono ad essere sotto il dominio della Spagna prima (1585 - 1714), per poi passare all'Austria (1714-1794), poi alla Francia (1794-1815) e poi, dopo un breve periodo di riunificazione fra nord e sud (1815-1830), diventare definitivamente parte di un nuovo stato: il Belgio. Dal momento in cui il paese fu separato politicamente, la *Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden* rafforzò la sua egemonia economica e la standardizzazione linguistica progredì di pari passo sulle basi dei dialetti in uso nella regione più ricca e politicamente influente: l'Olanda. Il processo di standardizzazione della lingua che fino al 1585 aveva seguito un percorso comune con le Fiandre, venne interrotto per poi divergere (Grondelaers, van Hout, Speelman 2011a, 2011b.). Avviatosi pienamente nel XVII sec. e anticipato nel XIII sec. (Howell 2000) il processo si definì nel 1800, momento nel quale il neerlandese “*had both the standing and the structural elaboration required to function as a prestige language in all domains of everyday life*” (Vandenbussche *et al.* 2004: 4). Nel sud del paese invece dove fu imposto il francese sia nella zona francofona che nelle provincie germaniche dell'est e dell'ovest - Brabant e Limburg - il neerlandese vide rallentare il suo processo di standardizzazione (Grondelaers, van Hout, Speelman 2011). Con il Congresso di Vienna (1814-1815) si riuniscono il nord e il sud dei territori, le Fiandre furono riannesse formando il “Regno Unito Neerlandese” sotto la guida del re Willem I il quale, con l'intento di promuovere la rinnovata nazione - siamo nel momento ideologico di “una nazione, una lingua”- impone il

neerlandese come lingua ufficiale del Regno Unito (1823), l'unica consentita nei domini dell'amministrazione pubblica, dell'educazione e nel sistema legale. La cosa non durò a lungo (1823 - 1830) e quando le proteste dal sud del paese si fecero insistenti, il re dovette tornare sui suoi passi e riconoscere autonomia anche alla lingua francese presente nel sud del paese (Vandenbussche *et al.* 2004). La legge del 1823 aveva marcato per la prima volta il contrasto linguistico interno al paese, ma in quel lasso di tempo di sette anni - 1823 - 1830 - la standardizzazione del neerlandese aveva accelerato il suo processo. In Belgio, per contro, i parlanti del fiammingo dovettero accettare in prima istanza il francese come lingua ufficiale e soltanto più tardi il neerlandese venne riconosciuto come una delle lingue ufficiali del paese (1898). Con il tempo le Fiandre hanno sviluppato una propria identità culturale e sociale alternativa sia al Belgio francofono che ai Paesi Bassi (Grondelaers, van Hout, Speelman 2011; Vandenbussche 2010). Il neerlandese nei Paesi Bassi aveva dunque assunto una posizione dominante mentre la lotta di indipendenza linguistica sostenuta dal Belgio potrebbe essere intesa come una delle cause della definizione di due distinte definizioni identitarie (Howell, 2000: 138)

“The secure position of Dutch in the northern Netherlands contrast sharply with the long struggle for recognition in the south, and largely accounts for the fact that language and nationalism are so closely in Belgium while the relationship between language and national consciousness in the Netherlands is less obvious”

Il termine ‘*holland*’ così globalmente usato sia come aggettivo che come sostantivo, è di fatto in uso anche nei Paesi Bassi per indicare esclusivamente la lingua scritta e parlata, tipica della regione del Noord Holland in cui sono presenti le città principali. Qualcosa di simile accade in Belgio dove con *vlaams* si riferiscono sia ai dialetti che alla lingua *standard*. L'ipotesi che il diffuso uso popolare di *hollands* da un lato e di *vlaams* dall'altro abbia generato la considerazione che si parli di due lingue diverse è consistente da

punto di vista sociolinguistico (Goossens 1976, 1977a; 1977b; Howell 2000) e solo secondariamente linguistico. Il neerlandese e i significati simbolici culturali a cui fa riferimento, sono generati in un'unica storia umana, culturale e linguistica (almeno fino al 1585), che ha la caratteristica di essersi sviluppata in un'area geografica che, da un punto di vista politico è stata più volte ridisegnata, spostando il suo centro dalla cittadina portuale di Brugge nelle Fiandre ad Anversa nel Brambant e poi infine ad Amsterdam nella regione dell'Olanda. Su questo aspetto, cioè sul legame tra l'urbanizzazione del paese e il ruolo che questa ha giocato nel processo di standardizzazione della lingua (Howell 2000), basti il confronto del livello di urbanizzazione raggiunto nel 1500 nei Paesi Bassi rispetto agli altri grandi paesi europei: 445.000 persone nei centri urbani neerlandesi, 80.000 in quelli presenti Inghilterra, 385.000 in quelli della Germania e la Francia, di dimensioni davvero più grandi dei Paesi Bassi, ne contava 688.000 (de Vries 1984). Solo un'immigrazione costante e massiccia poté garantire ai Paesi Bassi lo svolgimento del lavoro agricolo e commerciale necessario allo sviluppo di centri urbani così evoluti e densamente abitati, con effetti certi sulla lingua (Howell, 2000: 135)

“immigration and assimilation had the social effect of loosening norm-enforcing traditional, dense social network and of opening the urban vernacular to a process of linguistic accommodation”

Effetto amplificati dall'urgenza di condividere una scrittura comprensibile e diffusa e funzionale alla stesura degli accordi economici.

6.2 LINGUA E NAZIONE: IDENTITÀ

Il neerlandese è dunque progressivamente divenuta, pur non essendola in origine, una lingua sovranazionale nel momento in cui il territorio fu diviso per creare due nazioni, il Belgio e i Paesi Bassi.

Dai cenni storici qui delineati si evince la presenza di un

multilinguismo endogeno esteso in tutta l'area pre-nazione, così come era per gran parte dell'Europa, così anche in Italia (De Mauro 2014). Nel caso specifico dei Paesi Bassi, la lingua si sviluppa seguendo percorsi socioeconomici e l'idioma che si afferma è derivato dal neerlandese usato dall'alta società colta e potente del Randstad cioè dalla lingua dei grandi centri urbani delle regioni del Noord Holland e del Zoud Holland: Rotterdam, Den Haag, Amsterdam e Utrecht (Grondelaers, van Hout, Speelman 2011). In Belgio l'idioma cambia nome assumendo quello della regione fiamminga, *flaams*. Guardando al tema identitario legato alla lingua, condividiamo l'idea che esista una sorta di unicità nel modo in cui i neerlandesi hanno sviluppato, nel corso del tempo, il loro rapporto identitario tra lingua e nazione (van Oostendorp 2012) e aggiungiamo che non sorprende poi molto visti gli eventi che ne hanno determinato la configurazione. A nostro avviso infatti questa unicità deriva dal fatto che la lingua era diffusa in una vasta area geografica che, nel corso del tempo è stata frazionata e ricomposta più volte, sulla quale è intervenuto un processo di nazionalizzazione ben prima di quanto non sarebbe poi accaduto in tutta l'Europa. Quel nazionalismo *ante litteram* si impone anche come processo identitario, generando divergenze anche rispetto alla condivisione culturale che caratterizzava la più ampia zona geografica precedente. Fino al gennaio 2015 il neerlandese non era mai stato inserito nella costituzione dei Paesi Bassi come lingua ufficiale.

6.2.1 LA TRIUNITÀ E LA COMUNITÀ DI PRATICA

Quanto fin qui descritto evidenzia come storicamente la triunità lingua-nazione-stato (De Mauro 2014) sia un concetto dinamico e non stabile. Così come è importante ricordare che l'eterogeneità linguistica, presente nelle aree di confine, non è un aspetto generato dalla contiguità di nazioni politicamente determinate (Barni, Extra 2008). La "comunità di discorso" geograficamente determinata rischia infatti di trascinare con se un'identità scandita in singole unità

linguistiche, mentre in una simultanea “comunità di pratica” (Eckert 1992, 2000) la lingua è il prodotto di un’aggregazione di persone riunite da un impegno comune in cui è la pratica a generare la lingua e con essa il senso identitario di momentanea appartenenza.

Delimitare fisicamente il concetto di eterogeneità sarebbe un’operazione ideologica, un’invenzione significativa che moltiplica la creazione di classificazioni linguistiche per segnare deviazioni e alterazioni. Come nel caso della *straattaal* o lingua di strada dei Paesi Bassi per esempio, in cui la forte influenza delle lingue dell’emigrazione e dell’inglese americano che la caratterizzano, fa sì che la si indichi, in discorsi pubblici e dai media, come segno distintivo di devianza sociale e persino di delinquenza. (Cornips, de Rooij 2015; Cornips, de Rooij 2013; Cornips, de Rooij 2014; Cornips, de Rooij, Reizevoort 2006; Cornips, Jaspers, de Rooij 2014). Oltre all’evidente filosofia linguistica palesemente discriminatoria, qui sono i concetti di nazione e di omogeneità e di *standard* che vediamo in azione, è il prodotto di ciò che Anderson definì con grande efficacia “manufatto culturale di un tipo particolare” (Anderson, 1996: 23) che nel caso della *straattaal* neerlandese è reso ancor più “particolare” dall’impossibilità di documentare l’evidenza della sua esistenza (Cornips, de Rooij 2015). In costante parallelo con il mondo dell’arte, Anderson definisce il concetto moderno di nazione come “manufatto” mutuandolo da “manufatto artistico” per rendere con chiarezza il senso di qualcosa di creato, di generato *ex novo*, qualcosa che prima non esisteva e che ora c’è e, in quanto tale, va inteso come un prodotto esclusivo della cultura del suo tempo. Tornando alla negata eterogeneità, la nazione come “manufatto culturale” implica, per necessità, la validità di concetti come omogeneità e uniformità di popolo e di lingua cioè la già citata triunità. Il concetto di nazione, quella “nazione immaginata” descritta da Anderson è un “manufatto culturale” monoglotta, compatto e soprattutto capace di mistificare e nascondere l’evidenza dell’eterogeneità linguistica ed etnica (Blackledge 2009; Blackledge, Creese 2009). Il processo identitario,

osservato attraverso la lente dei nazionalismi, decentra il nucleo lingua-parlante per enfatizzare il rapporto fra lingua e nazione, generando le basi per conflitti in nome della lingua. Il nazionalismo, ideologia del Romanticismo tedesco del XVIII e XIX sec. ha saputo radicarsi e nel corso del tempo, ha permeato regole, leggi e normative linguistiche promulgate diffusamente nei paesi del mondo (Fishman 1973; Edwards 1985; Joseph 2004). Fra le due nazioni di Belgio e Paesi Bassi, sono esistiti attriti in nome della lingua, come a volerne reclamarne la sovranità (Donaldson 1983) e sembrano oggi ricomparire in difesa di una identità contro la percepita “invasione” immigratoria (Scheffer 2000, 2011). “*De taal is gans het volk*” cioè “La lingua è l’intero popolo” è un vecchio motto del movimento fiammingo, *Vlaamse Beweging*, formatosi con l’intento di affermare l’autonomia (linguistica?) della parte fiamminga del Belgio e di difenderne la lingua come sua proprietà e diritto. L’istituzione *Nederlandse Taalunie*, l’Unione della lingua nederlandese, nasce (1980) invece con l’intento opposto, cioè con la volontà di voler rafforzare e riunire gli scopi linguistici dei parlanti neerlandesi al di là della loro nazionalità. Oggi alla *Nederlandse Taalunie* collaborano a questo fine le rappresentanze dei Paesi Bassi, della comunità fiamminga del Belgio e quella dell’ex colonia neerlandese del Suriname. Gli anni in cui fu fondata la *Nederlandse Taalunie* erano caratterizzati da un impegno congiunto in merito alla creazione di politiche linguistiche coerenti con lo scopo dell’associazione di “*reinforcing the idea that there is in fact no distinction between Netherlands and Vlaams*” (Donaldson, 1983: 5). Dati questi presupposti non è bene sottostimare la confusione, ancora oggi esistente, generata dai nomi con i quali l’idioma è indicato, qui l’etichetta diventa sostanza e va ridefinita. Ci è sembrata quindi pertinente l’annotazione divertita quanto efficace presente in uno studio linguistico comparato tra Belgio e Paesi Bassi (Donaldson, 1983: 4)

“It may have struck the reader as strange that the country should be known as Holland or the Netherlands and yet the people and their language are designated by the word ‘Dutch’. Those with a knowledge of German will immediately recognize the word as being cognate with Deutsch but probably still wonder how this semantic shift occurred. After all, in Dutch itself the word Duits (formerly spelt Duitsch) means German too”

In realtà con *Dutch* o *Duitsch* si intendeva indicare gli immigrati che arrivavano dal sud del paese e dal nord della Germania e, per estensione, tutti i mercanti (Howell 2000). Mirando a sfruttare la forza linguistica esercitata dai media, i due paesi nel 1996 hanno creato il BVN - *Beste van Vlaanderen en Nederland*, il meglio delle Fiandre e dei Paesi Bassi, un canale televisivo satellitare e via cavo che va in onda in tutto il mondo con l’obiettivo di raggiungere tutte le enclavi di parlanti neerlandese e, stando ai dati, sembra avere avere raggiunto lo scopo “*BVN has become a major international channel with a coverage that is increasingly global.*” (Compendium, 2014: 22).

6.2.2 DEFINIZIONI ED ETICHETTE LINGUISTICHE

Si è già evidenziata l’ambiguità di alcune definizioni e etichette linguistiche poco trasparenti e ciò vale anche per gli ambiti territoriali e linguistici relativi ai Paesi Bassi. L’impegno a superare la confusione terminologica generata dalle classificazioni, etichette e definizioni linguistiche opache è una parte di questo lavoro, sebbene non la principale. Per pertinenza al tema del documento, proponiamo una revisione documentata dei significati; dove invece ciò non sarà reso possibile, perlopiù per ragioni di spazio o di non attinenza alle tematiche del multilinguismo e del plurilinguismo, adatteremo e signaleremo il nostro cauto atteggiamento critico. La necessità di individuare un nuovo vocabolario per parlare di nuovi significati è un tema complesso e affrontato in una parte della letteratura linguistica alla quale rimandiamo (Blommaert 2010) e non è lo scopo di questo lavoro. Piuttosto è un’esigenza che si è resa ineludibile nella compilazione della cornice sociolinguistica dei Paesi Bassi redatta in

queste pagine. Nell'affrontare il tema delle lingue e delle loro variazioni o dei dialetti si assume, di solito passivamente, una ideologia linguistica (SLI - *Standard Language Ideology*) con la quale non sempre si concorda. Si è scelto quindi di adoperare non passivamente alcune definizioni diffusamente condivise e di segnalarne, quando possibile, le distanze e le prossimità alle quali si è ideologicamente esposti. Avremo quindi un uso critico delle denominazioni in uso in *The Ethnologue*, segnando dove possibile la nostra posizione consapevoli di quanto il processo di categorizzazione delle lingue non sia per nulla innocuo (Cornips, Jaspers, de Rooij, 2015: 46)

“labelling linguistic practices and inventing new names (such as e.g. ‘ethnolects’ or ‘youth language’) has serious ideological implications that ought to be taken into account”

L'impossibile neutralità delle etichette è insita nell'operazione che le determina, operazione nella quale si assumono posizioni di ordine politico, sociale e filosofico rispetto alla lingua. Per esempio, nel fascicolo di *The Ethnologue* (2014) dedicato al neerlandese, l'idioma viene etichettato come lingua nazionale e ufficiale del Belgio (1994, Costituzione, art. 2,4,30) e si fa menzione, fra i suoi dialetti, di uno presente nel nord dei Paesi Bassi, *Northern North Hollandish* (Westfries), una varietà belga del neerlandese per la quale si specifica il grado di variazione con il fiammingo “*Belgian variety of Dutch (not Vlaams [vls]) only slightly different from that of the Netherlands*” (*Ethnologue, The Netherlands*, 2014: 10). Si indica quindi come dialetto una varietà belga del neerlandese, “appena differente da quella in uso nei Paesi Bassi”, che però non è fiammingo. Si includono qui tre gradi di variazioni, il neerlandese *standard*, il fiammingo *standard* e un dialetto che è tale in quanto riconosciuto come difforme rispetto ad ambedue gli *standard* di riferimento, sebbene si stia parlando della stessa lingua, il neerlandese che è chiamata fiammingo in Belgio e per la quale si propone una

“variante” belga. Appare evidente che la confusione nasce da un’idea esclusiva di *standard* e dell’implicita combinazione di lingua e nazione. Gli autori di *The Ethnologue* sono ben consapevoli dei rischi insiti nelle etichette linguistiche e come queste possano essere pericolose “*listing and counting languages as though they were discrete units does not preclude a more dynamic understanding of the linguistic makeup of the countries and regions we report on*” (www.ethnologue.com). L’attribuzione di due distinti nomi separati per aree geografiche non aiuta la chiarezza, cosa percepita con evidenza anche dalle nazioni coinvolte le quali, in questo senso, hanno speso qualche sforzo in direzione di un processo di disambiguazione. Volendo qui menzionare le differenze linguistiche che, nel corso del tempo, si sono consolidate nel neerlandese in uso in Belgio le si potrebbero racchiudere nella pronuncia e nelle conseguenze della coesistenza del francese: a) la *g* più dolce; b) la *w* bilabiale; c) la caduta dell’*h*; d) dittonghi e vocali allungati. (Donaldson, 1983: 33).

6.2.3 POSIZIONAMENTO

D’altro canto le etichette linguistiche sono parte degli strumenti con i quali lavoriamo ogni giorno e con i quali tocca fare i conti. Le categorie alle quali fanno riferimento implicano assunzioni che attengono alla filosofia della lingua in quanto pertinenti, come vedremo, all’interpretazione che si dà della lingua stessa. Va aggiunto che la contemporaneità sta formulando, da almeno due decenni, una revisione profonda della nozione di lingua in cui ogni singolo elemento che la riguarda è stato decostruito e rielaborato e i concetti di *standard* e di standardizzazione non fanno eccezione (Calvet 2006; Canagarajah, 2013; Harris 1998; Gal, Irvine 1995; Makoni, Pennycook 2007). Le categorie della modernità applicate alla contemporanea complessità della lingua, rischiano di essere moltiplicatori di ambiguità invece che essere gli utili strumenti di lavoro che dovrebbero essere. Consapevoli delle caratteristiche

ideologiche ed epistemologiche che sono alla base della creazione delle definizioni linguistiche, vorremo sottolineare che l'uso di uno strumento non definisce solo se stesso, bensì è definito anche: a) dal suo scopo e dall'uso che ne fa il suo utilizzatore; b) dal modo in cui lo usiamo, esso definisce noi stessi; e c) la sua forma simbolica non può essere separata dal suo utilizzatore (Kramsch 2009). Come utilizzatori vorremmo posizionarci fra coloro che sono consapevoli e qui invitiamo a leggere le etichette nella loro funzione identificativa, senza mai venire meno, lo ripetiamo, alla consapevolezza che i termini non sono mai né neutri né innocenti (Canagarajah 2013) anzi tutt'altro.

6.3 LA VITALITÀ E LE SCELTE

In questo documento, dovendo dar conto di dati quantitativi e classificazioni relativi ai Paesi Bassi, alle sue lingue e al loro grado di vitalità e di variazione, si è scelto dunque di aderire a quei dati che, per quanto possibile, godano di ampia condivisione. Non da ultimo, certi che non esista una definizione di lingua universalmente accettata e che possa adeguarsi ad ogni scopo, per poter operare ci adegueremo all'uso cauto di termini sensibili e instabili per i quali sarebbe richiesta una costante definizione di significato.

6.3.1 GIDS e LVE

Uno dei temi centrali per la comprensione del panorama linguistico di un paese, i Paesi Bassi nel nostro caso, è stabilire non solo quali idiomi lo abitino, ma anche la quantità e la qualità della loro presenza. Joshua Fishman (1991) è stato senza dubbio lo studioso che più di ogni altro ha formulato concetti e costruito strumenti con i quali ancora oggi si interpreta e si misura la vitalità d'uso della lingue nel loro contesto sociale. Uno dei lavori più noti dello studioso, (*Reversing Language Shift*, 1991) è il testo nel quale Fishman definisce la sua scala di parametri - *Graded Intergenerational Disruption Scale (Gids)* - attraverso la quale propone la misurazione e

classificazione della vitalità delle lingue. Il criterio di base con il quale Fishman stabilisce tale gradualità è la “trasmissione intergenerazionale linguistica”, con la quale si definiscono i gradi di conservazione e di perdita della lingua stessa e dell’identità culturale ad essa connessa. Nella valutazione dello studioso, identità e appartenenza sono determinate dal ruolo giocato dalla trasmissione linguistica generazionale - “*Being’ is the very intergenerational link between generations via which a particular ‘essence’ is believed to be passed on*” (Fishman, 2001: 4) - la quale non è da considerarsi solo conseguenza di una scelta autonoma e indipendente, ma è fortemente influenzata, persino determinata, dalle volontà istituzionali e dalle politiche linguistiche delle nazioni. I fattori sociali incidono sulle scelte parentali e creano spazi e domini nei quali si generano specificità linguistiche. Il tempo e la relazione tra lingua e dominio generano la sedimentazione linguistica, quella norma che, quando erosa, segna l’avvio della variazione. La Gids di Fishman (1991) rimane uno strumento al quale, il succedersi delle ricerche in questo campo, hanno continuato a fare riferimento. Nel 2001-2002 l’UNESCO, attraverso il lavoro collaborativo di più linguisti nel mondo, crea una nuova scala di misurazione del grado di vitalità delle lingue, *Language Vitality and Endangerment* o LVE (UNESCO 2003). Costruita anche questa attraverso l’uso di livelli gradualità, la LVE è presentata come uno strumento utile a individuare e definire più di un elemento “*language maintenance and/or revitalization measures, surveying the status of languages and linguistic diversity and developing language policies*” (UNESCO, 2003: 1). Il lungo lavoro dell’organismo internazionale ha integrato una fase di sperimentazione della nuova griglia in più paesi nel mondo con l’intento di verificarne la validità e l’efficacia. La LVE dell’UNESCO descrive sei livelli assegnati in base alla valutazione incrociata di nove fattori, tra i quali spicca per il fattore intergenerazionale, cioè l’*Intergenerational Language Transmission* di Fishman. Nel 2011 l’UNESCO accoglie e riporta in un documento (UNESCO 2011) i

risultati delle sperimentazioni, proprie e di quelle compiute da altri ricercatori, realizzate per verificare la validità metodologica del LVE. Fra i molti *feedback* riportati, troviamo gli esiti del lavoro svolto da Paul Lewis (Lewis 2005) realizzato in tutti i continenti del pianeta e con oltre 100 idiomi. La ricerca di Lewis registra alcune carenze del LVE dell'UNESCO, in particolare nelle categorie usate per la rilevazione linguistica e nei parametri valutativi stabiliti nella scala “*the categorization levels need more definitional refinement, need to be more clearly worded, and need expanded guidelines to aid the analyst.*” (Lewis, 2005: 27). Ciò che porta Lewis a questa conclusione è l'aver constatato la rigidità delle poche categorie utili al rilevamento descritte nel LVE, cosa che aveva reso difficoltoso l'accertamento dello *status* di alcuni idiomi da lui documentati. Egli evidenzia la necessità di ridefinire le categorie parametriche delle singole voci inserite nella scala, così come chiede una diversa modalità di elaborazione e presentazione dei dati della ricerca. L'alta percentuale dei “*no results*” che Lewis documenta nelle tabelle conclusive sono, a suo parere, il risultato di questa inadeguatezza “*This calls for a greater level of effort to coordinate the reporting, indexing, and tracking of language information of all kinds*” (Lewis, 2005: 28). Per quanto il dibattito sia rimasto attivo, le due impostazioni non hanno trovato una soluzione univoca. Così è bene essere consapevoli che sono in uso due scale di valutazione delle lingue alle quali è possibile fare riferimento. L'UNESCO ha la sua, così come *The Ethnologue* ha definito e usa la sua. Le raccomandazioni conclusive che accompagnarono i risultati della ricerca di Lewis (2005) erano già state accolte anche da altri ricercatori (Gordon 2005; Grimes 2000; Lewis 2009) con i quali è stata infine sviluppata una griglia valutativa comprensiva sia delle categorie di Fishman che di quelle del LVE dell'UNESCO. Questa griglia valutativa è la *Ethnologue Vitality Categories* (Lewis 2009) in uso nelle pagine di *The Ethnologue* - nostra fonte per questo capitolo - e generata grazie agli esiti della più che ampia sperimentazione realizzata da Lewis (2005) e dal lavoro di

collaborazione e confronto con altri ricercatori (Gordon 2005; Grimes 2000) nonché dalla condivisione dei risultati con l'UNESCO (2011). Sono aumentate di numero le categorie per il rilevamento e le voci per le classificazioni, ampliando in modo particolare la fascia alta della scala (Lewis 2009). Il risultato è una griglia più specifica e aggiornata nei contenuti, adeguata alla diversificazione sempre più ampia dei domini linguistici e capace di rilevare con più precisione le varietà linguistiche mondiali, aggiornate alla contemporaneità. La caratteristica principale della (E)gids è di essere costruita conservando l'impianto della Gids di Fishman (1991) e di averla perfezionata espandendola: (*Expanded*) *Graded Intergenerational Disruption Scale* (Lewis, Simons 2010). La comparazione delle due griglie, la Egids (Lewis, Simons 2010) e la Gids (Fishman 1991), evidenzia l'inclusione di fattori di valutazione sia nel livello inferiore che in quello superiore, fornendo la Egids di maggiore elasticità e adattabilità per ogni rilevamento. La Egids, ad oggi, è lo strumento più aggiornato e testato a disposizione di chi necessita lavorare con le categorie di *status* di un idioma. Oltre ad essere lo strumento più comprensivo è anche il più inclusivo e consente una maggiore precisione nella valutazione dei domini e delle caratteristiche linguistiche altrimenti di non facile rilevamento. Queste sono le motivazioni - contemporaneità, validità metodologica, elasticità nel rilievo linguistico, corralità nel lavoro di definizione - della scelta da noi fatta in questo documento adeguandoci alla Egids in uso in *The Ethnologue*, pur mantenendo una comparazione con l'*Atlas of the world's languages in danger* (2011) dell'UNESCO.

6.3.2 LE LINGUE ISTITUZIONALI

Le lingue ufficiali sono classificate nella Egids con gradi diversi, ma raggruppate nelle pagine di *The Ethnologue*, in un solo classificatore "*Institutional* (Egids 0-4)" in cui sono racchiuse tutte quelle lingue che si sono sviluppate fino al punto di diventare istituzionali e sostenute dalle istituzioni perché usate al di là delle comunità di

riferimento. Bisogna ricordare che i criteri di base per l'attribuzione di uno dei valori della scala Egids a un idioma sono a) la popolazione parlante, b) lo *status*, c) l'uso della lingua, d) lo sviluppo della lingua, e) la sua scrittura. Quindi le lingue istituzionali dei Paesi Bassi (una nazionale, due regionali) sono il neerlandese, il frisone e il limburghese.

6.3.2.1 IL NEERLANDESE

Delle 3 lingue istituzionali presenti nei Paesi Bassi il neerlandese, *nederlands*, è solo *de facto* la lingua nazionale (Egids 1: Nazionale). Lo *status* di lingua nazionale “*de facto*” riconosciuto al neerlandese è dovuto all'assenza di un articolo di legge esplicito, sia in costituzione che nei successivi atti governativi del paese. Nel 2010 invece, il governo Balkenende in fase dimissionaria, ha proposto di modificare la costituzione per inserirvi un articolo dedicato alla specificazione del neerlandese come lingua ufficiale e nazionale (van Woersem, 2014: 32). La proposta fino ad allora mai presentata in parlamento, diventa emergenza quando, come in tutta Europa, anche i Paesi Bassi sperimentano l'immigrazione con la diffusione e il radicamento di nuove lingue, senza mai dismettere il crescente uso veicolare dell'inglese. La proposta nasce quindi dalla percepita necessità di difendere e garantire la sopravvivenza del neerlandese come lingua franca, percezione diffusa e talmente condivisa da ottenere l'approvazione del parlamento: il neerlandese è oggi (2015) iscritto nella costituzione dei Paesi Bassi con l'articolo n.23a, come lingua nazionale e ufficiale. Per quanto possa apparire comprensibile l'ufficializzazione di una lingua nazionale, va qui sottolineato che il motivo “conservativo” che ha mosso la politica a questa decisione risulta inadeguato se, come già menzionato, non è la L1 ad essere in pericolo, ma il plurilinguismo e il multilinguismo che da secoli caratterizzano i Paesi Bassi e i loro abitanti (van Oostendorp 2009²⁹)

²⁹Dalla rivista della Nederlandse Taalunie, url: <http://taalschrift.org/> “L'inglese non minaccia il neerlandese: minaccia la nostra conoscenza del francese, del tedesco, dell'italiano, dello spagnolo e delle altre lingue”.

“Het Engels bedreigt het Nederlands niet: het bedreigt onze kennis van het Frans, het Duits, het Italiaans, het Spaans en andere talen. We worden tweetaliger omdat we onze meertaligheid verliezen.”

Il neerlandese è un idioma indoeuropeo, germanico ed è parlato, oltre che nei Paesi Bassi, anche ad Aruba, in Brasile, in Canada, nei Caraibi Olandesi, a Curacao, in Germania, a Sint Maarten, nel Sudafrica, nel Suriname (colonia fino al 1975) e negli USA per un ammontare totale di 21.944.690 di parlanti sparsi nel mondo. Brevemente, per ciò che concerne l’Afrikaans parlato nel Sudafrica, va menzionato che è una lingua generata dal neerlandese importato nel Sudafrica dalla neerlandese *Verenigde Oost-Indische Compagnie*, la Compagnia delle Indie Orientali. Da sempre considerata un dialetto del neerlandese, l’Afrikaans oggi è lingua Nazionale del Sudafrica (1996, Costituzione, Art 6(1)) con status a sé stante (ISO 639-3 [AFR]) e come tale va intesa, presente come L1 in 7.096.810 abitanti e diffusa come L2 con 10.300.000 parlanti (*The Ethnologue*, South Africa 2014). Nelle Antille neerlandesi, Bonaire, Sint Eustatius e Saba oltre al neerlandese sono riconosciute lingue ufficiali anche l’inglese e il papiamento. Nelle pagine di *The Thnologue* dedicate alla vitalità delle lingue e agli eventi di bilinguismo rilevati nei Paesi Bassi si annota che *“Most speakers of other languages are also fluent in Dutch. 13,920,000 also use English [eng]. 4,640,000 also use French [fra]. 11,200,000 also use Standard German [deu]”* (Lewis et al, 2014: 10). Le politiche linguistiche nei Paesi Bassi sono sviluppate e promosse da più organi governativi: a) al *Comité van Ministers*, formato dal Ministro neerlandese e il Ministro fiammingo della cultura e dell’educazione, affiancati dalla rappresentanza surinamense, è demandato il compito di sviluppare e determinare le politiche linguistiche neerlandesi; b) la *Interparlementaire Commissie*, Commissione Interparlamentare, ha invece il compito di sovrintendere alla politica linguistica del paese; c) il *Raad voor de*

Nederlandse Taal, il Consiglio per la lingua e cultura neerlandese funge da commissione di consiglio per la definizione delle politiche linguistiche (van Woersen 2014). Nel settembre del 1980 viene fondato dal governo belga unitamente a quello dei Paesi Bassi, un organo intergovernativo unico nel suo genere, la *Nederlandse Taalunie*, Unione Lingua Neerlandese (www.taalunie.org) con l'obiettivo di rafforzare e rappresentare gli interessi culturali e linguistici del neerlandese a prescindere dall'appartenenza nazionale. Con queste medesime finalità di condivisione nel maggio del 1981 un *Vlaams Cultureel Centrum*, Centro Culturale Fiammingo, è stato aperto ad Amsterdam con lo scopo di rafforzare lo scambio culturale fra i due paesi e nel 1995 è stato firmato un trattato bilaterale, applicato e regolato dalla *Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland*, Commissione del trattato culturale Fiandre-Paesi Bassi (van Woersen, 2014: 22). Con questi obiettivi e data la diffusa presenza del neerlandese nel mondo, il Suriname si è successivamente aggiunto al tavolo della *Netherlands Taalunie* nel 2004 e hanno avviato la loro collaborazione anche le isole caraibiche in cui si parla neerlandese (Aruba, Curaçao, Sint Maarten) e le municipalità caraibiche a statuto speciale, *Speciale Bijzondere Gemeente*, nate dalla fine delle Antille Olandesi nel 2010. Nel 2004 a Bruxelles è stata inaugurata la *Vlaams-Nederlands Huis de Buren* (www.deburen.eu) chiamata sinteticamente “*De buren*” - i vicini - con il mandato di rappresentare e promuovere gli interessi linguistici, culturali e politici dei Paesi Bassi e del Belgio uniti e di rappresentarli stabilmente presso i paesi fondatori e l'Unione Europea.

6.4 LO STANDARD A TRE GAMBE

Prima di lasciar cadere, per necessità, alcune domande lecite come, per esempio “quanti lingue neerlandesi ci sono?”, vorremmo soffermarci sul tema dello *standard* neerlandese e della sua

definizione, focalizzando sulla percezione che il cittadino comune dei Paesi Bassi ha in merito a questo tema (Cornips 2012³⁰)

“[...] many Dutch people think the Netherlands has only one language: Standard Dutch. But multilingualism is the rule rather than the exception. Everyone has an idea of how Standard Dutch should sound, yet no-one actually speaks it. Some come close, but true Standard Dutch does not exist, and nor is there just one, true Limburg dialect”.

Per quanto il multilinguismo nei Paesi Bassi sia la regola, la cosa interessante di queste poche righe è che mettono in evidenza la corale credenza dell'esistenza di un unico e solo *standard* per il neerlandese, benché nessuno lo parli e dunque di fatto, inesistente. La ferma convinzione, al di là di ogni evidenza, che esista nella realtà una lingua ideale alla quale aderire per sentirsi socialmente e culturalmente accettati e partecipi, combacia ancora una volta, a nostro avviso, con la necessità di una appartenenza socialmente e culturalmente definita, in cui il concetto di nazione persiste nel suo ruolo identificativo. Va aggiunto che la lingua è solo uno dei livelli semiotici di comunicazione e che, se estrapolata dal contesto, non consente di accedere all'analisi dell'atto linguistico in quanto socialmente determinato e nel quale i locutori negoziano il loro significato (Harris 1998; Calvet 2006; Agha 2007). Un interessante studio (Grondelaers, van Hout 2011) in merito all'evoluzione contemporanea dello *standard* della lingua neerlandese ha rilevato alcuni elementi importanti: a) che l'incremento di variabilità non è indicativo di un arretramento dello standard in sé; b) che le posizioni rispetto al SLI si sono estremizzate dividendosi in due partigianerie e sono oggetto di pubblici dibattiti; c) soprattutto non ci sono indicazioni che nel paese si stia perdendo lo *standard* o che il criterio d'idealità di “*standard*” si sia modificato: “*there are simply more varieties of Dutch (regionally accented standard speech, Poldernederlands) which satisfy that ideal.*” (Grondelaers, van Hout,

³⁰ Pubblicato nel sito della Maastricht Universiteit: <http://webmagazine.maastrichtuniversity.nl/index.php/research/culture/item/282-a-plea-for-multilingualism>

2011: 117). Lo studio è interessante perché consente di seguire, ed eventualmente comprendere, la natura delle (due)-ideologie o doppio *standard* nate nel corso di questi ultimi decenni, in cui da un lato abbiamo l'accettazione delle lingue regionali come varietà *standard*, mentre dall'altra abbiamo una estremizzazione ideologica conservatrice in cui al controllo della lingua, e attraverso di essa, è demandata la qualità e la difesa dell'identità del paese. L'etichetta attribuita al neerlandese *standard* ha, anche questa, una sua storia. Inizialmente la sigla scelta per indicare la lingua standard era ABN acronimo per *Algemeen Beschaafd Nederlands* (ABN da ora in poi), cioè letteralmente “generale civilizzato neerlandese”, sigla che non di rado ancora si incontra. Stando alla *Taalunie* la definizione fu abbandonata perché implicava la possibilità dell'esistenza di neerlandesi incivili. Di fatto, come riportato, la varietà di neerlandese considerato come *standard* ideale, si forma storicamente nella lingua in uso nella società ricca e colta del Randstad (Smakman 2006) e la definizione di ABN, in uso per tutto il periodo moderno, ne conserva l'origine ideologica e sociologica che, in questo caso, è anche discriminatoria. Di fatto a questa matrice occidentale della lingua neerlandese del Randstad è ancora oggi riconosciuta la qualità ideale di lingua a cui tendere e, abbiamo visto, conserva nella considerazione inconscia degli abitanti l'esempio di riferimento fra gli *standard* del neerlandese (Grondelaers, van Hout 2010, 2011). Così, nel tempo e strategicamente, si è passati a denominare lo *standard* con il più neutro e *politically correct* *Algemeen Nederlands* (da ora in poi AN), cioè “neerlandese generale”, sopprimendo quel *Beschaafd* - “civilizzato” - testimonianza della matrice storica, socialmente discriminante e culturalmente imbarazzante. Sempre in base alla *Taalunie*, l'ente nazionale preposto a sovrintendere alla lingua neerlandese, lo *Standard Language Ideology* (SLI) definisce l'AN come formato da “tre gambe”. Alla base di tale definizione sembra evidente la volontà di mantenere una sorta di omogeneità della lingua al di là delle sue reali variazioni. Il neerlandese suona

differentemente in Belgio, nel Suriname e nei Paesi Bassi. Ci sono parole che si usano solo in un paese e non negli altri, ma tutte le varietà insieme formano un unico *standard* che, con molta evidenza, svela così la sua natura politica più che linguistica. Ecco quindi formato lo *standard* con tre gambe, Belgio, Suriname e Paesi Bassi in cui è palese più la costruzione ideologica e politica che non l'applicazione di regole linguistiche. Lo *standard* del neerlandese è dunque formalmente costruito dall'insieme delle lingue parlate in tre diversi paesi, in questo caso non più "varianti" del neerlandese dei Paesi Bassi, così come ci si sarebbe aspettato in una logica meramente linguistica. Al di là del fatto che ci troveremo ad usare l'indicativo ISO per ognuna di essa, il punto è che qui, per meri motivi politici e ideologici lo *standard* è inteso come formato da tre lingue, almeno così indicate altrove e poi etichettate dalla linguistica come diverse. Prescindendo dell'osservazione pertinente alla SLI, dal mero punto di vista politico e strategico in questo modo il neerlandese ottiene di diventare un idioma importante numericamente e di larga diffusione, cosa che non è da sottovalutarsi in quanto, in ambito di Comunità Europea, il numero dei parlanti e la diffusione di una lingua incide anche in termini di accesso a finanziamenti. Comunque sia, lo *standard* del neerlandese è definito dall'insieme geografico di tre paesi -Paesi Bassi, Belgio e Suriname- uno dei quali parecchio distante anche se non è chiaro, seguendo questa logica, perché mai allora il neerlandese delle isole caraibiche sia stato escluso.

6.4.1 FRISONE

Il frisone (Egids 2: Provinciale), come la maggioranza delle lingue dei Paesi Bassi è una lingua germanica della famiglia indoeuropea, parlata nella regione della Frisia occidentale. Va fatta menzione del fatto che la regione della Frisia è in parte territorio neerlandese, parte invece è territorio della Germania e un'altra parte è territorio della Danimarca. Fra le tre nazioni, da un punto di vista linguistico il Frisone dei Paesi Bassi è quello maggiormente attivo, proprio in virtù

dello *status* di lingua ufficiale di cui gode nei Paesi Bassi. Nelle province neerlandesi del Fryslân l'idioma è parlato dal 75% della popolazione (400.000 abitanti) mentre in Germania gli abitanti della Frisia sono appena 12.300 e i territori sono perlopiù agrari e poveri di grandi centri (Bremmer 2009). Insieme al neerlandese il Frisone è lingua ufficiale della regione con ratifica del governo (1996, Ratification Act, ECRML, No. 136) e del Consiglio d'Europa con l'*Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden*, Carta europea delle lingue regionali o minoritarie del 1992. Il primo gennaio del 2014 è stata varata una legge, la *Nederland de Wet gebruik Friese taal*, che rafforza l'autonomia linguistica della regione rispetto al governo nazionale e stabilisce un'autorità regionale incaricata della tutela e dello sviluppo dell'idioma. Questa legge stabilisce il diritto di ogni abitante della Frisia di andare in corte e di comunicare con gli organi di governo usando il frisone come lingua. La provincia neerlandese della Frisia è ufficialmente bilingue in quanto oltre il 70% della popolazione usa il frisone come L1 e contestualmente il neerlandese. Le due lingue hanno un basso livello di intelligibilità, così il frisone non è utilizzato al di fuori della sua area regionale e, per gli scambi con il resto del paese, i frisoni usano il neerlandese. Il bilinguismo di questa parte del paese è unidirezionale in quanto, viceversa, i parlanti del neerlandese non conoscono necessariamente il frisone. Questo dato comporta che, con l'immigrazione neerlandese nella provincia, il frisone stava rischiando di perdere la sua posizione di lingua ufficiale. Fra gli abitanti il 94% capisce il frisone parlato, il 73% lo parla, il 65% lo legge e solo il 10% lo può scrivere e questo denota la sua attuale vulnerabilità (de Vries et al 1994: 232 cit. in Howell 2000:147). Nel 2005 è stato stilato un accordo fra lo stato dei Paesi Bassi e la Frisia in cui, a sostegno della lingua, è stato introdotto l'uso del frisone oltre che nell'apparato giudiziario nazionale e nella pubblica amministrazione, anche nei media e nelle attività culturali, adempiendo così alle indicazioni presenti nella Carta Europea delle

Lingue Regionali e Minoritarie firmata dai Paesi Bassi nel 2005. (van Woersem 2014). Il frisone è dunque la lingua in uso a scuola, nella documentazione legale, nei giornali e nei media, compresa la TV; il riconoscimento dell'idioma e il suo uso diffuso mira a sostenerne la vitalità. Contestualmente è stato varato uno statuto speciale per la protezione e lo sviluppo della lingua, il *Bestuursafspraken Friese Taal en Cultuur* (BFTC), un patto a sostegno della lingua e cultura frisone, firmato nell'aprile del 2013 e pianificato per cinque anni, 2013-2018 con specifico riferimento all'uso del frisone in campo educativo, dei media, della cultura e nella trasmissione orale. La *Fryske Akademy* (www.fryske-akademy.nl) ha il compito di promuovere, sostenere e vigilare l'uso in ambito accademico e governativo della lingua.

6.4.2 LIMBURGHESE

La seconda lingua dei Paesi Bassi alla quale è riconosciuto lo *status* di lingua regionale (Egids 2: Provinciale) è il limburghese, con ratifica governativa del 1996 (Ratification Act, ECRML, No. 136) e dalla Carta Europea per le lingue regionali o minoritarie (1992). Come la maggioranza delle lingue dei Paesi Bassi è una lingua germanica della famiglia indoeuropea, della Germania occidentale, basso francone della valle del Reno ma non è intellegibile dai parlanti del neerlandese. Insieme alla lingua nazionale e al frisone, il limburghese fa parte delle lingue istituzionali del paese, mentre altre sono ugualmente iscritte nella Carta europea delle Lingue Regionali e Minoritarie: il basso sassone (riconosciuto nel 1996), il romani sinti e l'yddish (1996). Il riconoscimento del limburghese da parte del paese e della Comunità europea ha generato politiche linguistiche dedicate al sostegno e allo sviluppo della lingua, creando le condizioni per un uso più diffuso. Lo stato dei lavori è monitorato con scadenza biennale e ad oggi, stando all'ultima relazione in ordine di tempo, lo stato dell'arte della lingua è il seguente (Rapporto biennale del Segretario Generale del Consiglio d'Europa all'Assemblea parlamentare, Doc. 13436 - 3 Marzo 2014: 4)

“Sono stati ottenuti miglioramenti a livello della pubblica istruzione, soprattutto per il limburghese e il frisone, ma non è stato instaurato un dialogo strutturato con i rappresentanti dei locutori delle lingue regionali o minoritarie in merito all’applicazione della Carta. È aumentato il numero degli istituti scolastici di lingua frisone, bilingui e trilingui, ma nel contempo lo studio della lingua e della letteratura frisone all’Università di Groningen è in una situazione critica. Inoltre, si constata un’insufficiente formazione per gli insegnanti di frisone delle scuole materne. L’insegnamento del limburghese dipende dalle singole iniziative degli insegnanti ed è praticamente assente nelle scuole materne e nelle prime classi della scuola elementare”

L’aspetto interessante di questo idioma, da un punto di vista sociolinguistico, è che a differenza delle altre lingue regionali presenti nel paese o di quelle con le quali condivide lo *status* europeo, non è percepito dai connazionali come segno di un basso livello sociale (Driessen 2006). Al contrario, al parlante limburghese viene riconosciuta una positiva adesione alla propria identità regionale. Per contro, la regione non ha alcuna radice storica in quanto è stata creata nel 1795 come distretto amministrativo della milizia francese e soltanto più tardi, nel XIX sec., è stata inclusa nel regno dei Paesi Bassi (Cornips 2012). La provincia del Limburgo, la *Netherlandic Limburg* dei Paesi Bassi conta 900.000 abitanti dei quali il 75% parla il limburghese (Driessen 2006: 103) mentre usano giornalmente il neerlandese e comunemente anche il tedesco *standard* ai quali va aggiunto l’inglese e le lingue insegnate nelle scuole.

6.5 EGIDS 5: LO SVILUPPO

Alcune degli idiomi menzionati nella relazione del Consiglio d’Europa fanno parte del gruppo di idiomi in costante sviluppo (Egids 5 - *The language is in vigorous use, with literature in a standardized form being used by some though this is not yet widespread or sustainable*). Fra questi si elencano: a) l’*achterhoeks* parlato in Gheldria, provincia centro orientale del paese; b) il *drents* parlato in Drenthe, provincia a nord-est del paese; c) il *gronings* parlato nella provincia di Groninga; d) il romaní lingua parlata dai popoli nomadi sinti; e) il *twents* parlato nella regione nord-orientale del Twente; f) lo

zelandese che appartiene alla zona sud-occidentale del paese, nella provincia della Zelanda. Queste lingue sono parlate diffusamente nelle aree di appartenenza e in alcuni casi, come il *gronings* per esempio, sono presenti anche come L1 in zone rurali. La maggioranza dei locutori di queste lingue (*achterhoeks, drents, gronings, twents, zelandese*) conosce e usa giornalmente anche il neerlandese e gli idiomi sono accomunati dall'appartenenza alla famiglia indoeuropea come lingue germaniche e, non di rado, li si trovano annoverati fra i dialetti. L'unica lingua per la quale non è registrato il bilinguismo con il neerlandese è il romaní dei sinti, lingua che appartiene alla famiglia indoeuropea, indoiraniana con scrittura latina, parlata in Serbia (31.000 locutori) e da popoli nomadi in Austria, Croazia, Repubblica Ceca, Francia, Italia, Kazakistan, Montenegro, Polonia, Serbia, Slovenia e Svizzera, oltre che nei Paesi Bassi (1.220 locutori) ed è caratterizzata da una forte influenza germanica. La mancanza del rilevamento di bilinguismo con il neerlandese può essere attribuita alle difficoltà di censimento, per quanto risulta verosimile che si sia in presenza di popoli già bilingui al momento del loro insediamento nel paese.

6.5.1 EGIDS 6: IL VIGORE

Altre lingue sono raggruppate sotto lo *status* di vigorose (Egids 6a - *The language is in vigorous use among all generations and remains unstandardized.*): a) il romaní vlax, b) il *sallands* della provincia di Overijssel, c) il *stellingwerfs* in Frisia, d) il *veluws* nella zona a nord di Utrecht. Eccetto che per il romaní vlax, tutte le lingue qui riportate appartengono alla famiglia indoeuropea, germanica, basso sassone. Sono lingue usate nelle comunità locali e familiari, senza alcuno *status* di riconoscimento sociale, i cui parlanti usano giornalmente e regolarmente il neerlandese. Il romaní vlax è l'unica lingua scritta in cirillico (nel dialetto *kalderash*) e sebbene accomunata al romaní sinte per famiglia di appartenenza -indoeuropea, indoiraniana, romaní - le due lingue non sono intelleggibili. Anche per il romaní vlax non è

menzionato un censimento che indichi il bilinguismo con il neerlandese, sebbene anche in questo caso come per il romani sinte, vale la stessa ipotesi.

6.6 I DIALETTI

Esiste in linguistica un noto aforisma, spesso citato in pagine e convegni e il cui autore rimane incerto, sebbene vagamente attribuito al sociolinguista tedesco Max Weinreich: “*A language is simply a dialect that has an army and a navy*” (Edward, 1994: 24; Irvin, Gal, 2000: 35; Auer, Wei, 2007: 357). Chiunque ne sia l'autore, sebbene risulti facile accettare l'ipotesi che vede Max Weinreich come il suo autore, il senso sembra chiaro: non c'è una differenza genetica fra lingue e dialetti, ci sono invece lingue alle quali è stato attribuito maggiore prestigio sociale e politico. Dunque, in questo senso, il dialetto al quale si riferisce l'aforisma è una lingua priva di una bandiera e del relativo esercito. I confini meramente ideologici tra lingua e dialetto non hanno alcun significato, sembrano essere invece decisivi quelli geopolitici.

6.6.1 DIALETTI E MARGINALITÀ

L'elencazione dei dialetti, ma valga ugualmente per la definizione di lingue “vigorose” o in “sviluppo”, non ne descrive la forza e la diffusione, soprattutto non ne riporta la funzione che queste lingue esercitano sul processo della negoziazione di significato e nella definizione identitaria socialmente determinata (Cornips 2006, 2014a, 2014b) attraverso la comunicazione quotidiana. (Cornips, 2014a: 2)

“Linguistic variation is perhaps one particularly salient manifestation of the tendency of groups to construct regional and social identities based on one group's distinctiveness compared to other groups at various levels.”

Il rischio diventa più concreto quando il concetto di marginalità, da sempre associato agli idiomi “minoritari”, riesce ad imporsi alla

nostra considerazione (Wang *et al.* 2014). Che si tratti di dialetti o di lingue vigorose o altro ancora, la definizione o l'etichetta usata non altera la loro funzione di risorsa a disposizione del parlante, al pari di tutte le altre fonti semiotiche che concorrono alla generazione della comunicazione. Il parlante usa ogni varietà di linguaggio a sua disposizione per raggiungere l'intelligibilità, obiettivo di una negoziazione socialmente situata e non neutra (Cornips 2014a, 2014b) e oggi sempre di più sperimentata in ambienti multilingui e fra persone plurilingui. Da questo punto di vista non c'è una distinzione fra varietà, dialetti o lingue, che invece persiste nell'assunto ideologico basato sul paradigma monolingue. Cummins (2005, 2008) descrive, con un senso poetico, la volontà ideologica di mantenere separate le lingue persino all'interno del paradigma multilingue come "*two solitudes*" (Cummins, 2008: 65), in cui si esprime ugualmente il binario epistemologico entro cui si intende incastrare l'osservazione dell'atto comunicativo: monolinguisimo vs. plurilinguisimo, un'alternanza binaria che ricorda gli assiomi ideologici della passata modernità. Perdono di significato, sotto questa lente, i concetti della linguistica di *code-mixing*, *code-meshing*, interferenza (Auer 2005) e persino di plurilinguisimo e multilinguisimo i quali affondano le loro radici in quella ideologia monolingue in cui lo scambio comunicativo era immaginato come compiuto fra parlanti madrelingua di una sola lingua, inseriti in ambienti e nazioni linguisticamente monolingui e culturalmente omogenei (Canagarajah 2013; García, Wei 2014). Una realtà così non è mai esistita, né socialmente né cognitivamente, è stata una costruzione ideologica interrotta infine dalla forza della globalizzazione che ne ha imposto un cambio di prospettiva. Non è un caso che la linguistica dell'ultimo decennio si sia concentrata sul rilevamento e sull'analisi delle nuove forme di comunicazione nate dalla/nella globalizzazione, lingue vernacolari (Rampton 2006; Blommaert, Rampton 2011) rintracciate in spazi e scenari urbani in cui la superdiversità (Vertovec 2007, 2010) si concentra per ragioni sociali. L'impegno della sociolinguistica nello studio delle nuove

lingue vernacolari, termine coniato insieme a molti altri, “*in order to be able to analyze new forms of communication emerging in typically superdiverse environment*” (Wang *et al.*, 2013: 2-3), è stato tale da paventare l’esistenza di un “*metropolitan bias*” (Wang *et al.*, 2014: 27). Per ciò che riguarda i Paesi Bassi si è già fatta menzione del ruolo storico dei centri urbani del Randstad nel processo di standardizzazione del neerlandese, già allora generato da nuove economie e da una apertura verso la massiccia immigrazione di origine religiosa e culturale, oltre che lavorativa (de Vries 1984, Howell 2000). Spostando l’attenzione verso spazi urbani genericamente considerati periferici o decentrati, ci si accorge che la formazione delle lingue vernacolari persiste (Wang *et al.* 2014), confermando solo parzialmente la localizzazione del fenomeno. La geografia reale dei paesi oggi tiene conto di più di un fattore e fra questi la valutazione della qualità della connessione alla rete, alla sua diffusione e accessibilità e, in base all’ultimo rilevamento (Akamai 2013) i Paesi Bassi sono il centro Europa, primo paese in Europa e fra i primi nel mondo per diffusione di rete, velocità e numero di accessi. Le infrastrutture della globalizzazione hanno modificato le modalità di interazione umana e lavorativa, trasformando così i concetti di periferia e di centro, concetti oggi aggiornati al concetto di virtuale oltre che fisico. Ne è conseguente la revisione linguistica del rapporto tra centro e periferia e non sorprende dunque che, sebbene storicamente meno radicato, così come altri dialetti dei Paesi Bassi, il dialetto limburgese ad esempio, è oggi percepito come una positiva definizione regionale di appartenenza in seno al territorio nazionale. In sintesi l’affermazione di appartenenza viene rappresentata nella lingua attraverso elementi linguistici che ne caratterizzano la diversità (Cornips, 2014b: 3-4)

“[...] the oppositions constructed in Limburg between ‘self’ (Limburg) and ‘other’ (Holland) are essential to get an insight into how Limburgers divide up their place and how they use linguistic elements that are crucial in the diversity in which these oppositions take shape”

L'analisi del contatto continuo tra le varietà di lingue e dialetti presenti su tutto il territorio dei Paesi Bassi e il neerlandese *standard*, con l'aggiunta delle varietà di lingue dell'emigrazione, dimostra la loro non omogeneità e instabilità, trasformandosi sempre più in varietà complesse e modificabili, sintesi fra *standard* e dialetti (Cornips 2014b).

6.6.2 DIALETTI, LANGUAGING E TRANSLANGUAGING

La continua attività di costruzione di significato in cui il parlante è impegnato per creare comunicazione e per agire nel mondo va intesa dunque, non come l'uso alternato o contemporaneo di due o più idiomi unitamente all'uso strategico di altre risorse semiotiche, piuttosto va vista come un processo di *languaging* (Canagarajah 2013; García, Wei 2014; Jørgensen, Juffermans 2011; Juffermans 2011; Makony, Pennycook 2007; Møller, Jørgensen 2009; Shohamy 2006). Superato il XX secolo e la nozione di lingua territoriale e sistemica, il *focus* abbandona le differenze fra organismi linguistici geograficamente determinati per concentrarsi sulle modalità degli scambi linguistici socialmente definiti dell'umano *languaging*: “*language is not something that human beings have, but an ongoing process that exists in languaging*” (García, 2011: 8). *Languaging* non attiene alla lingua come oggetto, è invece la lingua nel suo divenire, è il processo del parlante che la genera in “*a social process constantly reconstructed in sensitivity to environmental factor*” (Canagarajah, 2007: 94) stabilendo così un ‘*human turn*’ in sociolinguistica il cui parlante è il *languagers* (Jørgensen, Juffermans 2011). *Languaging* è la lingua intesa come pratica socialmente definita e dinamica, un evento in costante costruzione, generato attraverso l'uso complesso di ogni risorsa semiotica accessibile dal *languagers*. Così, in base a questa interpretazione di lingua, con *translanguaging* oggi si intende non più solo la pratica pedagogica dell'insegnamento bilingue, ma l'atto linguistico dei plurilingui e delle comunità multilingui (Blackledge, Creese 2010; Canagarajah 2011, 2013; García 2011,

2014; García, Wei 2014; Wei 2011). Fra le diverse interpretazioni che si incontrano, riteniamo voler enfatizzare la radice teorica alla base del *trасlanguaging* che vede la pratica linguistica del bilingue come norma, in sostituzione della pratica monolingue fin ora diffusamente sottintesa e accettata (García, 2012: 1; García, Wei 2014). Una rivoluzione rispetto alla lingua come sistema stabile prodotto dalla somma algebrica di lingue unità (L1+L2/Ls+L3+Ln) e qualificabile e quantificabile per gradi, varietà e *standard* usati da persone geopoliticamente ed etnicamente pre-concettualizzate. Con la lingua interpretata come processo, risulta evidente e concettualmente ineludibile lo *status* plurilingue, fra gli altri, dei Paesi Bassi a prescindere delle unità linguistiche a disposizione del parlante. Soprattutto scompare la distinzione di unità linguistica per far spazio all'idea di un unico integrato repertorio linguistico e di forme semiotiche. Nella negoziazione di significato della comunicazione giornaliera contano le modalità dell'interazione che determinano lo scambio tra i repertori semiotici del *languager* e il contesto in cui questo avviene, quindi l'insieme delle molteplici forme semiotiche riconosciute dagli altri come appartenenti ad alcune forme linguistiche specifiche (Jørgensen, Juffermans 2011). In questo senso ogni singolo uomo possiede un bagaglio unico e irripetibile con il quale organizza il significato e definisce se stesso e lo fa in divenire, nell'immediatezza dello scambio. Con l'importante articolo "*Who speaks what language to whom and when?*" Joshua Fishman (1965) agli esordi del suo lavoro, pone le basi alla ricerca sociolinguistica per tutto il XX secolo. Oggi se si volesse reinterpretare quella definizione, adeguandola alla complessità del XXI secolo la si dovrebbe riscrivere in maniera più articolata "*who languages how and what is being languaged under what circumstances in a particular place and time*" (Møller, Jørgensen 2009; Jørgensen, Juffermans 2011; Juffermans, 2011). Tempo-spazio sono determinanti e richiamano alla mente il concetto di Cronotopo che Bachtin ha mutuato dall'ambiente scientifico russo per poi immetterlo nella

letteratura (Didi 2009, Ponzio 2012). *Languaging* è azione e pratica (forma *-ing*), una capacità dell'uomo di usare l'insieme di sistemi e di crearne di nuovi con il fine di costruire e negoziare significati socialmente significativi. Dialetti, varietà di lingue e forme semiotiche elaborate socialmente e cognitivamente in un processo di *languaging* che genera significato e sedimenta nuove forme. In sintesi, ogni insieme di lingue, dialetti, variazioni, coesistono ed evolvono nella pratica dello scambio comunicativo e nella costruzione di significato creata dal *languager* in un contesto socialmente determinato. In accordo con Eckart (2012) la variazione della lingua ha assunto una nuova valenza muovendosi dall'essere stata intesa come una sorta di evento accidentale, al funzionare come caratteristica significativa e centrale del linguaggio, capace di interpretare le forme di problematicità sociale e non esprime significati stabili (Hebdige 1984 in Eckert 2012: 94).

“This mutability is achieved in stylistic practice, as speakers make social-semiotic moves, reinterpreting variables and combining and recombining them in a continual process of bricolage.”

Infine, per ciò che concerne questo lavoro, l'elenco nudo e crudo dei dialetti dei Paesi Bassi qui riportato è inteso come parte di quell'unico repertorio linguistico a cui attinge il *languager* e concorre, senza alcuna distinzione di qualità o prestigio, al processo linguistico della negoziazione e della creazione di nuovi significati simbolici, della realizzazione dell'intelligibilità, dell'agire nel mondo e della definizione di sé; in sintesi del *translanguaging*. I dialetti dei Paesi Bassi individuati da The Ethnologue sono: a) Dialetti del Drente (Egids: 5-Developing): *Noord-Drents, Zuid-Drents*; b) Dialetti del neerlandese (Egids: 1-National): *Noord Hollandish (Westfries)*. Una varietà belga di neerlandese (non fiammingo (*Vlaams*)[vls]) solo leggermente differente dal neerlandese dei Paesi Bassi; c) Dialetti del frisone (Egids: 2-Provincial): *Klaaifrysk, Súdhoeksk, Wâldfrysk*,

Westerlauwers Fries; d) Dialetti del *Gronings* (Egids: 5-*Developing*): a Groninga nella Frisia orientale (*Gronings-Oostfries*), *Veenkoloniaals* (*Veen Colony*), *West-Groningen* (*West-Gronings*), *Westerwolds* (*Westerwold*); e) Dialetti del limburghese (Egids: 2-*Provincial*): *Rhenisch-Maas* gruppo di dialetti, spesso combinati con i dialetti *Kleefs* (*Kleverländisch*) come il *Rheinmaasländisch*. *Limburgs* a cavallo fra le varietà di basso francone e del medio francone; f) Dialetti del romani vlax (Egids: 6a-*Vigorous*): *Kalderash* e *Lovari*; g) Dialetti del romani sinte (Egids: 5-*Developing*): *Manouche*; h) Dialetti del *veluuws* (Egids: 6a-*Vigorous*): *Oost-Veluuws*, *Noord-Veluuws*; i) Dialetti del fiammingo (Egids: 6b-*Threatened*): franco fiammingo (*Vlaemsch*), *West-Vlaams*; l) Dialetti del *zeeuws* (Egids: 5-*Developing*): *Axels*, *Bevelands*, *Duivelands*, *Flakkees*, *Fluplands*, *Goerees*, *Katzands*, *Schouws*, *Walchers*. Come già detto, il compito della Egids è quello di rilevare e qualificare lo stato di vitalità delle lingue alle quali viene attribuita la classificazione ISO 639-3. L'ISO 639 ha il compito di rendere visibili, tramite il codice, tutte le lingue e le loro varietà, ma decide di applicare un criterio di difformità “*The linguistic varieties denoted by each of the identifiers in this part of ISO 639 are assumed to be distinct languages and not dialects of other languages*”³¹. Questa scelta avrà forse motivazioni funzionali ma finisce col rendere invisibile la vita dei “dialetti” che scompaiono dalla vista perché inclusi nell’identificativo della lingua “*each language identifier represents the complete range of all the spoken or written varieties of that language, including any standardized form*”. Il lavoro svolto in cooperazione dal SIL e dall’ISO è stato condiviso da *The Ethnologue*, che abbiamo indicato essere la fonte usata per questo documento, nonché forse anche la più diffusa tra gli addetti ai lavori. Pertanto gli identificativi ISO-369 qui riportati sono il risultato della loro presenza in *The Ethnologue* e sono il segno distintivo dello *status* di “Lingua”, nel quale si ritengono inclusi i dialetti e le varianti

³¹ Citazione tratta dal sito del SIL. Url: <http://www-01.sil.org/iso639-3/scope.asp>

a lei direttamente connessi. Mantenendo il *focus* sul plurilinguismo del *linguaging*, quindi sul processo e non sull'oggetto, il criterio per l'attribuzione dei codici non appare cogliere la realtà. Le lingue minoritarie, o così intese, sono parte di quel bagaglio semiotico che contribuisce alla costruzione del significato senza alcuna distinzione di valore.

6.7 IMMIGRAZIONE

“Amsterdammers are linguaging the world in many tongues simultaneously!” scrive Virginie Mamadouh, docente di Geografia Politica e Culturale all’UvA, Università di Amsterdam in un articolo leggero quanto efficace sul *landscape* cosmopolita di Amsterdam. Il testo è ospitato nelle pagine del *Center of Urban Studies* dell’UvA³² ed è scritto in prima persona, così la docente racconta la sua visione e interpretazione di Amsterdam multilingue avviando una riflessione *“In Amsterdam we speak many languages, as in any city across the world”*. Ora, noi siamo tra coloro che valutano la narrazione in prima persona come una fonte preziosa di informazioni linguistiche che non sempre sono esplicite. In questo prezioso caso ci si trova di fronte alla combinazione di una narrazione personale espressa in modo narrativo da una accademica, cosa che garantisce uno squarcio di chiarezza. Dopo un accenno sulla storia dell’accoglienza che caratterizza la città, sulle tipologie linguistiche che nei secoli si sono insediate nel paese Virginie Mamadouh si sofferma sugli effetti dell’immigrazione degli ultimi decenni, quella cioè derivante dalla globalizzazione e dagli scambi europei. Amsterdam mostra con evidenza le tracce della sua tradizionale tradizione cosmopolita nel *landscape* della città e non solo, sollevando riflessioni di diversa natura (Mamadouh, 2014)

“The plurality of languages may promote feelings of exclusion when one does not understand what is said in one’s surroundings. The backlash of tolerance is intolerance for each

³² L’articolo è consultabile nelle pagine della rivista del *Centre for Urban Studies* dell’*Univeriteit van Amsterdam* del 2.2.2014. Url: <http://urbanstudies.uva.nl/blog/urban-studies-blog-series/urban-studies-blog-series/content/folder/linguaging-in-multilingual-amsterdam.html>

other's tongues, irritation, disturbed feelings of belonging of natives that feel alienated by a more polyphonic soundtrack, but also disturbed feelings of belonging of newcomers confronted with the requirement to demonstrate their mastery of Dutch in domains they had not expected to have to do so."

La riflessione verso la quale siamo spinti è che il multilinguismo della città, e in parte anche della nazione, sebbene abbia una radice storica e faccia parte dell'eredità culturale testimoniata anche dalla lingua stessa, sia una sorta di arma a doppio taglio. In un'analisi del testo che ne voglia svelare posizioni non immediatamente percepibili, pensiamo sia rilevante la scelta dei termini "*polyphonic soundtrack*" che, in quella parte del testo, intende sostituire multilinguismo o multiculturalismo. Il punto centrale è che condividiamo l'idea che il multilinguismo non sia in alcun modo indiscusso, anzi tutt'altro, lo è parecchio, basti accennare alla campagna politica "*de Nederlandse taal verbindt ons allemaal*", "il neerlandese ci connette tutti", promossa dal governo (*Tweede Kamer, Kamerstuk 31 143, nr. 1*) nel 2007 con l'intento esplicito, come riportato nel documento governativo (*Tweede Kamer, vergaderjaar 2008–2009, 31 143, nr. 23: 1*) di imprimere in tutti gli immigranti la necessità di parlare e capire il neerlandese laddove volessero avere accesso alla società dei Paesi Bassi. Perentoria e poco diplomatica, la campagna ha avuto non poche ricadute nella scuola e per l'integrazione dei nuovi immigrati. Addirittura, come avverte la Mamadouh, a seguito di questa campagna si è arrivati a suggerire ai bambini della scuola di abbandonare la propria lingua in favore del neerlandese (Mamadouh 2014³³)

"While no one would want to deny the importance of the mastery of the national language to perform in the educational system and later on the labour market, it is worrisome that some outdated ideas about multilingualism still inform restrictive and exclusive policies that try to enhance skills in Dutch by way of repressing skills in other languages."

³³ Pubblicazione del sito dell'Universiteit van Amsterdam. Url: <http://urbanstudies.uva.nl/blog/urban-studies-blog-series/urban-studies-blog-series/content/folder/language-in-multilingual-amsterdam.html>

La lingua, in particolare modo il neerlandese, può attivamente funzionare da barriera migratoria per un paese che, per contro, è multilingue. Imporre, come strumento di integrazione sociale la comprensione e la produzione della lingua nazionale, per quanto possa apparire comprensibile, è uno strumento funzionale, ancora una volta, alla gestione politica del flusso migratorio nel paese. Da un lato la scuola statale dei Paesi Bassi insegna, sin dalle classi elementari, l'inglese e almeno un'altra lingua in tutte le tipologie di corsi scolastici, così come non sono mai doppiati i film nelle sale cinematografiche e i programmi televisivi, a volte qualche cartone animato viene sottotitolato. Mentre cioè il percorso verso un "multilinguismo reale" è più che avanzato, le politiche linguistiche del paese trovano nella lingua la migliore alleata per frenare o controllare l'immigrazione indesiderata. Abbiamo già fatto menzione del ruolo delle lingue dell'immigrazione nei Paesi Bassi, ruolo enfatizzato dalla storia colonizzatrice avuta dalla nazione.

L'espansione urbanistica (dal 1500 in poi) delle principali città dei Paesi Bassi sviluppatasi durante "l'età dell'oro" fu caratterizzata da un flusso continuo di immigrazione di manodopera proveniente da tutto il mondo, oltre alle diaspore dovute ai motivi religiosi, immigrazione inserita nella vita produttiva del paese affinché potesse sostenere la crescita esponenziale delle città. La convivenza di lingue diverse all'interno della vita di ogni giorno portò a una "*linguistic accomodation*" (Howell 2000) da parte del neerlandese, generando una formazione ricorsiva di lingue vernacolari inizialmente allocate in ambito urbano. Attraverso questa lente ogni lingua dell'immigrazione, che sia storica o contemporanea, entra a far parte del *landscape* linguistico del paese, del multilinguismo e del plurilinguismo diffuso di cui è parte attiva. *The Ethnologue* riassume le lingue dell'immigrazione in un breve elenco che, come sempre, è solo rappresentativo: ambonese malese (45.000), indonesiano (300.000), iraniano persiano (5.000), giavanese (7.500), kabuverdiano (20.000), l'arabo marocchino (30.000), il curdo del nord (40.000), papiamento

(80.000), sranan, tamil (7.000), tarifit (200.000), turco (192.000), turoyo (4.000), vietnamita (16.000), western yiddish (400), yue cinese (70.000). Al di là delle già citate immigrazioni storiche che hanno interessato i Paesi Bassi, le due ondate immigratorie relative all'era moderna arrivano dopo la II guerra mondiale per effetto delle decolonizzazioni: l'Indonesia nel 1949 e il Suriname nel 1975. Le decolonizzazioni hanno la specificità linguistica di importare nel paese, oltre alle lingue straniere, anche un neerlandese sviluppatosi in ambiti sociolinguistici completamente differenti e in coesistenza con altre lingue in questo caso, asiatiche. Anche i Paesi Bassi, come tutti i paesi dell'EU nella seconda metà del novecento, sono stati soggetti all'immigrazione di uomini e donne in cerca di condizioni di vita migliore. In quegli anni, cioè dopo il 1960, i Paesi Bassi decisero di reclutare attivamente manodopera non specializzata dall'Italia, dalla Spagna, dalla Turchia, dalla Grecia, dal Marocco, dalla Jugoslavia e dalla Tunisia, per insufficienza di manodopera internamente al paese. Nel 1970 si conteranno 235.000 immigrati solo in questa categoria di lavoratori (Zorlu, Hartog, 2001: 5). L'afflusso massiccio delle lingue dell'immigrazione ha cambiato lo scenario linguistico del paese, determinando la perdita di molti dialetti e l'alterazione dello *standard* che, ricordiamo, è sempre stato percepito come relativo ad una lingua colta ed elitaria della classe alta del Randstad, portando a peculiari considerazioni sulla lingua neerlandese “*is no longer the exclusive property of an elitist upper class of the Dutch population*” (Bennis's 2003 cit. in Grondelaers, van Hout 2010: 224). Il concetto viene ripreso altrove dove si individua nell'immigrazione la causa dell'“esproprio” dello *Standard Dutch* dall'esclusiva proprietà degli indigeni neerlandesi (Grondelaers, van Hout, Speelman, 2011: 202)

“Since the 1980s, to begin with, Standard Dutch has no longer been the exclusive property of indigenous Netherlanders: the influx of migrants whose native language is not Dutch (inhabitants of the former colony Suriname, and migrant workers of especially Turkish and Moroccan de-scent), has changed the linguistic landscape dramatically.”

Oggi l' "indigeno" neerlandese è qualcuno che è nato nei Paesi Bassi, magari da una coppia immigrata forse da due paesi diversi e con due o più lingue familiari per la comunicazione. La lingua nazionale, il neerlandese è la lingua di questa immigrazione e nei Paesi Bassi lo è da secoli. La solo apparente contraddittorietà insita nelle politiche linguistiche del paese la si svelata quando si sposta il *focus* sugli aspetti economici e imprenditoriali di accoglienza rivolti verso i capitali esteri. Pur non avendo lo spazio necessario per approfondire il tema, basterà soffermarsi sulle politiche governative miranti ad accogliere le compagnie estere e i loro capitali nei Paesi Bassi. Offrire una politica fiscale estremamente vantaggiosa insieme alla possibilità di lavorare usando esclusivamente l'inglese, bypassando l'apprendimento del neerlandese è risultata una strategia vincente. Così, mentre le aule dei corsi di neerlandese si riempiono di arabi e marocchini, le banche e gli uffici statali promuovono il loro ambiente multilingue.

6.8 UN'IDEA DI POLITICA DELLA LINGUA

La NFIA è l'ente nazionale dei Paesi Bassi preposto a facilitare gli investimenti di capitali stranieri nel paese. La *Netherlands Foreign Investment Agency* è stata fondata circa 40 anni fa ed è un'unità operativa del *Ministerie van Economische Zaken* -Ministero degli Affari Economici- dei Paesi Bassi. Il suo mandato è di facilitare le condizioni degli investitori esteri nel paese e ha l'incarico di rilevare e conoscere i fattori che giocano un ruolo decisivo nell'attrarre gli investimenti. La NFIA (www.nfia.nl) spiega che i fattori che concorrono a rendere redditizi gli investimenti nei Paesi Bassi sono più di uno: le agevolazioni fiscali offerte alle aziende che trasferiscono la loro sede nei Paesi Bassi, infrastrutture all'avanguardia, come aeroporti, porti, rete stradale e una linea *internet* che è la quinta nel mondo e la prima in Europa (14.9 Mbps), l'attitudine della forza lavoro ad essere puntuale e precisa, ma anche flessibile e soprattutto multilingue. Per un paese come i Paesi Bassi

sarebbe stato impensabile ospitare le sedi mondiali o europee di compagnie come la FIAT, la Kodak o la Cannon se non avesse saputo costruire non solo il plurilinguismo individuale, ma anche un multilinguismo diffuso e strutturale “*Dutch professionals are also among the most multilingual in the world, enabling them to successfully operate in companies across any industry, serving customers throughout the continent.*” (www.nfia.nl). Alle varie qualità dello *staff* neerlandese viene dedicata una pagina nella quale si riportano dati interessanti in merito al multilinguismo del paese e (<http://www.nfia-gulfregion.com/multilingual.html>) quanto esso sia garanzia di efficienza e produttività. Di fatto, parte delle tabelle riportate derivano dall’Eurobarometro del 2012 e in parte da una ricerca sul plurilinguismo voluta da governo, nelle quali lo status linguistico dei Paesi Bassi è così illustrato (<http://www.nfia.com/multilingual.html>)

“Ranked 1 for multilingualism. Many studies have shown that the availability of multilingual staff is the single most important factor for success for companies contemplating a European headquarters location”

Il multilinguismo anglofono è davvero quell’elemento imprescindibile per il compimento di un’economia globale e internazionale. Le aziende estere nel migrare da una nazione all’altra muovono persone, *expat* in questo caso, i quali portano con se famiglie, figli e le necessità connesse. L’anglo-multilinguismo deve quindi permeare la struttura sociale, deve infiltrarsi nelle scuole e nelle stanze dei medici, nei banconi dei mercati e nel contatto con il governo che in nessun modo potrà proporsi come monolingue. L’economia globale impone strategie senza le quali il meccanismo della circolazione del capitale umano si inceppa, creando aree marginalizzate anche all’interno dell’Europa stessa. Si faccia bene attenzione che l’NFIA nelle sue pagine, non parla di bilinguismo o di uso fluente di un’altra lingua, bensì parla di multilinguismo. Questo è

uno di quei casi in cui l'ambiguità di traduzione sparisce e multilinguismo è qui traducibile coerentemente con l'accezione sociale del termine, nella quale però viene incluso il significato di abilità in due lingue straniere oltre la propria o le proprie L1³⁴.

“Most Dutch, 90%, are fluent in English, which is the primary business language in the Netherlands as well as throughout Europe. In addition, a higher percentage of Dutch also speak German and French than their counterparts elsewhere.”

Il termine qui è comprensivo di ambedue i significati, proponendone una inscindibile unità, là dove non può compiersi pienamente l'uno senza l'altro. Il mercato del lavoro è necessariamente multilingue, ma per essere reale deve combaciare con quell'anglo-multilinguismo capace di rispondere alle esigenze, le più svariate, delle unità familiari o dei singoli lavoratori in movimento. E' un processo di riconversione sociale profondo che va perseguito e sostenuto e che investe ogni ambito statale partendo dal contatto stesso con il cittadino straniero (www.government.nl). In modo particolare, per questo ultimo fattore così centrale nelle valutazioni delle aziende estere, la scelta dei Paesi Bassi è stata quella di stabilire la comunicazione fra stato e cittadino attraverso il web e di farlo in lingua inglese³⁵

“The Government and its ministries communicate with the non-Dutch speaking international and domestic public via this English language website Government.nl. However, the Ministry of Defence maintains its English language website on the armed forces.”

Il paese, per essere davvero meta dei capitali esteri ha creato una rete di infrastrutture, culturali, sociali, economiche, familiari in grado di avviare uno scambio anglo-multilingue e anglo-multiculturale così da consentire lo scambio comunicativo agli *expat* in arrivo nel paese.

³⁴ Citazione tratta dal sito dell'NFIA . Url: <http://www.nfia.com/multilingual.html>

³⁵ Citazione tratta dal sito del Governo NL. Url: <http://www.government.nl/international>

6.8.1 IL DOPPIO BINARIO

Se questa è una affermata realtà dei Paesi Bassi, così forte da essere diventati in questo settore il più importante concorrente dell'Inghilterra, è altrettanto vero che è uno solo di due binari sui quali cammina la definizione di *standard* nei Paesi Bassi. Da un lato abbiamo un paese multilingue che offre personale qualificato, flessibile e plurilingue che apre, in termini legali, le porte agli *expat* in arrivo a seguito delle multinazionali e delle grandi aziende, mentre dall'altra parte l'accoglienza dell'immigrazione generale segue rigidamente la regolamentazione legislativa che non è poi così aperta. La legge *Vreemdelingenwet* del novembre 2000 stabilisce che chiunque non sia europeo e volesse immigrare nei Paesi Bassi deve avere già superato l'esame NT2 *Nederlands als tweede taal*, presso i consolati o le ambasciate neerlandesi nel mondo. L'esame, specificatamente strutturato per gli adulti, è costruito per testare il raggiungimento di un livello "accettabile" di competenze in neerlandese. Al di là delle modalità con le quali viene gestita l'immigrazione verso cui la tolleranza è sempre più ristretta, rimane sul tavolo della politica un'evidente discrepanza fra le modalità di trattamento riservate agli *expat* e gli immigrati ai quali si chiede di imparare il neerlandese come prerequisito all'immigrazione, senza tenere conto della diffusa conoscenza dell'inglese spesso presente negli immigrati. Durante una protesta di richiedenti asilo nel maggio del 2015 Hans Spekman, presidente del PvdA - *Partij van de Arbeid*, il partito democratico dei Paesi Bassi è stato contestato per aver affrontato i richiedenti asilo parlando in neerlandese apportando la motivazione che le questioni nazionali vanno trattate in neerlandese. L'accaduto, riportato dai giornali, racconta più cose fra le quali il fatto che gli immigrati fanno, in gran maggioranza, l'inglese e che la richiesta di parlare in inglese così apertamente espressa è dovuta alla consuetudine dell'uso dell'inglese come lingua veicolare. solo qualche settimana prima il sindaco di Amsterdam aveva incontrato gli studenti in occupazione delle università e, in quell'occasione, aveva

usato l'inglese per rispetto della minoranza studentesca non di L1 neerlandese. Il plurilinguismo neerlandese è un elemento identitario così stabile da diventare persino un impedimento all'apprendimento del neerlandese sia per assenza di motivazione e sia perché è uso diffuso da parte della popolazione, di passare all'inglese appena si comprende che chi si ha di fronte non parla fluentemente il neerlandese. L'inglese così diffuso e usato giornalmente in ogni contesto della vita pubblica del paese palesa la discriminazione del doppio *standard* e l'imposizione del neerlandese, presente nella legge del 2000, come deterrente all'immigrazione non europea.

CAPITOLO 7. LA REALIZZAZIONE

Questo capitolo è dedicato a documentare l'applicazione della ricerca. Sono descritte le teorie metodologiche e le motivazioni che hanno determinato le nostre scelte sugli strumenti da utilizzare per ottenere la migliore efficacia in relazione agli obiettivi della ricerca. Abbiamo motivato le nostre scelte nel merito e abbiamo descritto la funzione degli strumenti applicativi rispetto ai nostri obiettivi e le modalità con le quali sono stati utilizzati. Abbiamo dato conto della somministrazione e della tecnologia con la quale si è lavorato per ottenere i risultati desiderati. Per ognuno di questi passaggi, dalla struttura metodologica alle scelte fatte per i singoli strumenti, sono state illustrate le teorie di riferimento in relazione alla cornice teorica fin qui delineata. Questa sezione della tesi è la parte operativa e applicativa di quel bagaglio di teorie e riflessioni che formano la cornice epistemologica della ricerca tutta.

7.1 STRUTTURA METODOLOGICA

Pensare a una ricerca come alla stesura di un paradigma che sia estraneo alla nostra interpretazione del mondo non è verosimile. Lo è ancora meno per quanto fin qui descritto in termini di interpretazione del mondo e della persona. Le pagine che precedono questa parte descrittiva documentano, in pari percentuale, gli studi sul plurilinguismo e la nostra interpretazione di questi ultimi. C'è da aggiungere che proprio perché la nostra posizione rispetto all'oggetto osservato è doppia in quanto insegnanti e ricercatori insieme siamo parte attiva nello scenario. Se fosse possibile davvero l'oggettivazione di una ricerca, di certo non sarebbe quella di un insegnante. Quindi, recuperando la rivoluzione heideggeriana (Guidano 1999) della distinzione fra ontico - il parlarne - e ontologico - l'esperienza diretta - diremo che a noi è riservato il compito di saper governare ed interpretare la realtà da ambedue le posizioni contemporaneamente.

7.2 SEQUENZA TEMPORALE

La ricerca combina dati quantitativi e qualitativi raccolti in un omogeneo profilo di indagine. Gli strumenti di raccolta dati realizzati per la parte quantitativa si compongono di due questionari somministrati via *web*; per la parte qualitativa invece si è scelto di utilizzare un'intervista ermeneutica videoregistrata. Il campione scelto per la somministrazione dei questionari è composto da studenti di lingua italiana, adulti e neerlandesi che sono stati contattati tramite le email personali. L'indirizzario degli studenti è la combinazione di una nostra personale lista di studenti, accumulata negli anni di insegnamento in aggiunta all'indirizzario fornito dall'*Universiteit Utrecht* che ha collaborato alla ricerca concedendo anche supporto logistico e operativo per le interviste. Per le interviste invece abbiamo scelto persone con le quali si avevano rapporti di familiarità preesistenti. Sono persone che appartengono allo stesso campione in oggetto, studenti con i quali nel corso degli anni di insegnamento si è stabilito un rapporto che prescinde il rapporto insegnante-studente, cosa che si è ritenuta strategica. Era infatti essenziale riuscire a stabilire una conversazione franca su temi che avrebbero potuto creare difficoltà, cosa poi confermata dal rifiuto ad essere ripresi in un caso e dalla negazione dell'intervista per intero da parte di alcuni di essi. Prima di iniziare l'intervista si è chiesto allo studente di firmare una liberatoria sull'uso dell'immagine e della registrazione sonora e sulle modalità di gestione dei loro nomi (Tavola II: 471). Nell'illustrate le fasi della ricerca rispetteremo la sequenza temporale per come si è svolta, dettagliando anche i tecnicismi che non sono stati pochi e che hanno richiesto particolare dedizione.

7.3 GLI STRUMENTI

Avendo come obiettivo la consapevolezza e l'identità linguistica dei plurilingui è apparso chiaro che avremmo affrontato il tema dell'identità attraverso interviste in presenza e che il numero di intervistati sarebbe stato necessariamente limitato. Questa palese

considerazione ci ha spinti a voler allargare la raccolta dei dati quantitativi relativa alla consapevolezza linguistica scegliendo di utilizzare due questionari in autocompilazione distribuiti attraverso la rete. Questa decisione è stata confortata dalla letteratura che testimonia una consuetudine in questo senso, in modo particolare in riferimento alla consapevolezza linguistica. Per ciò che concerne la consapevolezza linguistica si è focalizzato sul rilevamento delle tecniche e delle strategie d'apprendimento e abbiamo cercato uno strumento che registrasse le strategie e le tecniche di apprendimento correlandole alla tipologia di consapevolezza. Inoltre avrebbe dovuto avere quelle caratteristiche di efficacia e brevità che si richiedono a questionari somministrati via web e in maniera autocompilativa. Infine il nostro obiettivo era quello di ottenere, per quanto e come possibile, le tre tipologie di informazioni che rispondono alle tre tipologie di domande diverse che un questionario può contenere: *factual questions*, *behavioural questions*, *attitudinal questions* (Dörnyei, 2007: 102). La prima per rilevare fatti demografici e linguistici, la seconda per documentare la storia personale e linguistica, l'ultima per rilevare comportamenti e attitudini dello studente. Metodo di indagine e strumento di raccolta dati non sono mai elementi scissi, così per garantirci il numero maggiore di contatti possibili si è deciso di realizzare la raccolta dati quantitativa attraverso il web sebbene consapevoli che non potendo controllare le risposte ai questionari, la percentuale di non compilazione avrebbe potuto essere alta. Sin dall'avvio di questo lavoro ci siamo resi conto della nostra volontà a voler rimanere osservatori del concetto di persona e non solo di studente e così abbiamo creato un questionario che documentasse anche quantitativamente la sua biografia linguistica. La combinazione dei dati raccolti dai due questionari, quello sulla consapevolezza linguistica e da quello biografico, ci avrebbe restituito una visione olistica e rispettosa del rapporto fra la persona e il suo repertorio linguistico. La progettazione e la realizzazione del sito web per la somministrazione dei due questionari è sembrata l'operazione graficamente più gradevole

e funzionalmente più efficace. La raccolta dei dati è stata automatizzata grazie ai Moduli Google e soprattutto ha velocizzato le procedure dello studente una volta compilato il questionario. L'efficacia e la celerità in questi casi sono cruciali (Cohen, Manion, Morrison 2011; Dorney 2007, 2010; Wei, Moyer 2010) cosa alla quale va aggiunta la considerazione non secondaria che nei Paesi Bassi ogni contatto con le istituzioni è demandato unicamente alla rete e che nei cittadini c'è una generale consuetudine con il web per accedere ai servizi.

7.3.1 GLI STRUMENTI: I DUE QUESTIONARI

Il sito web³⁶ è quindi pensato come un contenitore per i due questionari e, alla base della sua progettazione, ci sono i criteri di immediatezza e semplicità: una pagina unica che consente a colpo d'occhio di intuire la funzione e l'accesso ai contenuti. I due questionari proposti, quello da noi realizzato, che chiamiamo Biografico-Linguistico (da ora in poi QBL) e il MAI *Metacognitive Assessment Inventory* (da ora in poi MAI) sono proposti in doppia lingua, inglese e neerlandese. La traduzione di ambedue i questionari è stata affidata a due diversi traduttori per consentire a noi di rilevare eventuali discrepanze. Per la verifica della traduzione neerlandese si è deciso di sottoporre i *test* a persone di madrelingua neerlandese non attinenti al nostro campione così da ricevere un *feedback* sulla comprensione che fosse completamente libero da preconcose. Il questionario QBL è stato progettato da noi con l'intento di rilevare più informazioni possibili sulla storia delle lingue nella vita dello studente: i contesti di apprendimento e di uso, le modalità di apprendimento, le età e i tempi. Il questionario MAI è opera di Gregory Schraw e Rayane Dennison (1994) che lo hanno progettato e realizzato per misurare il grado di consapevolezza nell'apprendimento dello studente attraverso lo studio delle strategie ed è ancora oggi uno degli strumenti più diffusi per il rilevamento della metacognizione in ambito scolastico e di istruzione.

³⁶ "Multilingual Awareness by Multilinguals" consultabile in rete. Url: <https://dottorato2015.wordpress.com/>

Per la pubblicazione e la somministrazione del MAI, per l'eticità della ricerca, è stata richiesta l'autorizzazione al suo uso e alla sua diffusione direttamente al suo ideatore, il Prof. Schraw, il quale gentilmente l'ha concessa (Tavola III: 472). Tutti e due i questionari sono introdotti da una breve presentazione del loro scopo e del lavoro di ricerca, oltre alla ben evidenziata formula di riservatezza (Tavola IV: 473; Tavola VII: 476). La firma a fine compilazione era del tutto facoltativa.

“The following questionnaire is part of a PhD research of the University Ca' Foscari in Venice, department of Language Science. This questionnaire has been submitted to you through the University of Utrecht, Department of Languages, Literature and Communication with the kind support of prof. dr. Harald Hendrix, Chair of Italian studies. The field of research is Multilingualism and Italian as a foreign language. Every information will be kept confidential and will only be analyzed by the researcher on completion of the data collection process. The compilation of questionnaire will require 15 minutes of your time for completion.”

Quelle poche righe si concludono con la nostra firma in chiaro e con l'indirizzo email attraverso il quale è ancora possibile contattarci per domande o anche semplici curiosità. In tutti e due i questionari la prima domanda era diretta a conoscere se l'altro questionario era stato già completato, questo per dare la sensazione di un insieme più che di due elementi separati. Tutti e due questionari e il sito nella sua interezza sono stati testati da un gruppo di allievi e insegnanti di lingue per ricevere sia correzioni che consigli in merito alle modalità di somministrazione. Il test di prova del sito e dei questionari è stato riproposto a più riprese per avere certezza nelle risposte. Vediamo in dettaglio i due questionari partendo proprio dal MAI.

7.3.1.1 METACOGNITIVE ASSESSMENT INVENTORY (MAI)

Il MAI (Tavole IV-VI: 473-5) progettato da Schraw e Dennison (1994) è ancora oggi uno degli strumenti più largamente usati per valutare la metacognizione nell'apprendimento e, sebbene perfezionabile (Teo, Lee 2012) continua a dimostrare la sua validità in una vasta quantità di

studi (Sperling, *et al.* 2002), oltre a consentire una facilità d'uso, anche come *self-reported inventories*. La metacognizione è stata definita come “any knowledge or cognitive activity that takes as its object, or regulates, any aspect of any cognitive activity” (Flavell, Miller, Miller, 2002) dove meta sta per cognizione circa la cognizione, quindi la consapevolezza dei modi del pensare e, nel nostro caso, dell'imparare. Il MAI è uno strumento ideato per sondare la metacognizione come intesa dai suoi ideatori, cioè come “*ability to reflect upon, understand, and control one's learning*” (Schraw, Dennison, 1994: 460). La distanza fra le due definizioni è nulla e quando Schraw e Dennison realizzarono il MAI avevano l'obiettivo di costruire uno strumento d'indagine completo, efficace e di facile somministrazione che fosse utilizzabile sia per il rilevamento con studenti adulti che per bambini. Il diffuso uso del MAI in ambito educativo ha spinto allo sviluppo di una versione modificata del questionario adattata alla misurazione della metacognizione negli insegnanti, il MAIT *Metacognitive Assessment Inventory for Teachers* (Balcikanli 2011). L'idea di poter rendere *self-reported* un questionario sulla metacognizione nasceva dalla constatazione di quegli anni che attraverso quel processo autoriflessivo si riuscivano a ottimizzare le capacità di apprendimento. La metacognizione, la capacità solo umana di riflettere sul proprio pensiero, applicata all'apprendimento è sempre stata concepita come un elemento composito, formata da più livelli e così è descritta da Schraw e Dennison e dai loro contemporanei e predecessori (Baker 1989; Brown 1989; Flavell 1987; Jacob, Paris 1987), interpretazione ancora del tutto contemporanea (Magno 2010). La metacognizione è il risultato di una correlazione attiva di più componenti che in Schraw e Dennison (1994) erano otto, almeno nella fase iniziale di studio: 1. *declarative knowledge*, 2. *procedural knowledge*, 3. *conditional knowledge*, 4. *planning*, 5. *information management strategies*, 6. *monitoring*, 7. *debugging strategy*, 8. *evaluation of learning*. La complessità di estrazione e comparazione che questi otto livelli imponevano ha spinto i due ricercatori a semplificare il modello di

metacognizione riducendolo al ben più maneggevole “*two factor model of cognition*” cosa che consenti la realizzazione del MAI. (Tabella 7.1)

METACOGNITIVE AWARENESS INVENTORY (MAI) TABELLA 7.1

KNOWLEDGE OF COGNITION	
DK	Declarative knowledge
PK	Procedural knowledge
CK	Conditional knowledge
REGULATION OF COGNITION	
PLAN	Planning
STRAT	Organizing
MONITOR	Monitoring
DEBUG	Debugging
EVALUATE	Evaluation

Il questionario MAI è quindi composto da 52 *items* relativi ai due componenti principali della metacognizione: “*Knowledge of Cognition*” (KC) e “*Regulation of Cognition*” (RC) considerati come strettamente correlati e indispensabili all’attivazione della metacognizione (Flavell 1987; Schrow, Dennison 1994). Sotto questa bipartizione sono distribuiti dei sub-fattori. I sub-fattori in KC sono così descritti (Schrow, Dennison, 1994: 474, l’enfasi è dell’originale)

“Knowledge of Cognition

1. *Declarative knowledge: knowledge about one’s skills, intellectual resources, and abilities as a learner.*
2. *Procedural knowledge: knowledge about how to implement learning procedures (e.g. strategies).*
3. *Conditional knowledge: knowledge about when and why to use learning procedures.”*

Gli *items* presenti in KC sono relativi alla misurazione degli aspetti riflessivi sull’apprendimento, rappresentati per la maggioranza dall’abilità di sapere scegliere e mettere in atto le strategie. Il secondo componente della metacognizione, la “*Regulation of Cognition*” è

invece composto da sub-fattori relativi alla gestione del processo di apprendimento. Qui è presente un numero più elevato di sub-fattori intesi a rilevare la metacognizione attraverso la misurazione dei meccanismi di controllo e regolazione nell'apprendimento (Schrow, Dennison, 1994: 474-475)

“Regulation of Cognition

1. *Planning: planning, goal setting, and allocating resources prior to learning.*
2. *Information management: a) Organizing: implementing strategies and heuristics that help one manage information, b) Information management: organizing, elaborating, summarizing, and selectively focusing on important information.*
3. *Monitoring: assessment of one's learning or strategy use.*
4. *Debugging: strategies used to correct comprehension and performance errors.*
5. *Evaluation: analysis of performance and strategy effectiveness after a learning episode.”*

Come sempre in questi casi la distribuzione dei 52 items non corrisponde alla suddivisione per categorie di indagine per non rendere evidente il loro scopo e spezzare la continuità e mantenere alta l'attenzione. La suddivisione nascosta degli *items* in base alla categoria è la seguente (Schrow e Dennison, dalla liberatoria d'uso)

- “1. Knowledge about Cognition (17 items)*
Declarative Knowledge, DK 8 Items: 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46.
Procedure knowledge, PK 4 Items: 3, 14, 27, 33.
Conditional knowledge. CK 5 Items 15, 18, 26, 29, 35.
- 2. Regulation of Cognition (35 items)*
Planning, PLAN. 7 Items: 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45.
Management Strategies, STRAT. 10 Items: 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48.
Comprehension monitoring, MONITOR. 7 Items: 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49.
Debugging strategies, DEBUG. 5 Items: 25, 40, 44, 51, 52.
Evaluation, EVALUATE. 6 Items: 7, 19, 24, 36, 38, 50.”

La nostra scelta per il rilevamento della metacognizione è caduta sul MAI perché è lo strumento più sperimentato e maneggevole, cosa che lo rendeva particolarmente adatto alla somministrazione via web. I test

a cui è stato sottoposto hanno dimostrato che l'interna affidabilità del MAI rispetto alla conoscenza della cognizione varia da un minimo di 0.70 ad un massimo di 0.80, mentre nella regolazione della cognizione varia da un minimo di 0.80 ad un massimo di 0.90. Il dato dell'affidabilità relativo all'interezza del test, quindi inclusi i due componenti principali, è dello 0.90 (Schraw, Dennison 1994; Sperling, Staley, Du Bois 2004) e in alcuni casi anche dello 0.95 (Nosratinia, Saveiy, Zaker 2014). Spesso è diffuso nelle scuole e somministrato anche con modalità di auto-misurazione. Per ciò che concerne i tempi di compilazione in base a quanto riportato dagli autori "*Pilot testing revealed that the average completion time was approximately 10 min.*" (Schraw, Dennison, 1994: 463). Su questo ultimo punto torneremo a riflettere, ma a nostra esperienza i 52 *items* di così specifica definizione non possono essere completati in 10 minuti, salvo fatto nei casi in cui c'è consapevolezza delle materia che si sta trattando. Le domande richiedono una valutazione di grado di veridicità in quanto non sono domande dirette bensì frasi formulate affermativamente e in prima persona. Abbiamo quindi seguito l'indicazione di proporre risposte in scala Likert da 1 a 5 con la modulazione di gradazione così specificata: 1: *always false*; 2: *sometimes false*; 3: *neutral*; 4: *sometimes true*; 5: *true*. Va aggiunto che ci siamo attenuti alle raccomandazioni per la tempistica della compilazione di un questionario indicano un tempo massimo di 30 minuti (Dörnyei, 2003, 2007; Codò 2008). Il questionario è ancora consultabile in rete³⁷ ed è introdotto da poche righe che riprendono il contenuto dell'email di contatto (Tavole IV, V: 473-474). Al termine della compilazione lo studente doveva solo cliccare sull'invio al quale, in tutti e due i questionari, veniva inviata una risposta personalizzata di ringraziamento per aver contribuito alla ricerca.

7.3.1.2 QUESTIONARIO BIOGRAFICO-LINGUISTICO (QBL)

³⁷ Multilingual Awareness by Multilinguals. Url: <https://dottorato2015.wordpress.com/>

Il principio di complementarità di Grosjean descrive quali sono le varianti che intervengono a modificare le modalità d'uso delle lingue nel corso della vita (Grosjean, 2015: 46)

“Solitamente, i bilingui acquisiscono e usano le loro lingue per finalità diverse, in diversi ambiti della vita, con persone diverse. diversi aspetti della vita spesso richiedono lingue diverse.”

In queste poche righe Grosjean individua le variabili che incidono nelle lingue viste come un insieme e non come singoli codici separati. Così, in base al principio di complementarità, le modalità di interazione fra le lingue sono pressoché infinite e tale è l'impatto nella vita degli uomini. Sappiamo anche che le modalità di interazione e di incidenza fra le variabili del plurilinguismo agiscono in maniera complessa, non lineare e sicuramente non ricorsiva o stabile. La complessità delle dinamiche interne al plurilinguismo, dinamiche caratterizzate dai cambiamenti di *status* di ogni singola variabile del principio di complementarità, hanno portato alla definizione del *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina, Jessner 2002; Jessner 2008) paradigma che ha influenzato l'interpretazione del plurilinguismo negli ultimi quindici anni e che descrive così la relazione tra le variabili del plurilinguismo (Jessner, 2008: 25)

“According to DMM, the development of a multilingual system changes over time, and is non-linear; reversible – resulting in language attrition and/or loss – and complex. It is also highly variable since it depends on social, psycholinguistic and individual factors, apart from the different forms of contexts in which language learning takes place, as explained above.”

Il *Dynamic Model of Multilingualism* interpreta lo sviluppo del plurilinguismo e il suo svolgersi come un sistema complesso formato da elementi in costante cambiamento. Sotto questa lente nessuna lingua del repertorio di un plurilingue può essere considerata oggetto a se stante dove l'*unicum* che sta alla base, è soggetto a cambiamenti costanti procurati dalla dinamica di fattori che sono di carattere psicologico quanto lo sono quelli sociali e spesso ugualmente autonomi

dalle singole volontà. Il DMM dimostra l'inutilità di pensare all'apprendimento di una lingua come ad una singola unità e impone l'attenzione su uno studente del quale bisogna comprendere la relazione con le sue lingue, con le modalità di apprendimento precedenti e con la sua volontà di acquisizione di una nuova lingua. In sintesi il DMM configura una rete di relazioni senza la cui consapevolezza non si raggiunge l'obiettivo primario dell'insegnante, cioè quello di saper interagire con l'interezza del repertorio linguistico e umano della persona. L'idea alla base del DMM applica il *Dynamic System Theory* (DMT) (Herdina, Jessner 2002) ma soprattutto presuppone una visione olistica del plurilinguismo, in cui il plurilingue non è la somma di più lingue. La base è dunque quell'approccio olistico che è di Grosjean (1982, 2010, 2015) senza il quale non sarebbe possibile immaginare il repertorio linguistico dello studente nella sua interezza. Per dirla in sintesi ci sentiamo di poter condividere in pieno l'idea per la quale, nella ricerca del plurilinguismo “ [...] “holistic” necessarily equals “multilingual”, thereby being opposed to a monolingual or reductionist view of multilingualism” (De Angelis, Jessner, 2012: 48). La realizzazione grafica (Grosjean, 2015: 47) che Grosjean realizza del principio di complementarità non riesce a dare il senso delle implicazioni che lo compongono perché è un disegno piano a cui manca la tridimensionalità che invece potrebbe rappresentare con più efficacia la complessità alla base di quell'apparente semplice principio. Il questionario biografico-linguistico è stato ideato e progettato cercando di ottenere una fotografia dello stato dell'arte delle dinamiche linguistiche nel campione. Per farlo si è scelto di strutturare il questionario sulle varianti presenti nel Principio di Complementarità indicate come significative per l'acquisizione e l'uso delle lingue nel corso della vita: la finalità, gli ambiti, le persone, gli aspetti dei singoli. Un numero consistente di informazioni così da ottenere una conoscenza, sebbene numerica, la più dettagliata possibile della relazione tra identità e lingue presente nel nostro campione. Ma, per quanto fosse essenziale definire il profilo identitario dell'apprendente

era altresì cruciale assicurarci di rilevare tutti quegli elementi capaci di influenzare l'apprendimento linguistico, sia da un punto di vista cognitivo che psicolinguistico. In questo senso ci siamo rivolti al lavoro della De Angelis (2007) la quale ha individuato e elencato quei fattori presenti nella formazione linguistica ed educativa dello studente che hanno la forza di influire sui processi cognitivi e psicolinguistici nei plurilingui (De Angelis, 2007: 12)

- *age of acquisition of each non-native language;*
- *sequence of acquisition of all languages;*
- *proficiency level in all non-native languages, and how proficiency level was measured;*
- *exposure to native and non-native language environments;*
- *classroom language of instruction for each non-native language (if learned in a formal setting);*
- *amount of formal instruction in each non-native language (years and hours per week);*
- *manner of acquisition (formal/instructed acquisition versus natural acquisition);*
- *context in which each language is or was used (for example at home, at school, with peers and so on);*
- *active or passive use of all languages;*
- *number of languages known to the speaker;*
- *productive and receptive skills for each language and how these were measured.*"

Abbiamo accolto il fermo invito della ricercatrice - *"all of the information listed below should be provided whenever possible"* (De Angelis, 2007: 12) - e tutte le informazioni in elenco sono state inserite nel nostro QBL (Tavole VII-IX: 476-478) per poter essere certi di rilevare anche la realtà dello stato dell'arte delle lingue conosciute dallo studente. Si è deciso di palesare gli obiettivi del questionario con grande chiarezza, sia nelle modalità di presentazione che nella strutturazione del modulo. La scelta è stata supportata anche dal fatto che si stavano trattando argomenti che avrebbero potuto essere percepiti come sensibili, come etnicità, lingue di origine, lingue familiari e di lavoro. La connotazione sociale e identitaria di cui è portatrice la lingua è radicata nei Paesi Bassi come in ogni altro paese nel mondo. Oltre a questo un altro tema sensibile è la richiesta del livello di istruzione che, se non motivata, avrebbe potuto essere

considerata non appropriata. Quindi abbiamo deciso di scandire il QBL in tre sezioni e di evidenziare con un titolo l'ambito di pertinenza di ognuna di esse - *Part one: You; Part two: Your Family; Part three: The Italian Language* -. Complessivamente composto da 29 *items* a risposte differenziate dei quali: otto a scelta multipla (*items* 1, 4, 10, 11, 13, 27, 28, 29), quattro a scelta multipla semi aperta (*items* 5, 16, 23, 26), dodici a risposta aperta (*items* 2, 3, 6, 7, 8, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22), cinque a componente valutativa (*items* 10, 12, 14, 24, 25). Le esigenze di indagine hanno determinato la varietà delle risposte che ha funzionato perfettamente con la nostra necessità di interrompere la ripetitività della tipologia di domande del MAI, con il quale ci siamo allineati nella scelta di indicare la scala Likert da 1 a 5 con le stesse qualifiche. La prima parte "You" è composta da un gruppo di 16 domande in cui sono indagati i dati anagrafici, i dati relativi alla posizione sociale e al repertorio linguistico dello studente specificato dalla richiesta di indicazione di contesti, di età di apprendimento e di percezione di livello per ogni singola lingua. Le sei domande successive sono integrate nella seconda sezione, "Your Family", e riguardano le lingue passate e presenti nella famiglia di origine e in quella odierna e quali di quelle lingue sono ancora in uso in ambedue gli ambiti. Tutte le domande di questa sezione sono ovviamente a risposta aperta. La terza e ultima sezione del questionario riguarda "The Italian Language" ed è composta da sette domande. Qui abbiamo sempre mantenuto aderenza con il principio di complementarità, pur allargando anche ad altri fattori. Abbiamo chiesto la motivazione che li ha spinti a scegliere l'italiano come L3, gli abbiamo chiesto di valutare il grado di difficoltà di apprendimento dell'italiano, quanto gradiscono lo studio dell'italiano e quale abilità è da loro considerata la più importante. La parte dedicata all'italiano si conclude con tre domande che hanno a che fare con il futuro del loro rapporto l'italiano: se hanno la volontà di continuare a studiarlo, se hanno come obiettivo un preciso livello da voler raggiungere e se intendono fare esami per ottenere una certificazione di livello. La terza e ultima sezione del questionario è

stata progettata con l'intento di rilevare quanta consapevolezza ci fosse in merito alla propria LLE, cioè quell'esperienza pregressa nell'apprendimento così specifica nei plurilingui. La strutturazione di questa terza parte del QBL ha voluto trarre beneficio dalla riflessione sulla storia dello studente di lingue promossa nella prima e seconda parte dal questionario. Come per il MAI, anche questo questionario si conclude con i ringraziamenti da parte nostra per avere partecipato alla ricerca e si lascia la libertà di firmare il questionario e lasciare la propria email per ipotetici contatti successivi. Un volta cliccato l'invio lo studente riceve un *email* di ringraziamento.

7.3.2 GLI STRUMENTI: L'INTERVISTA NARRATIVA

L'acquisizione di una narrazione come un dato qualitativo è consuetudine nelle scienze sociali, la si iscrive negli strumenti della ricerca quantitativa e in maniere diverse, si cerca di commutare quel dato narrativo in un dato "valido". Le procedure d'analisi sono state condizionate dalle metodologie delle scienze sociali caratterizzate sempre dalla distinzione binaria fra quantitativo e qualitativo. L'uso della narrazione come dato linguistico è ampiamente diffuso e adesso usato anche nello studio del plurilinguismo, specialmente nei casi in cui l'intento è una comparazione di campioni di lingua. In questi casi si è affermata la consuetudine all'uso di stimoli non verbali come immagini, spezzoni di film, cartoni animati per i bambini, al fine di ottenere una narrazione contestualizzata e comparabile (Wei, Moyer 2010; Barkhuizen 2013; Cohen, Manion, Morrison 2011). Lo scopo in questi casi è l'analisi della produzione linguistica, cosa che non attiene a questa ricerca. L'analisi narrativa è lo strumento per eccellenza del "*narrative turn*" in cui l'identità è un processo socialmente determinato, cioè non relativo alle caratteristiche psicologiche e cognitive dell'individuo. Questa interpretazione è spesso presentata come "opposta" all'interpretazione narrativa di Labov che la definiva (Labov, Waletzky 1967: 13) "*one verbal technique for recapitulating past experience, in particular a technique of constructing narrative units*

which mach the temporal seqence of that experience". Questa interpretazione di "tecnica verbale" concepita come il riassunto di esperienze del passato si tende ad attribuirle, oltre che a Labov, anche a Bruner (1987) e a Ricœur (1984). Su questo tema, cruciale e non solo per questa tesi, ci siamo già espressi sottolineando la nostra difficoltà a perpetuare la sussistenza di bidimensionalità di miti concettuali come interno/esterno, oggettivo/soggettivo. Le dinamiche complesse alla base delle definizioni identitarie, proprio perché implicano l'uso del linguaggio, non accettano interpretazioni né bidimensionali e, ancora di meno, univoche. Se si accetta la sfida della complessità, allora saranno più piani di interpretazione e diversamente interconnessi a qualificare l'analisi delle narrazioni. L'aiuto in questa direzione ci arriva dall'impostazione che troviamo nelle pagine dello psicologo Vittorio Guidano per il quale è proprio la natura simbolica del linguaggio ad annullare il confine tra noi e il resto del mondo. Il linguaggio con il quale adempiamo alla costruzione di significato personale non concede la possibilità di prescindere dai significati simbolici condivisi di cui è costituito il linguaggio verbale e non. Un cenno alla ricerca neurobiologica sulla "*Reconsolidation*" (Shiller *et al.* 2010; Schiller, Phelps 2011) va fatto, se non altro per sottolineare quanto la relazione fra identità e memoria sia perenne soggetto di ricerca. Oggi la tecnologia consente osservazioni non invasive che producono risultati sorprendenti "*My conclusion,*" says Schiller, "*is that memory is what you are now. Not in pictures, not in recordings. Your memory is who you are now.*" (Hall 2013).

7.3.2.1 L'INTERVISTA ERMENEUTICA DISCORSIVA (IED)

L'intervista come strumento di indagine è stata scelta per la possibilità che lo strumento offre di essere flessibile e adeguabile allo scopo. Lo schema della ricerca, la sua coerenza e la necessità di mantenere il *focus* in maniera organica alla teoria e alla parte quantitativa, impone coerenza anche nella scelta degli strumenti. Gli obiettivi di ricerca ai quali le interviste dovevano assolvere erano quindi quelli che

caratterizzavano i contenuti dei due questionari: indagare la consapevolezza esplicita in merito all'apprendimento linguistico e ottenere un'immagine della relazione fra plurilinguismo e identità con specifico riferimento alla lingua italiana. Il nostro obiettivo esigeva, in parte, le qualità delle interviste autobiografiche per la volontà di concentrarsi sulle esperienze personali, cioè sull'esclusivo punto di vista della persona intervistata. Le autobiografie linguistiche come dati stanno avendo molta fortuna e si concentrano sulle esperienze personali che l'intervistato ha sviluppato con le lingue apprese, sul come, sul perché e sul quando. Questo tipo di interviste, come nel nostro caso, sono raccolte anche attraverso questionari (Meng 2001; Franceschini 2003, Protassova 2004) così come sono documentate attraverso la scrittura di diari e di vere e proprie autobiografie linguistiche o *memoirs* (Schumann 1997; Pavlenko 1998, 2001, 2004; Norton 2000, 2010). Se molta parte della nostra intervista è composta dall'autobiografia linguistica, dall'altro lato mancano dell'organicità tipica del genere, della successione temporale o tematica che dovrebbe qualificarle. Gli eventi autobiografici dei nostri intervistati sono narrati come esperienze singole, come ricordi recuperati per documentare aspetti dell'apprendimento e aspetti identitari. L'assenza di quella organicità tipica del racconto autobiografico ha consentito di lasciare allo studente la libertà di scegliere quale dei suoi eventi biografici potessero essere considerati così rilevanti da essere menzionati. Oltre a questo distinguo tra le nostre interviste e quelle a scopo meramente autobiografico, va sottolineato che per le ragioni di questa ricerca era proprio il grado di consapevolezza ad essere parte della nostra osservazione e quindi l'induzione alla riflessione su tecniche e strategie di apprendimento è stato un obiettivo altrettanto centrale anche nelle interviste. D'altronde il criterio di coerenza che è alla base di ogni progetto di ricerca, è stato mantenuto anche nella scelta degli strumenti e nelle loro modalità d'uso. L'enfasi data alla correlazione significativa tra il dato qualitativo e quello quantitativo sta nel mantenimento del medesimo obiettivo in ambedue le tipologie di ricerca. Le interviste

sono quindi apparse non inscrivibili in alcuna categoria. Su tutto, ribadiamo, abbiamo sempre mantenuto accesa l'attenzione al contesto degli eventi descritti ugualmente come sul significato personale che quegli eventi hanno avuto e continuano ad avere per i nostri intervistati. Sinteticamente i nostri obiettivi cognitivi sono stati i vissuti dei nostri intervistati che, come ormai acquisito, non c'è che la narrazione a poterli rappresentare (Bruner 2006, Ricœur 1983/1986, Guidano 1991, 1999, 2007). Così la tipologia di intervista che meglio rispondeva alle nostre esigenze è stata l'intervista ermeneutica (Montesperelli 1998, 2005, 2010; Trincherò 2002), per le sue caratteristiche peculiari, cioè "libere, discorsive, non direttive, qualitative, in profondità [...] si rivolgono agli individui, mirano alla loro "comprensione" (Diana, Montesperelli, 2005: 9) e soprattutto, applicando il "criterio di centralità dell'intervistato" (Montesperelli 1998), spostano l'osservazione nella loro interpretazione dell'esperienza interiore, nella loro percezione di sé stessi che è l'unica osservazione alla quale ci siamo interessati. L'altro elemento a favore dell'intervista ermeneutica è la sua caratteristica, per noi essenziale, di essere aperta ad una interazione diretta fra intervistatore e intervistato, di accettare e sviluppare empatia fra i due partecipanti e di trarre da questa situazione di coinvolgimento conoscenze alla quali nessuna intervista strutturata avrebbe mai accesso. Come già accennato, si è scelto di intervistare alunni o ex alunni con i quali, nel corso degli anni, si è stabilito un rapporto di cordialità e, in alcuni casi, di vera e propria amicizia e questo ha portato con sé la capacità di ascolto che è richiesta all'intervistatore, e a volte ha portato anche a delle sbavature nella conduzione dovute alla vicinanza e alla consuetudine al colloquio. Tutto questo ci ha consentito, nelle modalità aperte, discorsive e non direttive dell'intervista ermeneutica, di riproporre schemi amichevoli che abbiamo considerato essenziali e non limitanti, attraverso i quali è stato possibile conoscere sentimenti e riflessioni non necessariamente accessibili in una intervista strutturata e direttiva. Avere un'intervista non standardizzata e completamente libera infatti ci ha dato la

possibilità di adeguarci alla persona, alle sue modalità di interazione, senza dovere imporre scalette più o meno flessibili, ma solo aprendo ad una conversazione guidata verso i due temi cognitivi della ricerca, ma ugualmente ricca di tutte le sfumature emozionali e biografiche possibili. La specifica non direttività dell'intervista ermeneutica si basa sulla centralità che viene riconosciuta all'intervistato (Diana, Montesperelli, 2005: 17)

“ poichè l'obiettivo cognitivo riguarda la realtà che egli vive in prima persona (il suo quotidiano, la sua biografia, le sue mappe cognitive, ecc.) e, visto che è lui il vero esperto di questa realtà, ne consegue che è sempre lui a dover guidare l'intervista”

Ovvio che un'intervista di questo tipo rivela e cerca di conoscere, non valuta e non compara e guarda alla traccia come allo strumento di rilevazione. Le nostre interviste sono filmate e la loro trascrizione è strutturata sulle indicazioni date dal *software* Transana dove è possibile seguire, con una discrepanza di frazione di secondo, il parlato e l'immagine e dunque annotare anche espressioni e comportamenti. Centrale, dicevamo, è la relazione fra intervistatore e intervistato e, in questo caso specifico la si è tenuta in debita considerazione, considerandola un vantaggio per l'attivazione della narrazione.

7.3.2.2 INTERPRETAZIONE DELL'IED

Per sintetizzare le caratteristiche dell'intervista ermeneutica discorsiva (da ora in poi IED) diremo che è un'intervista non standardizzata; è semi strutturata nel senso che sappiamo cosa vogliamo sapere ma non come lo otterremo; ha un grado di direttività molto basso per lasciare che sia l'intervistato a condurre i percorsi riflessivi interni all'intervista; ha come obiettivo il punto di vista e l'ascolto dell'interpretazione soggettiva della persona intervistata; il campione di riferimento è a scelta ragionata; usa una trascrizione *verbatim* che nel nostro caso sono quelle indicate dal *software* Transana. Una volta raccolti i dati, rimane il compito di interpretarli con modalità chiare che possono essere

comparative o descrittive o anche esplicative. L'osservazione è l'interpretazione personale di un intervistatore esperto che ha lo scopo di cogliere la complessità dell'identità della persona intervistata e non l'individuazione di tematiche generalizzabili. Così l'interpretazione non produce tabelle o schemi, ma seleziona stralci significativi di narrazione in base ai temi e agli argomenti pertinenti alla ricerca dove il giudizio dell'intervistatore esperto è centrale per le scelte. L'analisi infatti prevede una selezione di tracce discorsive che documentino una riflessione verbalizzata sui temi di ricerca. Questo insieme di direttive riguarda le interviste in campo sociale, alle quali vanno sommate quelle nel campo del plurilinguismo. Attesa la condivisione della tipologia di intervista, intesa a elicitarne riflessioni e brani narrativi relativi ad esperienze personali e riflessioni sulla relazione personale con la lingua in oggetto, va stabilita la lingua con la quale l'intervista deve essere realizzata. Spesso nelle interviste discorsive si è visto imporre le lingue in base all'esigenza dell'intervistatore. (Pavlenko 2010). Noi abbiamo deciso di lasciare la scelta nelle possibilità dell'intervistato che, solo in un caso, ha espresso la volontà di poter parlare in inglese (non è uno dei casi riportati in questa ricerca), mentre gli altri hanno, senza neanche chiedere, avviato l'intervista in italiano. La libertà di scelta alla quale abbiamo esposto i nostri intervistati è comunque stata possibile perché non avevamo bisogno di campioni di lingua da analizzare da un punto di vista formalistico.

7.4 LA PROCEDURA

La realizzazione di un sito oggi non è una cosa complessa, ma rimane pur sempre un'operazione che richiede competenze specifiche. Per la realizzazione del sito si è scelto di utilizzare la piattaforma operativa *wordpress* perché da noi già sperimentata e con la quale avevamo una consolidata consuetudine d'uso e il sito è ancora in chiaro e aperto alla consultazione.³⁸ Nella progettazione l'obiettivo principale è stato

³⁸ Url: <https://dottorato2015.wordpress.com/>

quello di rendere l'accesso ai questionari il più intuitivo e immediato possibile. La scelta di una immagine tridimensionale fissa come sfondo sovrastata da 5 grandi sfere in primo piano che fungono da bottoni per l'accesso ai questionari svela a colpo d'occhio la sua funzione e non necessita di ulteriori strumenti di accesso ai contenuti (Tavola I: 470). Le poche istruzioni necessarie sono tre righe posizionate in alto a destra della pagina e sono state redatte in tre lingue: neerlandese, inglese e italiano. Il motivo che ci ha spinti a usare anche l'inglese, sia nelle istruzioni che nei questionari, deriva dalla constatazione che la familiarità dei neerlandesi con l'inglese è tale che si può ormai considerare un bilinguismo diffuso (Edwards 2014). Dal nostro punto di vista il conteggio di chi avrebbe scelto l'inglese come lingua per la compilazione sarebbe stato un ulteriore dato da riportare nella ricerca. I questionari sono stati creati con Moduli Google perché consentono una raccolta organizzata e una versatilità di lavoro anche nell'elaborazione dei dati.

7.4.1 LA SPERIMENTAZIONE

La procedura della sperimentazione è stata avviata subito dopo aver terminato la configurazione del sito. È stato selezionato un campione formato da una decina circa di studenti e insegnanti di italiano, ai quali era stata precedentemente richiesta la disponibilità a valutare il lavoro. La procedura ha previsto l'applicazione di tutto l'*iter* stabilito per il contatto e somministrazione dei questionari, quindi al campione è stato inviata la mail di presentazione del lavoro e di richiesta dalla quale è stata data la possibilità di accedere al sito e compilare i questionari. Le annotazioni hanno riguardato perlopiù la poca elasticità dei moduli google che non era per noi possibile modificare. Tutte le osservazioni sono state accolte e le modifiche apportate, per quanto fossero perlopiù di forma, di stile e qualche refuso che scappa sempre al controllo. La procedura è stata ripetuta un paio di volte cambiando le persone coinvolte per incrociare i risultati ed esser certi che tutto funzionasse a dovere.

7.4.2 REALIZZAZIONE RACCOLTA DATI

Come già accennato la diffusione del sito “*Multilingual Awareness by Multilinguals*” e quindi dei questionari, avviene sia tramite liste di contatti mail, sia attraverso le pagine sociali delle istituzioni. La *mailing list* era composta dal nostro indirizzario e da quello messo a nostra disposizione dal dipartimento di lingua italiana del dell’Università di Utrecht che complessivamente contenevano 93 contatti. Il supporto del dipartimento di italiano dell’Università di Utrecht è stato significativo, oltre alla condivisione delle *email* degli studenti, il dipartimento si è impegnato a promuovere la raccolta dati sia tramite la pagina FaceBook del dipartimento (500 contatti) sia tramite la loro pagina LinkedIn (372 contatti). Una volta promosso il sito nei loro *social* istituzionali, abbiamo rilanciato la loro richiesta nelle nostre pagine *social* chiedendo ai nostri contatti di condividere il più possibile. Si è deciso di suddividere l’invio e la pubblicazione del sito in due momenti separati, con un intervallo di tempo di circa quindici giorni. La scelta di questa scansione temporale per la raccolta dei dati nasce da più considerazioni, la prima della quale è che, per quanto di facile accesso e di facile comprensione e uso, i due questionari insieme espongono lo studente allo studente ad un totale di 84 domande. Insieme alla chiarezza e alla semplicità d’uso, la tempistica per la compilazione di questionari è cruciale per ottenere che vengano compilati e la letteratura su questo è unanime. Sapendo che la “campagna di promozione” della ricerca sarebbe durata a lungo, abbiamo prima reso disponibile il questionario biografico-linguistico e dopo circa 10 giorni abbiamo aggiunto al sito il secondo questionario, il MAI. Il tempo intercorso fra i due momenti sono circa 10 giorni e la promozione della ricerca di fatto è andata avanti per 8 mesi.

CAPITOLO 8. IL QUESTIONARIO BIOGRAFICO-LINGUISTICO (QBL)

Questo capitolo è dedicato all'illustrazione e all'interpretazione dei dati ottenuti attraverso il Questionario Biografico-Linguistico. Dopo averne documentato, nel capitolo precedente, la struttura progettuale, qui si riportano i risultati di questa parte quantitativa della ricerca in termini percentuali. Nella prima parte del capitolo introduciamo la metodologia di analisi con la quale sono stati estratti i dati numerici ai quali, infine, si fa riferimento per l'interpretazione dei risultati.

8.1 METODOLOGIA D'ANALISI

Il Questionario Biografico-Linguistico (da ora in poi QBL) è stato distribuito *online* ed è stato sottoposto a un campione di studenti adulti ($n = 106$) selezionato sulla base a) dello studio della lingua italiana, b) della L1 neerlandese e c) della loro formazione e/o integrazione nella società neerlandese. Il plurilinguismo non era parte delle precondizioni ma una condizione necessaria, dunque è stata una variabile da rilevare che ha dato come valore il 100% ($n = 106$) del campione. La diffusione del questionario è stata promossa per 10 mesi con più invii aggiornando la lista dei contatti con nuovi indirizzi. Una volta ricevuti i dati grezzi è stato necessario organizzare il materiale delle risposte in una matrice dati, cioè in un insieme di numeri, dove nelle righe sono stati riportati i singoli casi (gli individui del campione) e nelle colonne le variabili (le domande). Nell'intersezione fra riga e colonna è stato riportato il dato (la risposta) cioè il valore registrato per quella variabile di quel caso (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001: 33). Prima di passare all'analisi dei dati il passaggio obbligato è l'operazione di codifica, ossia la trasformazione delle modalità delle variabili in valori³⁹, particolarmente necessario con le domande a risposta aperta. Come è noto in questi casi non è dato un ventaglio di possibili risposte, ma in alternativa si concede una maggiore libertà di espressione. La lettura di tutte le risposte fornite alle domande aperte ha permesso di individuare delle

³⁹ Ivi.

categorie e, sulla base di queste, di codificare le risposte. Dopo aver costruito la matrice dati e codificato le risposte aperte tramite l'uso di un foglio di calcolo di Excel, è stata avviata l'analisi dati, che ha garantito un'ulteriore riduzione della complessità dei dati in favore di una lettura più fruibile delle variabili raccolte. Per l'analisi abbiamo utilizzato la tecnica monovariata, cioè la valutazione delle variabili una ad una, in particolare: distribuzione di frequenze (in cui ad ogni modalità della variabile viene associata la frequenza con la quale questa si presenta nel campione)⁴⁰ e la media (somma dei valori assunti dalla variabile su tutti i casi divisa per il numero totale degli individui del campione)⁴¹.

8.2 PARTE UNO: TU

Il QBL è suddiviso in tre parti - Parte uno: Tu; Parte due: La tua famiglia; Parte tre: La lingua italiana - e la prima di queste si concentra sul rilevamento dei dati anagrafici dell'intervistato: età, paese di origine, occupazione, formazione, lingua, lingue, *etc.*

Complessivamente si tratta di 16 domande suddivise tipologicamente fra quelle a struttura aperta (6 domande) e quelle a struttura chiusa (10 domande) con le quali, oltre alle variabili anagrafiche, si indagano anche le variabili linguistiche del campione. Le prime due domande del questionario hanno il compito di raccogliere le informazioni anagrafiche di base: il genere e l'età, quest'ultima espressa in numero. Per la prima variabile si è verificata la distribuzione del campione in base al genere, dato che ci ha sorpreso per il forte sbilanciamento fra le parti: ben due terzi sono uomini (66,7%: n = 70) e solo un terzo sono donne (33,3%: n = 35). Stimata invece l'ampia eterogeneità del campione per età (dai 19 ai 77 anni) è stato necessario categorizzare questa variabile anagrafica in 4 fasce di livello: a) 19-25 anni; b) 26-35 anni; c) 36-50 anni; d) oltre 50. Per questa variabile anagrafica si è scelto di applicare il criterio dell'istruzione scolastica e universitaria

⁴⁰ Ibidem, p. 45

⁴¹ Per rapidità nell'esecuzione dell'analisi dei dati è stato utilizzato il software SPSS.

anche perché, come vedremo, siamo in presenza di un campione dal profilo culturale particolarmente alto e ciò ha agevolato tale ripartizione. La scelta del primo raggruppamento tiene conto che la fascia d'età compresa fra i 19 e i 25 anni (10%: n = 11) sia composta da studenti universitari. Il secondo raggruppamento, dai 26 ai 35 anni (13,2%: n = 14), ipotizza invece che in quella fascia d'età siano inclusi studenti di livello più avanzato, di master o di dottorato. La fascia d'età che va dai 36 ai 50 anni (25,5%: n = 27) invece, sono persone immerse nel mondo del lavoro, mentre l'ultima fascia, la più numerosa, racchiude gli *over 50* (50,9%: n = 54). Questa impostazione metodologica ci ha consentito di aggregare le varianti dell'età in un numero minore di intervalli e ci ha quindi permesso di ottenere una lettura più immediata e fruibile della distribuzione del campione per età (Tabella 8.1).

Tabella 8.1			
Età	V.A.	%	% cumulata
19-25 anni	11	10,4	10,4
26-35 anni	14	13,2	23,6
36-50 anni	27	25,5	49,1
over 50 anni	54	50,9	100,0
Totale	106	100,0	

Il dato macroscopico degli *over 50* che superano la soglia della metà del campione e sollecita a una lettura più approfondita, oltre a svelare sin da subito una componente dei plurilingui verso il plurilinguismo, cioè quanto essi non considerino l'età come uno svantaggio o un impedimento all'apprendimento linguistico, verso cui dimostrano di conservare nel tempo un'attitudine positiva. L'impostazione epistemologica della ricerca, come sappiamo, interpreta i fenomeni rilevati attraverso l'integrazione di due linee di pensiero, la psicolinguistica e la sociolinguistica, da noi considerate reciprocamente complementari. Nel già ristretto campo d'indagine dell'apprendimento delle lingue straniere negli *over 50*, sono pochi gli studiosi che usano la

medesima impostazione (Kemper, Anagnopoulos 1989; Ryan, Dörnyei 2015; de Bot e Makoni 2005) e quelli che lo fanno convengono tutti che il mantenimento delle abilità linguistiche degli *over 50* sia determinato dall'interazione fra abilità linguistiche, uso della lingua, memoria e processi cognitivi e che i fattori attribuiti all'età siano quindi considerati come dinamicamente determinati dall'interazione fra tutti questi fattori interni ed esterni. È bene ricordare che l'interesse del nostro campione è composto da studenti che, al momento della compilazione, erano o erano stati inseriti in corsi di lingua italiana. Questa era una delle precondizioni per la selezione del campione e tale è rimasta. Accedere a corsi di lingua formali in un'età in cui l'acquisizione di una nuova lingua non è necessariamente connessa ad una necessità lavorativa o funzionale, implica che l'adulto stia scegliendo in base al criterio della piacevolezza. Ipotesi quest'ultima che si conferma nell'incrocio con i dati della variabile sulla motivazione (Tabella 8.26) dove il 71,4% (n = 75) indica il piacere come uno stimolo all'apprendimento della lingua. Questa aspettativa di piacevolezza da parte degli studenti implica necessariamente una preconsapevolezza del percorso da dover affrontare, la consapevolezza di saper governare gli eventi con i quali si dipana il processo d'apprendimento, implica soprattutto la consapevolezza nel proprio stato d'animo e della propria attitudine durante le *performances* da dover sostenere e implica infine, la certezza della possibilità di raggiungere l'obiettivo, cioè di non stare sprecando del tempo. Tutta questa preconsapevolezza nei plurilingui deriva da ciò che chiamiamo *Language Learning Experience* (LLE) cioè da quella esperienza che nasce dall'aver accumulato anni di studio delle lingue. Questa la LLE, insieme alla competenza metalinguistica, sono parte della metacognizione intesa come l'abilità di riflettere sui processi del nostro apprendimento, di saperli comprendere e quindi controllarli (Schraw, Denisson 1994). Sappiamo che la metacognizione accresce le capacità di apprendimento in quanto è quel processo cognitivo che ci rende consapevoli di ciò che facciamo e di come impariamo (Flavell 1979,

1987; Flavell, Miller, 2002). In sintesi la consapevolezza metacognitiva è relativa alla nostra abilità di pensare, sviluppare e risolvere tutti i problemi, non solo quelli linguistici, che si presentano nei processi di apprendimento. Nel MAI di Schraw e Denisson (1994) l'esperienza è parte del *Knowledge about Cognition*, una preconditione imprescindibile alla consapevolezza. Un allievo plurilingue adulto è per definizione qualcuno che ha già sperimentato l'apprendimento linguistico e ha sviluppato consapevolezza nei modi e, soprattutto, è ormai in possesso di un approccio allo studio delle lingue del tutto commisurato alla complessità socio-psicolinguistica della propria biografia. Agli *over 50* viene spesso attribuita l'etichetta di studenti per diletto o, in alternativa, studenti che ambiscono allo status di plurilingui socialmente spendibile. L'ipotesi di un'ambizione prevede però che lo *status* in questione sia un obiettivo ancora da raggiungere e non un punto di partenza come invece è per l'interessa del campione in questa ricerca al (100%: n = 106). C'è da aggiungere che l'ambire al plurilinguismo come *status simbol* (de Bot, Makoni 2005) implicherebbe riconoscergli un valore simbolico di qualche tipo, come la frequentazione di scuole selezionate e l'appartenenza ad uno stato sociale elevato, eventualità anche questa non presente nei Paesi Bassi già multilingui per vocazione. Decidere di affrontare un corso di lingua come fosse un *hobby* non può prescindere dalla consapevolezza di ciò che si sta andando a fare e sapere anche di saperlo fare. Per ottenere informazioni sul paese di nascita dell'intervistato abbiamo posto una domanda a risposta aperta. Tale scelta è motivata dalla necessità di tenere in considerazione l'ipotesi della diversità di origini presente nel campione, ipotesi poi confermata dai dati e che non ha permesso di proporre un numero ristretto di modalità di risposte precodificate. Poiché sono 8 le nazioni menzionate non è stato necessario ridurre le modalità ad un numero minore di categorie, ma per questa variabile anagrafica è stata verificata solo una distribuzione di frequenze (Tabella 8.2).

“Where were you born?”

				Tabella 8.2
Nascita	V.A.	%	% valida	% cumulata
Belgio	3	2,8	2,9	2,9
Canada	1	0,9	1,0	3,8
Indonesia	2	1,9	1,9	5,7
Italia	1	0,9	1,0	6,7
Paesi Bassi	95	89,6	90,5	97,1
Spagna	1	0,9	1,0	98,1
Svezia	1	0,9	1,0	99,0
US	1	0,9	1,0	100,0
Totale	105	99,1	100,0	
Mancanti	1	0,9		
Totale	106	100,0		

Uno dei requisiti della ricerca era di analizzare la percezione dell'apprendimento della lingua italiana nei neerlandesi e per questo motivo si è circoscritta la ricerca all'ambito nazionale dei Paesi Bassi. Il motivo di questa scelta è pertinente non tanto alla L1 di base dello studente, quanto piuttosto al contesto sociolinguistico nel quale lo studente aveva, ipoteticamente, sviluppato il suo plurilinguismo e la sua relazione con le lingue. Ci interessava dare per acquisita una formazione plurilingue e una esistente interazione in un contesto multilingue cosa che i Paesi Bassi ci garantivano. Così, forzando verso una osservazione comparata delle tabelle relative ai paesi di nascita e all'indicazione delle L1 (Tabella 8.3) è apparso evidente che non avremmo comunque potuto escludere dalla somma dei rispondenti pressoché nessuno. Il Belgio, il Canada, la Svezia, l'Indonesia sono paesi ufficialmente plurilingui, la Spagna lo è nella misura in cui include politicamente la Catalogna, gli USA sono più ispano parlanti di quanto non siano anglofoni e l'Italia indica un unico rispondente che è stato accettato nella conta del totale in quanto influente. Ad ogni buon conto anche solo tenendo in considerazione la L1 si passa da 95 rispondenti che indicano i Paesi Bassi come luogo di nascita a 101 rispondenti che indicano come L1 il neerlandese. Infine andrebbe osservato che questo è solo uno dei dati di *background* anagrafico che da

solo non può garantire la precondizione richiesta dalla ricerca. Chiunque fosse nato nei Paesi Bassi e di L1 neerlandese avrebbe potuto essere cresciuto in un qualunque altro paese del mondo, magari in un paese monolingue e lui però avere frequentato scuole internazionali con *curriculum* trilingue di base ed essere cresciuto con più di due L1 in famiglia.

Nascita / Lingua			
Nascita	Lingua 1		Tabella 8.3
	V.A.		V.A.
Belgio	3	Inglese	1
Canada	1	Italiano	2
Indonesia	2	Neerlandese	101
Italia	1	Spagnolo	1
Paesi Bassi	95	Svedese	1
Spagna	1		
Svezia	1		
US	1		
Totale	105	Totale	106
Mancanti	1		
Totale	106		

Infatti, dalla verifica della distribuzione delle lingue è risultato che fra le due persone che indicano l'italiano come L1, una di esse è nata in Canada (Montreal) e annota che fino a 4 anni ha avuto come L1 l'italiano per poi passare all'inglese. Inoltre le due persone nate in Indonesia (Jakarta e Indie olandesi) sono ambedue di L1 neerlandese, così come lo sono i tre belgi e anche la persona nata ad Omaha negli USA. Infine la persona che indica come L1 l'inglese è nata e si è formata ad Amsterdam. La complessità, assunta a norma nella formulazione del questionario, è stata rilevata. La raccolta dei dati relativi al titolo di studio conseguito dal campione è avvenuta attraverso una domanda seguita da risposte precodificate (6 livelli), con la possibilità di avviare immediatamente un'analisi descrittiva. Va però evidenziato che ben due modalità di risposta (scuola primaria e scuola secondaria di I grado) non hanno ricevuto nessuna risposta. Quindi la

variabile è passata da 6 a 4 modalità (diploma di scuola secondaria superiore, laurea, master, PhD). Eccoci ancora ad una variabile di *background* significativa. Ben un rispondente su 10 ha conseguito il dottorato di ricerca (10,5%: n = 11). Quasi uno su 4 ha conseguito almeno un master (23,8%: n = 25), il 44% (n = 46) ha conseguito un titolo universitario e solo il 22% (n = 23) si è fermato alla scuola superiore⁴². Va ricordato che quando si dice che il 22% del campione si è fermato *solo* alla scuola superiore, per ciò che riguarda gli scopi di questa ricerca il livello di istruzione linguistica nelle scuole dei Paesi Bassi è considerato un ottimo livello in almeno altre due lingue, senza voler qui entrare nel merito alla pur attiva “*englishification*” della scuola superiore neerlandese che pure svolgerebbe un suo ruolo come variabile di *background* (A. Edwards 2014). Questo dato che definisce il livello di istruzione del campione, unitamente al rilevamento delle tipologie di lavoro (Tabella 8.4) è coerente con il profilo dello studente della lingua italiana del nostro campione.

“*What is your occupation?*”

Lavoro	V.A.	%	% cumulata
Dipendente	27	25,5	25,5
Indipendente	44	41,5	67,0
Studente	10	9,4	76,4
Pensionato/a	23	21,7	98,1
Casalinga/o	2	1,9	100,0
Totale	106	100,0	

Questa variabile di fondo unitamente a quella sul livello di istruzione, formano un binomio che ci descrive lo *status* sociale del rispondente. Superando il dato più evidente, è interessante notare che subito dopo il binomio “indipendente” e “dipendente” segue la categoria “pensionato” che combacia con il dato relativo alle età e a ciò che abbiamo

⁴² “*VMBO is a four-year programme offering theoretical and practical courses.*” e “*HAVO and VWO prepare pupils for higher professional education (HBO) and university studies, respectively. HAVO takes five years, while VWO takes six years.*” Url: <https://www.government.nl/topics/secondary-education/contents/senior-general-secondary-education-havo-and-pre-university-education-vwo>

evidenziato per gli *over 50*. Per conoscere la lingua madre di ogni rispondente abbiamo proposto una domanda aperta, che non ha richiesto ulteriori aggregazioni e che ha permesso di verificare la distribuzione del campione che è composto nella stragrande maggioranza (95,3%: n = 101) dalla lingua neerlandese, da una presenza minima di italiano (1,9%: n = 2) e da una ancora più ridotta presenza dell'inglese (0,9: n = 1), spagnolo (0,9: n = 1) e svedese (0,9: n = 1). Abbiamo anticipato già l'argomento e qui valga quindi l'osservazione della presenza massiccia del neerlandese come L1, così come era stato previsto dovesse essere composto il campione di questa ricerca. Per conoscere il numero di lingue parlate, oltre alla L1, e l'età di inizio del loro apprendimento per ognuna di esse, sono state proposte due domande a risposta aperta. Da queste due domande è stato possibile estrarre più informazioni, la prima delle quali è di quali e quanti idiomi è composto il repertorio linguistico del campione. Il risultato ha indicato la presenza di 19 lingue (Tabella 8.5).

Lingue				Tabella 8.5
Arabo	Brabante	Bulgaro	Cantonese	
Francese	Frisone	Greco moderno	Inglese	
Italiano	Limburghese	Neerlandese	Portoghese	
Russo	Spagnolo	Svedese	Tedesco	
Tedesco CH	Thailandese	Turco		

Su questa base è stato poi contato il numero di lingue conosciute da ogni rispondente (esclusa la L1) e verificata la distribuzione di frequenze del campione. Questo ha evidenziato che nessuno conosce meno di 2 lingue oltre la L1 e non più di 8, e che il numero medio di lingue conosciute è 5,13 con la modale a 5 (Tabella 8.6).

Numero di Ls conosciute

N. Ls		Tabella 8.6		
	V.A.	%	% valida	% cumulata
3	2	1,9	1,9	1,9
4	14	13,2	13,2	15,1
5	65	61,3	61,3	76,4
6	19	17,9	17,9	94,3
7	5	4,7	4,7	99,1
8	1	0,9	0,9	100,0
Totale	106	100,0	100,0	

Volendo identificare il *range* di lingue più diffuso nel campione, appare evidente (Tabella 8.6) che una larga maggioranza, ben il 94,3% (n = 98), è composta da persone che conoscono da un minimo di 4 ad un massimo di 6 lingue. Stabilito il numero medio e il *range* di lingue del campione, ci siamo impegnati a rilevare le età di apprendimento per ognuna di esse. La domanda riguardante l'età in cui hanno iniziato a imparare le altre lingue oltre alla L1 ha richiesto una complicata operazione: per ogni rispondente si è deciso di mettere in ordine le lingue conosciute, in modo tale da ottenere uno schema chiaro sull'età di apprendimento per ognuna di esse per poi tracciarne una media relativa alla posizione della lingua nel percorso di acquisizione (Tabella 8.7)

“At what age did you start to learn these languages?”

Età	Tabella 8.7			
	L2	L3	L4	L5
Validi	106	106	104	90
Mancanti	0	0	2	16
Media	9,62	12,31	15,15	31,50
Moda	12	12	12	18
Minimo	0	2	4	10
Massimo	16	38	64	65

La modale delle prime tre lingue è la medesima e combacia con l'età dell'apprendimento scolastico, mentre la media varia leggermente, pur lasciando l'apprendimento entro l'età scolare. Cosa diversa accade

invece con la L5 nella quale la modale indica i 18 anni fino ad arrivare a un massimo di 65 e la media è il 31,50 (n = 90) il che la pone sin da subito fuori dal percorso scolastico di base. Con la quinta lingua si rende plausibile l'ipotesi di una scelta personale non più condizionata dall'offerta formativa della scuola o dell'università. Si è voluto quindi specificare meglio il dato delle età di apprendimento e, questa volta, abbiamo categorizzato l'apprendimento in base alle diverse tipologie di lingue, scegliendo fra quelle più rappresentate nel campione nonché le prime in ordine di apprendimento (Tabella 8.8)

	Inglese	Francese	Tedesco	Italiano
Risp. Valide	106	93	90	102
Mancanti	0	13	16	4
Età media	11,01	11,26	12,26	32,46
Valore modale	12	12	13	18
Età minima	0	4	2	1
Età massima	16	16	17	65

La differenza nei dati che emerge dalla comparazione delle due tabelle (Tab. 8.7: Ls vs Tab. 8.8: specifiche LS) è determinata dal conteggio di tutti gli idiomi dell'intero campione (Tabella 8.7) rispetto al conteggio degli studenti che indicano fra le Ls, l'inglese, il francese, il tedesco e l'italiano. La differenza è quindi relativa allo scarto numerico che c'è fra le valide presenti nelle due tabelle e non è sostanziale, è una piccola quantità che va però segnalata per interpretare correttamente i dati. Per consentire chiarezza e mantenere coerenza fra i dati estratti, si è costruita una sequenza di quattro domande tutte relative alla classificazione delle Ls del campione. La prima di queste domande, la sesta nel questionario, chiede allo studente di indicare la sua L1 seguita da "Which languages do you know?". Quest'ultima domanda è accompagnata da istruzioni formulate per cercare di arginare l'insorgere di possibili equivoci

“Indicate the language name preceded by a number, e.g. 1. Dutch, 2. Spanish. PLEASE NOTE THAT IN FOLLOW UP QUESTIONS YOU WILL BE ASKED TO REFER TO THESE LANGUAGES BY THEIR NUMBERS”

Quindi con L1, come viene ribadito nelle domande successive, ci si riferisce alla LM. Le domande successive sono “*At what age did you start to learn these languages?*” e ancora “*Where did you learn these languages?*” per poi concludere la batteria di domande con l’autovalutazione. La sequenza è costruita in modo tale da mettere in chiaro che la lingua madre (L1/LM) è lasciata fuori dalle domande che seguono che sono quindi tutte relative alle Ls. La formulazione della domanda sull’età dell’apprendimento non è casuale, al contrario è stata studiata in modo tale da poter intercettare ogni tipo di apprendimento, proprio evitando l’uso del verbo *studiare* sostituito da imparare. Ma se si osservano le età medie e se le si confrontano con il valore modale, appare chiaro ed evidente che le prime tre lingue straniere sono relative alle lingue della scolarizzazione. In media tutto il campione è stato avviato alla L2 prima dei 10 anni (9,62: n = 106) con la modale che indica i 12 anni, alla L3 intorno ai 12 anni (12,31: n = 106) con la modale sempre a 12 e per L4 siamo intorno ai 15 anni (15,15: n = 104) sempre con la modale a 12 anni. Nel confronto fra le due tabelle (Tabella 8.7 e 8.8) accade che lo scarto sull’età media di apprendimento tende ad aumentare quando riferita all’inglese invece che alla generica L2, per poi decrescere nelle due lingue successive e risalire nuovamente nella L5. La modale delle due tabelle non varia in maniera sostanziale. Le cose cambiano con l’età d’apprendimento per la L5, dove lo scarto è di un punto in più per l’italiano rispetto al generico L4, e l’età media sale a 32,46 anni. Ma sia che si stia parlando dei 18 anni della modale, sia degli oltre 30 della media, tutto confermerebbe l’ipotesi di una scelta autonoma di un adulto non più inserito in un percorso scolastico dell’obbligo. Il confronto fra le due tabelle mostra similitudini che non sono sovrapponibili, ma in sintesi tutte e due le tabelle confermerebbero l’ipotesi che la maggioranza del campione abbia appreso le lingue straniere nei corsi scolastici, cosa altamente

improbabile almeno per la L2, stante il contatto diffuso con la lingua inglese al quale ogni bambino cresciuto nei Paesi Bassi sappiamo essere esposto, “*Dutch children have some of the highest levels of exposure to English-language television of all European children.*” (Enever, 2011: 118).⁴³ L'altra ipotesi è che la domanda sia stata fraintesa, malgrado i nostri accorgimenti, e che per questo il campione abbia risposto riferendosi all'avvio dell'apprendimento formale, quindi scolastico. Una terza ipotesi - quest'ultima confermata dall'analisi delle interviste dei quattro studenti - è che ci sia stato chi ha risposto riferendosi all'apprendimento e chi allo studio alternatamente, interpretazione quest'ultima che a noi appare più probabile. Il tema dell'età è rilevante e per ciò che riguarda la nostra ricerca non è accettabile nessun margine di dubbio. Così nella progettazione del questionario era stata predisposta una domanda diretta sui contesti di apprendimento delle lingue, domanda strutturata e seguita da ben 8 diversi tipi di contesto possibili: casa, scuola, vivendo nel paese in cui si parla la lingua, a scuola e fuori da essa, utilizzando la tecnologia, al lavoro, viaggiando e da parlanti nativi che risiedono nel mio paese, quest'ultimo escluso dalla tabella in quanto assente dai casi. La struttura della domanda consentiva la selezione di più di un contesto e l'interpretazione non ha richiesto nessun tipo di aggregazione delle modalità e per questo è stato possibile passare direttamente ad indagare la distribuzione dei luoghi di apprendimento del campione (Tabella 8.9).

“Where did you learn these languages?”

Contesto	Tab. 8.9						
%	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
Casa	40,6	6,6	4,8	10,2	6,7	33,3	38,5
Scuola	29,2	51,9	65,7	62,2	55,0	29,2	46,2
Nel paese dove si parla	12,3	10,4	2,9	8,2	21,7	29,2	7,7
Dentro e fuori scuola	17,9	29,2	26,7	19,4	15,0	8,3	7,6

⁴³ Cit. in A. Edward, 2014: 64

Contesto							Tab. 8.9	
%	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	
Tecnologie		0,9						
Viaggiando		0,9						
Lavoro					1,6			
Totale	106	106	105	98	60	24	13	

La tabella relativa al contesto chiarisce alcuni dubbi. L'apprendimento della L2, che sappiamo essere l'inglese, qui è distribuito tra il contesto familiare (40,6%: 106) e il contesto scolastico (29,2%: n = 106) più una percentuale rilevante, il 17,9% (n = 106), che lo indica come il risultato dell'interazione fra scuola e ambiente sociale, ai quali si aggiunge infine il 12,3% (n = 106) che indica l'apprendimento svolto nel paese in cui si parla la lingua. L'analisi di questi dati è centrale. Per la L2 la prima osservazione, e forse anche la più rilevante, è che esiste un bilanciamento fra la famiglia, l'ambiente sociale e la scuola. Infatti se da un lato l'ambiente familiare rappresenta il 40,6% (n = 106) dell'intero campione, è altrettanto vero che la scuola (29,2%: n = 106) insieme all'ambiente sociale, rappresentato dalla risposta "dentro e fuori la scuola" (17,9%: n = 106), formano il 47% del campione. Il bilanciamento fra i contesti d'apprendimento e l'interazione fra di essi è dunque percentualmente equilibrata e conferma la conoscenza e l'osservazione diretta del contesto. Questo ci porta a collocare l'apprendimento della L2 ben prima dell'età scolare, perfezionando così l'ipotesi indotta dai dati relativi all'età d'apprendimento (Tabella 8.1). Quel dato, cioè l'aver fatto combaciare l'età dell'apprendimento con l'età della scolarizzazione lascia sul tavolo del ricercatore l'ipotesi verosimile di un preconcetto o di una sottovalutazione nei confronti dell'apprendimento informale, sebbene gli studenti del nostro campione ne conoscano perfettamente l'efficacia. I contesti selezionati per l'apprendimento delle lingue successive sono la conferma dei dati relativi alla L2, infatti per la L3 (51,9%: n = 106), la L4 (65,7%: n = 105), la L5 (62,2%: n = 98) e la sesta lingua (51,9%: n = 60) è evidente il ruolo crescente svolto dalla scuola come contesto principale.

Si sceglie quindi di inserirsi in corsi formali in una percentuale di gran lunga maggiore rispetto alla L2, fino quasi a raddoppiare nei casi delle L4 (65,7%: n = 105) e della L5 (62,2%: n = 105). Non è difficile supporre che per quelle lingue si crei la necessità di ricorrere a corsi strutturati, le lingue che si studiano dalla L6 in poi cominciano a diversificarsi per tipologia e torna a riaffermarsi, in modo equilibrato, l'apprendimento interno all'ambiente familiare per la L7 (33,0%: n = 24) e per la L8 (38,5%: n = 13) dati che ci fanno supporre nuovi stili di vita sia nei più giovani - nuovi nuclei familiari in formazione - come negli *over 50*. Ma qui va sottolineato che una ipotesi altrettanto valida per spiegare la ricomparsa dell'ambiente familiare come ambito di apprendimento sia che si stiano recuperando idiomi presenti nella tradizione familiare ma mai davvero imparati o studiati fino a quel punto. Questo aspetto qui solo accennato è parte dell'analisi della sezione del QBL dedicata all'approfondimento del *background* linguistico familiare. L'approccio formale alle lingue nei plurilingui è una costante che si svolge durante l'arco della vita, un *continuum* che non è mai interrotto né con l'aumentare del numero di lingue, né con l'aumentare dell'età (Tabella 8.6; 8.7; 8.8). Fra tutte le lingue dei plurilingui la L7 è quella più equamente distribuita fra i contesti di maggiore frequenza. In sintesi il plurilingue adulto ed esperto è uno studente che per tutta la sua vita affina, senza soluzione di continuità, le sue abilità di apprendimento oltre che quelle linguistiche. L'approccio allo studio del plurilingue che prevede come *framework* la Multicompetenza - "*the knowledge of more than one language in the same mind or the same community*" (Cook 2012) - implica l'esistenza di un esclusivo stato mentale nel plurilingue, capace di creare un sistema di complesse interazioni linguistiche (CLI) fra tutti gli idiomi presenti nel suo repertorio (Jarvis, Pavlenko 2007) utilizzati come strategie di comunicazione e anche di apprendimento (García 2009). Aggiungere lingue al sistema sappiamo con certezza che cambia le competenze linguistiche in modi non sempre facilmente individuabili o prevedibili (Murahata, Murahata, Cook, 2016: 3)

“Our linguistic competence as a whole may change as it incorporates one or more linguistic systems just like, say, the liquid in a flask [...] In such a case it is not easy to tell exactly which substance affects the other in the flask.”

Mentre il sistema linguistico alla base della nostra multicompetenza è dinamico e integra le nuove lingue rinnovando se stesso in maniera davvero veloce (Cook 2016, De Angelis 2007). È stato dimostrato che una sola ora a settimana di insegnamento di italiano nelle classi elementari influisce sulla L1 (Yelland *et al*, 1993) e che, cosa più sorprendente, tre giorni di insegnamento di nomi dei colori in una lingua diversa dalla L1 cambiano la struttura del cervello e non in bambini ma in adulti avanzati (Kwok *et al*, 2011: 6686)

“learning newly defined and named subcategories of the universal categories green and blue in a period of 2 h increases the volume of gray matter in V2/3 of the left visual cortex, a region known to mediate color vision”

L'apprendimento delle lingue iterato nel corso del tempo sappiamo avere un impatto sulle modalità cognitive del plurilingue, aumenta il numero di interazioni possibili fra i diversi idiomi, e perfeziona le strategie d'apprendimento e di comunicazione. Ritornando adesso al valore della posizione dell'italiano rispetto all'apprendimento delle lingue straniere nel nostro campione, è emerso che la L2 è l'inglese (66%: n = 106), la L3 il francese (55,7%: n = 106), la L4 è il tedesco (69,8%: n = 104), la L5 è l'italiano (77,8%: n = 90) la L6 è lo spagnolo (37,5%: n = 25), la L7 è nuovamente l'italiano (3,8%: n = 6) e infine per la L8 è solo di uno studente ed è lo spagnolo. La tabella che segue (Tabella 8.10) riassume il percorso che compie la lingua italiana all'interno del repertorio linguistico del nostro campione.

Lingua italiana

Lingua italiana					Tabella 8.10
Italiano	V.A.	%	% valida	Mancanti	Totale
Italiano L2	4	3,8	3,8		106

Italiano					Tabella 8.10
	V.A.	%	% valida	Mancanti	Totale
Italiano L3	3	2,8	2,8		106
Italiano L4	15	14,2	14,4	2	104
Italiano L5	70	66,0	77,8	16	90
Italiano L6	6	5,7	25,0	82	24
Italiano L7	4	3,8	66,7	100	6

La prima osservazione è che il dato combacia con i risultati di una ricerca sullo stato della lingua italiana nel mondo (Giovanardi, Trifone 2012), ricerca ampia e non circoscritta all'apprendimento dell'italiano nei plurilingui. L'implicazione dei dati della nostra ricerca affermano che l'italiano diventa la lingua della scelta, quella cioè che lo studente plurilingue neerlandese si va a prendere dopo l'inglese contemporaneo alla L1, il francese e il tedesco presenti nella tradizione storico linguistica del paese e presenti nella scuola nazionale come lingue obbligatorie fino al 1968. Va anche detto che sia l'inglese che il tedesco posseggono un grado di similitudine con il neerlandese da renderle, nella percezione dello studente, più facili all'apprendimento. L'italiano arriva ad essere predominante nella L5, lingua che è la prima fra quelle scelte al di fuori dei percorsi scolastici e permane nel repertorio del campione in termini poco significativi, così come d'altronde lo è la percentuale di studenti che possiede più di 6 lingue. Nel repertorio linguistico delle L2 del nostro campione dopo l'inglese (66%: n = 70) compaiono, con percentuali minime, anche le lingue nazionali ufficiali, il frisone e il limburghese, per poi scomparire tra le lingue imparate successivamente. Nel ventaglio delle L3 è il francese ad essere la lingua più studiata e il repertorio si arricchisce di una sola lingua in più con lo spagnolo rappresentato da un solo parlante. La terza lingua è dunque scelta sempre all'interno delle quattro lingue più studiate e solo un 30% (n = 55) di ritardatari studia l'inglese. La mancata menzione delle lingue nazionali induce ad ipotizzare la loro presenza come L2 simultanee in relazione al contesto geografico. La prima L4 è il tedesco, rappresentato da una percentuale che supera di molto ogni

altro idioma di quel repertorio (71,2%: m = 104) e l'italiano è presente con una percentuale bassa ma non del tutto irrilevante. A ben guardare infatti, la lingua italiana passa dall'essere parlata/studiata come L3 dal 2,8% (n = 106) del campione per arrivare, come L4 ad essere studiato dal 14,4% (n = 104). In sintesi si quadruplica diventando un dato che, per parossismo, è da paragonare a quello del tedesco che passa dal rappresentare un 10,4% (n = 106) come L3 ad un 69,8 (n = 104) come L4. Si può supporre che anche per le L4 sia da ipotizzare un grado di libera scelta pressoché inesistente fino a questo punto. Una libera scelta che, in modo particolare per il tedesco, è supportata dalla storia multilingue del paese e non dalla similitudine fra le lingue. Come vedremo più avanti la similitudine fra lingue non è una motivazione all'apprendimento anche se non va sottovalutata l'appartenenza delle due lingue al ramo delle lingue Germanico-Occidentali delle lingue Indo-Europee. Giusto per evidenziare altre similitudini possibili va detto che la posizione del neerlandese fra le famiglie linguistiche lo colloca vicino anche all'inglese, al tedesco e alle lingue scandinave. Scegliere il tedesco come L4 se non ha ragioni linguistiche ne ha certamente geografiche e di spendibilità nel lavoro, elementi non ugualmente presenti per l'italiano. In più il tedesco lo si trova sempre come lingua curriculare nelle scuole dell'obbligo, cosa che non accade per l'italiano. L'insieme di questo dato va letto, a nostro avviso, anche da un punto di vista storico e va ricordato che, oltre ai dati di questa ricerca che mostra ancora il francese come prima L3, l'inglese entra nei *curricula* scolastici neerlandesi come prima L2 obbligatoria solo dalla metà del secolo scorso (Bonnet 2002) e che fino al 1968 nelle scuole dei Paesi Bassi erano obbligatorie tutte e tre le lingue straniere insieme: inglese, francese e tedesco (Edward 2014). Osservazione quest'ultima, che se incrociata con le età del campione spiegherebbe l'omogenea presenza di quelle specifiche Ls nelle prime posizioni. Con evidenza comunque, e malgrado il divario percentuale fra le due lingue sia così grande, l'italiano e il tedesco sono le lingue che i neerlandesi plurilingui scelgono come loro L4 e su questo non sembrano esserci

dubbi, oltre a intravedersi nuove lingue come il portoghese. I due mancanti sono i primi fra coloro che probabilmente interrompono l'apprendimento delle lingue straniere e che da qui in avanti aumenteranno in maniera crescente. Con la L5 dicevamo, cambia completamente la composizione del repertorio linguistico e compaiono il portoghese, già presente nelle L4, l'arabo, il bulgaro, l'ebraico, il russo e lo svedese. Lingue che non hanno una tradizione nel paese, eccetto l'ebraico che è presente nella tradizione antica dei Paesi Bassi. La tabella mostra come prima lingua fra le L5 sia l'italiano che qui infine raggiunge il 66% (n = 90) superando di molto le altre lingue presenti. Possiamo dedurre che con la quinta lingua si segni la linea di demarcazione oltre la quale si delinea definitivamente una libertà di scelta a qualunque idioma, senza limiti in tradizioni o similarità. Le nuove lingue del repertorio delle L5 confermano la tesi di un plurilingue diventato, fra i plurilingui, ancora più abile e libero da condizionamenti linguistici. Appare capace di maneggiare l'apprendimento ma, cosa ancora più interessante, è ancora motivato ad apprendere altre lingue probabilmente non immediatamente funzionali alla sua vita di tutti i giorni, ma lingue per lui in qualche modo importanti. I mancanti (16) ci sono, ma non sono cresciuti e l'italiano con il suo 66% (n = 70) testimonia quella scelta autonoma dello studente a volerlo imparare. Per il repertorio delle L6 c'è da dire che il valore più significativo è quello dei mancanti (82 = 106) mentre le lingue continuano a diversificarsi sempre di più - thailandese, greco, turco - e le percentuali sono omogeneamente distribuite fra tutte le lingue presenti. Fra gli idiomi che compongono il ventaglio dei plurilingui con una L7 (n = 6) e una L8 (n = 1) ci sono il greco, lo spagnolo e ancora l'italiano che ha il numero più alto di parlanti (n = 4). La domanda successiva del questionario è ancora una domanda strutturata che ha richiesto al campione un'autovalutazione sulle sue abilità linguistiche per ogni singola lingua che compone il suo repertorio. Nella domanda si specifica la scala di valori, "*Rate yourself from least proficient (1) to fully fluent (5)*", conservando quindi la

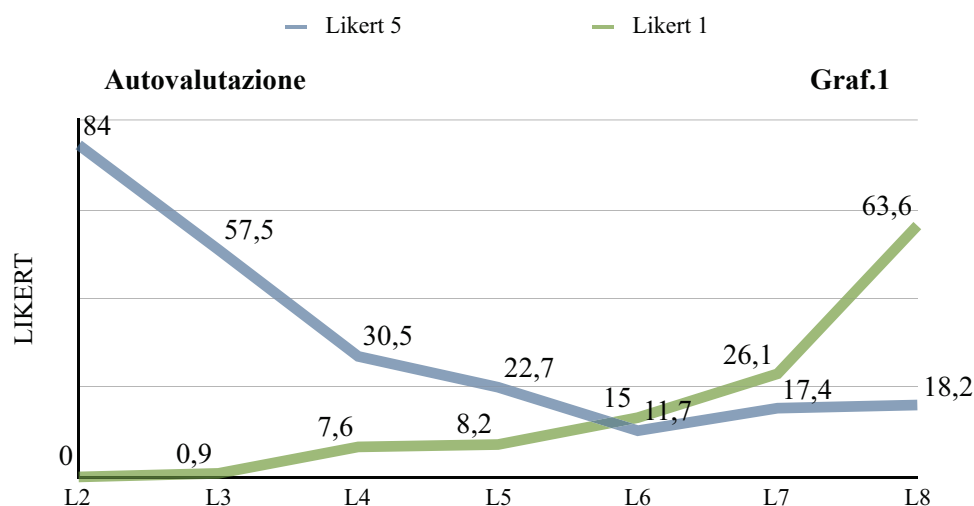
suddivisione in 5 punti della Likert usata fino a quel punto e che continuerà ad essere la scala di riferimento per tutte le variabili restanti. La volontà di lasciare che la valutazione continui entro i 5 punti per ragioni di coerenza, non ci ha consentito di ricorrere alla suddivisione dell'autovalutazione rispettando i livelli del QCER. Come primo approccio ai dati dell'autovalutazione abbiamo evidenziato il punteggio medio per ogni singola lingua, portando all'attenzione un aspetto tanto interessante quanto fisiologico: il campione valuta la sua abilità linguistica nella L2 e nella L3 con il valore di appena un punto inferiore (valore 4) al massimo disponibile e, man mano che ci si avvicina alla settima e ottava lingua il campione abbassa la stima autovalutativa fino al punto più basso (valore 1) relativo all'appena sufficiente. La media, sebbene non specifica, ci consente di leggere la valutazione come un *iter* scandito dalla posizione degli idiomi in ordine di acquisizione fino alla L8 (Tabella 8.11)

“How do you rate your level of proficiency?”

Autovalutazione	Tabella 8.11						
	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
Valide	106	106	105	97	60	23	11
Mancanti	0	0	1	9	46	83	95
Media	4,8	4,3	3,7	3,3	2,9	2,6	1,91

Da questa tabella possiamo dedurre l'andamento dei mancanti che sono coloro i quali non rispondono alle domande relative a quel numero di idiomi. Quindi il numero di studenti che non possiede una L4 è uno, mentre una L5 non la posseggono in 9, da lì in poi il numero dei mancanti aumenta significativamente, sebbene i valori assoluti di chi possiede una L7 e una L8 siano estremamente ridotti (Tabella 8.11). Appare con molta chiarezza che c'è da parte dello studente una valutazione decrescente delle sue abilità linguistiche mano a mano che aumenta il numero di lingue nel suo repertorio, valutazione che corrisponde in maniera inversa, a quella crescente. Il grafico che abbiamo realizzato (Graf. 1) incrocia i dati relativi ai due assi, uno

relativo al numero di lingue l'altro quello della scala Likert. Sono state inserite le percentuali derivanti dalle autovalutazioni espresse con il valore massimo possibile - il 5, linea azzurra - e quelle espresse con il valore minore possibile - l'1, linea verde - (Graf. 1).



Le due traiettorie sono speculari in senso inverso e convergono fino ad un punto di incrocio in prossimità della L6, limite oltre il quale i percorsi tornano a divergere. Il grafico consente alcune annotazioni di rilievo la prima delle quali è che il punto massimo di divergenza è nella valutazione della L2 in cui nessuno ($n = 0$) si assegna il valore 1 contro l'84% che si assegna il valore massimo disponibile - 5 -. Quel divario non si presenterà mai più uguale, neanche nel suo caso opposto, cioè nella valutazione della L8 in cui ben il 63,6% valuta la sua competenza con un 1 mentre e un significativo 18,2% la valuta assegnando ancora un 5. È interessante notare che neanche nella L3 c'è un numero rilevante che si valuti un l'1, con precisione il V.A. del dato è 1. Le prime due Ls sono percepite come pienamente fluenti anche se lo scarto tra la L2 e la L3 è composto da un gradino particolarmente profondo. Lo scarto in negativo arriva dopo la L5 che, ancora una volta, forma il confine oltre il quale l'autovalutazione negativa comincia a salire significativamente e la percentuale di chi si valuta con un 5 decresce di un 10% circa. La valutazione negativa infatti era rimasta più o meno

stabile fino alla L5, senza mai raggiungere cifre a due numeri, cosa che accade solo con la L6. Siamo consapevoli delle difficoltà che riguardano le autovalutazioni, tema che rimane spigoloso. La letteratura avverte sulla poca affidabilità di ciò che gli studenti sono disposti a dire davvero sulle loro abilità linguistiche “*the results represent what the respondents report to feel or believe, rather than what they actually feel or believe*”⁴⁴ (Dörnyei, 2003: 12). A noi pare che ciò che determina la variazione dell’autovalutazione possa essere determinata dalla relazione fra quei fattori che compongono l’autostima dei singoli. Uno studio durato dieci anni - 1999-2009 - e distribuito su 48 paesi ha indagato l’autostima in un vasto campione (n = 985,937) di uomini e donne tra i 16 e i 45 anni e i risultati sono sorprendenti. Gli uomini sviluppano un’autostima maggiore rispetto alle donne e in tutti e due i generi l’autostima cresce con l’età ma queste caratteristiche comuni variano in accordo con il dato socioculturale “*These differences were associated with cultural differences in socioeconomic, sociodemographic, gender-equality, and cultural value indicators*” (Bleidorn *et al.*, 2015: 1). Stabilire una corrispondenza tra l’autovalutazione e una ipotesi di realtà è dunque parziale ma aiuta a comprendere l’attitudine verso la lingua la quale è uno degli elementi che definiscono il contesto (Aronin, Singleton, 2012: 122). Ciò che possiamo solo intuire quindi, guidati anche dall’interpretazione delle interviste, è che i plurilingui neerlandesi valutano le loro abilità linguistiche partendo dalla loro L2, cioè stabiliscono come parametro di misura per le Ls la loro abilità linguistica acquisita nella L2 che nel nostro campione è un inglese non nazionale ma ufficiale. Grosjean (2015) stesso menziona come nei neerlandesi l’uso dell’inglese sia percepito come parte della loro identità, la loro L2 è infatti una lingua socialmente determinata come simultanea - $L1 \Rightarrow Lx/Y$ - e non lineare - $L1 \Rightarrow L2$ - (Cenoz 2000) e questo implica conseguenze sia nell’apprendimento che nella valutazione della terza lingua. La

⁴⁴ Lo *stress* è presente nell’originale.

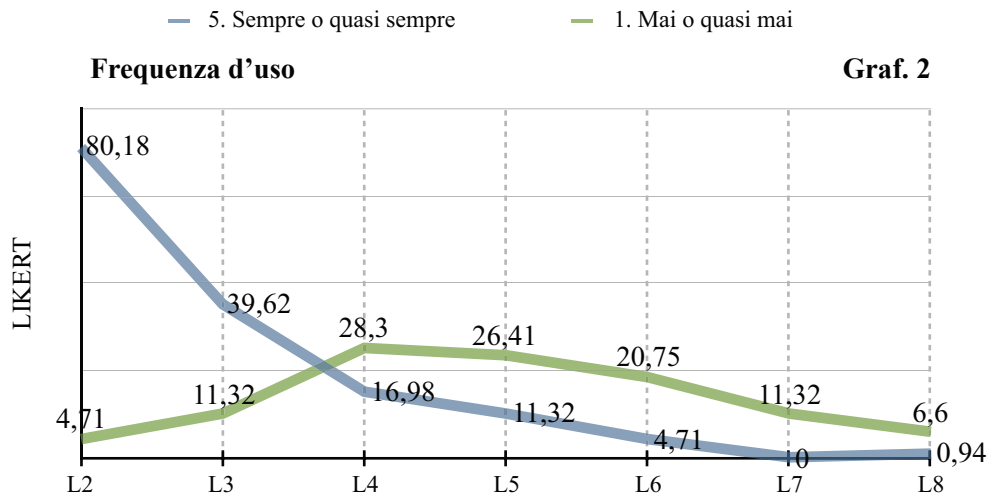
consapevolezza di poter raggiungere un livello prossimo al “completamente fluente” in una lingua straniera predispone il plurilingue a duplicare quel livello anche nelle lingue successive creando così un’aspettativa basata sulla L2. Nell’ultima sezione di questa prima parte di questionario, si pongono domande (sei domande) che indagano l’uso delle lingue nella vita quotidiana, ambito d’indagine che serve ad introdurre quella che sarà la seconda parte del questionario dedicata al rilevamento del contesto familiare. Per queste ultime sei domande della prima parte del questionario si è ripetuto l’uso di una coppia di domande per chiarire il soggetto indagato ed evitare confusioni. Così la prima domanda è *“Do you use your first language in your daily life?”*, domanda apparentemente ridondante ma che svolge la funzione di evidenziare il *focus* di questa sezione del questionario che è rappresentato dalla domanda successiva *“Do you use the other languages in your daily life?”* dove si chiede ancora una volta di rispondere usando la scala di valori da 1 a 5. La formulazione della domanda consente, con quel *“other”*, di segnare la distanza dalla L1 e far focalizzare sul nostro interesse verso le Ls. La strategia di utilizzare domande funzionali a focalizzare l’attenzione solo sull’ambito di interesse richiesto è più volte applicata nel questionario. La domanda sull’uso delle Ls è strutturata, seguita dalle istruzioni *“Rate the frequency from least used (1) to most used (5)”*, e non ha richiesto nessun tipo di aggregazione delle risposte, permettendo invece il calcolo dei valori centrali per ogni lingua (Tabella 8.12)

Frequenza d’uso

Media	Tabella 8.12						
	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
Valide	104	105	105	97	60	22	11
Mancanti	2	1	1	9	46	84	95
Media	4,65	3,59	2,64	2,64	2,20	1,70	1,91

Ancora una volta il valore medio attribuito all’uso della L2 è di 4,65 (n = 104), vicino al 5 pieno e stabilisce così la frequenza d’uso più alta

possibile confermando l'assunzione che vede considerare l'uso dell'inglese nei Paesi Bassi molto oltre il suo ristretto ruolo di lingua franca (A. Edwards, 2014: 83). La differenza dei valori medi della L2 con la L3 è di un punto circa, (3,59: n = 105) quindi si rimane in una fascia molto alta di frequenza, anche se non paragonabile all'uso diffuso attribuito alla L2. Le due lingue che seguono condividono la stessa media d'uso un 2,64 leggermente variata in base ai mancanti che nella L5 sono 9. Rimane pur sempre un valore alto, prossimo al 3 che in una conversione di scala sarebbe eguagliabile ad un "abbastanza frequentemente". I mancanti (60) della L6 sono il dato successivo rilevante perché relativi ad una frequenza d'uso media valutata con un 2,20. Sebbene quindi ci sia uno scarto di quasi mezzo punto fra la L5 e la L6 quest'ultima ha un numero di mancanti cinque volte superiore alla L5, e come tale l'uso della L6 non mostra nessuna flessione. Le cose cambiano con la L7 e L8 dove il crollo dell'uso è contestuale ad un numero di mancanti che raggiunge il 90%. Il dato principale di questa tabella è quel valore medio attribuito all'uso della L2 che testimonia la permeata presenza nella vita giornaliera dell'inglese, confermandole il ruolo di una seconda lingua nazionale. L'altro dato rilevante di questa tabella è che le lingue, tutte le lingue fino alla L6 compresa sono usate durante il corso della vita giornaliera. L'intensità d'uso medio varia ovviamente, ma permane con valori che ne segnalano una presenza non casuale e socialmente funzionale. Se il valore d'uso delle Ls indicato dal campione conferma la presenza di un contesto sociale pienamente multilingue, le percentuali derivanti da un'analisi descrittiva sull'uso quotidiano di ogni lingua ne danno piena conferma (Graf. 2).



Ad esempio l'80,18% del campione ha dichiarato di utilizzare sempre o quasi sempre (valore 5) la L2. Percentuale che si dimezza ad un 39,62% del campione che dichiarano di utilizzare sempre o quasi sempre la L3. Per quanto appaia ridotto il numero di persone che usano sempre o quasi sempre la L3, è pur sempre rilevante proprio per quel 40% che ne fa una lingua d'uso diffuso con il quale si interagisce giornalmente. Nel grafico (Graf. 2) seguiamo due tracciati, uno indica il valore 5 - sempre o quasi sempre - attribuito dal campione a ogni singola Ls usata. Il secondo tracciato invece indica il valore 1 - mai o quasi mai - attribuito dal campione a ogni singola Ls. Il grafico rappresenta in sintesi il confronto dei due valori opposti attribuiti dal campione alle Ls usate. Il dato immediatamente evidente è che sia per il tracciato segnato dal valore 5 (colore blu) , sia per il tracciato segnato dal valore 1 (colore verde) la discesa più o meno graduale inizia dalla L4 in poi per la quale il 17% ancora conferma un uso alto, mentre il 28% dice di non usarla quasi mai. Si potrebbe assumere che fino alla L4 le Ls sono usate con un alto grado di intensità, sia per quel valore 5 attribuito dal 17% del campione alla L4, ma anche per il 28% del campione che dice di non usarla mai o quasi mai che implica che più del 70% del campione valuta l'uso giornaliero delle Ls come attivo. Dalla L4 in poi vediamo i tracciati decrescere fino allo 0, con modalità più nette per il valore 5, ma molto più gradualmente per il tracciato del valore 1. Il valore medio infatti lo abbiamo visto (Tabella 8.12)

stabilizzarsi nelle L4 e L5 al 2,64 e poi decrescere a 2,20 per la L6 nella quale però, come già sottolineato, si contano 46 mancanti. I dati dimostrano un uso intenso delle Ls fino alla L3, ma prosegue con valori che segnano la presenza in vita delle Ls almeno fino alla L6 compresa. Chi studia le lingue e le studia a qualunque età, in un contesto multilingue, è un plurilingue che usa tutti i codici linguistici a sua disposizione, qualunque sia la comunicazione in atto. Dato, quest'ultimo, che ci introduce alla seconda parte del QBL. La sezione riferita all'uso e la frequenza dello *switch* nel campione. Nella prima domanda - "*Do you switch between languages within a conversation?*" - è stata aggiunta una semplificata definizione di *switch*, "*using different languages (words, sentences, exclamations, ...) in the same conversation.*" La volontà di indagare la consuetudine dell'uso del *code-switching* deriva dalla consapevolezza della sua relazione con il principio di complementarità che è alla base della struttura stessa del questionario. L'ambito nel quale si sta agendo se, per qualunque motivo, consente l'uso di un'altra lingua, il plurilingue in accordo con il contesto e con i suoi scopi comunicativi sceglierà la lingua più funzionale, utile, la più a portata di mano, o magari solo quella che in quel momento gli è in mente o che possa essere indicativa d'identità (Grosjean 2010). Il *code-switching* o commutazione di codice (Marcato 2012) è una strategia comunicativa e sociale e, nello specifico, se interpretata dall'ottica dell'apprendimento linguistico è anche una strategia di apprendimento. In ogni caso non è casuale e soprattutto "segue regole molto rigide ed è implementato da bilingui competenti nelle loro lingue" (Grosjean, 2015: 67). In sintesi, le domande sull'uso dello *switch* mirano ad approfondire i contesti sociali nei quali lo studente è inserito e dove produce più cambi di codice, contesti che saranno successivamente approfonditi. L'osservazione dello *switch* consente anche di osservare l'uso strategico del plurilinguismo del campione e la sua applicazione funzionale. Alla domanda se usano lo *switch* la risposta è una totalità di sì (n = 105) ed è, come sempre, la domanda che introduce lo studente all'argomento di

questa parte del QBL. Per la domanda successiva invece “*How often do you switch between languages within a conversation?*” (Tabella 8.13) si chiede di rispondere applicando la scala da 1 a 5 per indicare quanto spesso si usa lo *switch* “*Rate the frequency from less often (1) to more often (5)*”. Questo ha consentito di individuare l’uso medio dello *switch*: il calcolo del valore centrale (media) suggerisce che il campione passa da una lingua a un’altra abbastanza spesso (3,0: n = 105). Vale la pena dare uno sguardo alla tabella dettagliata sulla frequenza d’uso (Tabella 8.13) in cui appare evidente che c’è un certo equilibrio fra i due valori più bassi - 32% - e quelli più alti - 41,5% - bilanciati dal 25,5% che si colloca a metà strada tra gli uni e gli altri. Il dato acquisibile quindi rimane quello derivante dalla media e che ci presenta un campione equilibrato e probabilmente consapevole, dove per quest’ultimo tratto è il rilevamento dei contesti a fare chiarezza.

“*How often do you switch between languages within a conversation?*”

Usò <i>switch</i>	V.A.	%	% valida	% cumulata
1- Mai o quasi mai	13	12,3	12,4	12,4
2- Poco	31	29,2	29,5	41,9
3- Abbastanza	27	25,5	25,7	67,6
4- Molto	10	9,4	9,5	77,1
5- Sempre o quasi sempre	24	22,6	22,9	100,0
Totale	105	99,1	100,0	
Mancanti	1	0,9		
Totale	106	100,0		

La domanda successiva, “*Which languages do you use when switching within a conversation?*” si è rivelata essere la più complessa del rilevamento, ma anche la più interessante in termini di risposte. La domanda è proposta con formula aperta e non poteva essere diversamente stante il numero di lingue e di combinazioni possibili previste, ed è corredata da istruzioni sintetiche e esempi di trascrizione: “*E.g.: Dutch > English; French > Spanish; ...*”. Alcuni rispondenti hanno seguito le istruzioni alla lettera e dunque hanno indicato di quali

idiomi è composto il loro *switch*. Altri invece hanno indicato solo una lingua, non hanno cioè indicato quale idioma stanno parlando e quale idioma scelgono di inserire nella conversazione. Questo non consente, da solo, di poter capire con precisione se le risposte date indichino la lingua parlata nel momento dell'evento o se si riferiscano all'idioma scelto per lo *switch*. Il confronto dei dati e la struttura del QBL fa ritenere verosimile che loro abbiano dato per acquisita la nostra conoscenza della loro L1, indagata lungamente dalle domande fin lì affrontate. Quindi, consapevoli che il nostro campione è composto da 101 (n = 106) L1 neerlandese, le lingue iscritte in quella risposta sono da considerarsi come gli idiomi scelti per lo *switch*, cioè lingue diverse rispetto a quelle in quel momento in uso. Il confronto con i dati lo conferma e non è un caso che il numero maggiore di risposte indichi l'inglese 10 (n = 25) che sappiamo essere la lingua più frequentemente usata per lo *switch*. Poi abbiamo sette studenti che indicano l'italiano, che sappiamo essere anche una L1 in due casi nonché la Ls più diffusa (96: n = 106) nel nostro campione dopo l'inglese (97: n = 106), a differenza del quale è per molti ancora in corso di studio. Una persona, un belga per la precisione, di L1 neerlandese, indica il thailandese che è la sua ultima lingua in ordine di apprendimento, la sua sesta lingua. Due studenti indicano il tedesco che, nei dati dettagliati relativi al suo uso, viene indicato solo come lingua dello *switch*, così come accade anche nel caso del frisone (2 risposte) per il quale le risposte dettagliate riportano il passaggio dal neerlandese al frisone ma non viceversa. In sintesi, per coerenza con i dati dettagliati e per la formulazione del QBL si è assunto che le risposte che indicano una singola lingua siano state formulate dando per acquisita la conoscenza della L1 da parte di chi legge. Queste risposte (n = 17) non sono state incluse negli elenchi dello *switch* catalogati per lingue, si è scelto invece, per motivi di correttezza etica, di riassumerle in una tabella separata (Tabella 8.14) da sommare infine ai dati della tabella successiva (Tabella 8.15) dove vengono riportati esclusivamente i dati relativi allo *switch* con il neerlandese.

NL Switch						Tabella 8.14
NL	EN	IT	THA	DE	FRISONE	
3	10	7	1	2	2	

I dati complessivi di questa risposta documentano l'uso di ben 36 combinazioni diverse di *switch* generato dall'incrocio di 11 lingue. Il dato di partenza utile a ricostruire la complessità delle interazioni linguistiche è la lista delle L1 ottenuta con la sesta domanda del QBL -“*Which is your first language (L1)?*” -. L'elenco di idiomi che si delinea, tranne per alcuni casi specifici, mostra la predominanza assoluta del neerlandese (101: n = 106). Come già annotato, il resto delle L1 sono relative a casi particolarmente nascosti: una persona che indica come L1 l'inglese, ma è nata e cresciuta ad Amsterdam; una persona nata a Montreal la quale annota che la sua L1 “era italiano e poi a circa 4 anni inglese”⁴⁵, e poi un italiano, uno svedese e uno spagnolo. Per ciò che riguarda le 36 tipologie di *switch* che abbiamo individuate si è deciso di illustrarle partendo dalla L1 maggioritaria (Tabella 8.15).

NL Switch				Tabella 8.15
NL > EN	35	EN > NL		6
NL > DE	12	DE > NL		0
NL > FR	6	FR > NL		0
NL > SP	1	SP > NL		1
NL > SV	1	SV > NL		0
NL > FRISONE	1	FRISONE > NL		0
NL > BRABANTE	1	BRABANTE > NL		0
NL > BG	1	BG > NL		1
NL > TR	1	TR > NL		1
NL > EN > DE >	1			
NL > EN > DE > FR	1			

⁴⁵In neerlandese nell'originale “*was italians en toen vanaf rond 4 jaar engels*”.

Questa tabella non include l'italiano che è assente solo perché presente in una categoria autonoma. Partendo da questi dati è interessante notare che non c'è alcuna correlazione fra la modalità di *switch*, cioè se si passa all'inglese mentre si sta parlando il neerlandese questo non è presupposto per il contrario. Certamente però la frequenza d'uso dell'inglese è indicativa sia del contesto multilingue del paese e, solo parzialmente, anche della consapevolezza che quella strategia di comunicazione potrà andare a buon fine. In più l'uso diffuso dell'inglese ha talmente pervaso la società neerlandese che, laddove avesse mai avuto una qualche funzione di testimonianza di appartenenza o di un qualunque *status* identitario, ormai questo significato simbolico l'inglese lo ha perso. Invece, in accordo con le ricerche più recenti, il dato è soggetto a variazioni in base all'età, in cui i più giovani dimostrano di avere maggiore propensione all'uso dell'inglese parlando anche con neerlandesi, rispetto alle persone più adulte che userebbero l'inglese solo se il contesto lo richiede o per ragioni strumentali e funzionali (A. Edwards, 2014: 106)

“Older people and people with lower level jobs more frequently use English words for instrumental reasons: because a Dutch equivalent does not exist or because they need professional or specialist terminology. By contrast, students and younger respondents relatively more often codeswitch for more emotive/integrative reasons: to sound better, to create an effect or to signal group membership by mirroring the people they interact with.”

In questo caso viene attribuita all'inglese una rinnovata appartenenza di *status* che si riallaccia alla questione dei contesti e con chi il *code-switching* si realizza. Il tedesco non assume la stessa funzione di appartenenza dell'inglese, può però assumere, sebbene in misura non significativa, la stessa funzione strategica dell'inglese: si è certi di essere compresi, se non altro per similitudine. Gli altri casi di *switching* sono in un numero troppo ridotto per attribuirgli qualche altra funzione oltre a quella comunicativa. Di certo invece assumono

importanza i numeri e la molteplicità dei casi, le modalità con le quali si formano e l'interscambio continuo presente fra lingue. Passando a osservare l'italiano e il suo rapporto con il *code-switching* in un ambiente multilingue, la tabella che segue ne riporta una sintesi che ci aiuta a comprendere (Tabella 8.16)

IT Switch		Tabella 8.16	
NL > IT	12	IT > NL	3
EN > IT	7	IT > EN	6
DE > IT	1	IT > DE	0
FR > IT	1	IT > FR	1
SP > IT		IT > SP	1
IT > TR	1	TR > IT	1
NL > EN > IT	6		
IT > NL > EN	1		
NL > DE > IT	1		
IT > EN > FR	1		
IT > EN > NL	1		
IT > FR > EN	1		

Per quanto riguarda l'italiano non bisogna dimenticare che il nostro campione è formato nella sua totalità da studenti di lingua italiana che potrebbero esserlo ancora, o che comunque lo sono stati in tempi prossimi alla loro compilazione del nostro questionario. Ciò che si evidenzia è che la percentuale più alta di *switch* realizzati avviene in scambio con il neerlandese, ma che non mancano comunque scambi con le Ls principali del campione oltre alle quali troviamo il turco e lo spagnolo. C'è uno scambio che avviene fra lingue che non sono simili come l'italiano e il turco o il tedesco le quali, va aggiunto, non rientrano nelle L1 di nessuno nel nostro campione. Ancora un dato non deve essere sottovalutato e riguarda le integrazioni di lingua formulate su tre lingue. L'interazione fra il neerlandese e l'italiano integra, in misura maggiore degli altri idiomi, l'inglese. Sebbene il francese sia parlato dall'83% del campione, è l'inglese ad essere la lingua che

lavora funzionalmente con l'italiano e il neerlandese. Per quanto la similitudine possa apparire la più immediata, il plurilingue non segue quel criterio ma verosimilmente trae vantaggio dall'incrocio dei due idiomi che conosce meglio e sui quali esercita maggior controllo. Rimane da osservare che, in un ventaglio di lingue così ampio, le risposte comprendono anche indicazione di scambi linguistici fra lingue che non posseggono lo *status* di L1 o Lm (Tabella 8.17)

Ln Switch				Tabella 8.17
EN > FR	FR > SP	FR > DE	DE > EN > FR	
1	1	1	1	

La domanda che segue è sempre a risposta pre-codificata e chiede al campione di indicare in quali contesti usa maggiormente lo *switch*. La risposta offre la possibilità di selezionare più di un contesto fra i sette da noi predefiniti, oltre alla possibilità di aggiungerne degli altri. Le risposte ci hanno permesso di avviare due analisi descrittive: la prima ha evidenziato come la variabile si distribuisce nel campione, suggerendo che è soprattutto con gli amici (49,1%: n = 106) che i rispondenti passano da una lingua ad un'altra (Tabella 8.18)

“In which context or with whom do you switch languages?”

Amici					Tabella 8.18
	V.A.	%	% valida	% cumulata	
No	54	50,9	50,9	50,9	
Sì	52	49,1	49,1	100,0	
Totale	106	100,0	100,0		

Mentre al contesto relativo agli amici segue, in termini percentuali, quello della famiglia e subito dopo del lavoro (Tabella 8.19 e 8.20)

Famiglia					Tabella 8.19
	V.A.	%	% valida	% cumulata	
No	69	65,1	65,1	65,1	

Famiglia	V.A.	%	% valida	% cumulata
Sì	37	34,9	34,9	100,0
Totale	106	100,0	100,0	

Lavoro	V.A.	%	% valida	% cumulata
No	73	68,9	68,9	68,9
Sì	33	31,1	31,1	100,0
Totale	106	100,0	100,0	

La seconda analisi descrittiva è un'analisi indiretta, poiché ogni contesto selezionato dal campione (nove contesti in tutto) è stato sommato all'altro, in modo tale da ottenere una nuova variabile quantitativa che sintetizza il numero di contesti in cui lo *switch* è usato. Circa due terzi del campione passa da una lingua ad un'altra in uno o massimo due contesti e una percentuale più bassa, il 5%, lo fa in 5-6 contesti (Tabella 8.21).

Numero Contesti				
Contesti	V.A.	%	% valida	% cumulata
1	30	28,3	31,3	31,3
2	30	28,3	31,3	62,5
3	21	19,8	21,9	84,4
4	10	9,4	10,4	94,8
5	4	3,8	4,2	99,0
6	1	0,9	1,0	100,0
Totale	96	90,6	100,0	
Mancanti	10	9,4		
Totale	106	100,0		

Le percentuali nette con le quali questa variabile si descrive non lasciano spazio ad altre interpretazioni, tranne il fatto di voler rilevare, per completezza, quanti usano lo *switch* in 3 o 4 contesti. Il risultato è ancora più netto: il 32,3% del campione usa lo *switch* in 3 o 4 contesti, cioè la metà quasi esatta di quel 62,6% che lo usa in uno o due contesti. Sulla questione dello *switch* bisogna qui tornare a recuperare la nostra

considerazione della lingua come pratica “*to view language as an activity rather than a structure*” (Pennycook, 2010: 2). C’è dunque una impostazione sociolinguistica che è il presupposto a una interpretazione dello *switch* in termini più funzionali. In quest’ottica, la lingua è un’attività che nei plurilingui si organizza attraverso l’uso di ogni dizionario simbolico e codice linguistico da loro posseduto. Questo porta ad una riconsiderazione del *code-switch* in termini di *translanguaging* nel senso che, per ciò che concerne questa ricerca, non è concepibile un passaggio di codice da una lingua a un’altra lingua, assumendo che i plurilingui lavorano con l’insieme delle lingue senza farne distinzione (Creese, Blakledge 2010). Meglio dire che il *code-switching* è qui considerato come una delle strategie comunicative che sono, insieme ad altre, parte del *Translanguaging* definito come segue (García, 2009: 141)

“the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages in order to maximize communicative potential”

Coerenti a questa impostazione è interessante notare che i tre contesti nei quali il nostro campione maggiormente usa lo *switch* sono quelli principali della vita di un adulto, cioè famiglia, lavoro e amici ai quali vanno aggiunti due contesti che non erano presenti nella lista da noi formulata e che sono stati aggiunti dagli studenti: “società” e “chiunque”. I numeri relativi al contesto “società” (26,4%: n = 28) e ancor di più quelli relativi a “chiunque” (4,7%: n = 5) non sono il motivo per cui vanno notati. Il motivo risiede nella nostra convinzione che questi due contesti, unitamente a quelli selezionati dalla lista a loro disposizione, testimoniano un atteggiamento più consapevole verso l’uso dello *switch*, proprio perché lo decontestualizzano, lo svincolano dal contesto per poterlo assumere come una parte delle loro strategie di comunicazione indipendentemente da dove e con chi queste siano messe in atto. Non abbiamo modo di verificarlo, non in questa sede almeno, ma possiamo però notare che l’uso dello *switch* non sembra

legato al contesto del momento, piuttosto sembra essere una modalità di comunicazione applicata indistintamente da dove e con chi. I contesti nei quali lo *switch* è più praticato nei Paesi Bassi comprendono anche la televisione, le radio, i giornali e il *landscape* in generale. Il multilinguismo del paese è tangibile in ogni sua espressione, tanto da poter generare una sua specifica attitudine. La letteratura, non solo accademica, è piena di racconti che riportano di un comportamento diffuso nei Paesi Bassi rispetto a chi prova a parlare la loro lingua. Se qualcuno che sta cercando di imparare la lingua fa una domanda provando - disperatamente - ad usare il neerlandese per farsi capire, la risposta che riceverà sarà formulata in un perfetto inglese, provocando delusione sul momento, ma soprattutto scoraggiando lo studente agli inizi del percorso. Questa abitudine è tale che il governo ha promosso nel 2013 e poi mai più dismessa, una campagna nazionale con la diffusione di *badeges* con su scritto “*Spreek Nederlands! Met mij!*” da distribuire fra gli studenti di neerlandese affinché potessero essere aiutati dai nativi nel processo di apprendimento della lingua⁴⁶. C’è insomma nel neerlandese una consuetudine ad agevolare l’interlocutore proprio commutando il codice linguistico, una consuetudine che nelle interviste di questa ricerca viene descritta come “mettere a proprio agio chi parla con te” (cfr. 10.3). Questo elemento identitario così diffuso nei Paesi Bassi potrebbe spiegare una modulazione più accorta dell’uso dello *switch* in considerazione dell’interlocutore. Cosa, infine, che ne evidenzia un uso consapevole.

8.3 PARTE DUE: LA TUA FAMIGLIA

La seconda sezione del questionario è composta da 6 domande aperte che indagano il *background* linguistico familiare. Sin dalla costruzione del QBL si è stimato il plurilinguismo e l’eterogeneità culturale delle famiglie degli studenti con la conseguente preferenza a utilizzare domande aperte. Tale scelta ha evidenziato la necessità di creare

⁴⁶ La campagna è ancora attiva e promossa dall’istituto Direct Dutch. Url: <http://www.directdutch.com/2014/09/give-expats-in-the-hague-the-opportunity-to-speak-dutch/>

successive modalità di risposta aggregate. Per affrontare il tema delle lingue in famiglia sarà bene iniziare ricapitolando le lingue che compongono il *background* del campione. Qui va aggiunta una annotazione, pur consapevoli della sua ridondanza, che per ciò che concerne questa ricerca, non esistono variazioni di lingua che non siano considerate attive all'interno del processo di *languaging*. La sequenza delle domande relative alle lingue della famiglia, mira a intercettare la presenza di idiomi familiari che siano stati usati o ereditati in famiglia e iniziamo con il chiedere quale lingua o lingue lo studente usa o ha usato nella comunicazione con i genitori. Sappiamo che le lingue considerate come L1 dai rispondenti sono il neerlandese (n = 101), l'italiano (n = 2) e poi i casi singoli di svedese, spagnolo e inglese. Per ciò che riguarda la lingua italiana è necessario ricordare che per uno di loro è una L1 contemporanea all'inglese. Ma la complessità è davvero articolata quindi c'è la necessità di indagare più dettagliatamente per comprendere l'ambito linguistico nel quale il campione è cresciuto e al quale lui stesso ha potuto, con metodi e modi diversi, aggiungere altre lingue. Quindi la tabella che segue riporta tutti gli idiomi familiari dello studente a cui sono aggiunte le lingue del suo studio, più quelle dell'apprendimento per contatto (migrazioni della famiglia d'origine, immigrazione di famiglie distaccate, emigrazione personale per lavoro, formazione di nuclei familiari con persone di altre lingue, *etc.*) (Tabella 8.22)

Lingue					Tabella 8.22
Achterhoeks	Arabo	Brabante	Bulgaro	Cantonese	Esperanto
Francese	Frisone	Greco mod.	Thailandese	Inglese	Italiano
Limburghese	Malese	Neerlandese	Portoghese	Russo	Spagnolo
Svedese	Tedesco	Tedesco CH	Thailandese	Turco	

L'achterhoeks⁴⁷ è un variante delle lingue basso sassoni appartenente alla famiglia delle lingue indoeuropee riconosciuta dallo stato dei Paesi Bassi (1966) e solitamente chi la parla è bilingue perché usa, nella sua vita quotidiana, anche il neerlandese. Stessa cosa accade per chi parla il limburgese, lingua della provincia più a sud dei Paesi Bassi e per il dialetto brabantino al quale però non è stato riconosciuto lo *status* di lingua nazionale. Come dicevamo la sequenza delle domande si apre interrogando lo studente sulla lingua o le lingue da lui usata o usate nella comunicazione con i genitori e, considerato l'alto numero di lingue indicate, si è reso necessario aggregare le risposte in tre categorie: L1, Ls, L1 e Ls. La categorizzazione non aiuta alla rappresentazione della complessità, ma consente di cogliere il *background* linguistico familiare entro il quale la persona è cresciuta. Quindi, con L1 ci si riferisce alla lingua o alle lingue parentali, cioè la lingua o le lingue parlate dai genitori e con la quale o con le quali hanno comunicato con i figli. Scopriamo che sono 86 (n = 105) persone ad usare solo il neerlandese nella comunicazione familiare, mentre i restanti 19 (n = 105) usano una combinazione di lingue o, come da loro segnalato, usano *dialetti*. La combinazione di lingue è perlopiù relativa al dato geografico come nel caso del limburgese o dell'achterhoeks e del brabantino, mentre sono presenti solo tre lingue singole che non appartengono al territorio (Tabella 8.23)

Abbinamento			Tabella 8.23
NL + Braban. (1)	NL + EN (1)	NL + FRY + IT + EN (1)	NL + IT (5)
NI + LIM (1)	NL + NL (2) (dialetto)		
Achterhoeks (1)	CANT (1)	FRY (2)	LIM (1)
SP (1)	SW (1)		

Questi dati potrebbero indurre a supporre una formazione familiare omogenea che viene invece smentita, come vedremo, dai risultati dei

⁴⁷ Stato della lingua: <http://www.ethnologue.com/language/act>

rilevamenti successivi che riguardano, nella sequenza, la lingua del padre, della madre, della coppia e altre lingue presenti in famiglia. Qui di seguito abbiamo la tabella relativa alla lingua del padre (Tabella 8.24) che, insieme a quella relativa alla L1 della madre (Tabella 8.25), consente un quadro più preciso delle lingue familiari.

Tabella 8.24				
L1 Padre	V.A.	%	% valida	% cumulata
Cantonese	1	0,9	1,0	1,0
Frisone	3	2,8	2,9	3,8
Thailandese	1	0,9	1,0	4,8
Italiano	3	2,8	2,9	7,6
Limburghese	1	0,9	1,0	8,6
Neerlandese	94	88,7	89,5	98,1
Spagnolo	1	0,9	1,0	99,0
Svedese	1	0,9	1,0	100,0
Totale	105	99,1	100,0	
Mancanti	1	0,9		
Totale	106	100,0		

Tabella 8.25				
L1 Madre	V.A.	%	% valida	% cumulata
Cantonese	1	0,9	1,0	1,0
Francese	1	0,9	1,0	1,9
Frisone	3	2,8	2,9	4,8
Thailandese	1	0,9	1,0	5,7
Italiano	4	3,8	3,8	9,5
Limburghese	1	0,9	1,0	10,5
Neerlandese	88	83,0	83,8	94,3
Spagnolo	1	0,9	1,0	95,2
Svedese	1	0,9	1,0	96,2
Tedesco	4	3,8	3,8	100,0

Totale	105	99,1	100,0
Mancanti	1	0,9	
Totale	106	100,0	

Sovrapponibili solo in parte, ma soprattutto incapaci di cogliere le consuetudini linguistiche che non rientrano nelle varianti determinate, sebbene le più numerose e adeguate possibili. Questa complessità va raccontata, questo lo abbiamo ribadito più volte, ma anche qui merita di essere dettagliata. Per esempio la percezione della lingua da parte del plurilingue si palesa nei modi in cui descrivono le lingue della famiglia, molto spesso come “dialetto limburgese”, “dialetto frisone”, “dialetto neerlandese”, “dialetto achterhoeks”, “dialetto di Venlo”, “dialetto brabantino. Questo è parlato principalmente da nonni e altri parenti tra di loro attraverso i loro figli (i miei zii e zie)” il “Bredaas e Limburgs dialetto”, un lungo elenco di lingue raccontate come dialetti che, per alcuni di essi, non ci consentono di comprendere a quali lingue o variante di lingue si riferiscano. Il limburgese e il frisone sono lingue germaniche della famiglia delle lingue indoeuropee e l’achterhoeks e il brabantino sono dialetti basso franconi che appartengono alla stessa famiglia indoeuropea, Venlo è una città del Limburgo la regione bilingue che possiede il suo idioma ufficialmente riconosciuto. Comunque sia la cosa, ai nostri fini non incide, ma ci dà un’idea di come siano intese le lingue da parte del nostro campione, dove per esempio alcuni di loro quando hanno dovuto indicare se ci sono altre lingue in famiglia la risposta è stata “*standard neerlandes*” o “Inglese (ma non tutti i giorni)”. Spesso in nuclei familiari misti, predomina l’uso della lingua di contesto, così padre di Giacarta e madre di Bandung, città anch’essa dell’Indonesia neerlandese, parlano solo il neerlandese in casa e fra di loro, sembrando disconoscere gli idiomi d’origine come il sundanese, lingua ufficiale di Giacarta o anche il giavanese solo per nominare i più importanti. Ugualmente accade in una coppia malese che dichiara di parlare solo il neerlandese e che,

come lingue “altre” sono indicate il francese, il tedesco e l’inglese senza nessuna traccia né di malese né di cinese. Alcuni di questi casi potrebbero essere legati alle vecchie colonie neerlandesi, ma è bene ricordare che la lingua dei coloni non era obbligo parlarla, ma rimane inverosimile l’assenza totale di contatto con le lingue del contesto d’origine. Questo ci porta a supporre che, nell’elenco degli idiomi presenti in famiglia, ci siano le lingue parlate e non quelle conosciute o, più semplicemente, siano indicati quegli idiomi nei quali si è raggiunto un livello di competenza percepito come accettabile. Anche qui, non abbiamo modo, almeno in questa sede, di comprendere su quali criteri il parlante stabilisce il suo livello di competenza linguistica. L’altra ipotesi è che la lingua dei coloni è, in una regione colonizzata, una dichiarazione di appartenenza e di *status*, cosa che ha un forte significato simbolico nelle zone coloniche ma ancora di più nel paese colonizzante. Più che spesso invece succede che una delle lingue genitoriali, che sia della madre o del padre, finisca nell’elenco di “altri” idiomi presenti in casa come accade in una famiglia composta da un padre L1 italiano, una madre L1 neerlandese, fra di loro parlano solo neerlandese mentre l’italiano è “altro” e così il figlio finisce col studiarlo più avanti negli anni come atto di recupero d’identità. In un’altra situazione familiare simile invece, in cui il padre è L1 neerlandese e la madre L1 tedesco e fra di loro comunicano solo in neerlandese, in “altro” troviamo solo italiano e inglese senza nessuna traccia del tedesco della madre, mentre in una situazione identica, in “altro” ritroviamo il tedesco. In una coppia formata da un padre L1 neerlandese e madre L1 italiano, la coppia parla neerlandese e, in “altro” troviamo, insieme all’italiano, anche l’esperanto. Abbiamo un esempio di perfetta famiglia tutta neerlandese che non possiede altre lingue e il cui figlio è cresciuto in Italia, motivo per il quale oggi studia l’italiano, famiglia della quale non si riesce a cogliere le ragioni del suo monolinguisimo e di quel distacco dal figlio. Non si riscontra una corrispondenza fra le lingue dei genitori e quella dei figli, mentre le lingue del contesto sono relative alla vita odierna, dove contesti e

idiomi del passato sono soggetti a distinzioni e selezioni in base al significato simbolico che la lingua ha assunto nella famiglia. C'è quindi una assoluta coincidenza con gli idiomi del contesto contemporaneo, comprendendo in questo anche l'inglese, almeno in larga parte. Tutto questo fa supporre che gli idiomi familiari si perdano in favore dell'integrazione fenomeno oggi più variamente articolato di quanto non lo sia stato nel secolo scorso. Alcune lingue genitoriali vengono poi recuperate e non sempre strumentalmente o con finalità specifiche, magari anche solo a un contesto multilingue che consente di ipotizzare come possibile l'apprendimento di una lingua a tutte le età. Certo in tutto ciò il tema dell'identità va riscritto e lo si sta già facendo. Quasi il 90% dei padri e l'83% delle madri parlano neerlandese, sebbene però non per tutti sia la L1, ma ben il 95,3% dei figli dichiara di avere come L1 il neerlandese. In termini percentuali e in base alle dichiarazioni del campione sappiamo quindi che il 17% delle madri ha una L1 diversa da quella del contesto e così anche il 10% dei padri, lingue che abbiamo visto non combaciare con quel ristretto 4,7% di L1 altre indicate dal campione. Infatti, poiché nella prima parte del questionario è stata indagata anche la L1 di ogni rispondente, è stato possibile creare due nuove variabili: la L1 del rispondente è uguale a quella del padre/madre? L'8% del campione ha una L1 diversa da quella del padre e ben il 15% diversa da quella della madre. La dispersione linguistica rilevata, che abbiamo visto essere non corrispondente a quella reale, è considerevole e porta ad un impoverimento cognitivo inutile oltre che dannoso. Appare poi evidente che la lingua genitoriale più parlata sia quella del padre (92,4%: n = 105) e non quella della madre (84,8%: n = 105) e questo ci fa ipotizzare che ciò accada per via della sua funzione strumentale, vince cioè la lingua con la quale si ottiene il sostentamento della famiglia. Per quanto riguarda le nazionalità d'origine, sia del rispondente che dei genitori, sono state fatte due operazioni: la prima di sola verifica della distribuzione del campione per il paese d'origine (compreso quello dei genitori); la seconda ha esplorato il paese d'origine del rispondente in

relazione a quello di entrambi i genitori. Nello specifico per ogni studente è stato calcolato se il suo paese d'origine fosse o meno lo stesso di entrambi i genitori. Sia per il padre che per la madre sono state aggiunte due variabili (Stesso/Diverso paese del Padre; Stesso/Diverso paese della Madre): il 9% del campione è nato in un paese diverso da quello del padre e il 17% diverso da quello della madre e qui, una analisi cauta ma realistica ci fa supporre che sia la donna a seguire il marito nel paese dove risiede il lavoro. In sintesi i figli nascono in paesi diversi e parlano lingue diverse da quelle della madre e questo a dispetto del nome “antropologico” di Lingua Madre. La cosa è meramente funzionale al lavoro ma non alla cultura, non all'appartenenza e non all'identità plurilingue e pluriculturale nel quale i figli crescono. È la negazione della loro identità in virtù di modelli e ideologie scomparsi il secolo scorso. L'ultima delle sei domande sugli idiomi familiari indaga le “altre” lingue parlate in casa, cioè quelle lingue che non sono L1 e che comunque sono usate dai componenti della famiglia. Da questa risposta è stato possibile costruire due nuove variabili: a) se in casa vengono parlate altre lingue e b) il numero delle lingue parlate. Uno su due ha dichiarato che in casa parla anche altre lingue e ora sappiamo anche quali, e il 38% parla tra le 2 e le 3 lingue in famiglia, suggerendo ciò che già abbiamo compreso essere il *background* plurilingue della famiglia.

8.4 PARTE TRE: LA LINGUA ITALIANA

La terza e ultima parte del QBL è composta da 7 domande a risposta chiusa che indagano la motivazione all'apprendimento della lingua italiana del campione. Nella strutturazione di ogni questionario linguistico la motivazione sembra essere una parte necessaria a illuminare le ragioni dell'apprendimento che, nel nostro caso, risiedono nei plurilingui. Cercare di capire cosa spinga un plurilingue ad apprendere una nuova lingua è ben diverso rispetto alle ragioni di un monolingue o un bilingue. Tendenzialmente il plurilingue non è sorretto da motivazioni funzionali e questo restringe il campo a motivazioni di

tutt'altra natura e, qualunque esse siano, hanno la caratteristica di essere frutto di pura e semplice libera scelta. Abbiamo visto che la lingua italiana nel nostro campione arriva come quarta Ls e come quinta lingua conosciuta e questo sappiamo essere determinato da più fattori, fra i quali l'impostazione dei curricula scolastici di ogni ordine e grado in abbinamento al multilinguismo diffuso dei Paesi Bassi e del suo *landscape*. La lingua italiana dunque nel repertorio linguistico del nostro campione assume il valore di un gesto adulto e consapevole, sia nella forma che nei contenuti, tutte caratteristiche della volontà indipendente da costrizioni. Comprendere i motivi di tale scelta, per quanto rilevante in ogni studio sull'apprendimento linguistico, nei plurilingui diventa un tema sensibile ad un ventaglio di motivazioni che trascendono la strumentalità per incrociare la narrazione di se stessi. Per quanto si rimanga convinti che il contesto dell'apprendimento sia una motivazione forte (Dörnyei 1994) fra quelle esterne, crediamo anche che le motivazioni interne nei plurilingui abbiano un ruolo decisivo, sempre che si voglia continuare a pensare ai due aspetti come distinti l'uno dall'altro. Forse qui andrebbe anticipato che ciò che crediamo è che la motivazione sia parte di un progetto identitario (Brunel 1997, 2001, 2002, 2006; Coffey 2013; Coffey, Street 2008; Guidano 1991, 1992, 2010) di cui la singola lingua è solo una parte, dove invece è l'insieme delle lingue ad essere determinante. Purtroppo non è questa la ricerca per un'approfondimento qualitativo delle singole motivazioni (Ushioda 2011) nei plurilingui, di certo però ne conferma la necessità. La prima ipotesi, quella che interpretava l'apprendimento della lingua italiana come un atto di recupero identitario è smentita dai risultati che documentano 96 studenti di italiano dei quali solo 7 di essi hanno famiglie miste in cui la lingua italiana è, nel migliore dei casi, una delle lingue "altre". La sequenza delle domande sulla motivazione è avviata con l'interrogativo più diretto possibile, "*Why do you have chosen to learn italian?*" a cui sono state abbinare, come in tutto il questionario, le istruzioni per la compilazione "*Indicate one or more motivations*" offrendo un'ampia gamma di opzioni. Le alternative

proposte sono ben 11 e se da un lato lasciano grande margine di libertà (si può indicare più di una motivazione) dall'altro lato siamo consapevoli che non rappresentano ogni motivazione possibile, ragione per la quale è stata aggiunta la voce *altro* così da consentire la libera compilazione allo studente. La prima operazione di decodifica è stata quella di ricostruire un quadro descrittivo completo: per ogni rispondente è stata riportata l'etichetta sì/no ad ognuna delle 11 motivazioni. Successivamente è stato possibile verificare la distribuzione del campione per ogni spiegazione e ben il 71% afferma di avere intrapreso lo studio dell'italiano per piacere, seguito dalla "cultura del paese" (50%) e dalla volontà e necessità di viaggiare (33%). La voce realizzata per raccogliere quel sentimento identitario era "famiglia", con la quale si rimandava ad un legame familiare di provenienza, in alternativa alla voce "amore" che invece indicava quei legami che avrebbero potuto generare in futuro nuovi nuclei familiari. Dai risultati si evince con chiarezza che il moto identitario di tradizione familiare non è una motivazione pressante e che, stante i numeri con i quali è rappresentata, rimanda alla percentuale di quel piccolo gruppo di famiglie miste che sappiamo essere presenti nel campione. Piacere e cultura sono quindi le motivazioni più forti, quelle che sono alla base della libera scelta e che, a nostro avviso, esistono in ragione della consapevolezza del processo di acquisizione e della fiducia nel buon esito del processo stesso. Piacere e cultura infatti possono diventare forti quando si possiede un buon grado di certezza che l'investimento in termini di tempo e fatica, verrà ripagato. Quel buon grado di certezza è ciò che i plurilingui possiedono, in virtù della loro LLE (Tabella 8.26).

Motivazione	V.A.	%	% Valida	% Cumulata	Mancanti	Totale
Laroro	18	17	17	17	0	106
Studio	27	25,5	25,7	25,7	1	105
Famiglia	8	7,5	7,6	7,6	1	105

						Tabella 8.26
Motivazione	V.A.	%	% Valida	% Cumulata	Mancanti	Totale
Piacere	75	70,8	71,4	71,4	1	105
Similitudine	5	4,7	4,8	4,8	1	105
Viaggi	35	33	33,3	33,3	1	105
Amore	29	27,4	27,6	27,6	1	105
Cultura	54	50,9	51,4	51,4	1	105
CV	1	0,9	1	1	1	105
N.S.	3	2,8	2,9	2,9	1	105

La similitudine è fra le percentuali più basse e ciò mette in luce che, per quanto possa far parte delle strategie di apprendimento, non è una motivazione sufficiente. Nel caso dei plurilingui in particolare siamo ormai consapevoli che anche l'apprendimento è il prodotto di quella interpretazione di lingua come “*multilingual discourse practices*” (García 2009) alla base della quale esiste l'interazione dinamica fra tutti gli idiomi del repertorio linguistico. Il francese è conosciuto da 88 studenti sull'intero campione (n = 106) ma non per questo muove verso l'apprendimento dell'italiano. I viaggi sono la motivazione più forte dopo le due principali e questo dato è confermato anche nelle nostre interviste. Come sempre il dialogo offre interpretazioni più approfondite, così si scopre che la certezza di poter contare su più lingue per comunicare è una parte dell'identità culturale del campione. Nel momento in cui quella consapevolezza viene a mancare è la percezione di se stessi che cambia e non corrisponde più alla narrazione che essi hanno di loro stessi. Al fine di indagare questa ipotesi sono state progettate due domande come fosse un binomio, dove l'una si sussegue all'altra, con l'intento di rendere chiaro a chi le sta compilando, il confronto implicito che ne conseguirà. Nelle due domande si richiede di valutare, sempre con una scala a 5 livelli, due percezioni. Nella prima domanda è chiesto di valutare il grado di difficoltà dell'apprendimento della lingua italiana, nella seconda

domanda invece e per contrasto, si chiede di valutare il piacere percepito nello studio dell'italiano. In entrambi i casi è stato possibile verificare la distribuzione del campione per difficoltà e piacere e quasi il 60% (n = 105) ammette di percepire l'apprendimento dell'italiano come abbastanza (valore 4) o molto (valore 5) difficile. Nonostante il campione affermi di incontrare grandi difficoltà nello studio dell'italiano, sostiene di avere però un grande piacere nel suo studio (89%: n = 105). Questa coppia di domande palesa ciò che si configura essere come una supposizione verosimile, le difficoltà che pone l'apprendimento non intaccano il piacere che ne deriva e, parlando in percentuale, non lo intaccano per circa il 90% dei plurilingui che hanno compilato il questionario. I dati confermano l'ipotesi, la consuetudine all'apprendimento linguistico perfeziona l'apprendimento stesso, genera consapevolezza nei modi e nelle tecniche e promuove altro apprendimento. La domanda successiva non poteva che concentrarsi su quale delle abilità fossero più importanti per il campione. La domanda - *"Which language skill is the most important for you"* - propone una scelta a sei alternative: comunicazione, comprensione dell'ascolto, comprensione della lettura, riassumere, saper prendere note e la scrittura. Anche in questo caso si è lasciato una voce "altro" in cui i rispondenti potevano annotare qualunque abilità a noi fosse sfuggita e della quale loro erano consapevoli. La verifica della distribuzione del campione per questa domanda ha evidenziato due aspetti degni di riflessione dei quali il primo riguarda lo 0% (n = 105) registrato per le abilità di scrittura e di riassunto. Queste due abilità sono da sempre considerate necessarie allo svolgimento dello studio e, malgrado quel 25,5% di rispondenti che indicano lo studio come loro motivazione all'apprendimento, nessuno le seleziona fra le competenze utili. Anche qui andrebbe fatta una riflessione relativa a quella tecnologia che ha reso pressoché obsolete abilità come il prendere nota e, in maniera diversa, anche il riassumere. Il secondo aspetto degno di nota è che per il 90% (n = 105) circa del campione l'abilità più importante è la comunicazione, la lingua è dunque oggetto di scambio oltre ad essere lo

strumento di conoscenza della cultura. Le domande conclusive (con risposta sì/no) raccolgono informazioni su tre aspetti specifici: prosecuzione dello studio, *target* e certificazioni. Il 76% (n = 105) del campione sostiene che proseguirà lo studio dell'italiano, il 40% (n = 105) si è dato un livello *target* da raggiungere e il 36% (n = 105) desidera ottenere una certificazione che attesti il suo livello di italiano. Le tre domande offrono dei dati davvero interessanti partendo da quello inferiore che si riferisce alle certificazioni ufficiali. Il dato non indica una percentuale ampia, ma ugualmente significativa, tale da indurci a pensare che sia formata da quel 25,5% (n = 105) che ha indicato lo studio fra le motivazioni, al quale andrebbe affiancato il 18% (n = 105) di persone motivate dal lavoro. Sono le uniche due vere motivazioni strumentali che, anche se solo parzialmente, potrebbero far parte di quell'ammontare di studenti che ambiscono a ricevere una certificazione. Il *target* del livello di lingua da raggiungere non è necessariamente legato ad una certificazione ovviamente, i due obiettivi sono svincolati e un obiettivo da raggiungere può essere anche solo di carattere personale. Questo 40% appare coerente con quella gran maggioranza di studenti, il 76%, che dichiarano di voler continuare a studiare l'italiano. Qui la riflessione si semplifica e, a nostro avviso, anche di parecchio. I plurilingui adulti che decidono di acquisire una nuova lingua, una L5 con precisione, lo fanno mossi da scelte personali e non in virtù di obblighi di alcun tipo. Scelgono di intraprendere un percorso lungo e impegnativo che hanno già più e più volte praticato e del quale sanno gestire criticità e apprezzare i risultati. Non si preoccupano quindi delle difficoltà e mettono in gioco se stessi a discapito di ogni preconcetto sull'apprendimento linguistico in età adulta e avanzata. C'è in tutto questo la forza emotiva ed emozionale di una libera scelta della quale sono gli unici artefici e nulla è più potente di questo, così prossimo al compimento di un atto identitario.

8.5 CONSIDERAZIONI

Il nostro campione è composto nella sua interezza da plurilingui i quali non conoscono meno di 3 lingue e non più di 8. Sono tutti studenti di italiano come lingua straniera e, se non lo erano nel momento della compilazione del questionario, lo sono stati in un recente passato. L'89,6% è neerlandese di nascita, mentre il restante 10,4% pur non essendolo è integrato e formato nei Paesi Bassi e il neerlandese è la sua L1, tranne in quattro casi. La loro età è per metà composta da chi supera i 50 anni, mentre l'altra metà sono adulti che vanno dai 19 ai 50, sono nella maggioranza uomini e posseggono un alto livello di scolarizzazione e un alto *status* sociale. Il profilo è quindi quello di un adulto colto e socialmente affermato e che ha continuato a imparare e studiare lingue nel corso della sua vita. Il loro repertorio linguistico è composto da 19 lingue provenienti da quattro famiglie linguistiche diverse con le quali creano 36 modalità diverse di *switch*. Sono plurilingui esperti che conoscono l'apprendimento linguistico, applicano strategie e il piacere derivante dall'apprendimento non è proporzionale né dipendente dalla semplicità o dalla similarità. La percezione che hanno di loro stessi è consapevole del loro *status* di plurilingui integrati in una società multilingue e il loro metro di misura per le abilità linguistiche è stabilito dal livello della loro L2, cioè la prima Ls imparata da bambini, la quale è da loro stessi valutata al pari, o quasi, alla L1. Sono plurilingui cresciuti in un contesto multilingue, in scuole, famiglie e lavori multilingue e hanno potuto così sviluppare la propria identità plurilingue, definita dall'incontro con altre lingue. La lingua è così una pratica utile a definire se stessi e le regole sono dettate dall'uso, mentre le abilità di apprendimento sono generate dall'esperienza e dall'acquisita consapevolezza. Il loro obiettivo non appare essere la singola lingua, piuttosto è il mantenimento in vita di tutte quelle lingue che insieme hanno costituito e costituiscono lo strumento cognitivo principale con il quale vivono e raccontano se stessi. Perdere la funzione del linguaggio porta all'alterazione dell'identità e forse vale la pena qui ribadire che, sebbene muniti di più lingue, anche i plurilingui usano un solo e unico linguaggio plurilingue.

CAPITOLO 9. INTERVISTE E MAI

Questo capitolo raccoglie le riflessioni che hanno portato alla scelta dello strumento più idoneo per svolgere l'intervista prevista come dato quantitativo di questa ricerca. La nostra necessità di trovare uno strumento efficace e capace di saper andare in profondità e di cogliere le sfumature più personali del racconto, ci ha condotti a scegliere l'Intervista Ermeneutica Discorsiva (IED da ora in poi) come la più efficace per i nostri fini e questo capitolo ne illustra le motivazioni. La seconda parte del capitolo si sofferma a riflettere sull'interpretazione e sull'utilità dei dati statistici registrati dal questionario MAI, per poi analizzare i motivi e le cause che hanno generato difficoltà nell'uso del MAI nella raccolta dati. Tutto il capitolo introduce alla presentazione dei quattro profili biografico linguistici che sono stati scelti come parte emic di questa ricerca.

9.1 QUALE INTERVISTA

Ogni intervista ha la caratteristica di essere un testo probabilmente meno evocativo di un brano letterario, meno organico di una pagina di diario o di letteratura, meno coeso di una pagina di storia, sebbene nessuno di questi generi sia escluso dalla sua narrazione. L'intervista è il risultato di una interazione fra due persone che negoziano continuamente la definizione dei significati ai quali ognuno si riferisce e, attraverso uno o più contesti di riferimento comuni, cercano di condividere informazioni e conoscenza. L'intervista è forse lo strumento più diffuso nella ricerca sociale e accademica (Riessman 2002) e così lo è anche per la ricerca sul plurilinguismo. Con molta chiarezza Coffey (2008) sottolinea l'importanza che ha assunto lo studio dell'apprendimento linguistico in questi ultimi venti anni nei quali si è andati ben oltre la mera analisi linguistica. Si sono approfondite le osservazioni dell'apprendente come elemento socialmente posizionato (Norton 2000; Norton Pierce 1995) oltre a rendere riconoscimento al valore accademico della narrazione in prima persona (Lantolf, Pavlenko 2001) attraverso cui interpretare

l'apprendimento linguistico come una costruzione identitaria “[...] *becoming a language learner and integrating bilingual and bicultural identities into a life history*” (Coffey, 2008: 452). Nel nostro caso l'obiettivo era di comprendere la relazione fra l'apprendimento lungo una vita e l'identità plurilingue. I nostri intervistati condividono alcuni tratti identitari: la L1 neerlandese, la conoscenza più di quattro lingue, l'uso giornaliero di almeno due lingue, il legame con l'italiano come lingua di affinità e tutti non hanno interrotto lo studio delle lingue nel corso della loro vita. A fronte di questa rinnovata attenzione della ricerca sul racconto in prima persona, l'esigenza di aprire un microfono e lasciare che la narrazione da un punto di vista emico venisse documentata si è manifestata come fosse un'urgenza. Il *focus* sono i sentimenti, le riflessioni personali, le annotazioni, le osservazioni di uomini e donne che nel corso della loro vita non hanno mai smesso di lavorare e costruire alla loro identità di plurilingui. L'obiettivo era dunque il punto di vista emico di adulti plurilingui, in un paese multilingue e in relazione alla lingua italiana; obiettivo complesso ma non impossibile. Avendo questi intenti, la ricerca dello strumento ideale è stata persino breve, fermandosi sull'Intervista Ermeneutico Discorsiva (Diana, Montesperelli 2005; Montesperelli 2001). L'IED nasce dall'esigenza del ricercatore di conoscere le esperienze personali dell'intervistato, di ascoltare il suo racconto e capire la sua percezione di sé e non ha scopi valutativi di nessun genere. È uno strumento dalla struttura aperta, quasi totalmente privo di direttività - è presente solo una traccia - e per questo la relazione empatica tra i parlanti diventa determinante. Uno strumento perfetto per assolvere al compito di affidare alla narrazione in prima persona il bilanciamento tra etico ed emico in merito all'apprendimento linguistico nei plurilingui (Todeva, Cenoz, 2009: 1)

“the importance, and current lack, of enough firstperson, emic data reflecting the perspectives and insights of the multilinguals themselves, as opposed to etic data that captures the perspectives of researchers.”

Il punto di osservazione dal quale partiamo per stimolare una riflessione sull'apprendimento sono le strategie, non è un punto di vista strumentale, ma certo in noi è chiara la relazione che intercorre fra le strategie e la consapevolezza metalinguistica dell'apprendente. Il processo di apprendimento che porta al repertorio linguistico dei plurilingui consente loro di sviluppare una specifica consapevolezza metalinguistica (Jessner 2006) a sua volta compresa e applicata tramite strategie che diventano cruciali per l'apprendimento e per la compensazione (Bono, Stratilaki, 2009: 211)

“Enhanced metalinguistic awareness also means reinforced strategic skills to compensate for shortcomings in the other competences (linguistic, discursive, interactional and sociocultural competence) in order to maintain the communicative flow, and may have an influence on the learner’s representations about languages, particularly about cross-linguistic distance, which largely determine what can be transferred from one language into others.”

In sintesi, le strategie d'apprendimento, la consapevolezza metalinguistica e la consapevolezza sui processi legati alla LLE coesistono in quanto dipendenti l'uno dall'altro. L'*awareness* a cui ci si riferisce, come abbiamo già sottolineato, non è solo metalinguistica, ma è anche il risultato della conoscenza di come le lingue funzionano e interagiscono fra di loro (Jessner 2006) e di come funziona l'apprendimento, sia da un punto di vista pratico-operativo, sia da un punto di vista di strategie e come quel processo implichi un coinvolgimento emotivo oltre che cognitivo e di come questo influenzerà successivi apprendimenti. Le strategie di studio sono riconosciute come un tratto distintivo dei vantaggi nei plurilingui *“They look for more sources of input, make an early effort to use the new language, and show self-direction and a positive attitude toward the task”* (Bowden, Sanz, Stafford, 2005: 122) e abbiamo infine scelto di introdurre il percorso riflessivo partendo proprio da queste.

9.1.1 INTERPRETAZIONE DELL'INTERVISTA

L'intervista è frazionata, non sempre coerente ed è scandita da condivisioni e divergenze e genera per questo diversi piani di comunicazione. Vive di contesto dal quale prende forma per reinterpretarne i significati “[...] così la comunicazione diventa una coproduzione, un reciproco negoziato sui significati” (Diana, Montesperelli, 2005: 21). Le parti del testo seguono le logiche narrative di chi parla, non sempre hanno una scansione temporale, ancor meno nell’IED che vede l’intervistato come l’attore principale al quale si dà la libertà di definire il percorso della narrazione seguendo le sue associazioni. L’obiettivo, lo ripetiamo, è il punto di osservazione dell’intervistato, la sua esperienza interiore, e per questo l’intervista ermeneutica non è direttiva proprio perché non ci sono percorsi prestabiliti da seguire o risposte a cui ricondurre, piuttosto è proprio la modalità con cui si compiono le deviazioni da un tema all’altro che può essere il dato da rilevare. L’IED invita alla riflessione, all’analisi dei fatti, degli eventi della vita, al loro racconto e, nel suo essere discorsiva, segna la sua distanza dal monologo. I dati che se ne ricavano sono unici ed esclusivi e in quanto tali non classificabili e non conducono a comparazioni, ma all’analisi di stralci di testo considerati significativi dal ricercatore. Per ciò che compete gli scopi di questa ricerca, l’IED è apparsa come lo strumento più efficace con il quale si è potuto osservare la consapevolezza linguistica e di LLE nei plurilingui. Ci ha consentito l’accesso a una riflessione in chiaro di ciò che per i plurilingui è l’apprendimento delle lingue, la storia, le modalità, le strategie dell’apprendimento. Abbiamo potuto comprendere come le lingue, e l’italiano lingua straniera, siano strumenti di identità personali di persone che hanno fatto del plurilinguismo un tratto distintivo della propria identità. La bassa direttività, il coinvolgimento empatico del ricercatore, l’obbligo ad un ascolto attento e scevro da precognizioni sono stati elementi decisivi e ci hanno guidato anche nella selezione delle interviste qui presentate. Il quadro teorico di riferimento è legato al concetto di narrazione presente in Bruner (1986, 1987, 1994, 2001) e Ricœur (1984, 1990) ai quali è conseguente l’approfondimento

psicolinguistico di Guidano (1987, 1991, 1999, 2007, 2010). Tutti e tre enfatizzano la funzione della narrazione come unico processo cognitivo attraverso il quale comprendiamo il mondo e definiamo noi stessi in relazione ad esso e, per ciò che concerne questa ricerca, è così che intendiamo la narrazione, come perfettamente centrata in un'interpretazione socialmente e psicologicamente determinata (Lantolf, Pavlenko 2001). Così, se per tutti quella interpretazione del mondo e di sé si modifica ridefinendo i ricordi e sé stessi, trasformandosi in un processo cognitivo continuo scientificamente provato (Schiller 2008), nei plurilingui questo stesso processo si amplifica diventando decisamente più articolato (Cook 2001)

“a person who speaks multiple languages has a stereoscopic vision of the world from two or more perspectives, enabling them to be more flexible in their thinking, learn reading more easily. Multilinguals, therefore, are not restricted to a single world-view, but also have a better understanding that other outlooks are possible. Indeed, this has always been seen as one of the main educational advantages of language teaching”

Siamo consapevoli che interpretando l'intervista ermeneutica in maniera idiografica, il suo contenuto deve rimanere strettamente connesso al caso unico al quale appartiene senza poter mai arrivare a definire un campione nelle modalità di analisi (Diana, Montesperelli 2005; Montesperelli 1998). Non abbiamo fatto nostro l'obiettivo di individuare un modello, troppe sono le variabili che definiscono ogni singolo caso e, per ciò che ci concerne, anche nella forma oltre che nel contenuto. Rimaniamo quindi aderenti alla constatazione di fatto che la cornice teorica per l'interpretazione dell'IED sia un insieme “di concetti, tecniche e pratiche ricco e variegato, ma scarsamente compatto e congruente” (Marradi, 1996: 172). L'insieme di concetti al quale qui si fa riferimento per le analisi delle interviste, è quello fin qui esposto al quale vanno aggiunti gli esempi presenti in letteratura e che ci precedono nella tradizione antica (Sant'Agostino 389, 396-426) mai davvero interrotta (Labov 1972, 1981; Labov, Waletzky 1967) e decisamente esplosa nella contemporaneità (fra i molti: Benson,

Barkhuizen, Bodycott, Brown J. 2013; Coffey 2008, 2013; Coffey, Street 2008; De Fina 2013; De Fina, Georgakopoulou 2015; Norton 2000; Norton Pierce 1995; Pavlenko 2001; Pavlenko, Lantolf 2000). Qui, se ci fosse ancora bisogno di conforto nell'affrontare quella “*Cartesian anxiety*” di cui si è detto, questo conforto dovrebbe esser cercato nel testo stesso, come segnalato da Umberto Eco “il testo in quanto testo rappresenta ancora una presenza confortevole, un paradigma a cui attenerci” (Eco, 1990: 125). In sintesi, la pertinenza e l’ “imputazione semantica” dell’intervista sono qui strettamente inerenti alla consapevolezza esplicita che abbiamo scientemente reso centrale nella ricerca. L’arte dell’ascolto (Diana, Montesperelli 2005) coinvolto e partecipe richiesto per la realizzazione delle IED è cruciale per raggiungere i nostri scopi e, in questo senso ha giocato un ruolo determinante la conoscenza personale tra noi e l’intervistato. L’intelligibilità dell’intervista, cioè saperla descrivere e argomentarne i contenuti attraverso la capacità di connettere le affermazioni e collegarle significativamente, richiede un’analisi del testo che, proprio perché tale, non sempre riesce a riportare le sfumature di quanto accaduto nel momento. Per ciò che concerne questa ricerca il problema lo si è superato mettendo a disposizione della pubblica consultazione il filmato dell’intervista stessa⁴⁸. Per ciò che concerne invece l’interpretazione dei contenuti ormai sarà ovvio che non useremo un’operazione semantica o di alcun genere di analisi del testo. I contenuti espressi, comunque questi siano espressi, sono il centro della nostra riflessione e non la forma con la quale vengono espressi. Saranno le pause, le discordanze, le contraddizioni, le difficoltà emotive, gli stralci di biografia, le storie di eventi e accadimenti significativi per la vita dell’intervistato e il coinvolgimento o la distanza dell’intervistato ad attrarre la nostra attenzione. Ciò che abbiamo chiesto loro è una riflessione condivisa con noi sul significato e i modi del loro plurilinguismo, quindi è il loro punto di vista che ci

⁴⁸ Url: www.onlanguages.eu

interessa, la loro interpretazione del sentire, la natura soggettiva del loro rapporto con le lingue e con l'italiano. Alcune pagine della migliore letteratura italiana descrivono il dispiegarsi della complessità meticolosamente, molto di più di quanto la scientificità consenta. Italo Calvino nelle "Lezioni americane" (1985) analizza la scrittura di Carlo Emilio Gadda in "Quer pasticciaccio brutto de via Merulana" (1946) in cui la vita degli uomini e degli oggetti si compie all'interno di un "sistema dei sistemi" in cui, dice Calvino, "ogni sistema singolo condiziona gli altri e ne è condizionato." (Calvino, 2000: 117)

"ogni minimo oggetto è visto come il centro di una rete di relazioni che lo scrittore non sa trattenersi dal seguire, moltiplicando i dettagli in modo che le sue divagazioni e descrizioni diventano infinite. Da qualsiasi punto di partenza il discorso s'allarga a comprendere orizzonti sempre più vasti, e se potesse continuare a svilupparsi in ogni direzione arriverebbe ad abbracciare l'intero universo."

Gadda descrive il compiersi della complessità - anche linguistica - e Calvino raccoglie la sfida documentandola. Non è una sfida semplice cogliere la complessità ma è diventato comunque un dovere. D'altronde la sfida è già stata accolta e da tempo avviata (Jessner, 2008: 25)

"dynamic system theory (DST), also know as chaos theory or complexity theory, to the study of multilingual development, whose changing nature calls for a new thinking metaphor"

Tutto ciò che contribuisce a fare chiarezza sugli aspetti emozionali e cognitivi messi in atto dal processo di apprendimento, contribuisce a delineare il profilo olistico dello studente, la comprensione individuale della persona intervistata è essenziale ai fini della pertinenza nelle interpretazioni. Accrescere la pertinenza è il primo atto interpretativo dell'intervista, è cioè quell'operazione di selezione di frammenti narrativi ritenuti significativi per gli scopi del ricercatore. Operazione essenziale al fine di dirimere la quantità di informazioni a cui si giunge con un'intervista libera o a bassissima strutturazione così come lo è l'IED. Il passaggio successivo è l' "imputazione semantica" (Losito

1996, 2002, 2004) che si opera sui frammenti di discorso selezionati, si individuano cioè i significati, non solo espliciti, contenuti nelle tracce selezionate. In sintesi, attribuendo significato al contenuto si stabilisce, appunto, la pertinenza del testo. Questo strumento di ricerca, già largamente applicato nelle scienze storico-sociali attraverso l'imputazione causale, è oggi convertito in modalità semantica⁴⁹ (Losito 1996, 2004). L'imputazione semantica potrebbe però implicare una inferenza non lecita o quantomeno adeguata solo agli scopi interpretativi del ricercatore (Eco 1990) inoltre, e come sempre, il testo dice molto più di ciò che è espresso lessicalmente e vive del contesto a cui rimanda. L'esigenza di una coerenza fra la trascrizione dell'intervista e il filmato si è palesata immediatamente e da qui ne è derivata la scelta di adottare il *software* Transana attraverso il quale è possibile ottenere la sincronia di immagini e suono con il testo trascritto tramite le convenzioni di Gail Jefferson (1984) suggerite dal *software* stesso (Tavola X: 479) e contestuali allo svolgersi del filmato. Le trascrizioni delle interviste sono quindi da considerarsi solo una parte dell'evento.

9.2 PROCEDURE TECNICHE

Un altro elemento di questa ricerca è l'aver scelto la narrazione parlata come dato. Un'intervista ha la caratteristica di basarsi su uno scambio comunicativo estemporaneo, cioè costruito su quell'agire immediato che è tipico della *viviencia* di Maturana e Guidano già menzionata. La scrittura ha un tempo di riflessione, un distacco tra la cosa pensata e l'osservazione di noi che la pensiamo. Qui l'intento era di mettere in viva voce la riflessione sulle lingue, non ricevere risposte intelligenti e prestabilite. Ancora di più, motivo da solo sufficiente, non sarebbe stato un atto solitario, un monologo, ma avrebbe trovato la sua realizzazione attraverso una costruzione di significati comune e condivisa fra i due componenti dell'intervista. Ecco perché si è scelto come strumento

⁴⁹ “[...] se l'imputazione causale consiste nell'attribuire effetti concreti a cause determinate, l'imputazione semantica consiste nell'attribuire significati concreti a elementi testuali determinanti” Losito, 1996: 142

l'intervista ed ecco perché si è deciso di filmarla. Ogni gesto, ogni espressione e interazione sarebbe stata colta e, se significativa, letta come codice simbolico che, separato dal contesto, sarebbe andato perso. Abbiamo filmato le interviste con una piccola ma funzionale cinepresa con attacco USB che ci ha consentito, seduta stante, il trasferimento del *file* nel *computer* per poi essere salvato nel *cloud*. Queste accortezze tecnologiche possono, in alcuni casi malaugurati, proteggere il lavoro dal rischio di perdita o corruzione del formato. Grazie ai convertitori di formati, ormai disponibili in rete in libero accesso, il *file* viene convertito in formato TXT per essere poi inserito in Transana, un *software* molto diffuso nella ricerca etno-antropologica e soprattutto, nella ricerca scolastica. La sua più che ampia diffusione per l'analisi e la ricerca didattica è dovuta al fatto che è pensato e progettato proprio per consentire, con un unico strumento, la coordinazione di tutte le fasi di ricerca "offrendo strumenti per la trascrizione, l'annotazione, l'assegnazione di parole chiave e strumenti per l'interrogazione del data base." (Malfatti, 2007: 2). Alla videoregistrazione inserita nel *software*, segue la fase della trascrizione del testo registrato, passaggio cruciale che viene guidato nei modi (rallentamento audio) e anche dall'accesso immediato alla trascrizione jeffersoniana dei modi del parlato (Jefferson 1984). La trascrizione viene contestualmente resa sincrona con il video con uno scarto massimo di 1/1000. Da quel momento in poi e grazie anche all'aiuto visivo dato da una forma d'onda graficamente definibile, il materiale è disponibile per la selezione di *clips*, di parole chiave, di sintagmi significativi che infine vanno a formare veri e propri archivi resi accessibili per una consultazione immediata. Una volta archiviati i *file*, la comparazione e il confronto sono passaggi possibili quanto auspicabili. Transana non è *opensource*, è un *software* che si compera *una tantum* e da quel momento si ricevono aggiornamenti e informazioni che lo riguardano, ha un costo contenuto per il singolo utente e diventa più caro per utenti multipli come per le università o per le scuole. Transana per ciò che concerne la nostra esperienza, si è

rivelato indispensabile per la ricerca ed efficace per i nostri scopi, sebbene si debba anche noi confermare la sua fama di essere poco *user-friendly*.

9.3 IL MAI E L'INCONGRUENZA DEI NUMERI

Prima di passare all'analisi dei quattro profili, è doveroso soffermarci a riflettere sulla raccolta dati effettuata attraverso il MAI. Il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI), così come lungamente illustrato (cfr. 7.2.1.2) è diventato, nel corso del tempo, dalla sua creazione da parte di Schraw e Dennison (1994), uno degli strumenti più diffusi per il rilevamento e la valutazione della metacognizione nell'apprendente adulto. La sua diffusione è diventata tale grazie alla sua flessibilità d'uso e accuratezza nel rilevamento, ma soprattutto perché è uno strumento che conserva la sua affidabilità anche nella sua versione autovalutativa spesso proposta agli studenti. La sua diffusa presenza nelle scuole e la congruenza dei risultati hanno fatto sì che sopravvivesse anche a strumenti più specifici come il *Metacognitive Reading Awareness Inventory* (Chen, Gualberto, Tameta 2009) creato per l'autovalutazione nella lettura; o al "*Metacognition Scale* (MS)" (Tatar, Yıldız, Akpınar, Ergin 2009) progettato come strumento adatto al rilevamento della consapevolezza metacognitiva degli studenti da parte degli insegnanti e lo "*State Metacognition Inventory*" (O'Neil, Abedi 1996) quest'ultimo proposto in forma autovalutativa. Tutti questi strumenti sono costruiti basandosi sul MAI di Schraw e Dennison che rimane una sorta di riferimento imprescindibile per il rilevamento della metacognizione. Lo è talmente tanto e il suo uso, sia in forma autovalutativa che in forma valutativa, è talmente noto fra gli insegnanti e nelle scuole che è apparso del tutto naturale, infine, pensare di progettare uno strumento simile che potesse valutare e misurare la metacognizione nei professori i quali adesso possono, in forma autovalutativa, misurare le loro consapevolezza metacognitiva con il MAIT. Da questa esigenza, unitamente alla consuetudine da parte degli insegnanti all'utilizzo del MAI, è il MAIT, *Metacognitive*

Awareness Inventory for Teachers (Balcikanli 2011) altro non è che un adattamento del MAI, “*This inventory is considered to help teachers realize their metacognitive levels of teaching.*” (Balcikanli, 2011: 1320). Nella nostra ricerca il MAI ha seguito le stesse sorti del QBL, è stato quindi somministrato esattamente con gli stessi strumenti, con le stesse tempistiche e le stesse modalità del QBL. Non avrebbe potuto essere diversamente stante il fatto che i due questionari sono stati proposti tramite un sito *web* creato da noi e progettato con lo specifico obiettivo della somministrazione a distanza. Il sito è ancora disponibile alla consultazione⁵⁰ ed è possibile cogliere a colpo d’occhio la totale parità di trattamento dei due questionari e la loro richiesta di compilazione. I modi e i tempi dei contatti e della ipotizzabile somministrazione sono stati i medesimi per entrambe. La durata della campagna di raccolta dati si è prolungata per circa un anno e nel corso di quel tempo si è provveduto, in maniera misurata e non invasiva, a sollecitare la compilazione dei due questionari. Il dato secco con il quale abbiamo infine dovuto confrontarci è che il QBL ha ricevuto molto velocemente il numero di risposte sufficienti alla sua trattazione in termini statistici, mentre il MAI non ha mai superato i 46 rispondenti. Al di là dell’impossibilità di commutare in percentuali statistiche quel numero di risposte ricevute (Trincherò, 2002: 319) o della possibilità di colmare la mancata risposta attraverso metodi induttivi i quali “si basano tutti su assunzioni e modelli impliciti ed espliciti che non possono essere verificati” (Nicolini, *et al.*, 2013: 175), rimaneva il fatto che un questionario era stato ampiamente compilato e l’altro no. Le azioni messe in campo per ottemperare alla mancata risposta si sono concentrate sulla rinnovata promozione della richiesta di compilazione del questionario anche se, come è noto, l’insistente richiesta di risposta a questionari via *email* non porta mai al buon esito della richiesta, anzi spesso innesca un rifiuto che, nel nostro caso, era verosimilmente amplificato dal fatto che, in alcuni casi, la risposta data era quella

⁵⁰ Url: <https://dottorato2015.wordpress.com/>

ritenuta opportuna. Quindi abbiamo comunque cercato di ottenere il numero di risposte maggiore, ma abbiamo anche cercato di rimanere lontani da ciò che è nota come “molestia statistica” cioè quella forma di vessazione “a cui famiglie e imprese sono sottoposte da parte di istituzioni pubbliche e private” (Montanari, Ranalli, 2013: 143). In più la letteratura sui dati mancanti e sulla non risposta indica tre tipologie di casi, il primo è il caso dei dati mancanti completamente a caso o MACR; il secondo è il caso dei dati mancanti a caso o MAR; il terzo caso è quello che individua dati mancanti non a caso o NMAR (Nicolini *et al.* 2013) per i quali si indicano soluzioni compensatorie e contemporaneamente si avvisa del rischio di ottenere stime distorte. Per ciò che concerne il nostro caso però non rientriamo in nessuna delle tre statistiche in quanto si è trattato di una parte di rispondenti che ha dato seguito alla richiesta di compilazione, mentre un'altra parte non ha risposto affatto a uno dei due questionari, quindi non sono casi di risposte parziali. A ciò va aggiunto, a nostro avviso, che il rispondente era chiamato a compilare due questionari e, sebbene non fosse tenuto a farlo immediatamente o contemporaneamente grazie all'accesso libero al sito, è altresì probabile che chi abbia deciso di reagire alla richiesta di compilazione, abbia inteso farlo in una unica sessione. La tempistica richiesta per la compilazione di un questionario è uno dei punti cruciali nella loro progettazione (Li Wei, Moyer 2010; Cohen, Manion, Morrison 2011), se si vuol esser certi di risposte accurate e non frettolose o distratte, i tempi devono essere contenuti e calibrati in base al tipo di indagine. A questo va affiancata anche la considerazione sulle modalità di somministrazione, se infatti si fosse potuta proporre la compilazione in classe e a degli alunni non stanchi e non a ridosso della fine dell'ora di lezione, il tempo dedicatovi sarebbe stato coerente alla disponibilità richiesta dalla compilazione. L'uso del *web* e del contatto via *email* per proporre, dunque non somministrare, ma solo proporre di compilare un questionario pone altri problemi. Nel realizzare l'indagine si è tenuto ampiamente conto del rischio del fallimento del contatto in base all'uso che si fa della casella di posta elettronica. Aprire una *email*

mentre si va a lavoro o mentre si sta camminando verso un appuntamento e trovarci dentro un questionario da compilare, anzi due, è senza dubbio una candidatura al fallimento completo della raccolta dati. Per far fronte a questo, per arginare cioè il rifiuto immediato della *mail* con due questionari bene in vista, si è pensato di creare un sito, un luogo al quale poter accedere nei tempi e nei modi desiderati, senza cioè dover rispondere alla mail o doverci tornare su. Ambientare la ricerca in uno spazio virtuale che fosse lontano dall'uso veloce e spesso stressato della casella di posta, ci è apparsa una soluzione possibile per rispettare le tempistiche personali dei rispondenti. Il sito, lo abbiamo già detto, è stato creato solo ed esclusivamente per accedere ai due questionari i quali, una volta completati, inviavano a noi automaticamente le risposte nei fogli di raccolta dati e al rispondente un ringraziamento per l'avvenuta compilazione. Gli accorgimenti per rendere semplice e gradevole la risposta dei questionari sono stati presi tutti, ciò non toglie che il risultato parla di un rifiuto che, se non è dovuto alla tecnologia e alle modalità di richiesta, allora le ragioni devono essere cercate altrove. Infine però, ciò che ci ha spinti a non insistere oltre e a non provare tecniche compensative, comunque sempre poco affidabili, è il fatto di aver considerato la non risposta come una risposta: per accedere ai due questionari si è dovuto aprire il sito ed entrare nelle pagine dedicate e se non si è risposto a uno dei due, guarda caso quello più lungo e più riflessivo, un motivo doveva essere intervenuto.

9.3.1 ANALISI DELL'INCONGRUENZA

Nello svolgere una ricerca di questa complessità, ciò che viene monitorato non sono solo i risultati ottenuti, ma come sono stati ottenuti ed è una osservazione costante che cessa solo con la fine della ricerca stessa che, nel nostro caso, non è mai terminata. Due problemi hanno dunque ricevuto la nostra attenzione più di altri, il primo è la mancata risposta al MAI e il secondo è l'impossibilità dell'uso statistico di quella parte d'indagine. È bene anticipare che, se l'uso

statistico del MAI è, con molta evidenza, assente da queste pagine, non lo è invece il suo uso singolo. Le interviste qui riportate sono solo quattro di molte altre e ognuna di esse è completata sia dal MAI che del QBL senza i quali il profilo dello studente sarebbe stato, nella nostra considerazione, incompleto. Le quattro interviste sono solo una piccola parte di quelle realizzate che prevedono, preconditione indispensabile, la compilazione di tutti e due i questionari. Ciò che si sta sottolineando è che sebbene non ci siano stati i dati statistici derivanti dal MAI, permangono quelli dei singoli che sono una parte sostanziale dell'interpretazione della metacognizione in tutti i plurilingui intervistati. Qui andremo per gradi perché si sta incrociando un terzo elemento non sempre tenuto in debita considerazione nello svolgimento di una ricerca: il perfezionamento della ricerca stessa nel corso del suo svolgersi. Stabilite agli albori le domande di ricerca, si passa alla progettazione degli strumenti utili all'indagine, dunque nel nostro caso si pose il tema della raccolta dati, di come realizzarla e con quali strumenti. Come prima cosa è stato progettato il QBL per il rilevamento della biografia linguistica del campione, poi si è scelto di utilizzare il MAI che consideriamo essere ancora adesso il migliore strumento possibile per indagare la metacognizione e infine si è giunti, per le considerazioni appena espresse, a progettare e realizzare un sito *internet* che consentisse un accesso libero e costante ai due questionari. Assieme a questi strumenti è stata individuata la tipologia di interviste da svolgere e quindi anche lo strumento attraverso le quali sarebbero state analizzate, e la scelta è caduta su Transana che ha richiesto non poco tempo e non pochi *webinar* per poter essere usato a dovere. Dall'avvio della ricerca in cui si erano delineate le domande fondanti, all'avvio pratico della raccolta dati, ciò che è intercorso insieme al tempo, sono state molte letture, approfondimenti e molta formazione. Quando si è giunti a chiudere la raccolta dati, le considerazioni sui dati stessi erano già diverse da ciò da cui si era partiti. La ricerca sulla metacognizione dei plurilingui meritava invece una osservazione diretta e non percentuale, un'indagine che sapesse illuminare la loro

consapevolezza esplicita non solo linguistica, cosa che continua a non necessitare di percentuali o statistiche. Con questo, per rispondere al primo dei due problemi sopra evidenziati, cioè all'impossibilità dell'uso statistico di quella parte d'indagine, è la ricerca stessa ad aver dato la sua risposta: non abbiamo più sentito la necessità di quei numeri. Perseguire metodologie inferenziali (Montanari, Ranalli 2013) che avrebbero generato dati dubbi non è stata mai una soluzione per noi percorribile comunque. La ricerca ha scelto infine di privilegiare la narrazione come metodo principale di raccolta dati, la narrazione dei fatti, delle storie e delle vite dei plurilingui. Tutto il resto è servito da *background* per una maggiore comprensione della narrativa. Per ciò che concerne invece il secondo problema, cioè la mancata risposta al MAI, ci siamo fatti un'idea che nasce da una certa conoscenza degli strumenti *online* unitamente alla nostra esperienza di somministrazioni di questionari in classe. Il contatto via web, sebbene nel nostro caso fosse veicolato dall'Università di Utrecht, è sempre un contatto indiretto e in lontananza, manca quindi la presenza e l'introduzione a voce di cosa si sta facendo e a che cosa ciò che si sta facendo servirà. Oltre a ciò, abbiamo già menzionato il rischio della "molestia statistica" che arriva perlopiù proprio dalle istituzioni, siano esse pubbliche o private, molestia che ha reso la reazione ancora più diffidente. Abbiamo costruito un sito *web*, ma il tempo di attenzione sul quale si può far conto per catturare l'interesse e tenerlo attivo per qualche secondo in più è di soli 15 sec. I risultati di un recente studio redatto da una delle società importanti in analisi comportamentali nel *web*, la Chartbeat,⁵¹ ha documentato che il tempo complessivo che una persona dedica all'analisi di una pagina *web* non supera i 15-20 secondi nei quali deciderà se e come reagire a ciò che sta guardando. Quindi, sebbene si sia stati attenti a uscire fuori dall'ambito della gestione delle *email* per la compilazione dei due questionari, si è ricaduti comunque in quei 15-20 secondi di disponibilità che ognuno di noi dà a una pagina *web*.

⁵¹Url: <https://chartbeat.com/public-release-methodology/>

Atteso che si sia capaci di superare quella manciata di secondi di disponibilità, e per ben 106 volte lo siamo stati, è stato richiesto di fermare l'attenzione su due questionari che, presi singolarmente, richiedono per essere completati, tra i 7 e i 10 minuti il QBL e tra i 15-20 minuti il MAI. Il QBL, segnalato come primo, è composto da 29 *items* semplici, riguardanti la propria vita, dati anagrafici dove non c'è necessità di riflettere ma solo di reagire alla domanda. Il secondo invece è composto da 52 *items* attraverso i quali si richiede al rispondente una profonda analisi e riflessione sulle sue modalità di apprendimento, temi che non necessariamente sono nella sua piena disponibilità di uno studente. I due questionari, senza calcolare il tempo richiesto per la lettura della presentazione del lavoro e della richiesta di compilazione, i due questionari insieme e da soli arrivano a portar via 45 minuti di tempo a chiunque decida di rispondere, cosa che rende ancora più preziosi quei 106 rispondenti sui quali si è fatto affidamento. Nella sperimentazione nessuno dei soggetti coinvolti ci aveva fatto notare problemi di tempistica e noi che avevamo adoperato l'*escamotage* della creazione di un sito, spostando l'operazione dalla consultazione *email* a quello di una pagina dedicata, abbiamo creduto di aver ideato una soluzione possibile. Infine, all'evidenza che proprio il MAI, cioè il secondo questionario, quello indicato come tale e anche il più lungo e più complesso, non sia stato completato da tutti, la valutazione degli eventi è stata abbastanza chiara. Si è ripetuta ovviamente l'operazione del rinvio con sollecito, ma il dato a quel punto non è cambiato davvero. La soluzione a tutto questo sarebbe stata la somministrazione dei questionari direttamente nelle classi di lingua e in due giorni diversi, ma il nostro contatto con gli studenti era solo virtuale. Paradossalmente per la struttura assunta dalla ricerca e la sua epistemologia di riferimento, sarebbe stato più dannoso se non avessimo ricevuto risposte sufficienti a creare statistiche con il QBL, elemento base del profilo degli studenti. La mancanza di quei dati percentuali infine non si è percepita, ma i dati relativi al MAI dei quali siamo in possesso sono parte delle interviste in corso e la sua

compilazione è rimasta una precondizione all'intervista stessa. Ciò che è mutato durante lo svolgersi della ricerca è il nostro nuovo interesse verso il singolo, in opposizione ad una statistica umana dalla quale traiamo meno insegnamenti.

9.4 GLI INTERVISTATI

Gli intervistati sono persone incontrate per la prima volta nelle nostre classi di italiano ad Amsterdam, sono tutti plurilingui, tutti neerlandesi e tutti posseggono come L1 il neerlandese. Li abbiamo scelti fra le interviste che non abbiamo mai smesso di raccogliere. Le persone scelte sono state selezionate perché rappresentano in pieno il campione della ricerca, ma abbiamo voluto riportare proprio le loro storie perché con loro si è era certi di poter stabilire il rapporto empatico e coinvolgente che l'IED esige. I loro nomi sono Bianca, Jaap, Mieke e Pamela e nel prossimo capitolo ricostruiremo le loro biografie linguistiche grazie all'interpretazione di tutti i dati raccolti con gli strumenti scelti per questo fine, e capiremo la relazione che ognuno di essi ha stabilito con il repertorio linguistico del quale dispongono.

CAPITOLO 10. BIANCA, JAAP, MIEKE, PAMELA

In questo capitolo analizziamo i quattro profili degli studenti scelti per rappresentare parte *emic* della ricerca. Ogni singolo profilo si dispiega attraverso sei paragrafi: i primi tre propongono la nostra interpretazione della biografia linguistica (QBL), dell'intervista (IED) e del MAI. Nei successivi tre sono presentati i due questionari compilati e la trascrizione dell'intervista così come redatta in Transana, inclusa la simbologia jeffersoniana (Tavola X: 479). Il capitolo si conclude presentando le versioni riorganizzate del MAI o MAI(R) di Bianca, Jaap, Mieke e Pamela. Nelle sezione dedicata alle tavole (Tavole I-X: 469-479) è possibile consultare la versione grafica dei due questionari così come apparsa in rete (Tavole IV-IX: 473-478), così come è possibile vedere la prima pagina del sito "*Multilingulism by multilinguals*" da noi costruito per la raccolta dati (Tavola I: 470), la liberatoria per il trattamento dei dati firmata dagli studenti che ci hanno concesso l'intervista (Tavola II: 471) e la concessione d'uso del MAI rilasciataci dal Prof. Gregory Schraw (Tavola III: 472). I quattro studenti coinvolti hanno dei tratti che li accomunano, sono adulti, plurilingui con un minimo di quattro lingue ciascuno oltre alla L1 che è il neerlandese, tutti nati e cresciuti nei Paesi Bassi e tutti condividono l'aver seguito un corso di lingua italiana nelle classi dell'Istituto Italiano di Cultura di Amsterdam e altrove. Quindi stesso contesto, stessa scuola dell'obbligo nazionale e stessa enciclopedia di riferimento. I loro nomi sono Bianca, Jaap, Mieke, e Pamela e hanno firmato il consenso per la pubblicazione dei loro nomi e dell'intervista. L'apparato teorico relativo agli strumenti e alle modalità di ricerca è già stato trattato nel corso di questa tesi ed è a quelle pagine (Cap. 7 - 9) che si rimanda per gli approfondimenti. Ricordiamo solo che il questionario Biografico-Linguistico (QBL) è stato disegnato tenendo in considerazione principalmente due apporti teorici: il principio di complementarità di Grosjean (2015) e la lista di tutti gli elementi biografici che influiscono sulla cognizione e sullo *status* psicolinguistico dell'apprendente plurilingue redatta dalla De Angelis

(2007). Le contraddizioni rilevate e alle quali si farà riferimento, sono quelle che emergono dall'incrocio e dal confronto dei dati di tutti e tre gli strumenti d'indagine. D'altronde, per ciò che attiene questa ricerca, è proprio la consapevolezza esplicita dei plurilingue e la loro percezione di sé stessi ad essere il nostro fine. Ribadire ancora una volta che non è un nostro obiettivo la loro consapevolezza linguistica in quanto tale è prudente quanto necessario. Non valuteremo la loro produzione di italiano e non osserveremo dove e come il loro repertorio linguistico si organizza nella comunicazione. Ciò che abbiamo elicitato è la loro consapevolezza dei processi di apprendimento della lingua e lo abbiamo fatto acquisendo come stabili due presupposti. Il primo è che la definizione di apprendimento, che sia questo esplicito o implicito, è sempre influenzata dal concetto di lingua che si possiede (Hulstijn 2005). Il secondo presupposto è che l'apprendimento di una L3 nei plurilingui è linguisticamente determinato dalle lingue già apprese (De Angelis 1999, 2005, 2007; Ringbom 1987). La nostra convinzione è che esistano uguali presupposti applicabili alle modalità di apprendimento e che queste creino, al pari delle lingue in sé, le condizioni per perfezionare l'apprendimento. In sintesi, i modi con i quali si sono apprese le lingue e le lingue stesse sono in egual modo determinanti per lo sviluppo della consapevolezza esplicita con la quale si governa il processo d'apprendimento. Il presente capitolo racchiude quindi tutti e quattro i profili e, al solo fine di rendere più fruibile la lettura, si è deciso di creare per ognuno di loro una sezione distinta graficamente da quella successiva. Alla fine del capitolo è stato inserito un paragrafo dedicato alla presentazione dei questionari MAI compilata dagli studenti con una veste grafica diversa (cfr. 10.5). Come è ovvio infatti la posizione dei 52 *items* nel questionario compilato dagli studenti non corrisponde alla suddivisione per *knowledge*, si è quindi deciso di creare una veste grafica del MAI che abbiamo chiamato MAI(R) in cui gli *items* sono graficamente distribuiti in accordo alla teoria. Questo consente di leggere a colpo d'occhio i modi in cui la *metacognition awareness* è organizzata in Bianca, Jaap, Mieke e

Pamela. La successione dei profili risponde invece alla mera elencazione alfabetica.

10.1 BIANCA: ANALISI DELLA BIOGRAFIA LINGUISTICA

Bianca al momento della compilazione del QBL (14.04.2014) è una donna di 54 anni con un lavoro in campo sociale che richiede qualifiche professionali specifiche e con un livello di istruzione alto (Master). Il profilo biografico linguistico di Bianca, così come da lei redatto, manca di segnare una parte importante della sua identità umana e professionale. Bianca ha una passione che è diventata con il tempo un vero e proprio lavoro: insegna danze etniche in giro per il mondo. La passione per la danza è importante nella sua vita e la porta ad entrare in contatto con culture e lingue diverse alle quali, stante il suo ruolo di insegnante, cerca di adeguarsi. In sintesi, per ciò che riguarda la nostra osservazione delle dinamiche del suo plurilinguismo e delle modalità di apprendimento, la sua identità di insegnante di danza è cruciale ed è la traccia che seguiremo. Va fatto notare che sebbene quel mestiere sia una parte rilevante di quella identità, Bianca non ne ha fatto cenno neanche durante il corso dell'intervista così come lo aveva ommesso dalla compilazione del QBL. La ricerca quantitativa non ha saputo intercettare questa parte della sua vita che, senza il lavoro svolto attraverso l'intervista, sarebbe rimasta assente dalle considerazioni del profilo di Bianca. Non solo, va considerato anche il fatto che è stata la specifica tipologia di intervista (IED) a consentire che venisse scoperto, in virtù di quel rapporto personale tra intervistato e intervistatore che nell'IED è, quando presente, enfatizzato. Il rapporto personale di conoscenza e persino di amicizia ha contribuito quindi, in questo caso, a perfezionare il tratto emico della ricerca. Ciò che invece ci racconta il QBL è che Bianca è nata nei Paesi Bassi, a Leiden con precisione, e la sua L1 è il neerlandese e nessun altro idioma sembra essere presente in famiglia, né tantomeno sembrano esserci lingue ereditate da lontane origini di alcun genere, i genitori sono nati e cresciuti anche loro a Leiden. Quindi Bianca appare essere parte in una famiglia stabile e

radicata nel territorio nel quale si è formata e sviluppata. Non ci sono accenni a consuetudini linguistiche familiari diverse dal conforme uso del neerlandese neanche nella traccia dell'intervista. Bianca è il primo profilo qui esaminato e ci conduce sin da subito ad una osservazione che varrà, in egual modo, anche per le biografie linguistiche di Jaap (cfr. 10.2) Mieke (cfr. 10.3) e Pamela (cfr. 10.4): nessuno di loro entra in contatto in famiglia con altri idiomi che non siano il neerlandese. Non sono esposti dunque, almeno in contesto familiare, a un contatto linguistico precoce, non lo sono quindi né da un punto di vista fonetico né da un punto di vista culturale. L'osservazione solleva domande relative al tema del periodo critico nell'apprendimento delle lingue che, come vedremo (Cap. 11) va fortemente relativizzato, ancora di più in un'analisi che ha il suo *focus* nel plurilinguismo inteso come dinamicamente determinato (Herdina, Jessner 2002). I quattro studenti, che qui rappresentano solo se stessi, anche se parte del più ampio campione della ricerca, in età prescolare sono esposti esclusivamente alle lingue di contesto che nei Paesi Bassi sappiamo essere sia il neerlandese che l'inglese. Ritorniamo sul tema in fase di considerazioni finali, qui valga l'osservazione che l'unico idioma, oltre a quello nazionale, al quale vengono precocemente esposti è quell'inglese che abbiamo visto essere considerato nei Paesi Bassi come elemento cruciale per la loro espansione e crescita. Bianca dunque, in questo senso, condivide con gli altri tre profili di questa ricerca, il *background* linguistico e culturale dei Paesi Bassi al quale si sommano le loro singole storie familiari e il loro progetto identitario. Bianca aggiunge al suo repertorio linguistico, nel corso del tempo, l'inglese, il tedesco, l'italiano, il turco, il bulgaro e il francese. La sequenza con la quale lei elenca questi idiomi nel QBL (*item 7*, cfr. 10.1.3) è da lei stabilita in base alla sua valutazione di competenza linguistica per ognuno di essi, che scopriamo subito non collimare con l'ordine cronologico d'apprendimento. La cronologia è infatti elicitata dall'*item* successivo, redatto proprio a questo fine comparativo (*item 8*, cfr. 10.1.3). Qui la sequenza temporale segna l'apprendimento

dell'olandese a 0 anni, il francese a 8 anni, l'inglese a 12, il tedesco a 13 anni, il bulgaro a 18 anni, il turco a 28 e infine l'italiano a 48 anni. Al di là del sottolineare la costante esposizione all'apprendimento linguistico che crea un *continuum* temporale di LLE, la comparazione fra i due *items* (*item 7* e *item 8*, cfr. 10.1.3) consente di osservare che l'italiano, ultima lingua imparata in termini temporali, è anche una delle lingue meglio conosciute da Bianca ed è anche l'unica per la quale ha conseguito una certificazione ufficiale (Cils C2). La correlazione fra età di apprendimento e livelli di competenza non ha correlazione in questi dati, come confermato anche dalla risposta raccolta anche con l'*item* successivo (*item 10*, cfr. 10.1.3) in cui è espressamente richiesto di dare una valutazione delle proprie competenze linguistiche per ogni singolo idioma. Questo dato ci aiuta ad approfondire la reale situazione del repertorio linguistico in Bianca, dove le sette lingue da lei conosciute sono suddivise in due blocchi per sua stessa valutazione: neerlandese e inglese sono considerate in egual modo come L1 visto il valore cinque della scala Likert attribuito da Bianca ad entrambi. Sebbene valutati con un grado di competenza inferiore, troviamo subito dopo il tedesco e l'italiano per la conoscenza dei quali valuta la sua competenza con un quattro. Queste sono dunque le lingue principali per Bianca, quelle cioè alle quali dovrebbe avere maggiore facilità di accesso. Il turco il bulgaro e il francese, tutte studiate ben prima dell'italiano e, nel caso del francese, anche prima dell'inglese e del tedesco, formano invece il secondo blocco di lingue. Anche qui le valutazioni variano di poco ma appartengono tutte alla fascia bassa della scala Likert, dove al francese Bianca attribuisce il valore uno, al bulgaro un due e al turco un tre. Bisogna aggiungere che, sempre tramite l'intervista, sappiamo per sua ammissione che tutte le volte che si trova a insegnare danze etniche in Giappone o in Turchia lo fa usando i comandi nelle lingue dei paesi in cui l'insegnamento si svolge. La strategia impiegata da Bianca per raggiungere questo obiettivo è spiegata da lei con chiarezza durante il corso dell'intervista portando come esempio l'insegnamento in Giappone (cfr. 10.1.5)

“Insegno in giapponese, ma in che senso? Io conosco di terminologia della danza ma non posso fare una frase intera, non riesco a farla, però::: diciamo::: ci sono i comandi, i testi di supporto del movimento, e questo queste do in giapponese (.) ho un lista, un elenco e il primo giorno l'elenco è da me e tutti::: rid::: ridono, però dopo un giorno terminologia nella mia testa e insegno mo::: muovendomi allo stesso momento. [...] la lista basale era data da una collega (.) che poi ho amplificato, come dire, la lista con l'aiuto dei giapponesi che::: io ho::: ho chiesto per esempio e::: che cos'è questo ((mostra il polso destro prendendolo con la mano sinistra)) *tekube*, scrivo la sera *tekube* [polso].”

La danza e l'insegnamento insieme sono parte degli strumenti attraverso i quali Bianca continua ad accrescere ancora oggi il suo repertorio linguistico, dimostrando così di sfruttare a pieno quell'intelligenza cinestetica che è caratterizzata dal controllo dei movimenti e che “pare giocare un ruolo centrale nello sviluppo della competenza linguistica.” (Torresan, 2007: 321). Come dicevamo, di quel giapponese *ab initio* non ne tiene conto nella compilazione del QBL e neanche quando le viene chiesto, nel corso dell'intervista, di elencare le lingue che conosce (cfr. 10.1.5) dove risponde riproponendo la lista delle sette lingue presenti nel QBL “Olandese, tedesco inglese, tedesco, italiano, turco, bulgaro, francese, nell'ordine a::: in meglio peggio (.) in ((risata)) [in quest'ordine, ordine]”. Eppure, in base a ciò che indichiamo essere la “competenza comunicativa” cioè “La capacità di usare tutti i codici (verbali e non), per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo” (Balboni, 1999: 20). Sappiamo quindi che Bianca raggiunge il suo obiettivo comunicativo usando tutti gli idiomi del suo repertorio, a qualunque livello questi siano padroneggiati e senza alcuna correlazione con la sequenza con la quale sono stati appresi. Non abbiamo la certezza che nell'attribuire questa sua implicita valutazione di merito Bianca sia influenzata dal preconcetto linguistico, in queste pagine già affrontato altrove (cfr. 2.5.1), che rimanda *tout-court* allo *Standard Language Ideology* come “*an idea in the mind rather than a reality*” (Milroy, Milroy, 1985: 25). Oppure, cosa che a noi appare più verosimile, si potrebbe supporre che

l'idea di lingua in Bianca sia quell' "*imagined, ideological object*" descritto da Silverstein (1996) come un insieme di credenze generate interamente dal parlante "*any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use.*" (Silverstein, 1979: 193). Il punto di vista emico dell' "*imagined, ideological object*" convince maggiormente nel nostro caso, ma comunque lo si voglia intendere, c'è con evidenza una idea di lingua che pervade la considerazione della sua plurilinguità e, come vedremo, è un tema che si ripresenterà uguale anche negli antri tre profili. Il risultato è che il giudizio in merito ai livelli di competenza esclude quello stadio embrionale di conoscenza del giapponese, come fosse un livello inadeguato per essere menzionato e trascurandone l'influenza sulle lingue preesistenti (De Angelis 2007). Nell'esprimere questa valutazione però, meglio dire non esprimendola affatto, Bianca riposiziona i valori da attribuire alla scala Likert, in modo particolare alla fascia più bassa di questa, mentre ci lascia ipotizzare il concetto di lingua al quale si riferisce. Continuando nella lettura del QBL sappiamo anche che gli idiomi usati con più frequenza nel corso della sua giornata sono il turco e l'italiano e che l'inglese è indicato con una frequenza valutata con un tre. Rimane comunque il dato di fatto che nella sua "vita di ogni giorno", così come specificato nella domanda (*item 12, cfr. 10.1.3*), sono presenti tutte quelle lingue che formano il primo blocco del repertorio linguistico di Bianca. Non sfugge certamente la relazione fra la frequenza d'uso e il grado di competenza espresso per ognuna di esse, così come va considerato il valore linguistico e formativo di una vita giornaliera nella quale è necessario interagire socialmente attraverso l'uso di più lingue. Vogliamo ribadire che il plurilingue al quale ci riferiamo in queste pagine (cfr. 1.3) è colui che "*use two or more languages or dialects in their everyday lives regardless of their levels of proficiency in the respective languages*" (Pavlenko, 2014: 22) o, con una sintesi maggiore, sono "coloro che usano due o più lingue (o dialetti) nella loro vita quotidiana" (Grosjean, 2015: 27). La gestione della vita giornaliera attraverso più lingue o

dialetti è l'oggettiva quotidianità per la maggioranza della popolazione mondiale e questo dato è tale malgrado la diffusa e pervasiva valutazione “*of their levels of proficiency in the respective languages*” (Pavlenko, 2014: 22) che si concretizza in quell’ “*imagined, ideological object*” (Silverstein 1979) del quale si è detto. Le domande sullo *switch* sono illuminanti in questo senso (*items* 13-16, cfr. 10.1.3) dove Bianca risponde elencando ogni abbinamento possibile o quasi, fra tutte le sette lingue da lei possedute. La frequenza dello *switch* è valutata con un tre e i contesti nei quali prende atto sono sia il lavoro che gli amici. Appare evidente anche solo dalla completezza degli scambi linguistici elencati nell’*item* 15 del QBL che per Bianca quella modalità di comunicazione è importante e durante l’intervista sceglie di sua sponte di approfondire il tema quando sul finire, le viene chiesto se vuole aggiungere qualche altra osservazione da lei ritenuta importante. Torneremo quindi sul tema nel paragrafo successivo dedicato all’analisi dell’intervista (cfr.10.1.1), qui valga anticipare che, rimanendo stretti alla lettura del QBL, siamo in presenza di un plurilingue caratterizzato da un *continuum* di apprendimento che fa presupporre un alto grado di consapevolezza delle modalità d’uso della lingua. Nel quadro biografico linguistico di Bianca alla coppia di domande sulla difficoltà/piacere di studio dell’italiano risponde coerentemente alle modalità espresse da tutto il campione (cfr. 8.2.2), dove lei evidenzia la difficoltà dell’apprendimento della lingua con un tre, per poi valutare il piacere del suo apprendimento con un cinque. Il grado di difficoltà non impedisce, né a Bianca, né a Jaap, né a Mieke e Pamela, né all’intero campione, di trovare piacevole lo studio dell’italiano anche se è considerato un idioma difficile da apprendere e anche se l’apprendimento non è motivato da motivi funzionali. Questo è un tratto che accomuna tutti in maniera orizzontale e, come vedremo, ci conduce a considerare il loro *continuum* di LLE unitamente alle modalità multilingui della società in cui sono cresciuti come precondizioni alla consapevolezza nella gestione dell’apprendimento. La comunicazione in lingua è indicata da Bianca come l’abilità

principale da raggiungere, così come in tutto il campione. Il QBL si conclude senza indicare alcune volontà di nuove certificazioni da ottenere, per Bianca infine lo scopo sembra essere stato raggiunto.

10.1.1 BIANCA: ANALISI DELL'INTERVISTA

L'intervista con Bianca è stata registrata il 7 maggio 2014 e più che in altri casi, è risultata cruciale per la comprensione del suo modo di intendere se stessa in relazione alle lingue e al suo plurilinguismo. Fra le prime osservazioni, questa volta redatte in base all'osservazione delle immagini più che della traccia del parlato, salta agli occhi la sua capacità, tutta italiana, di parlare con le mani. La cosa che nei modi di un neerlandese appare davvero inusuale, è spiegata come una scelta consapevole e si delinea come una sua scelta che permane comunque anche nei suoi modi quotidiani (cfr. 10.1.5)

“l'aspetto musicale della lingua, l'olandese non mi dà molto, non mi dà molto, però l'italiano mi dà molto nel senso musicale [...] e::: poi non parlo molto con le mie mani ora ma l'italiano mi dà molto aspetti non verbali anche, la lingua è anche::: anche il bulgaro, il turco, alla lingua per me non sono solo le parole, è anche l'aspetto non verbale.”

E ancora

“dopo un un una::: un soggiorno in Italia io parlo anche la musica italiana nel mia olandese, [...] i miei colleghi sentono che io parlo in modo un po' diverso [...] certi gest::: e::: gesti rimangono, questo per esempio ((fa il gesto delle dita a cono con la mano destra)) [...] è collegato con la lingua quindi”

La prosodia italiana - la musica in Bianca -, l'uso delle espressioni non verbali in lei sembrano essere elementi rappresentativi e conformi al suo essere e la spingono ad amare alcune lingue su altre. In un plurilingue la scelta delle lingue che si sommano nel corso del tempo a quelle acquisite in età scolare, che nel caso dei Paesi Bassi sono minimo tre, è da considerarsi solo parzialmente determinata dai casi della vita e dalle opportunità. Nella scelta di apprendere una determinata lingua, nell'ottica del plurilingue, intervengono sempre più

fattori fra i quali non è certamente secondario chi si è e chi si immagina e si progetta di voler essere (Kramersch 2010, 2012; Pavlenko 2001a; 2001b; Norton 2000, 2010; Pavlenko, Blackledge 2004; Block 2007). Nella nostra interpretazione, la scelta della lingua trova la sua origine nelle modalità con le quali si intende *narrare* l'Organizzazione Personale di Significato che in Guidano (1991, 1999) infine indica “la modalità di elaborare l'esperienza e di attribuirvi significato” (Mannino, 2005: 18) e che anche per Bruner si compie attraverso un unico strumento: la narrazione. Bianca è una ballerina, usa la sua intelligenza cinestetica per apprendere le lingue e contemporaneamente insegnare la danza e sembra essere coerente che gli idiomi che la attraggono siano quelli ricchi di codici extralinguistici in cui la gestualità e il movimento sono predominanti e corrispondenti ai suoi modi di immaginare e modulare la comunicazione. Chi parte dal possedere già un minimo di tre lingue oltre alla propria L1, è in una buona posizione per poter comunicare con una gran parte di mondo. Quindi, le lingue che si scelgono di studiare devono radicarsi in una motivazione profonda che non sia la mera comunicazione. Bianca ha, fra le altre, due identità socialmente determinate che la vedono inserita in contesti completamente diversi. In una di esse è un assistente sociale per l'infanzia in un ufficio dello stato neerlandese e le lingue possono servirgli al contatto con le famiglie di altre etnie, in un'altra è l'insegnante di danze etniche per la cui identità Bianca prevede un numero infinito di lingue da imparare, tante quanto sono le comunità nelle quali si troverà ad insegnare. Più che la comunicazione semplice con le altre persone, Bianca cerca un contatto reale e profondo che solo la condivisione della lingua, a suo avviso, può darle “fare un rapporto con la gente è importantissimo per me, e la lingua::: secondo me gioca un ruolo importante” e continuando nell'intervista, un po' più avanti spiega (cfr.10.1.5)

“flessibilità è parte della mia identità [...] sono sempre pronto per avvicinare un'altra persona, adattarmi il più possibile ad un altro è anche parte della flessibilità, è un'identità di interesse

sincera in un'altra persona, altra cultura, altro modo di vivere,
altro modo di pensare, altro modo di capire il mondo”

Il contatto con la gente che incontra mentre insegna, la disponibilità verso le loro culture sono elementi che determinano, sempre nelle parole di Bianca, la scelta di quali lingue imparare. Per cercare di portare a galla a pieno il processo che innesca la sua volontà di avvicinarsi ad un'altra lingua le chiediamo, verso la fine dei 37 minuti, di dirci quale altra lingua vorrebbe imparare. Come atteso, la risposta sottolinea la totale irrilevanza della difficoltà della lingua ipotizzata per affermarsi l'assoluta necessità di individuare un contesto di comunità nel quale inserirsi per creare uno scambio reale (cfr. 10.1.5)

“quale lingua sarebbe utile, nel senso con con quale persona io non posso comunicare, così penso [...] all'inizio ho pensato le lingue scandinaviche non conosco (.) ma con chi parlerò? Nessuno, okay. (.) Poi una lingua cinese per esempio, ma difficilissimo, no, ma con chi?”

In questo passaggio Bianca spiega cosa la porta a decidere, cosa la spinge ad affrontare gli anni che intercorrono tra il momento in cui percepisce la necessità di imparare una lingua e il momento in cui la si può usare. Sebbene dimostri curiosità verso le lingue scandinave e il cinese e sicuramente abbia consapevolezza esplicita delle sue abilità di apprendente, l'assenza di una comunità di riferimento in cui potersi inserire e comunicare le interrompe il processo. Per ciò che riguarda l'italiano racconta il momento in cui decide di impararlo sottolineando il fatto che non immaginava di riuscire ad impararlo così velocemente. Racconta che dopo esser stata in Italia per insegnare danza, viene chiamata una seconda volta e le viene chiesto di tenere un corso di didattica della danza (cfr. 10.1.5)

“dopo uno *stage* che ho insegnato in inglese (.) sono stata invitata per gestire un corso di didattico un anno dopo, e (.) in questo momento ho deciso di imparare un po', un po' in questo momento, un po' la lingua italiana, per essere in grado di capire la gente quando parla e poi per dare alla gente l'opportunità parlare in italiano con me. Non ho mai pensato dopo un anno essere in grado esprimermi in italiano, e dopo un anno ce l'ho fatta”

La motivazione non ha una correlazione con tempo, difficoltà, opportunità, è invece relativa alla definizione del suo essere insegnante di danza unitamente a un'attitudine alla disponibilità verso l'altro e verso una comunità che, in questo caso, è reale e non immaginata. L'inglese che in Bianca è una L1, avrebbe potuto assolvere perfettamente al compito che le era stato richiesto, la scelta è quindi libera da vincoli pratici ed è funzionale solo all'immagine di se stessa. È sembrato quindi necessario approfondire questo aspetto di stretta correlazione fra le identità e le lingue apprese da Bianca nel corso del tempo e alla domanda "C'è una lingua nella quale ti senti meglio?" lei pur rispondendo indicando l'italiano come lingua nella quale si sente meglio, allarga la riflessione a tutte le lingue e stabilisce la funzione che queste hanno per la sua personalità (cfr. 10.1.5)

"A::: sì mi sento molto meglio in Italia ((accenno di risata)) [...] • mi sento molto bene in italiano, sono una persona, come dire, emozionale e::: la lingua canta bella ((accenno di risata)) ha un un una ricchezza di espressioni che non so sufficiente ancora però em::: è un modo di parlare che mi dà l'opportunità di, come dire, questo è per tutte le lingue, mi danno l'opportunità di scoprire un altro aspetto della mia personalità, questo è."

Sul tema della relazione fra lingua e identità la letteratura è davvero vasta ormai e si è cercato di darne conto nel modo più ampio possibile (Cap. 4 - 5). Per ciò che concerne Bianca la lingua italiana è quello strumento nel quale può *accomodare*, dirà più avanti, la narrazione di se stessa e del suo tratto emozionale. Non è difficile immaginare che questo le capiti se messo in relazione con la funzione che attribuisce al neerlandese "l'olandese è uno strumento per me per farmi molto chiaro, molto chiaro, diretto, un modo di parlare molto diretto". Ogni lingua le consente di scoprire un lato della sua personalità e così facendo, si determina quale delle lingue riesce meglio a soddisfare la sua ricerca di codici linguistici ed extralinguistici che possano contribuire a rappresentare i significati simbolici ai quali riferirsi. Torna in mente inevitabilmente molta letteratura relativa alle biografie linguistiche, ma

su tutti un brano di Ilan Stavans tratto dal suo libro *On borrowed words. A memoir of language* (Stavans, 2001: 251 cit. in Kramsch 2012: 113)

“A language is a set of spectacles through which the universe is seen afresh: Yiddish is warm, delectable, onomatopoeic; Spanish is romantic, perhaps a bit loose; Hebrew is rough, guttural; English is precise, almost mathematical - the tongue I prefer today, the one I feel happiest in... No, perhaps spectacles are the wrong metaphor... Changing languages is like imposing another role on oneself, like being someone else temporarily. My English-language persona is the one that superimposes itself on all previous others. In it are the seeds of Yiddish and Hebrew, but mostly Spanish... But is the person really the same? ... You know, sometimes I have the feeling I'm not one but two, three, four people. Is there an original person? An essence? I'm not altogether sure, for without language I am nobody.”

La percezione di sé e del mondo che deriva dall'uso di più lingue è tale che consente di accedere a una “*stereoscopic vision of the world*” nelle parole di Vivian Cook che la descrive come formata da due o più prospettive insieme (Cook 2001⁵²)

“enabling them to be more flexible in their thinking, learn reading more easily. Multilinguals, therefore, are not restricted to a single world-view, but also have a better understanding that other outlooks are possible.”

Siamo certi di tutto ciò, la validità di questa interpretazione è ancora una volta affermata. Lo è talmente tanto, vogliamo sottolineare, che ciò che noi qui ora stiamo rilevando è che quella visione stereoscopica del mondo unitamente a quell'essere le lingue che si parlano di Ilan Stavans, nei plurilingui sono determinate attraverso un processo attivo e non passivo. La consapevolezza della personale LLE li mette nelle condizioni migliori per cercare quale idioma possa aiutarli a completare il progetto di sé. Con le parole di Guidano diremo che cercano le lingue da sovrapporre ad un sentire, a una conoscenza che necessita di più vocabolari da fornire al complesso processo dell'OPS. L'identità dei plurilingui è composta, lo ripetiamo, da un solo linguaggio, uno solo e composto dall'insieme di quei significati simbolici di cui il plurilingue

⁵² La definizione è presente nel sito curato da Cook. Url: homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/RequirementsForMultilingualModel.htm

ha bisogno per interpretare la complessa realtà della quale è artefice. Il plurilinguismo consente di produrre la narrazione di un Sé coerente con la percezione che si ha di quel Sé e del mondo che abita, e se noi da un lato e il mondo dall'altro ci dirigiamo verso la complessità, allora è necessario cercare parole per raccontarla. Creando una consapevole ridondanza al fine di completare il senso di quanto fin qui delineato, riproponiamo un brano di Vittorio Guidano nel quale ribadisce il peso delle emozioni nel processo di conoscenza (cfr. 5.5.1)

“La conoscenza è emozionale per la maggior parte, perciò è anche sensoriale, è motoria, aspetti che si costituiscono negli aspetti importanti della conoscenza, perché sono quelli che ci danno il senso della continuità e del nostro orientamento nel tempo e nello spazio. [...] Il significato è tutto ciò che colpisce il self, perciò mettiamo enfasi nell'emozionale, perché è qui che si gioca la sopravvivenza dell'individuo”.

Se la conoscenza è emozionale la scelta di Bianca di voler imparare l'italiano e di farne la sua lingua di elezione ne è una conseguenza. Le offre la possibilità di enfatizzare gli aspetti sensoriali e motori che combaciano con il suo stile cinestetico e uditivo, le consente di strutturare la comunicazione attraverso i codici extralinguistici di cui la nostra lingua è ricca e che sono strettamente connessi alla nostra cultura - “l'italiano mi dà molto aspetti non verbali anche, la lingua è anche... [...] la lingua per me non sono solo le parole, è anche l'aspetto non verbale” (cfr. 10.1.5) - oltre a soddisfare il tratto analitico desumibile dalle sue riflessioni sulla grammatica e la struttura della lingua - “desiderio capire la struttura della lingua” e “[...] il congiuntivo posso esprimermi come mi sento” -. Bianca mostra piena consapevolezza delle modalità con le quali impara, le osserva e le gestisce al meglio perfezionando le strategie per renderle a lei congeniali che, come vedremo, nascono da una ricerca del tutto personale. Per comprendere quella consapevolezza di tecniche e strategie che mette in atto nel processo di apprendimento dobbiamo ripercorrere l'intera intervista nella quale Bianca torna sull'argomento a più riprese. Il primo punto dal quale partire è la sua annotazione sul MAI, cioè che il compilarlo

l'ha resa consapevole che non usa strategie “((sorriso accentuato)) Sì↑ non sono molto consapevole di usare le strategie”. Il questionario deve averle fatto focalizzare su modalità non usate da Bianca, ma ciò non toglie che, con molta evidenza vedremo come lei invece di strategie ne usa molte e anche con piena consapevolezza padronanza, oltre ad avere piena coscienza di cosa le rende facile imparare una lingua (cfr. 10.1.5)

“forse non sono strategie però (.) sono consapevole quali sono gli aspetti che sono molto importanti per me per im:: per imparare una lingua, che mi fanno:: lavorare per imparare una lingua e che mi:: (.) “accomodare” si dice in italiano? mi fa facile [a imparare una lingua]”

Sappiamo, perché lo abbiamo già osservato, cosa spinge Bianca verso l'apprendimento di una lingua invece che di un'altra, ora è il come l'apprendimento si svolge che cerchiamo di comprendere. Il primo esempio arriva con la descrizione di come ha imparato il bulgaro che è il primo idioma ad essere appreso al di fuori del contesto scolastico e in autonomia (cfr. 10.1.5)

“sono andata con con un amico in Bulgaria, lui già parlato, parlava bulgaro, mi sono seduta, ho sentito solo i suoni, a volte il mio amico mi ha detta una parola chiave e così, lentamente, lento lento, ho imparato a dire:: le cose:: del giorno, buongiorno, così così• (.) e:: per un paio di anni potevo dire qualcosa che non sapevo come scrivere (.) dal suono ho parlato. Poi sono andata in un cor in un corso per gli studenti che studiavano:: le lingue:: russe, e il bulgaro era un:: come dire un soggetto accanto per loro, e poi ho imparato che ho parlato come un uomo perché ho sentito solo uomini parlare ((risata)) e poi ho ho:: imparato la struttura.(#3) Io imparo in due modi: auditivo, come ho spiegato con la lingua bulgara, però anche ho un:: come dire un:: desiderio capire la struttura della lingua • però:: (#2) parlando non non mi preoccupa per (.) quasi per niente che la struttura:: del mio parlato sia giusto oppure no (#3)

Il brano è riportato nella sua interezza perché ricostruisce l'intero percorso attraverso la narrazione, ricollega i punti e riformula le ragioni. Si percepiscono i modi consapevoli di quel processo e viene fuori anche la considerazione del suo stile d'apprendimento. È la ricostruzione narrata di come sia passata dall'insegnamento scolastico a una modalità del tutto autonoma di imparare (cfr.10.1.5)

“per un paio di anni potevo dire qualcosa che non sapevo come scrivere [...] poi ho ho:: imparato la struttura. [...] Io imparo in due modi: auditivo [...] ho un::: come dire un::: desiderio capire la struttura della lingua”.

Attraverso un’osservazione autonoma, Bianca inverte la sequenza del percorso d’apprendimento scolastico e sperimenta un approccio alle lingue alternativo per cercarne uno che possa essere coerente al suo stile cognitivo e sottolinea “però:: (#2) parlando non non mi preoccupa per (.) quasi per niente che la struttura::: del mio parlato sia giusto oppure no (#3)”. Le pause, segnate in secondi e tra parentesi, sono lunghe e sono pause di riflessione certo, non relative alla lingua in uso. La ricostruzione è interessante sotto molti altri aspetti soprattutto perché diventano evidenti le riflessioni di quegli anni. È, per esempio, coerente e certo anche istintivo, il suo iniziale disinteresse verso la scrittura per concentrarsi solo sull’ascolto, senso palesemente predominante in Bianca, come da lei stessa sottolineato. Quei due anni di ricerca che precedono il ritorno alle classi e alla modalità accademica e strutturata, le servono per definire modi nuovi del suo apprendimento, per sperimentare stili e strategie con le quali continuare ad imparare lingue che sono il suo obiettivo. Vogliamo ricordare che il bulgaro arriva dopo l’inglese, il tedesco e il francese, oltre al neerlandese L1, dunque è la sua quinta lingua e i modi con i quali l’affronta descrivono un progetto di vita e una prospettiva futura. C’è in sintesi, un modo di porre se stessa verso gli altri e il mondo che è perseguito con determinazione e consapevolezza. In quei due anni forse aveva aspettative in termini di competenze, se non altro perché non era la prima volta che sperimentava un apprendimento diretto, se si considera l’apprendimento dell’inglese, ad ogni modo non *azzarda* una classe di bulgaro per ben due anni nei quali finirà con l’imparare a parlare “come un uomo”. Il tenersi lontana dalle classi formali di lingua, osservando l’evento a ritroso, appare naturale in Bianca perché ha una predominanza di stile d’apprendimento cinestetico verso il quale

l'ambiente scolastico ha meno sensibilità. Per chiarire il punto, durante il corso dell'intervista, cerchiamo di elicitare in Bianca una riflessione sulle modalità di insegnamento nella scuola, indipendentemente dalla lingua studiata. Ancora una volta la risposta è puntuale (cfr. 10.5.1)

“No (.) alla scuola erano tutti • prescritti infatti dalla lezione che è::: stato e::: è stata dato, data [...] perché la struttura della lezione alla scuola era la struttura e::: il compito a casa, era definito in un certo modo, i compiti erano am::: (#2) chiaro che cosa fare em:::”

Questa rigidità spiega molto e la scelta dunque non sorprende, due anni d'ascolto e di tentativi di memorizzazione le avranno certamente dato il tempo di osservarsi e sperimentare strategie e tecniche basate sulla musica e il movimento -“Poi la musica della lingua è molto importante [per me]”, “Mi aiuta imparare l'italiano sentire le canzoni”- e l'insegnamento della danza, l'insieme di musica e movimento finisce con il diventare la sua strategia principale “terminologia nella mia testa e insegno mo::: muovendomi allo stesso momento.”. Dopo il bulgaro sappiamo che le lingue studiate da Bianca sono il turco a 24 anni e l'italiano a 48, quando arriva ad affrontare la lingua italiana aveva ben chiari i suoi modi e le strategie del suo apprendimento e la consapevolezza di come gestire il processo era palese. Qui si apre un tema che non avremo modo di approfondire ma che non tralascieremo di annotare. Il significato di LLE da noi acquisito (Le Pichon-Vorstman *et al.* 2009, Le Pichon-Vorstman 2010) tiene conto del contesto (cfr. 1.4.1), cioè la LLE alla quale ci riferiamo è determinata da processi consapevoli compiuti in contesti di apprendimento formali e informali. Il nostro campione per intero è composto da studenti che hanno studiato la lingua italiana in classi di vario tipo e che provengono da un *iter* di istruzione plurilingue formale e informale. Il caso di Bianca mette in evidenza che l'esperienza formale implicita nella definizione di LLE è anche una preconditione per lo sviluppo di consapevolezza nei processi autonomi e non formali. Stabilite le condizioni per la determinazione della consapevolezza o *awareness*, questa rimane attiva e costante

anche in contesti di apprendimento non formali e autonomi in cui le comparazioni fra l'uno e l'altro modo di apprendere aumentano quei processi consapevoli. A più riprese Bianca torna, nel corso dell'intervista, a descrivere una strategia alla cui base c'è la necessità di visualizzare il contesto di riferimento, meglio dire lo spazio in cui gli eventi sono avvenuti o dovrebbero avvenire. Per rendere concreto l'esempio, incontriamo per la prima volta la descrizione di questa strategia quando Bianca descrive come cerca di ricordare un'espressione o solo un termine che le sfugge (cfr. 10.1.5)

“ecco è la mia strategia anche, mi::: visua e::: mi visualizzo la situazione in cui era questa questo ricordo ma non mi viene in mente, mi sfugge. E poi le canzoni e i contatti, i rapporti con gli amici, ed è più importante.”

Sebbene sia una descrizione non dettagliata, lei definisce questa modalità di accesso al vocabolario come un'immersione nella comunità di riferimento, composta da canzoni, persone, affetti, situazioni, un insieme emotivamente coinvolgente attraverso il quale riesce, infine, ad accedere alla lingua. Sembra quindi che le immagini di luoghi, persone, emozioni portino con loro una forza evocativa tale da consentirle di recuperare conoscenza e coscienza e la lingua diventa contesto emotivo e comunicativo “La mia strategia è sentirmi vicino alla lingua, il posto dove si parla, alla lingua, le persone che parlano la lingua, è chiaro per me questo è il motivo per imparare le lingue” (cfr 10.1.5). Così, sempre insistendo nella descrizione di questo meccanismo di memorizzazione e recupero, ci spiega che con il turco ha sperimentato la reversibilità della lingua e il suo recupero e che questa consapevolezza le dà fiducia nella possibilità di recuperare la lingua bulgara - “non sono andata molto gli anni scorsi in Bulgaria quindi la lingua è un po' persa” - non ha potuto praticarla come avrebbe voluto nel corso degli ultimi anni e descrive così una telefonata che le arriva da un amico bulgaro e nella quale un “incidente” linguistico le fa perdere il controllo della produzione di lingua (cfr. 10.1.5)

“mi chiama un bulgaro al telefono (.) la mia strategia è chiudere i miei occhi, immaginare sono in Bulgaria, mi immagino la persona che mi chiama e poi riesco a parlare in bulgaro. L'ultima volta però ho parlato della mia casa e ho detto casa, in italiano, casa, per caso, e ero subito cambiata in italiano. Daccapo ho chiuso i miei occhi sono in Bulgaria, sono in Bulgaria, e poi me la cavavo a ritornare al bulgaro.

La descrizione dei modi di accesso e recupero della lingua attraverso l'applicazione di una strategia visuale e spaziale ci conferma consapevolezza e coerenza e, sebbene ci sia impossibile stabilire in quale contesto d'apprendimento questa strategia sia stata formulata, di certo però dimostra la generale trasferibilità delle strategie da un contesto ad un altro “*Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations* (Oxford, 1990: 8). Nell'ultima parte dell'intervista Bianca introduce di sua sponte il tema dello *switch* in cui sottolinea la sua dimestichezza nel passaggio tra italiano e inglese, e sottolinea la difficoltà che le nasce fra l'italiano e il turco. Lei identifica, ancora una volta, le ragioni di quella difficoltà nel contesto in cui gli eventi si svolgono (cfr. 10.1.5)

“essendo in Italia e::: ho provato pensare qualcosa in turco, ha preso tempo (.) arrivato arrivata in Turchia ho detto e::: automatico grazie, piccole e::: banale parole (.) dopo il secondo giorno sono già, come dire e::: girato verso il turco [...]”

La determinazione di Bianca è tutta in quella “*willingness to communicate*” (MacIntyre *et al.* 1998) che genera appartenenza e che, nel suo caso, è una parte determinante della sua identità di donna e, in modo particolare, dell'insegnante di danze etniche.

10.1.2 BIANCA: ANALISI DEL MAI

Introducendo qui i risultati del MAI di Bianca (cfr. 10.1.4; 10.5.1) compilato anche questo il 14 aprile 2014, vorremmo riassumere velocemente la strutturazione del questionario altrove già trattata (cfr. 7.5.2.1). Ricordiamo che il MAI scompone la metacognizione in due

componenti principali: il *Knowledge of Cognition* che valuta “*what students know about themselves, strategies, and the conditions under which strategies are most useful.*” (Schraw, Dennison, 1994: 466) e la “*Regulation of Cognition*” che valuta “*the ways that students plan, implement strategies, monitor, correct comprehension errors, and evaluate their learning*” (Schraw, Dennison, 1994: 466). I due componenti sono strettamente correlati e lavorano all’unisono. Il primo di questi componenti, cioè la conoscenza della cognizione, è composto da tre sottoprocessi che misurano la riflessione metacognitiva: la conoscenza dichiarativa (8 *items*), la conoscenza procedurale (4 *items*) e la conoscenza condizionata composta da 5 *items*. Qui di seguito la tabella presenta, in termini percentuali descrittivi, i valori attribuiti da Bianca ai singoli sottoinsiemi del *Knowledge of Cognition* (Tab. 10.1.1)

KNOWLEDGE OF COGNITION		TABELLA 10.1.1	
BIANCA		V.A	%
DK	<i>Declarative knowledge</i>	29 / 40	72,5%
PK	<i>Procedural knowledge</i>	12 / 20	60%
CK	<i>Conditional knowledge</i>	17/ 25	68%
		66 / 85	77,7%

La riflessione metacognitiva relativa a se stessi e ai modi di lavorare è complessivamente rappresentata da un 77,7% in cui il sottoinsieme più incidente è la conoscenza dichiarativa con il suo 72,5%. La DK a cui Bianca riconosce il valore più elevato nella sua metacognizione, indica la conoscenza del proprio modo di apprendere e di come lo si gestisce. Questo valore, sebbene secondo noi sottostimato, coincide con tutto il percorso di studente di Bianca che abbiamo visto impegnata a capire e poi definire le sue modalità d’apprendimento scartando la rigidità dei

metodi scolastici per assecondare il suo stile cognitivo. La consapevolezza esplicita dei modi del suo apprendere è palese in più passaggi, dalla motivazione “sono consapevole quali sono gli aspetti che sono molto importanti per me per imparare una lingua, [...] • fare un rapporto con la gente è importantissimo per me”, all’osservazione degli stili “ho sentito solo i suoni, a volte il mio amico mi ha detta una parola chiave e così, lentamente, lento lento, ho imparato” e ancora “in un certo modo è una strategia, faccio imitazioni”, “la musica della lingua è molto importante [per me]”, “ho imparato che ho parlato come un uomo perché ho sentito solo uomini parlare ((risata)) e poi ho imparato la struttura.” e ancora “Io imparo in due modi: auditivo [...] però anche ho [...] desiderio capire la struttura della lingua” e “parlando non mi preoccupa per (...) quasi per niente che la struttura::: del mio parlato se sia giusto oppure no”. Potremmo continuare a citarne altre osservazioni, già rilevate altrove (cfr. 10.1.1), con le quali si palesa la consapevolezza di Bianca: l’abbiamo sentita usare termini specifici e fare osservazioni competenti e abbiamo ascoltato le riflessioni che l’hanno condotta a cercare una sua personale modalità d’apprendimento. Malgrado ciò, Bianca in merito al MAI sottolinea “mi ha fatto consapevole ((risata)) che ↑ non so che uso le strategie, però...”. Conveniamo sulla necessità di continuare a lavorare sui concetti di esplicito/implicito applicati all’apprendimento (Andringa, Rebuschat 2015) così come appare altrettanto evidente che “*definitions of learning - whether implicit or explicit - as a process (how) can easily become contaminated with the object of learning (what)*” (Hulstijn, 2005: 133). Questa osservazione ci spinge nuovamente all’argomento già affrontato nelle pagine dedicate a Bianca (cfr. 10.1), in cui si afferma che la percezione di come si apprende è soggetta all’idea di cosa si stia apprendendo e il “cosa” è l’idea di lingua. Il tema è trasversale e coinvolge ogni intervistato per i quali il concetto di lingua appare, come già sottolineato in Bianca, l’“*imagined, ideological object*” descritto da Silverstein (1996, 1979).

Solo da questo punto di vista e solo partendo dall'osservazione iniziale di Bianca "forse non sono strategie però (.)" che è possibile considerare quel 72,5% attribuito al DK come un valore possibile, ma decisamente poco coerente con il grado di consapevolezza rilevato nell'IED.

Intervista che proprio per questo motivo, ha assunto, come dicevamo in avvio di riflessione, una rilevanza cruciale. Ancora più sorprendono i restanti due dati percentuali riguardanti la conoscenza su come usare le strategie - "*Procedural Knowledge*" e la conoscenza su quando e per cosa applicarle - "*Conditional Knowledge*" -. Le percentuali espresse in questi due sottoinsiemi sono, anche se di poco, più basse rispetto al DK e infine l'insieme dei valori riguardanti il *Knowledge of Cognition* nella considerazione di Bianca è un 77,7%. Il "*willingness to communicate*" (MacIntyre *et al.* 1998) che in Bianca abbiamo capito essere determinante nella sua storia di apprendente di lingue, è lo stimolo a quel *continuum* di studio in cui le strategie servono a rendere possibile l'ambita comunicazione che negli adulti, sappiamo concretizzarsi nella capacità di controllo sul processo (Oxford 1990, 2001, 2008). La percezione che si ricava è che, nell'interezza del MAI, l'autovalutazione di Bianca sia sottostimata, come abbiamo notato accadere anche nel caso della sua valutazione del giapponese *ab initio* inteso, anche lì inteso come oggetto immaginato. Non sorprenderà affatto quindi notare che la seconda componente della metacognizione nel MAI, cioè la "*Regulation of Cognition*" sia valutata da Bianca, nella sua completezza, con un 56%. Se fin qui ci siamo soffermati a ragionare sul non allineamento dei dati dell'IED rispetto a quelli del MAI, la cosa cambia per ciò che concerne i dati interni al MAI da solo dove invece si configura una coerenza di valutazione. Per ciò che fin qui abbiamo compreso dell'approccio di Bianca verso l'apprendimento appare conseguente che il KC abbia un valore maggiore rispetto al RC nel quale i cinque sottoinsiemi delineano i modi in cui gli studenti pianificano e implementano le strategie. Ancora più coerente è che fra i sottoinsiemi che compongono la RC, quelli in cui Bianca si attribuisce maggiore competenza riguardano l'organizzazione e la gestione delle

informazioni raggruppati in “STRAT” - 74% - e quelli del *debugging* o “DEBUG” - 64% - con il quale si misura la capacità di usare strategie per correggere gli errori nella propria performance e o nello svolgimento del compito (Tab. 10.1.2)

REGULATION OF COGNITION		TABELLA 10.1.2	
BIANCA		V.A.	%
PLAN	<i>Planning</i>	19/35	54,3%
STRAT	<i>Organizing</i>	37/50	74%
MONITOR	<i>Monitoring</i>	14/35	40%
DEBUG	<i>Debugging</i>	16/25	64%
EVALUATE	<i>Evaluation</i>	12/30	40%
		98/175	56%

La sola lettura dell'intervista è piena di autocorrezioni, ripensamenti, pause (#), ristrutturazione del pensiero in accordo ai modi del parlato che testimonia la capacità di Bianca di modificare, in corso d'uso, la sua produzione di lingua. Che ci sia un monitoraggio consapevole è dettato anche dall'evidenza che, nello scorrere del tempo dell'intervista, la stanchezza nella produzione e nel controllo della produzione si fa sentire e compaiono sempre più pause e sempre meno controllo. Concludiamo l'analisi del MAI di Bianca con la tabella che illustra i modi della sua autovalutazione evidenziando il numero di volte complessivo con cui ogni singolo valore è stato utilizzato per la compilazione (Tab.10.1.3)

AUTOVALUTAZIONE	MAI	TABELLA 10.1.3
BIANCA		
5	2	3,8%
4	17	32%

AUTOVALUTAZIONE	MAI	TABELLA 10.1.3
3	16	30,2%
2	13	24,5%
1	5	9,4%

Di questa tabella sono interessanti gli unici due *items* per i quali Bianca si attribuisce un cinque: “Cerco di tradurre le nuove informazioni in parole mie o nella mia lingua” (Item 39); “Imparo di più quando sono interessato all’argomento” (Item 46). Il primo è, a nostro avviso, una modalità consona in chi ha percorso un tragitto che diremmo ibrido, mentre il secondo è uno degli *items* che pensiamo scontato. Tutti e due rappresentano Bianca, nei modi in cui è arrivata a definire il suo apprendimento (Item 39) e nel modo in cui si è mossa verso l’apprendimento (Item 46).

10.1.3 BIANCA: IL QBL

BIANCA	QBL
PARTE UNO: TU	
1. Sei maschio o femmina?	Femmina
2. Quanti anni hai?	54
3. Dove sei nato?	Leiden
4. Che livello di scolarizzazione hai?	Master
5. Che lavoro fai?	Scienziato comportamentista
6. Quale è la tua prima lingua (L1)?	Neerlandese
7. Quali lingue conosci?	1. neerlandese 2. inglese 3. tedesco 4. italiano 5. turco 6. bulgaro 7. francese

8. A che età hai iniziato a impararle?	<ol style="list-style-type: none"> 1. neerlandese > 0 2. inglese > 12 3. tedesco > 13 4. italiano > 48 5. turco > 24 6. bulgaro > 18 7. francese > 10
9. Dove hai imparato queste lingue?	<ol style="list-style-type: none"> 1. neerlandese > casa 2. inglese > scuola e fuori scuola 3. tedesco > idem 4. italiano > idem 5. turco > nel paese in cui è parlato 6. bulgaro > idem 7. francese > a scuola
10. Come valuti il tuo livello di competenza?	<ol style="list-style-type: none"> 1. neerlandese > 5 2. inglese > 5 3. tedesco > 4 4. italiano > 4 5. turco > 3 6. bulgaro > 2 7. francese > 1
11. Usi la tua L1 nella tua vita di ogni giorno?	si
12. Usi le altre lingue nella tua vita di ogni giorno?	<ol style="list-style-type: none"> 1. neerlandese > 5 2. inglese > 3 3. tedesco > 2 4. italiano > 4 5. turco > 4 6. bulgaro > 2 7. francese > 1
13. Fai lo switch di lingue in una stessa conversazione? (Switch: usare lingue diverse - parole, frasi, esclamazioni, ...- nella stessa conversazione)	si
14. Quanto spesso fai lo switch nella stessa conversazione?	3

15. Quali lingue usi quando fai lo switch?	nederlands>english, nederlands>german, english>german, nederlands>italian, german>italian, english>italian, nederlands>turkish, english>turkish, italian>turkish, nederlands>bulgarian, english>bulgarian, english>frans
16. In che contesto o con chi fai lo switch?	amici e lavoro
PARTE DUE: LA TUA FAMIGLIA	
17. Quale lingua/lingue usi per comunicare con il tuo partner?	neerlandese
18. Dove sono nati i tuoi genitori?	Leiden
19. Quale è/era la prima lingua (L1) di tuo padre?	neerlandese
20. Quale è/era la prima lingua (L1) di tua madre?	neerlandese
21. Quale lingua parlano/parlavano fra di loro?	neerlandese
22. Quale altre lingue erano parlate in famiglia?	nessuna
PARTE TRE: LA LINGUA ITALIANA	
23. Perché hai scelto di imparare l'italiano?	lavoro e piacere
24. Come valuti la difficoltà di impararlo?	3
25. Quanto ti piace studiarlo?	5
26. Quale abilità linguistica è la più importante per te?	comunicare
27. Desideri continuare a studiare l'italiano?	no
28. Hai un livello target da voler raggiungere?	no
29. Desideri ottenere una certificazione?	no

10.1.4 BIANCA: IL MAI

BIANCA	MAI
A. Hai compilato il Questionario 1.? (Questionario 1: Plurilinguismo e l'italiano come lingua straniera).	Si
B. Quante lingue conosci?	5
1. Chiedo a me stesso periodicamente se sto raggiungendo i miei obiettivi linguistici	1
2. Considero diverse alternative prima di rispondere un problema	3
3. Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato	2
4. Faccio le cose con calma quando apprendo in modo di avere abbastanza tempo	1
5. Capisco i miei punti di forza e le mie debolezze intellettuali	4 - 3
6. Penso a cosa mi serve di imparare davvero prima di affrontare un compito	3
7. So quanto bene ho fatto un test quando l'ho finito	3
8. Mi do degli obiettivi specifici prima di iniziare un compito	2
9. Rallento quando incontro informazioni importanti	4
10. So quale tipo di informazione è più importante imparare	3
11. Mi domando se ho considerato tutte le opzioni quando sto risolvendo un problema	2
12. Sono bravo ad organizzare le informazioni	4
13. Concentro la mia attenzione coscientemente sull'informazione importante	4

14. Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso	3
15. Imparo meglio quando so qualcosa sull'argomento	4
16. So cosa l'insegnante si aspetta che io impari	3
17. Sono bravo a ricordare le informazioni	3
18. Uso diverse strategie di apprendimento in base alla situazione	4
19. Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per fare le cose	1
20. Ho il controllo di quanto bene imparo	3
21. Periodicamente ritorno sulle relazioni importanti per aiutarmi a capirle	3
22. Mi faccio domande sul materiale prima di cominciare	2
23. Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore	2
24. Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito	2
25. Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	4
26. Posso motivare me stesso a imparare quando ne ho bisogno	4
27. Sono consapevole di quale strategia sto usando quando studio	3
28. Mi trovo ad analizzare l'utilità delle strategie mentre studio	2
29. Uso i miei punti di forza intellettuali per compensare le mie debolezze	4
30. Mi concentro sul significato e sull'importanza di nuove informazioni	2

31. Creo il mio esempio personale per rendere l'informazione più significativa	4
32. Sono un buon giudice di quanto bene ho capito qualcosa	4
33. Mi trovo a usare automaticamente strategie utili all'apprendimento	4
34. Mi trovo a fermarmi regolarmente per verificare la mia comprensione	1
35. So quando sarà utile ogni strategia che uso	1
36. Mi chiedo quanto bene ho svolto i miei compiti una volta che ho finito	2
37. Mentre imparo disegno figure o diagrammi per aiutarmi a capire	2
38. Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto il problema	2
39. Cerco di tradurre le nuove informazioni in parole mie o nella mia lingua	5
40. Cambio le strategie quando non riesco a capire	3
41. Uso la struttura organizzativa del testo per aiutarmi a imparare	4
42. Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare un compito	4
43. Mi domando se ciò che sto leggendo è relativo a ciò che conosco già	4
44. Rivedo le mie convinzioni quando mi confondo	3
45. Organizzo il mio tempo per meglio realizzare i miei obiettivi.	3
46. Imparo di più quando sono interessato all'argomento	5
47. Cerco di dividere lo studio in piccoli passi	4

48. Mi concentro sul significato generale invece che su quelli specifici	4
49. Mi faccio domande su quanto bene sto imparando quando sto imparando qualcosa di nuovo	2
50. Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito	2
51. Mi fermo per andare a riprendere nuove informazioni che non sono ancora chiare	3
52. Mi fermo e rileggo quando mi confondo	3

10.1.5 BIANCA: l'IED

L'intervista di Bianca è stata filmata il 7 maggio del 2014 nella sua casa, davanti ad una tazza di caffè e sedute a un tavolo. Nel complesso l'intervista è durata 31' e 17" circa e nulla è intervenuto a interrompere o alterare la conversazione che si è quindi svolta con la consueta modalità di un colloquio amichevole. Qui di seguito è riportata la sua trascrizione così come è in Transana e sono state conservate le annotazioni jeffersoniane. Sono invece stati eliminati i puntatori di coordinamento tra video e parlato che non svolgono, fuori da Transana, alcuna funzione interpretativa.

- C: Buongiorno Bianca •
- B: Buongiorno
- C: Presentati (.) presentati da sola, [di' tu]
- B: [A::: mi] chiamo Bianca (.) Bianca De Jong, (.) sono olandese, nata in Olanda (.) am::: • faccio un lavoro nel campo del (.) come dire? (.) nel campo sociale, sopportare le famiglie (.) • ad Amsterdam (.) Abito ad Amsterdam
- C: Quante lingue conosci?
- B: Mah (.) quante lingue (.) madre lingua incluso?
- C: Eh certo.

- B: Olandese, tedesc inglese, tedesco, italiano, turco, bulgaro, francese, nell'ordine a::: in meglio peggio (.) in ((risata)) [in quest'ordine, ordine]
- C: • Il tuo italiano è certificato?
- B: Sì un C2.
- C: E la em::: le altre lingue?
- B: Non sono certificate, nel senso che ho fatto esame nella scuola, scuola lati:: classica ho fatto em::: olandese, inglese, [tedesco]
- C: [°ok]
- B: [poi] francese solo per due anni, tre anni ho avuto (.) credo.
- C: • Em::: la prima domanda (.) diretta, quali, se ci sono, se li conosci, se pensi di conoscerle e soprattutto se pensi di governarle, quali sono le strategie (.) che tu usi nell'apprendimento delle lingue? (.) Se ce n'è, eh.
- B: ((sorriso accentuato)) Sì↑ non sono molto consapevole di usare le strategie.
- C: Piuttosto hai fatto il MAI? Cioè hai fatto il::: scusami, [il questionario:::]
- B: [Sì] l'ho fatto e mi ha fatto consapevole ((risata)) che ↑ non so che uso le strategie, però...
- C: [(((risata))) Cioè?]
- B: e::: e::: riflettendo su quello (.) forse non sono strategie però (.) sono consapevole quali sono gli aspetti che sono molto importanti per me per im::: per imparare una lingua, che mi fanno::: lavorare per imparare una lingua e che mi::: (.) “accomodare” si dice in italiano? mi fa facile [a imparare una lingua]
- C: [Sì okay]
- B: Quello lo so, infatti la comunicazione (.) • fare un rapporto con la gente è importantissimo per me, e la lingua::: secondo me gioca un ruolo importante (.) • Io ho la motivazione e la capacità di adattarmi un po' al al::: a::: a un'altra persona (.) imparando la lingua. Poi la musica della lingua è molto importante [per me]

- C: [Perché?]
- B: Mah em::: faccio::: sì, in un certo modo è una strategia, faccio imitazioni (.) e::: del le di quello che::: sen e::: sento. Per esempio, come ho io ho imparato il bulgaro (.) sono andata con con un amico in Bulgaria, lui già parlato, parlava bulgaro, mi sono seduta, ho sentito solo i suoni, a volte il mio amico mi ha detta una parola chiave e così, lentamente, lento lento, ho imparato dire::: le cose::: del giorno, buongiorno, così così • (.) e::: per un paio di anni potevo dire qualcosa che non sapevo come scrivere (.) dal suono ho parlato. Poi sono andata in un cor in un corso per gli studenti che studiavano::: le lingue::: russe, e il bulgaro era un::: come dire un soggetto accanto per loro, e poi ho imparato che ho parlato come un uomo perché ho sentito solo uomini parlare ((risata)) e poi ho ho::: imparato la struttura.(#3) Io imparo in due modi: auditivo, come ho spiegato con la lingua bulgara, però anche ho un::: come dire un::: desiderio capire la struttura della lingua • però::: (#2) parlando non non mi preoccupa per (.) quasi per niente che la struttura::: del mio parlato sia giusto oppure no (#3)
- C: Usi tutte le lingue (.) [durante::: la tua:::]
- B:[m:::] il francese::: ho usato due anni fa per l'ultima volta, però il mio viaggio::: e::: queste queste volte era molto interessante, sono andata in Italia, poi in Turchia, sono stata con un gruppo e in Turchia ho parlato l'italiano, turco, inglese, tedesco, e olandese ovviamente, quasi tutte (.) lingue.
- C: Come mai?
- B: Perché i miei amici::: sulla strada è turco, nel gruppo era un'italiana e una tedesca che appena ha imparato italiano e::: vuo::: voleva parlare italiano (.) a volte lei parlava però tedesco (.) e poi::: i turchi parlavano inglese a tutti, al gruppo intero (.) quindi tutte le lingue, e e e io sono olandese e c'erano gli olandesi (.) quindi.
- C: Non hai detto perché, che cosa è questo gruppo, continui a parlare del gruppo, del viaggio, di che cosa stai parlando?

- B: Che cosa stiamo parlando?
- C: Eh, che [gruppo è?]
- B: [Della danza]
- C: Esatto, [bene, raccontami]
- B:[Danza etnica] abbiamo fatto danza a Roma.
- C: Che cosa fai con la danza tu?
- B: Io imp insegno::: a::: le danze etniche::: qua in Olanda, però anche all'estero.
- C: Bene, insegni in Italia?
- B: Sì, insegno in Italia in italiano.
- C: E in Turchia?
- B: Ho insegnato::: un pa due volte in Turchia.
- C: E [in quale ling...]
- B: [In turco]
- C: Okay e::: so che vai per esempio anche in Giappone [o in Israele]
- B: [Sì sì]
- C: In quei casi in che lingua insegni?
- B: Insegno in giapponese, ma in che senso? Io conosco di terminologia della danza ma non posso fare una frase intera, non riesco a farla, però::: diciamo::: ci sono i comandi, i testi di supporto del movimento, e questo queste do in giapponese (.) ho un lista, un elenco, e il primo giorno l'elenco è da me e tutti::: rid::: ridono, però dopo un giorno terminologia nella mia testa e insegno mo::: muovendomi allo stesso momento.
- C: •Una domanda Bianca ((schiarisce la voce)) questa lista di termini [in giapponese...]
- B: [Sì sì]
- C: L'hai creata tu?
- B: Come? (#2)
- C: Te la sei scritta tu, hai scritto tu i termini che volevi [conoscere?]
- B: [No] la lista basale era data da una collega (.) che poi ho amplificato, come dire, la lista con l'aiuto dei giapponesi che::: io ho::: ho chiesto per esempio e::: che cos'è questo ((mostra il polso

destra prendendolo con la mano sinistra)) *tekube*, scrivo la sera
tekube [polso]

- C: [Perfetto] quanto è lunga questa lista?
- B: Oh::: due A *vier*, due [colonne]
- C: [Colonne]
- B: Due A *vier*, sì (.) tanto lunga, e anche::: contiene::: buongiorno, buonasera, a dopo, cose del genere.
- C: Okay, quindi ((schiarisce la voce)) di strategie ne sono venute fuori tante oggi, ora em::: nel fare il test... nel fare il::: non il test scusami, ma nel fare il questionario sul web tu dicevi “mi ha fatto rendere conto che non ero consapevole delle strategie”
- B: E non controllo nulla dopo un lavoro.
- C: Non controlli nulla?
- B: No ja leggo ma controllare con (.) un::: (#2) ma (.) all'inizio quando io imparo una regola (.) di grammatica (.) uso sono sono, come dire, sono concentrata sulla regola ovviamente, però poi dopo non penso quale regola; solo per il congiuntivo ((risata)) perché mi piace tanto il congiuntivo ((risata prolungata)) sì.
- C: Immagino, immagino che sia così assolutamente.
- B: È intrigante per me.
- C: Bene, quindi se nel corso dell'intervista pensi di voler aggiungere o perfezionare quello che hai detto fino a qui fallo senza nessun problema, quindi interrompimi o devia, non ti preoccupare. Un'altra domanda, le tue strategie consapevoli, o inconsapevoli mi sembra di capire, sono sempre state uguali, cioè dal momento in cui hai incominciato::: e::: dunque, tu hai incominciato a studiare le lingue::: da, boh [quando:::]
- B: No (.) alla scuola erano tutti • prescritti infatti dalla lezione che è::: stato e::: è stata dato, data (.) credo (#2) così penso, perché la struttura della lezione alla scuola era la struttura e::: il compito a casa, era definito in un certo modo, i compiti erano am::: (#2) chiaro che cosa fare em::: (#2) e poi (#3) con::: (.) l'imp e::: imparare

bulgaro era per la prima volta che non sono andata prima in una classe (.) questo a::: de::: questo::: processo di imparare nel modo auditivo per un paio di anni credo (.) era stata la prima volta perché::: alla scuola solo le::: l'insegnante di inglese, lui ha imp ha parlato (.) non ho avuto::: tutti gli anni e::: lo stesso insegnante ma c'era per un paio di anni • un insegnante che ha parlato solo in inglese a noi (#3) e mi è mi è piaciuto un sacco, mi ricordo che::: c'erano i::: gli amici che erano in confusione, io no (#3) mi è piaciuto un sacco.

- C: Quindi le strategie, ritorno, sono cambiate e sono diventate altre o tu hai scoperto che, col bulgaro, di amare di più un contatto diretto, gestito esclusivamente dall'ascolto e quindi sei andata in questa direzione, sono cambiate nel corso del tempo o sono rimaste le stesse?
- B: Sono rimaste nel senso che la combinazione del e::: praticare, sentire la lingua con un tipo:::, come dire, capire la struttura della lingua am::: mi piace.
- C: Cosa ti aiuta più di tutto ad imparare una lingua?
- B: Mi aiuta imparare l'italiano sentire le canzoni (.) e::: mi è successo anche questa volta non mi ricordo quale parola ma c'era una parola e non mi ricordavo qual è la significa il significato e poi poi un canzone mi è venuto in mente e::: questo
- C: Che canzone era?
- B: No no non mi ricordo, ecco è la mia strategia anche, mi::: visua e::: mi visualizzo la situazione in cui era questa questo ricordo ma non mi viene in mente, mi sfugge. E poi le canzoni e i contatti, i rapporti con gli amici, ed è più importante.
- C: Il più importante.
- B: La lingua di io parlo sulle strade e la parola turco ven è venuto subito in mente quando mi ricordavo, io parlo con la gente nel negozio e provo cominciare in inglese per cambiare sede in in aereo

però::: poi::: sono::: me la cav cavevo in turco, continuavo in turco, così.

- C: Cosa ti ha insegnato l'italiano, a differenza di tutte le altre lingue che già sapevi cosa ti ha dato in più l'italiano, a cosa ti serve l'italiano averlo in tasca, averlo con te?
- B: ((accenno di risata)) Mi serve che em::: (#4) impar insegno le danze, sono in contatto con la gente e::: parlare la lingua, non solo l'italiano però anche tedesco quando sono in Germania, in inglese in Inghilterra, mi serve che posso am::: avvicinarmi più alla gente e poi mi serve di sentirmi meno da sola perché insegnare all'estero è un lavoro solito (.) e::: c'è il pericolo sentirsi da sola nel senso negativo, mi sono molto a mio agio da sola però::: e poi in Giappone per esempio è un po' più em::: difficile, però per l'insegnamento è molto importante è che non c'è Bianca dice qualcosa e poi un traduzione dalla traduttrice, di solito donna, e e::: come rallenta e::: e::: l'ener::: il tempo, non il tempo, la velocità troppo, quindi mi serve l'insegnamento in sé per esempio. Ma l'italiano mi serve::: il rappor *ja* sono in contatto con la gente (.) eccomi.
- C: C'è una lingua nella quale ti senti meglio?
- B: A::: sì mi sento molto meglio in Italia ((accenno di risata)) l'italiano, e anche il turco mi piace un sacco però è molto difficile la ° lingua, beh lo trovo, la trovo molto difficile • mi sento molto bene in italiano, sono una persona, come dire, emozionale e::: la lingua canta bella ((accenno di risata)) ha un un un una ricchezza di espressioni che non so sufficiente ancora però em::: è un modo di parlare che mi dà l'opportunità di, come dire, questo è per tutte le lingue, mi danno l'opportunità di scoprire un altro aspetto della mia personalità, questo è.
- C: Interessante, me lo spieghi meglio?
- B: L'olandese è::: sono molto verbale e l'olandese è uno strumento per me per farmi molto chiaro, molto chiaro, diretto, un modo di parlare molto diretto, e::: posso parlare con tante sfumature, però a

volte parlare in modo olandese mi, mi, come dire, mi perdo a volte nella lingua, nelle sfumature, e::: per::: come come musica, la la l'aspetto musicale della lingua, l'olandese non mi dà molto, non mi dà molto, però l'italiano mi dà molto nel senso musicale, nel senso che::: il congiuntivo posso esprimermi come mi sento a::: e::: come dire e:::, riguardo a un'opinione o un fatto, le cose così, (.) e::: poi non parlo molto con le mie mani ora ma l'italiano mi dà molto aspetti non verbali anche, la lingua è anche::: anche il bulgaro, il turco, alla lingua per me non sono solo le parole, è anche l'aspetto non verbale.

- C: I movimenti?
- B: I movimenti, l'espressione della faccia.
- C: Quando parli olandese, quando sei in Olanda, quando sei al lavoro, continui a muovere le mani, a gesticolare come fai con l'italiano?
- B: [Sì] meno forte però i primi giorni dopo un un una::: un soggiorno in Italia io parlo anche la musica italiana nel mia olandese, però un po' io sento però non so::: i miei colleghi sentono che io parlo in modo un po' diverso però un giorno, due giorni, però::: certi gest::: e::: gesti rimangono, questo per esempio ((fa il gesto delle dita a cono con la mano destra)) am::: Ma che? *Wat?* In olan::: così rimangono, ma (.) è collegato con la lingua quindi non tanto forte quando parla italiano, no.
- C: Okay, va bene. Le altre lingue non sono certificate, [questo l'abbiamo già detto]
- B: [No no]
- C: Se dovessi studiare un'altra lingua adesso.
- B: Lingua nuova? oppure una dei sette lingue che...
- C: No, una nuova
- B: Una nuova.
- C: Cosa faresti?
- B: m::: (#4) a::: (#5) come penso io quale lingua sarebbe utile, nel senso con con quale persona io non posso comunicare, così penso (.) perché *içinde* turco, all'inizio ho pensato le lingue scandinaviche non

conosco (.) ma con in chi parlerò? Nessuno, okay. (.) Poi una lingua cinese per esempio, ma difficilissimo, no, ma con chi? Come usare la lingua? Quindi non lo saprei (.) quando io non ho mai pensato che io imparassi la lingua italiana (.) prima, poi sono invitata, dopo uno *stage* che ho insegnato in inglese (.) sono stata invitata per gestire un corso di didattico un anno dopo, e (.) in questo momento ho deciso imparare un po', un po' in questo momento, un po' la lingua italiana, per e::: essere in grado capire la gente quando parla e poi per dare alla gente l'opportunità parlare in italiano con me. Non ho mai pensato dopo un anno essere in grado esprimermi in italiano, e dopo un anno ce l'ho fatto però così, quando non ho un voglio il momento perché non c'è nessuno con chi non posso comunicare in momento.

- C: Okay em::: un ulteriore specificazione in realtà, non è più una domanda, se dovessi descrivere la tua identità proprio come plurilingue, se fossi obbligata a dare una definizione, una spiegazione, come lo faresti, cosa diresti come plurilingue, come ti pensi come plurilingue?
- B: Pfu:::, un certo identità... (#5) °La mia identità (#4) mm::: m:: (#4) in olandese si dice *mens en mens* un uomo e uomo, ma però la mia identità, flessibilità è parte della mia identità em::: (.) e poi (.) l'identità si dice sono sempre pronto per avvicinare un'altra persona, adattarmi il più possibile ad un altro è anche parte della flessibilità, è un'identità di interesse sincera in un'altra persona, altra cultura, altro modo di vivere, altro modo di pensare, altro moda::: modo di capire il mondo così (#3) queste sono aspetti dell'identità (.) come io (#3) parte dell'identità è curiosità, interesse, sì
- C: Condividi questi aspetti in Olanda con qualcuno, cioè l'Olanda è un posto che ti accoglie come plurilingue?
- B: Non ho capito di questi... la prima parte sì, ma la seconda parte
- C: Esatto, cioè l'Olanda, il paese in cui vivi e in cui sei nata, è un paese accogliente nei confronti dei plurilingui? Cioè non so come altro dirlo se non...

- B: Siamo accogliente?
- C: Ja nei confronti dei plurilingui
- B: Nei confronti dei plurilingui, di chi che parla più..
- C: Sì.
- B: Sì, non lo saprei perché::: (#3) gli olandesi sono pronti per accettare che ci sono c'è la gente che non parla olandese (.) però inglese è aspettato (.) più o meno, quindi (#2) è diverso, a volte la società dice, la gente dice tutti chi vive qua dovrebbe parlare olandese e si parla olandese e basta, e l'altra parte della (.) gente è sempre lieta quando qualcuno parla inglese. Em::: esperienza personale, la gente::: non ho mai avuto domande negative “perché parli italiano? Perché...” tutti i miei amici capiscono che cosa faccio, non so come dire.
- C: Okay, no, l'hai detto benissimo, meglio di così non so come dirlo. Va bene, lascio a te, vuoi aggiungere qualcosa? qualunque cosa ti venga in mente.
- B: Sì una cosa, che come come me la cavo quando devo cambiare lingue (.) è molto interessante, ho insegnato a gennaio in due lingue, italiano e inglese, posso cambiare lingua senza problema, senza, inglese.
- C: Italiano-inglese.
- B: Italiano-inglese, anche persino un po' tedesco, erano anche tedeschi lì, che capiscono inglese, ma a volte ho detto qualcosa in tedesco al tavolo giù durante la cena per esempio. Però (.) cambiare fra italiano e turco, che ho fatto questa volta, era più difficile e::: essendo in Italia e::: ho provato pensare qualcosa in turco, ha preso tempo (.) arrivato arrivata in Turchia ho detto e::: automatico grazie, piccole e::: banale parole (.) dopo il secondo giorno sono già, come dire e::: girato verso il turco e ho avuto un po' problemi parlare con l'italiana, però lei lei parlava anche inglese, mi ha detto “vai in inglese, va bene”, inglese-turco, in inglese è un linguo lingua che e::: posso fare insieme con un'altra, bulgaro, turco, italiano, sono (.) convinta di questo. Fra em::: però em::: me la cavavo (.) cavavo?

Non so (.) abbastanza bene fra turco e l'italiano. Ancora più difficile è bulgaro-turco (.) ho imparato il turco dopo il bulgaro, però non sono andata molto gli anni scorsi in Bulgaria quindi la lingua è un po' persa. Con il turco ho scoperto che una lingua può scomparire però o e::: è anche rinato... marinata la lingua, quindi e::: sono convinta che un giorno forse vado in Bulgaria per due settimane, tre settimane va bene, però il momento cambiare fra le lingue non posso, però a volte mi chiama un bulgaro al telefono (.) la mia strategia è chiudere i miei occhi, immaginare sono in Bulgaria, mi immagino la persona che mi chiama e poi riesco a parlare in bulgaro. L'ultima volta però ho parlato della mia casa e ho detto casa, italiana, casa, per caso, e ero subito cambiata in italiano. Daccapo ho chiuso i miei occhi sono in Bulgaria, sono in Bulgaria, e poi me la cavavo a ritornare al bulgaro. La mia strategia è sentirmi vicino alla lingua, il posto dove si parla alla lingua, le persone che parlano la lingua, è chiaro per me questo è il motivo imparare le lingue.

- C: Non c'è ombra di dubbio. Poco fa hai raccontato che parlando che eri in un gruppo che c'era la persona che parlava inglese però aveva studiato italiano e voleva parlare in italiano con te non ho capito, perdonami, dove eri con questa persona, fisicamente in quale posto
- B: In gruppo
- C: No, sì ma in quale posto, in Olanda?
- B: In Turchia.
- C: In Turchia, quindi lei è...
- B: Tedesco e parlato in italiano in gruppo olandese, maggior parte olandese, in Turchia.
- C: Okay, va bene, quindi questa era la situazione, avevo bisogno di chiarire la situazione geografica. Va bene, grazie Bianca, dico a te la stessa cosa che sto dicendo a quelli che intervisto, se avrai voglia di perfezionare o chiarire alcuni punti, adesso magari pensando su quello che... pensandoci tu e riflettendo a quello che hai detto e vuoi perfezionare l'intervista dicendo altre cose basta me lo dici che ci incontriamo.

- B: Okay, va bene.
- C: Grazie mille
- B: Prego.

10.2 JAAP: ANALISI DELLA BIOGRAFIA LINGUISTICA

Jaap è un uomo che, al momento della compilazione dei questionari, il 12 marzo 2015, e dell'intervista ha 67 anni, è nato ad Amsterdam dove ha sempre vissuto, è stato per tutta la sua vita un insegnante di piano, cantante lirico e da camera, direttore di coro, direttore di palco e insegna da tutta la sua vita nei conservatori dei Paesi Bassi. La sua L1 è il neerlandese, così come lo è per suo padre e sua madre, lingua alla quale Jaap ne aggiungerà altre cinque nel corso della sua vita che in ordine di acquisizione sono: il francese, l'inglese, il tedesco, l'ebraico e l'italiano. Almeno questo in base a ciò che lui scrive nel questionario, ma attraverso l'intervista e a un successivo incontro per un approfondimento, scopriamo che le cose stanno diversamente. La successione dell'apprendimento che lui trascrive nel QBL (cfr. 10.2.3) è quella in buona parte relativa all'apprendimento formale. Così sarà bene tenere in considerazione sin da subito che Jaap, come tutti i neerlandesi, è esposto all'inglese sin dall'età 0, che l'italiano lo incontra molto presto nella terminologia della musica e poi anche in un amore a 27 anni e che il tedesco, che non studierà mai in maniera formale, è una lingua in cui lui è fluente e lo impara passivamente all'interno di una relazione giovanile. Le età dell'apprendimento indicate nel questionario sono: il neerlandese a 0 anni; l'inglese a 12; il tedesco a 14; il francese a 14; l'ebraico a 32 e l'italiano a 60 dei quali il neerlandese, il tedesco e l'ebraico sono imparati a casa, intesa come ambiente familiare; l'inglese e il francese li ha imparati a scuola e l'italiano a scuola e fuori dalla scuola. L'italiano è certificato con l'esame per il C2 Cils sostenuto in una scuola di Bologna, il francese e l'inglese lo sono dalla scolarizzazione primaria e secondaria mentre il tedesco e l'ebraico non lo sono affatto. Ma, al di là delle certificazioni ufficiali, la sua autovalutazione dei livelli di lingua, espressa in

sequenza, sono: neerlandese e italiano cinque, inglese e tedesco quattro, francese due, ebraico uno. La sua scelta di affiancare alla sua L1 l'italiano deriva, a nostro avviso, dalla certificazione C2, così come sarà palese attraverso l'intervista. Sa perfettamente di non padroneggiare l'italiano al pari della sua L1, lo sa perché lo spiega nell'intervista e ne è consapevole in ogni affermazione, ma nel questionario vince l'ufficialità della certificazione. È un uomo colto, con una scolarizzazione compiuta nei conservatori e, ancora oggi, sebbene in pensione, continua a lavorare insegnando musica, canto e a studiare la lingua italiana. Lo sfondo sociolinguistico nel quale è inserito si palesa, almeno nel QBL, quando gli si chiede di valutare la frequenza con la quale usa le sue lingue “nella tua vita di ogni giorno”. Qui Jaap valuta la frequenza dell'uso del neerlandese con un cinque, l'inglese con un quattro, il tedesco e l'italiano con un tre, l'ebraico con un due e il francese con un uno. Atteso che appare evidente che il francese e l'ebraico siano quasi del tutto inesistenti nella sua vita di ogni giorno, sebbene nel caso dell'ebraico si stia parlando della L1 di suo marito, le altre lingue - inglese, tedesco e italiano - sono parte della sua vita di ogni giorno, più o meno intensamente, ma esistono e vengono usate quotidianamente e in contesti diversi. Il contesto d'uso è chiarito con l'item 16 - “In che contesto o con chi fai lo *switch*?” - domanda alla quale risponde elencando famiglia, *partner* e amici. In realtà per capire i contesti e le modalità di interazione sono state realizzate un gruppo di domande relativo allo *switch* linguistico del quale Jaap valuta la frequenza con un due, quindi decisamente bassa e indica l'inglese e il tedesco le lingue con le quali realizza lo *switch*. Nella seconda parte del QBL le domande sono relative alle lingue della famiglia, a quella del padre e della madre e se c'erano altre lingue parlate. Il mondo familiare di Jaap è senza dubbio legato alla tradizione neerlandese che vede il neerlandese come la lingua principale in famiglia e, sempre secondo tradizione, le altre lingue parlate sono il francese e il tedesco. Il rapporto di Jaap con la lingua italiana è rilevato nella terza parte del questionario in cui alla domanda “perché hai scelto

di imparare l'italiano?" lui risponde "Per amore". L'amore in Jaap è un sentimento predominante che, come vedremo, lo ha mosso verso la musica e da lì verso altre culture e verso altri linguaggi. Alle domande binomio "Come valuti la difficoltà di impararlo?" e "quanto ti piace studiarlo?" Jaap attribuisce la valutazione media - il tre - alla prima domanda e valuta con un 5 il piacere dello studio. Qualunque sia la difficoltà d'apprendimento dell'italiano, come vedremo, non condiziona il piacere allo studio. Della biografia linguistica di Jaap possiamo dire con certezza che è una persona che ha vissuto dentro l'apprendimento di una o più lingue contemporaneamente per tutta la vita, che spesso questo apprendimento si è sovrapposto sia nelle lingue, sia nelle modalità e che non è solo l'insegnamento formale ad avergli garantito l'apprendimento. La LLE in Jaap è ibrida sin dall'inizio, e il continuum d'apprendimento è sin da subito binario, formale e informale, consentendogli un sempre maggiore grado di consapevolezza nei modi. Jaap è un musicista e l'ascolto e la ripetizione del suono sono per lui consuetudini cognitive che, con evidenza, giocano un ruolo centrale nell'apprendimento delle lingue.

10.2.1 JAAP: ANALISI DELL'INTERVISTA

Il rapporto fra noi e Jaap è preesistente alla ricerca e risale al momento in cui lui decide di avviare lo studio formale dell'italiano nelle classi dell'Istituto Italiano di Cultura di Amsterdam. I trascorsi comuni ai quali si fa riferimento nel corso dell'intervista richiamano quindi emozioni e ricordi condivisi e collegati a quelle classi e caratterizzano l'intervista stessa come un colloquio. Jaap decide di imparare l'italiano all'età di 60 anni, almeno questo è quello che lui dichiara nel QBL e la motivazione la racconta così (cfr. 10.2.5)

“[...] sono musicista, ho molto da fare con l'italiano em::: e poi a un certo momento questo italiano turistico, amaturo, amaturo che ho parlato non em::: mi (.) soddisfacevo più”

Diversamente quindi da quanto affermato da lui stesso nel questionario l'intervista ci rivela che il suo apprendimento della lingua italiana doveva essere iniziato ben prima dell'età da lui indicata nel questionario. Un livello di conoscenza della lingua italiana, anche se da lui considerato *turistico* sappiamo essere preesistente ai suoi 60 anni. Jaap racconta infatti che la motivazione a iniziare il percorso formale di apprendimento della lingua italiana gli è nata dalla volontà di perfezionare il suo italiano ritenuto da lui inadeguato ai suoi scopi. Nel suo caso abbiamo modo di dedurre le sue preconoscenze di lingua, basti infatti considerare la classe nella quale viene inserito all'Istituto Italiano di Cultura che era, a sua e a nostra memoria, un B1. Non sono queste le pagine dove affrontare le tematiche relative alle difficoltà di formare classi omogenee e coerenti con i livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento, ma possiamo facilmente supporre che le competenze linguistiche di Jaap al momento di accedere alla classe B1 in Istituto dovevano essere, con tutte le sfumature del caso, quelle descritte nella scheda di autovalutazione⁵³ del livello A2 del QCER. Anche solo soffermandoci sulle abilità orali, suddivise in “interazione” e “produzione” leggiamo:

“Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione. Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.”

E ancora:

“Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.”

⁵³ La griglia di autovalutazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue è consultabile nell'archivio della Pubblica Istruzione Italiana online. Url: http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf

La piacevolezza che accompagna i ricordi di Jaap a quel suo primo corso di lingua italiana sostiene l'adeguatezza del livello in cui era stato inserito, confermata poi dal compimento del programma, dal superamento dell'esame finale e dall'inserimento nell'anno successivo nella classe superiore, il tutto senza mostrare né ricordare difficoltà emotive o di altro genere. A quel punto della sua vita Jaap, lingua L1 neerlandese senza nessun altro idioma presente in famiglia, aveva studiato e conosceva l'inglese (dai 12 anni), il tedesco (dai 14 anni), il francese (dai 14 anni) e l'ebraico (dai 23 anni) e, aggiungiamo, l'italiano dai 27 anni. L'età indicate nel questionario non combaciando del tutto con l'insegnamento della lingua nelle classi scolastiche neerlandesi (Epnuffic.nl) e ci spingono ad un successivo approfondimento in cui Jaap corregge lievemente le età di apprendimento delle lingue: il francese - 10 anni - è la prima lingua studiata a scuola, seguita dall'inglese a 13 anni sempre nelle classi scolastiche. Il tedesco arriva per contatto all'età di 14 anni, poi sempre in apprendimento informale, arrivano l'italiano a 27/28 anni e infine a 32 l'ebraico (cfr. 10.2.5)

“No il tedesco è come l'ebraico, a causa dell'amore ho imparato queste due lingue, perché avevo un partner tedesco per un lungo periodo, quando ero molto giovane, allora si impara molto veloce, e l'ebraico è perché sono sposato con una persona di Israele, la sua lingua è ebraico”

In realtà, Jaap dichiara che anche l'italiano lo ha imparato per amore e, insieme al tedesco e all'ebraico si arriva a tre lingue su cinque, tutte imparate in maniera informale, non in contesto e senza aggiungervi una istruzione formale, salvo fatto per l'italiano in una fase successiva. L'incrocio dei dati fra il testo dell'intervista e le risposte al QBL ci consente di dedurre che Jaap era già un livello A2 in italiano quando decide di perfezionare la lingua, eppure fa combaciare l'avvio dell'apprendimento della lingua italiana con gli inizi dello studio formale. Infatti Jaap indica l'apprendimento dell'italiano a 60 anni, perché quello è il momento in cui inizia a studiarlo, sebbene nella

strutturazione dell'item - il numero otto - si sia fatta grande attenzione a non menzionare il come si fossero apprese le lingue, dato demandato all'item successivo. Durante l'intervista infatti, Jaap racconta che il suo primo incontro con la lingua italiana, nonché i primi apprendimenti dell'idioma, avvengono da giovane - dice 21 anni per poi correggere a 27/28 - per via di una relazione con un uomo italiano il quale, sottolinea Jaap, “sfortunatamente parlava l'inglese quasi perfetto, perfettamente, e allora non ho imparato molto” (l'enfasi è mantenuta dalla trascrizione dell'intervista in Transana). Questa specificazione è di una persona perfettamente consapevole delle possibilità di apprendimento di una lingua per contatto, consapevolezza probabilmente derivante dall'esperienza fatta con il tedesco, l'ebraico, l'italiano e prima su tutte con l'inglese. La prima osservazione a cui si giunge è che gli è ben chiara l'efficacia dell'apprendimento in contesti informali e in riferimento a una comunità di pratica. Il suo dispiacere per l'inglese perfetto parlato dal compagno di allora implica da un lato la sua possibilità di comunicare in inglese, persino di saperne giudicare il livello, così come implica la consapevolezza che una lingua veicolare gli stava sottraendo la possibilità di apprendere una nuova, l'italiano in quel caso. Sono conoscenze, quest'ultime, che derivano da una consapevolezza profonda di come funziona l'apprendimento e di quali vie possa o debba percorrere per compiersi, d'altronde la sua scolarizzazione e il suo inserimento in una società multilingue lo hanno esposto a un *continuum* quasi ininterrotto di apprendimento linguistico. L'amara constatazione di Jaap sull'inglese come lingua veicolare stigmatizza il quadro ben più articolato che caratterizza oggi i Paesi Bassi. La diffusione capillare dell'inglese come seconda lingua (A. Edwards 2014) ormai è un dato così ancorato alla realtà del paese che ne è diventata parte, senza minacciare la solidità della lingua nazionale (De Swaan 2001) riuscendo invece a mettere in discussione il ruolo storico svolto dal multilinguismo nei Paesi Bassi (van Oostendorp, 2012: 252)

“[...]the Dutch are moving from being a traditionally multilingual population, priding themselves on their knowledge of many foreign languages, to being bilingual, priding themselves on their knowledge of English”

Sulla questione del bilinguismo neerlandese e inglese qui menzionato (van Oostendorp 2012) Jaap non si sofferma mai a parlarne, piuttosto lo da per scontato mentre descrivere la sua modalità di *switching*, riferendosi al neerlandese e all'inglese come due L1 (cfr. 10.2.5)

“Vuol dire che quando io parlo inglese, l'olandese non vuole... non devo sopprimere l'olandese; quando parlo italiano, anche quando e quando io parlo devo parlare due lingue, l'una dopo l'altra, che non sono lingue madrelingue.”

Quindi, in sintesi, Jaap considera il neerlandese la sua L1 alla quale affianca l'inglese come madre lingua, sebbene come abbiamo già visto, al neerlandese assegna il massimo della valutazione - cinque della scala Lykert - e ugualmente fa per l'italiano, mentre all'inglese assegna un punto inferiore - quattro - valutazione quest'ultima replicata per il tedesco. Il francese e l'ebraico si collocano nella fascia bassa della scala Lykert, rispettivamente con un due e un uno. È importante, molto importante, far notare che Jaap indica l'inglese come lingua madre, lingua che formalmente incontra a 13 anni e che, in accordo con questo dato, dovrebbe essere considerata solo la sua seconda lingua straniera dopo il francese e non una lingua madre come invece descrive nell'intervista e come di fatto è nei Paesi Bassi. Tradizionalmente sia il francese che il tedesco sono lingue che hanno un legame storico con il paese, l'inglese arriva solo più tardi nelle classi scolastiche forse proprio perché è la lingua più diffusa e conosciuta in tutto il paese sin dal XVIII sec. (Berns, De Bot, Hasebrink 2007). L'inglese entra nei curricula scolastici sin dal 1800 per diventare obbligatorio in ogni tipo di scuola secondaria dal 1968 e dopo ancora inserito nella scuola primaria dal 1986 per un totale di 400 ore obbligatorie di inglese come lingua straniera. I Paesi Bassi soddisfano tutti i criteri sociolinguistici per definirli un paese bilingue (A. Edwards, 2014: 83)

“[...] the ever greater presence of English in Dutch society is suggestive of a shift from a purely foreign to a second language can be confirmed. Functionally at least, English plays the role of a second language in the Netherlands”

Questo implica una diffusione della lingua in ogni aspetto della vita sociale, politica, scolastica e amministrativa oltre alla sempre maggiore presenza di giornali, programmi TV e Radio esclusivamente in inglese. L'inglese è davvero la seconda lingua del paese e questo spiega la scelta di Jaap di indicarla come lingua madre sebbene non sia la sua prima lingua straniera. L'inglese che per tutti gli intervistati è una seconda L1, non è la lingua affine e spesso è certificata ad un livello di competenza alto. Si osserva quindi che l'autovalutazione dei differenti livelli di lingua espressa in scala da uno a cinque non sempre ha coerenza con quanto Jaap racconta a voce. Il neerlandese e l'inglese sono da lui considerate madrelingua, segnate da uno scarto di un punto, e poi vediamo valutare l'italiano allo stesso livello del neerlandese, riconoscendogli persino un punto in più rispetto all'inglese per lui L1. Questa scelta, a nostro giudizio, indica la lingua di elezione, motivata da un legame affettivo ed emotivo che abbiamo visto delineato in Bianca così come vedremo in Mieke e Pamela. Nasce anche, va detto, dalla convinzione che il livello più alto di lingua straniera certificabile sia il C2, nel suo caso quello della certificazione Cils, che lui equipara alle competenze di una lingua madre. Le contraddizioni di Jaap ci consentono di osservare da vicino i punti più dibattuti, attraverso il riconosciuto di sentimenti, delle percezioni e delle interpretazioni di se stesso che abbiamo voluto elicitarci. Dewaele (2009) ricorda che la tradizione negli studi sull'apprendimento delle lingue nei plurilingui ha spesso privilegiato un approccio epistemologico più *etic* che *emic*, in cui cioè l'autovalutazione e l'opinione dei partecipanti alla ricerca non ha ricevuto la considerazione che merita. Convenendo con il giudizio dello studioso (Dewaele 2005a, 2006, 2007, 2008a), abbiamo bilanciato la parte *etic* della ricerca elicitando, durante l'intervista, giudizi

personali, consapevoli e non, sul livello di lingua, sulle abitudini linguistiche, sulle esperienze che hanno caratterizzato il loro apprendimento. Ancora oggi questi elementi non trovano lo spazio che dovrebbero avere fra le pagine di quegli studi che intendono occuparsi delle persone plurilingui e della loro relazione con le lingue (Dewaele, 2009: 247)

“We have defended such a mixed epistemological approach in multilingualism research, as we strongly believe that bi- and multilinguals can help shed light on their sometimes baffling linguistic behaviour and linguistic history”

Così, quando Jaap è sollecitato a descrivere cosa lamenta del suo italiano, cosa lo rende insoddisfatto, cosa sente mancare per una comunicazione efficace, malgrado il gratificante raggiungimento di una certificazione Cils C2 ottenuta in una scuola di Bologna dopo un periodo di permanenza in Italia, si sofferma a raccontare, in alcuni tratti sottovoce (°) quasi come fosse un momento di *think-aloud* (Cumming 1988) scaturito da una riflessione orale, cosa gli procura frustrazione (cfr. 10.2.5)

“J: Perché io sento ancora tanti dubbi durante un discorso, come noi abbiamo adesso per esempio, ci sono momenti che devo fermarmi, vorrei... ho pensato... allora ho già detto voglio una volta parlare... ho pensato avendo una volta superato il C2 sei nel nirvana; non è vero. Ci sono dubbi, ci sono errori, ci sono cose che io non so, non uso abbastanza il congiuntivo, qualche volta mi... sono capace sforzarmi nel periodo ipotetico ma è veramente una cosa che io faccio e vorrei che la lingua vorrei che la lingua mi venga ancora più in maniera più fluida. Allora queste cose mi mancano allora ancora, ma... [...] Mi man... mi manca ancora... ° forse io voglio... non è lo stesso come parlare olandese, non è, e forse mai sarà, ma io non mi do già, si può dire darsi vinto?

C: Sì, darsi per vinto, non mi do per vinto.

J: Ah, non mi do ancora per vinto [...] è perché sono un po' deluso che non esista un C3, un C4, un C infinito.”

In questo stralcio di intervista è evidente e dichiarato, che il suo *standard* di lingua, quello a cui aspira, è quello della sua L1 e questo genera in lui la frustrazione che descrive. Jaap osserva le sue lingue, e non solo l'italiano, come unità a sé stanti, come unità isolate e che

prescindono dalla loro posizione di elementi rispetto al ben più articolato “*cognitive ecosystem*” (van Geert 1991, 1994). L’idea di lingua che sembra possederlo parrebbe proprio quella descritta da Grosjean che, per esemplificare i limiti - e i danni - generati dalla mitologia monolingue, ne indica l’errore ideologico che porta a considerare i plurilingui come fossero due o più monolingui in un’unica persona o, per dirla con Pennycook (2010: 10) “*a pluralization of monolingualism*”. La percezione di sé come plurilingue spinge Jaap a considerarsi ancora una volta come un “*deficient non-native speaker*” (NNS) invece di considerarsi ciò che in realtà è, cioè un “*savvy navigator of communicative obstacles*” (Kramsch, 2012: 108) e di ciò è bene prendere atto per migliorare la didattica delle lingue. Per approfondire questo aspetto vale la pena soffermarci su un racconto che Jaap usa per illustrare cosa gli accade quando deve passare da una lingua all’altra fra quelle da lui considerate “non madrelingua” (cfr. 10.2.5)

“Allora il mio vicino è di Bolzano, lui parla fluentemente il tedesco e anche l’italiano, a me naturalmente è molto...
 C: Parla l’olandese anche, giusto?
 J: No no.
 C: Parla inglese?
 J: Sì, sì, ma io voglio parlare italiano con lui e lui parla in una maniera molto veloce, non ha la capacità di capire che una persona non lo capisce, e per me è fantastico perché io devo ascoltare molto ma molto attentamente. Noi abbiamo parlato per un’ora e mezzo in italiano e poi è arrivato una persona tedesco tedesca e abbiamo dovuto cambiare la lingua, per lui non è... lui è bilinguale... [...]. Bilingue poverino, io no e ho dovuto cambiare al tedesco, io parlo dopo l’italiano e l’inglese... no forse, non lo so ma sono fluente normalmente, ma... [...]. In tedesco, ma dopo avere già sforzato il mio cervello per parlare per un’ora e mezza in italiano era veramente un crack nel nel mio cervello cambiare, e ho avuto bisogno veramente di separarmi un po’, per essere sincero sono andato in bagno, ho parlato per due minuti con me stesso in tedesco e poi potevo continuare la conversazione in tedesco [...].”

Si sente in questo racconto la ricerca del tempo, la ricerca fisica di tempo e di spazio - “nel mio cervello” - di quel processo di selezione che consente ai plurilingui di usare la lingua coerente al contesto. Ma in lui questa ricerca di un tempo sospeso che gli consenta il passaggio da

una lingua all'altra non si compie in contesto, ma in isolamento.

Diversamente da come si sarebbe potuto ipotizzare, Jaap decide di non rimanere nel contesto in cui si sta parlando la lingua, piuttosto sceglie di isolarsi e di praticare una strategia di recupero linguistico in maniera del tutto indipendentemente dall'esposizione a essa "ho parlato per due minuti con me stesso in tedesco e poi potevo continuare la conversazione in tedesco". È bene notare che delle due lingue coinvolte in questo passaggio, il tedesco per Jaap è forse la lingua più forte ed è sicuramente la lingua imparata da ragazzo. Per accedere all'uso della nuova lingua usa una strategia che nulla ha a che fare con lo stimolo del contesto. Dopo "due minuti" lo *switch* cognitivo si realizza e solo allora è pronto a unirsi alle persone che nel frattempo stanno conversando in tedesco. Il punto è che nel momento in cui gli si è chiesto un cambio di codice, non ha scelto l'esposizione alla lingua, ma al contrario si è allontanato. Questo breve racconto, unitamente alla questione del parametro monolingue, è utile per capire le dinamiche e i rapporti di forza reali che si attivano all'interno del sistema plurilingue che caratterizza Jaap, indipendentemente da quello che lui stesso indica nel questionario. Tra neerlandese e inglese, considerate lingua madre, non percepisce nessuna difficoltà di *switching* come spiega lui stesso "Vuol dire che quando io parlo inglese, l'olandese non vuole... non devo sopprimere l'olandese". La cosa invece diventa problematica con il tedesco in cui lui sa di essere fluente e anche con l'italiano valutato con un cinque come il neerlandese. La consapevolezza di essere fluente in tedesco si scontra con la realtà nel momento in cui deve fare un passaggio lineare di codice dall'italiano al tedesco. Allontanarsi dal contesto per poter accedere a una lingua usando una strategia di autoriflessione - una sorta di *innerspeech* - è, a nostro avviso, la messa in atto di una sua strategia metacognitiva che viene meno al concetto di negoziazione. La lingua parlata intorno a Jaap, in cui è fluente, dovrebbe poter essere attivata proprio grazie dalla negoziazione di significato in atto in quel momento, cosa che invece non avviene. Contrariamente è il silenzio, l'esercizio isolato e individuale a

garantirgli l'accesso alla lingua di contesto e non il contesto stesso. C'è in questo molta più fiducia nelle proprie strategie d'uso e meno nella sollecitazione esterna che sembra perfino confonderlo. Qui non si parla di LLE in atto, piuttosto di strategie d'uso del tutto individuali e coerenti con la complessità del sistema linguistico del singolo. Le sue autovalutazioni linguistiche espresse nel QBL - "Come valuti il tuo livello di competenza?" - evidenziano la buona confidenza che egli ripone sulle sue abilità comunicative sia in italiano che in tedesco, salvo poi a rendersi conto di non poterle maneggiare come farebbe con il neerlandese e l'inglese, mettendo così in discussione le sue certezze. Questo è un aspetto cruciale dell'analisi in corso, un aspetto sul quale ci soffermiamo ora e sul quale si tornerà più volte perché evidenzia una delle implicazioni principali per la glottodidattica ai plurilingui. La loro fiducia nell'apprendimento delle lingue straniere e la certezza nella buona riuscita del percorso di studi deriva dall'esperienza diretta, i plurilingui hanno studiato più lingue, hanno sperimentato l'apprendimento in più contesti e in diverse forme e sanno come affrontarlo e si aspettano che porti sempre ai medesimi risultati. La consapevolezza di saper imparare le lingue li porta ad avere aspettative commisurate alla loro grande esperienza, cosa che non collima sempre con la complessità della rete di fattori che incidono sull'apprendimento e sulla sempre presente reversibilità delle lingue. Sono ricchi di strategie sperimentate, sono apprendenti esperti e altamente competenti, ma il "sistema dei sistemi", quella complessità generata dalla correlazione fra tutti gli elementi e le varianti che concorrono a determinare l'apprendimento delle lingue non è a loro disposizione, mentre forse dovrebbe esserlo e sicuramente diventarlo, anche se alcune conoscenze sono implicite e frutto di esperienza (cfr. 10.2.5)

"[...] ho un po' perso il tedesco perché non avevo negli anni scorsi la possibilità di parlare tedesco, ma ero fluente e io penso che posso ritrovare la lingua molto facile, molto facilmente, ma non son certo."

A differenza dei monolingui e dei bilingui, i plurilingui sviluppano naturalmente la loro esperienza nell'apprendimento durante lo studio della seconda lingua straniera e oltre. L'apprendimento della seconda lingua in effetti è da considerarsi solo come il primo apprendimento esplicito, sempre che la L2 non sia contemporanea alla L1.

Generalizzando quindi, diremo che nella maggioranza dei casi l'apprendimento di una prima lingua straniera forma la prima esperienza. Nei plurilingui, a differenza dei bilingui, l'apprendimento di una seconda lingua straniera attiva il confronto e la riflessione o metariflessione, sulle modalità di apprendimento, attivando processi riflessivi consapevoli. È altresì vero che l'esperienza di un apprendimento linguistico si realizza anche solo nelle classi della scuola dell'obbligo e così diventa difficile stabilire con precisione quale sia da considerarsi un apprendente esperto. Ma rimane il fatto che si è riscontrato che anche una breve esposizione all'insegnamento di una lingua straniera influisce sull'apprendimento della lingua successiva (De Angelis 2007; Herdina, Jessner 2002, Moore 2006). Ad ogni buon conto gli effetti del susseguirsi degli apprendimenti lascia i plurilingui con una variante del sistema in più rispetto, diremo, ai monolingui “*a metasystem which is the result of its relation to a bilingual norm in contrast to second language learning relating to a monolingual norm*” (Herdina, Jessner, 2002: 131). Conoscono le difficoltà che si incontrano e sanno quando e come queste difficoltà compaiono e cosa fare per superarle, così come abbiamo visto accadere a Jaap nel caso del passaggio dall'italiano al tedesco. Lasciare che questa costellazione di certezze possa incrinarsi significherebbe incrinare una sicurezza che li accompagna per tutta la vita e che ha contribuito a determinare la loro identità di plurilingui, “lui è bilingue... [...], bilingue poverino, io no” sottolinea Jaap. Il nostro compito come glottodidatti è di sostenere quelle certezze, rafforzarle e potenziare la loro funzione, operazione ancora più delicata quando si tratta di apprendenti in età adulta avanzata che non possiedono motivazioni funzionali. Il plurilingue adulto avanzato è un apprendente davvero esperto, ma è anche quello

che più di tutti è stato soggetto a una scolarizzazione più lontana nel tempo e quindi meno aggiornata alle nuove conoscenze. Questo limite si tramuta, come abbiamo visto, in una frustrazione personale, in una percezione di sé come di un “*deficient non-native speaker*” (NNS) che andrebbe sostituita con una interpretazione olistica (Cook 1993; Grosjean 1985; Herdina, Jessner 2002) della plurilinguità in cui lo *standard* monolingue non sussiste e soprattutto, non è un modello di acquisizione che si moltiplica per *n* volte. Ogni volta il processo di acquisizione e di studio cambia e si rinnova in una dinamica che, abbiamo visto, essere composta da più fattori. La *Dynamic System Theory* applicata all’apprendimento linguistico (Larsen-Freeman 1997; Herdina, Jessner 2002) vede l’articolato, anzi complesso organismo plurilingue come un sistema di per sé con dinamiche proprie che non sono presenti nei monolingui (Jessner, 2005: 58)

“[...] not the product of adding two or more language systems but a complex system with its own parameters, which are exclusive to the multilingual speaker and are not to be found in monolinguals. And even those components that multilingual systems share with the monolingual system have a different significance within the system.”

Il DMM di Herdina e Jessner (2002) appare come lo strumento più condiviso (de Bot *et al.* 2005; Lowie *et al.* 2005; Verspoor *et al.* 2004; solo per citare la scuola neerlandese di *Applied Linguistics*) per affrontare e comprendere la complessità che sottende alle dinamiche del plurilinguismo e del multilinguismo. Le lingue lì sono sub-sistemi del più ampio sistema linguistico, interconnesse e correlate fra di esse in differenti livelli e con diverse modalità, in maniera non stabile e reversibile. Infatti, ogni nuova lingua muta le dinamiche preesistenti “*will inevitably have an effect on the other languages in the system, includin the first language*” (de Bot, Makoni, 2005: 61). Su questo punto, da noi considerato centrale, una ulteriore riflessione si aggiunge quando nell’intervista si chiede a Jaap quali siano le strategie d’apprendimento che lui mette in atto e se ne possiede alcune che ripete

nel tempo. La sua risposta include un sentimento personale quando spiega che una cosa importante è non essere inibiti, accettare cioè di fare errori nel parlare e accettare di “dire cose stupide” e sottolinea “non essere inibito è una cosa molto importante è::: , per il mio carattere è una cosa da vincere, non è la mia natura di essere inibito... no, di essere...”. Non è difficile intuire che i limiti del suo approccio allo studio di una lingua straniera si trasformino in pregi nella sua vita di musicista e direttore di coro. Bisogna tenere in considerazione la rete di relazioni e le comunità di riferimento in cui Jaap è inserito, così non è difficile immaginare che per lui la perfezione sia una ineludibile abitudine necessaria allo svolgimento del suo lavoro: la riproduzione perfetta di un suono. Recenti scoperte (Donnay *et al.* 2014; Limb, Braun 2008) unitamente al lavoro storico di Oliver Sacks (2007, 2009) ci informano che le parti del cervello coinvolte nell’ascolto della musica, ma anche nella sua produzione, combaciano con quelle interessate dal linguaggio - corteccia mediana prefrontale - area che, con precisione, si attiva nell’espressione di sé in maniera individuale e creativa. Questo rende i musicisti particolarmente allenati al suono e alla sua ripetizione, appunto perfetta. A nostro avviso è necessario considerare che i processi di apprendimento di linguaggi, per quanto diversi nei codici, influiscono tanto quanto le esperienze d’apprendimento direttamente connesse con la lingua straniera, ancor più se coinvolgono le stesse aree del cervello. Inoltre agisce anche un altro fattore, cioè l’idea di quale debba essere il livello minimo di lingua da possedere tanto da poter *includere* una lingua fra quelle dichiaratamente conosciute. Sempre nell’ottica del DMM, bisogna considerare la cognizione e dunque le lingue come risorse che non vivono di vita autonoma, isolate in una parte del cervello e non connesse con il resto del corpo e del mondo, esse sono invece inserite e correlate al contesto nel quale sono situate, fisicamente e socialmente, cosa che le rende strettamente dipendenti da esso. Il livello minimo di lingua è dunque correlato alle necessità richieste dal contesto, che sia quest’ultimo interno o esterno al nostro corpo. È facile, o dovrebbe

esserlo, stabilire le necessità di lingua in base alla frequenza e allo scopo d'uso, ma noi crediamo che nel caso di Jaap, ma ugualmente sarà per Mieke, Bianca e Pamela, il parametro, pur rimanendo il medesimo, lo si deve applicare a due lingue, ambedue percepite come L1 anche se apprese in sequenza. A nostro avviso la rigidità del parametro usato da Jaap per giudicare la sua performance in lingua italiana, contraddetto poi nella valutazione della lingua, non può basarsi sulla monolinguità così come fin qui intesa, ma sulla valutazione della coesistenza, nell'uso giornaliero, di due codici linguistici, il neerlandese e l'inglese padroneggiati con pari abilità. In accordo con gli ultimi studi sociolinguistici sulla coesistenza di inglese e neerlandese nei Paesi Bassi (Smaakman 2006; van Oostendorp 2009, 2012; Edwards 2014) i cittadini neerlandesi affiancano l'inglese alla lingua madre in modo additivo e senza percepire un'alterazione d'identità. Come già accennato, la storia linguistica dei Paesi Bassi li ha condotti ad un equilibrio identitario fra le due lingue, perdendo però - probabilmente - la sfida del multilinguismo (van Oostendorp 2009)

“Het Engels bedreigt het Nederlands niet: het bedreigt onze kennis van het Frans, het Duits, het Italiaans, het Spaans en andere talen. We worden tweetaliger omdat we onze meertaligheid verliezen.”⁵⁴

Da un punto di vista strettamente linguistico non è mai possibile la coesistenza di due o più lingue senza che queste non si influenzino l'una con l'altra, ma ciò che conta ai fini della nostra riflessione è che appare evidente che il parametro di misurazione delle abilità linguistiche in Jaap sia associato alla coesistenza delle due lingue insieme, il bilinguismo come *standard* linguistico. Quindi ciò che si sta spostando è il concetto di monolinguisimo che qui, nei Paesi Bassi, assume sfumature diverse (de Bot, 2010: 5)

⁵⁴ Dalla rivista della Nederlandse Taalunie www.taalschrift.org: “L'inglese non minaccia il neerlandese: minaccia la nostra conoscenza del francese, del tedesco, dell'italiano, dello spagnolo e delle altre lingue” (la traduzione è nostra).

“[...] it is virtually impossible to find a monolingual control group in this country. Almost all Dutch people under 75 have had some form of English education and even without that they have a wide range and volume of English input in Dutch media. A deeper question is whether such monolinguals exist in other countries.”

Conveniamo con de Bot che la domanda vera dovrebbe essere quella che ci aiuti a comprendere se davvero esista un paese interamente monolingue. Nel caso dei Paesi Bassi il bilinguismo è evidente, non istituzionalizzato e ha generato un doppio *standard*. L’obiettivo di Jaap è idealizzato da un lato, mentre dall’altro lato fa i conti con le difficoltà oggettive della sua lingua italiana. La fluidità, la mancanza di scorrevolezza è ciò che più di tutto lo infastidisce, che gli dà il senso dell’impedimento. Comprensibile certo, sebbene però non possa tener conto, come dicevamo, che tranne in alcune eccezioni, non ha la possibilità di parlare italiano quanto dovrebbe e che la reversibilità delle lingue è un fatto che, ad oggi, non appare evitabile. Il suo perfezionismo e questa ansia di raggiungere il livello della L1 esercitano un controllo rigoroso e a volte dannoso sulla sua produzione linguistica mentre, lui stesso sa che per imparare le lingue bisogna esser disposti a fare errori, a “dire delle cose stupide” e poi aggiunge (cfr. 10.2.5)

“non voglio sbagliare ma ho questo questa cosa ho... ho em::: (.) sono adesso abituato a fare sbagli, essere corretto o non essere corretto e dire delle cose stupide” [...] “non essere inibito è una cosa molto importante è:::(.) per (.) il mio carattere è una cosa da vincere”

Nell’intervista cerchiamo di indurre una riflessione sulla scelta dell’avverbio utilizzato, sull’enfasi espressa nello scandire la contemporaneità di quella consapevolezza. Cerchiamo di approfondire i significati che potrebbero essere connessi a quella presa di consapevolezza, così gli chiediamo di chiarire quella affermazione e la risposta di Jaap è un cammeo di come la percezione di sé in rapporto alla lingua dipenda dalle risposte che ottieni (cfr. 10.2.5)

“Forse dopo em:: dopo sono andato per lunghi periodi, allora quattro settimane settimane, in Italia, e ho parlato (.) sono stato costretto a parlare soltanto italiano e ... ma gli italiani sono, questo a differenza con:: , per fare un po' di generalizzazione, ma in generale gli italiani sono molto simpatici anche quando fai errori terribili e stai (.) offendendo la gente, in senza volerlo naturalmente, ma quando un francese em... diciamo in Parigi specialmente, quando si fa un errore pensano che il tuo cervello è distrutto.”

L'apprezzata comprensione verso chi sta provando a comunicare con te usando la tua L1 e non la sua è un segno di civiltà non ugualmente distribuito sul pianeta e quando presente si diversifica. In Italia è diffuso e spesso accompagnato da un uso del linguaggio del corpo che ne sottolinea il senso di cordialità. Nei Paesi Bassi accade invece che se usi maldestramente il neerlandese, la risposta che riceverai sarà formulata in inglese, per segnalarci l'alternativa di una lingua veicolare possibile. Così potremmo dire che la risposta del contesto al tentativo di comunicare usando la lingua del luogo è fondamentale per creare le condizioni dell'apprendimento. Jaap è cresciuto in un paese multilingue in cui la buona accoglienza la si esprime attraverso uno *switching* linguistico mentre l'Italia non esattamente multilingue, gli fornisce strumenti efficaci per l'apprendimento della lingua. Ancora una riflessione scaturita dall'intervista e relativa alla lingua italiana. Sollecitato a individuare cosa lo “connette alla lingua” italiana, la risposta di Jaap non sorprendente affatto (cfr. 10.2.5)

“J: E io penso che lo so, ma è una cosa che tu devi andare dentro te stesso per trovare. [...] E questa è la domanda anche, che cosa mi connette all'Italia, e io lo so. La beltà in Italia è una virtù, la beltà in Olanda è soltanto una sfizio, che si dice, una cosa... un tralalà... [...] Sì, non una necessità. In Italia la beltà è una necessità, e questa, questo sentimento è una cosa tanto, per me tanto tenero e caldo e piacevole che io voglio essere sempre in contatto che questo, questa, questa necessità, perché per me è una necessità, ma sono uno straniero in Olanda con questo sentimento perché... parlo troppo drammatico. [...] Non mi sento una figura tragico in Olanda, ma la naturalità in cui la beltà è necessario in Italia mi fa sentire ad agio, ad:: a mio agio”

L'identità più evidente di Jaap è caratterizzata socialmente dall'essere un musicista di successo, dall'essere un uomo colto, plurilingue e pluriculturale. Da un punto di vista personale le motivazioni che lo muovono risiedono in sentimenti identitari più profondi che poco hanno a che fare con l'etichetta di nazionalità e che invece testimoniano il legame d'amore di Jaap con l'Italia e la bellezza che vi risiede, sentimento che lo condiziona fino a farlo sentire straniero in Olanda. Le lingue incidono in ognuno di noi, non in come pensiamo, ma in cosa siamo.

10.2.2 JAAP: ANALISI DEL MAI

Il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) compilato da Jaap il 12 marzo 2015 (cfr. 10.2.4) ci consente di completare il suo profilo di apprendente. Il primo approccio all'interpretazione della modalità autovalutativa con la quale Jaap ha compilato il MAI ha richiesto, anche per lui, l'interpretazione dei dati percentuali riguardanti i componenti della metacognizione. Così le due prime tabelle redatte riguardano i valori complessivi dei sottoinsiemi (tre) che compongono la "*Knowledge of Cognition*" e dei sottoinsiemi (cinque) che compongono la "*Regulation of Cognition*" di Jaap. Questo processo interpretativo consente una valutazione più specifica e centrata sulle singole abilità. Come già introdotto, la "*Knowledge of Cognition*" rileva la conoscenza di se stesso dello studente, la sua consapevolezza in merito alle strategie che usa, come le usa e quali strategie vanno applicate in certe specifiche circostanze e per specifici fini (Schraw, Dennison 1994). Il secondo macro-componente è la "*Regulation of Cognition*" che rileva i modi in cui lo studente monitora se stesso nel processo di apprendimento: come pianifica il lavoro, come corregge i suoi errori, e se è capace di valutare il suo apprendimento (Schraw, Dennison 1994). La prima tabella riporta la sintesi, in percentuale, delle autovalutazioni di Jaap in merito alla sua "*Knowledge of Cognition*", cioè il primo dei due macro-componenti (Tab. 10.2.1). Le percentuali descrittive derivano dai valori attribuiti da Jaap ai singoli *items*.

KNOWLEDGE OF COGNITION		TABELLA 10.2.1	
JAAP		V.A	%
DK	<i>Declarative knowledge</i>	35 / 40	87,5%
PK	<i>Procedural knowledge</i>	18 / 20	90%
CK	<i>Conditional knowledge</i>	22 / 25	88%
		75 / 85	88,2%

Dalla lettura di questa prima tabella pare evidente il grado estremamente alto di valutazione complessiva, dove gli scarti fra i sottoinsiemi sono così bassi da risultare irrilevanti. In Jaap la conoscenza di se stesso, delle strategie e di come e quando adoperarle in maniera efficace è percepita come una parte forte e strutturata della sua metacognizione. La conoscenza della cognizione (KC) dunque, in uno studente esperto come lo sono i plurilingui è sempre quella più consolidata per accumulo di esperienza nell'apprendimento o LLE. Il secondo componente della metacognizione nel MAI è, come dicevamo, la regolazione della cognizione (RC) composta da sei sottoprocessi che servono a controllare e agevolare l'apprendimento: pianificazione (7 *items*), gestione delle informazioni (10 *items*), monitoraggio (7 *items*), correzione degli errori (5 *items*), valutazione delle strategie (6 *items*). Questo, in sintesi, è ciò che il MAI misura in maniera autovalutativa (Tab. 10.2.2)

REGULATION OF COGNITION		TABELLA 10.2.2	
JAAP		V.A.	%
PLAN	<i>Planning</i>	23/35	65,7%
STRAT	<i>Organizing</i>	42/50	84%

REGULATION OF COGNITION		TABELLA 10.2.2	
MONITOR	<i>Monitoring</i>	27/35	77,1%
DEBUG	<i>Debugging</i>	23/25	92%
EVALUATE	<i>Evaluation</i>	24/30	80%
		139/175	79,4%

Qui non stupisce la valutazione che Jaap fa del *debugging*, cioè alla capacità di autocorrezione. Solo a scorrere anche velocemente la trascrizione dell'intervista ci si accorge che si autocorregge, senza tralasciare nessun errore. Anche l'autovalutazione del MAI, lo ricordiamo, è espressa in scala Lykert da 1 a 5: sempre falso = 1; qualche volta falso = 2; neutrale = 3; qualche volta vero = 4; sempre vero = 5 e l'assenza di risposta è indicata con n/r. In una veloce valutazione del MAI di Jaap (Tab. 10.2.3) colpisce la relativa uniformità di autovalutazione distribuita nella fascia alta della scala Likert (4 - 5) cosa che stimola la curiosità verso le valutazioni più basse da lui espresse nel questionario.

AUTOVALUTAZIONE	MAI	TABELLA 10.2.3
JAAP		
5	17	33%
4	25	48,1%
3	8	4,6%
2	2	3,9%
1	0	0,0%

Il valore tre è una valutazione neutra e in quanto tale non può essere considerata negativa, mentre i valori uno e due esprimono il giudizio negativo. Il valore uno non viene mai usato da Jaap, mentre assegna un

due ad alcuni *items* relativi all'area del *planning*: esattamente all'affermazione "Faccio le cose con calma quando apprendo in modo di avere abbastanza tempo" e all'affermazione "Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare il compito". Non è un caso dunque che il *planning*, processo che afferisce alla *Regulation of Cognition*, risulti essere quello con la percentuale di valutazione relativa più bassa (Tab. 10.2.2). Le affermazioni alle quali Jaap assegna il valore due sono relative alla programmazione consapevole del tempo dello studio e alle strategie utili a focalizzare sugli obiettivi richiesti dal compito. Per questo secondo caso Jaap è perfettamente consapevole dell'efficacia della strategia e si rammarica della sua debolezza, come racconta lui stesso nell'intervista (cfr.10.2.5)

"anche nel questionario ho trovato una debolezza e questo è prima leggere che è il vero soggetto di un un un problema linguistica diciamo, questo io sempre leggo molto superficialmente è una debolezza perché leggere l'assegnamento per un gran parte ti spiega già ..."

Va osservato che Jaap ha imparato il tedesco, l'ebraico e l'italiano in contesti non formali, fatta eccezione per la fase avviata a 60 anni e relativa all'italiano. A ciò va aggiunto che, sebbene lo studio formale delle lingue arrivi in età scolastica, Jaap, come tutti i neerlandesi, è stato esposto al contatto con una seconda lingua - l'inglese - sin dalla prima infanzia. La società multilingue neerlandese e la sua consuetudine a non tradurre nulla dei programmi televisivi e radiofonici, tantomeno i programmi per ragazzi, gioca il suo ruolo. A ciò va aggiunto che Jaap ci ha fatto notare, al di fuori dell'intervista, che il suo contatto con l'italiano dovrebbe essere anticipato persino all'età della pubertà, quando cioè lui ha cominciato a studiare pianoforte e la terminologia italiana gli è necessariamente diventata familiare. Jaap è un apprendente plurilingue esperto che ha accumulato molta esperienza nel processo di apprendimento delle lingue straniere, esperienza che noi sappiamo essere attivata nell'affrontare i problemi di natura linguistica - dalla terza lingua in poi - (De Angelis 2007, Jessner

2006; Herdina, Jessner 2002). Il modo in cui i plurilingui adulti affrontano un nuovo apprendimento linguistico prevede l'uso del complesso sistema linguistico formato dall'insieme di tutte le lingue del loro repertorio in correlazione con i modi di apprendimento sperimentati nel passato (LLE) e si concretizza nell'uso di strategie per comunicare le quali afferiscono ai processi di analisi e controllo tipici della dimensione metalinguistica (Kellerman, Bialystok 1997). In sintesi il metasistema plurilingue di Jaap applica, sia nella comunicazione che nell'apprendimento, le strategie linguistiche più efficaci da lui sperimentate nel corso degli anni e per idiomi diversi. Non sorprende, seguendo questa linea di riflessione, che uno dei punteggi percentuali più alti (90%) Jaap lo attribuisca al *Procedural Knowledge* (Tab. 10.2.1) che è uno dei processi che afferiscono al KC e che misura la conoscenza e la consapevolezza che si ha nell'uso delle strategie e che include affermazioni come "Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato" o "Mi scopro ad usare automaticamente strategie utili all'apprendimento". Il secondo punteggio più alto, di pochi punti superiore (92%) al *Procedural Knowledge*, è relativo a un sottoinsieme della RC ed è il *Debugging* che misura la capacità di monitorare le proprie attività, di saper individuare gli errori e di saperli correggere (Tab. 10.2.2). Come già accennato, il sintomo più evidente del controllo esercitato da Jaap sul suo parlato, per esempio, si manifesta nella sua capacità puntuale di correggere se stesso ogni volta che gli si palesa un errore -"per trovare una base sicuro mmm... sicura"; "parlava l'inglese quasi perfetto, perfettamente"; "quando io parlo inglese l'olandese non vuole... non devo sopprimere l'olandese"- oltre alla consapevolezza esplicita di aver trovato, durante la compilazione del questionario, alcuni punti deboli nel suo approccio allo studio e di averli voluti evidenziare con l'intento di modificarli. Continuando nell'analisi della RC in Jaap va osservato che l'insieme del valore percentuale dei sottoinsiemi che la compongono è di 79,4%, il che indica, senza sorpresa, un'alta capacità di gestione e controllo dell'apprendimento. I singoli sottoinsiemi, elencati in base al valore

attribuito nell'autovalutazione di Jaap (Tab. 10.2.2), dal maggiore al minore, sono: *Debugging* (92%), *Organizing* (84%), *Evaluation* (80%), *Monitoring* (77,1%) e infine *Planning* (65,7%). Il primo di questi processi in elenco è il già menzionato *Debugging*, così come abbiamo già parlato del *Planning*. Il secondo processo in ordine di valore percentuale è *Organizing* che è riferito alle capacità di saper gestire e organizzare le proprie strategie e abilità in maniera da essere efficaci e capaci di processare le informazioni in base allo scopo. Qui sono le strategie ad essere osservate molto da vicino, sia nella modalità con le quali si mettono in atto - organizzazione - sia nelle modalità con le quali si gestiscono le informazioni - organizzazione, elaborazione, riassunto e messa a fuoco selettiva su informazioni importanti -.

L'*Organizing* si riferisce dunque alla consapevolezza in più di un aspetto, misurata attraverso il numero più alto di *items* - dieci- relativo ad una sola sottoinsieme. Qui va ricordato che la vasta letteratura in merito all'uso delle strategie di apprendimento conviene, diremo unanimemente, che sono proprio gli studenti più adulti e quelli più avanzati i più abili nell'uso delle strategie più sofisticate e articolate (Bialystok 1981; Chamot, O'Malley, Küpper, Impink-Hernandez 1987; Oxford, Crookall 1989; O'Malley, Chamot 1990; Politzer 1983).

Questo dato implica una visione dell'apprendente adulto più aperta, visione rafforzata dalla mancanza di evidenze che dimostrino il logoramento linguistico, nella conoscenza o di abilità, nei plurilingui (De Bot, Makoni 2005). In un processo autovalutativo simile al nostro, è stato riscontrato che il sentimento delle persone anziane e plurilingui rispetto al mantenimento della conoscenza delle lingue era che non avessero perso nessuna competenza, cosa che i ricercatori (De Bot, Linsten 1986) attribuiscono alla capacità e volontà degli studenti di praticare attività, come leggere o ascoltare o dialogare in lingua, che consentono loro di mantenere il livello di lingua raggiunto se non addirittura di accrescerlo. Jaap ha dei dubbi sul suo tedesco, ma ciò a cui si riferisce è la difficoltà del passaggio da una lingua all'altra, non alla fluenza alla quale invece poi riesce ad accedere. Il punto è che

abbiamo imparato a comprendere la severità con la quale Jaap giudica il suo livello di competenza linguistica, sempre strettamente comparato alle abilità della L1. Per ciò che concerne l'*Evaluation* in Jaap, cioè la valutazione a posteriori delle strategie usate e dell'efficacia della performance conclusa, si trovano due valutazioni espresse con un tre, e indagano tutte e due sulle riflessioni a posteriori - "Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per completarlo" - mentre l'altra domanda sollecita una riflessione sull'apprendimento - "Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito". Potrà apparire un'inferenza forzata, ma la nostra convinzione, nata anche dalla conoscenza delle altre risposte su questo stesso tema, è che appaia più come una preoccupazione da studenti in età scolare che non una vera e propria riflessione metacognitiva sull'apprendimento appena avvenuto. Crediamo questo anche perché, sempre nell'ambito dell'*evaluation* Jaap valuta con un cinque due strategie che sono comunemente considerate efficaci per la memorizzazione, tematica sensibile negli adulti: il riassumere - "Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito" - e il cercare strade alternative a quelle usate per la risoluzione del problema - "Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto il problema". Anche per il *monitoring* troviamo la stessa situazione, Jaap valuta con un tre le stesse strategie dell'*evaluation*, ma qui sono riferite al momento in cui si sta affrontando il compito e non a posteriori.

10.2.3 JAAP: IL QBL

JAAP	QBL
PARTE UNO: TU	
1. Sei maschio o femmina?	Maschio
2. Quanti anni hai?	67
3. Dove sei nato?	Paesi Bassi, Amsterdam

4. Che livello di scolarizzazione hai?	Secondaria
5. Che lavoro fai?	Impiegato, in pensione
6. Quale è la tua prima lingua (L1)?	Neerlandese
7. Quali lingue conosci?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neerlandese 2. Inglese 3. Tedesco 4. Francese 5. Ebraico 6. Italiano
8. A che età hai iniziato a impararle?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neerlandese > 0 2. Inglese > 12 3. Tedesco > 14 4. Francese > 14 5. Ebraico > 32 6. Italiano > 60
9. Dove hai imparato queste lingue?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neerlandese > Casa 2. Inglese > Scuola 3. Tedesco > Casa 4. Francese > Scuola 5. Ebraico > Casa 6. Italiano > A scuola e fuori dalla scuola
10. Come valuti il tuo livello di competenza?	<ol style="list-style-type: none"> 1. neerlandese > 5 2. inglese > 4 3. tedesco > 4 4. francese > 2 5. ebraico > 1 6. italiano > 5
11. Usi la tua L1 nella tua vita di ogni giorno?	Si
12. Usi le altre lingue nella tua vita di ogni giorno?	<ol style="list-style-type: none"> 1. neerlandese > 5 2. inglese > 4 3. tedesco > 3 4. francese > 1 5. ebraico > 2 6. italiano > 3
13. Fai lo switch di lingue in una stessa conversazione? (Switch: usare lingue diverse - parole, frasi, esclamazioni, ... - nella stessa conversazione)	Si

14. Quanto spesso fai lo switch nella stessa conversazione?	2
15. Quali lingue usi quando fai lo switch?	Inglese, Francese
16. In che contesto o con chi fai lo switch?	Colleghi, Famiglia, Partner, Amici.
PARTE DUE: LA TUA FAMIGLIA	
17. Quale lingua/lingue usi per comunicare con il tuo partner?	Neerlandese
18. Dove sono nati i tuoi genitori?	Paesi Bassi
19. Quale è/era la prima lingua (L1) di tuo padre?	Neerlandese
20. Quale è/era la prima lingua (L1) di tua madre?	Neerlandese
21. Quale lingua parlano/parlavano fra di loro?	Neerlandese
22. Quale altre lingue erano parlate in famiglia?	Francese, Tedesco
PARTE TRE: LA LINGUA ITALIANA	
23. Perché hai scelto di imparare l'italiano?	Per amore
24. Come valuti la difficoltà di impararlo?	3
25. Quanto ti piace studiarlo?	5
26. Quale abilità linguistica è la più importante per te?	Comunicare
27. Desideri continuare a studiare l'italiano?	Si
28. Hai un livello target da voler raggiungere?	No
29. Desideri ottenere una certificazione?	Si

10.2.4 JAAP: IL MAI

JAAP	MAI
A. Hai compilato il Questionario 1.? (Questionario 1: Plurilinguismo e l'italiano come lingua straniera).	n/r
B. Quante lingue conosci?	5
1. Chiedo a me stesso periodicamente se sto raggiungendo i miei obiettivi linguistici.	4
2. Considero diverse alternative prima di rispondere a un problema	3
3. Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato	4
4. Faccio le cose con calma quando apprendo in modo da avere abbastanza tempo	2
5. Capisco i miei punti di forza e le mie debolezze intellettuali	5
6. Penso a cosa mi serve di imparare davvero prima di affrontare un compito	3
7. So quanto bene ho fatto un test quando l'ho finito	4
8. Mi do degli obiettivi specifici prima di iniziare un compito	3
9. Rallento quando incontro informazioni importanti	4
10. So quale tipo di informazione è più importante imparare	4
11. Mi domando se ho considerato tutte le opzioni quando sto risolvendo un problema	3

12. Sono bravo ad organizzare le informazioni	4
13. Concentro la mia attenzione coscientemente sull'informazione importante	4
14. Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso	4
15. Imparo meglio quando so qualcosa sull'argomento	5
16. So cosa si aspetta l'insegnante che io impari	4
17. Sono bravo a ricordare le informazioni	4
18. Uso diverse strategie di apprendimento in base alla situazione	4
19. Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per fare le cose	3
20. Ho il controllo di quanto bene imparo	4
21. Periodicamente ritorno sulle relazioni importanti per aiutarmi a capirle	4
22. Mi faccio domande sul materiale prima di cominciare.	5
23. Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore	4
24. Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito	5
25. Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	5
26. Posso motivare me stesso a imparare quando ne ho bisogno	5
27. Sono consapevole di quale strategia sto usando quando studio	5

28. Mi trovo ad analizzare l'utilità delle strategie mentre studio	4
29. Uso i miei punti di forza intellettuali per compensare le mie debolezze	5
30. Mi concentro sul significato e sull'importanza di nuove informazioni	4
31. Creo il mio esempio personale per rendere l'informazione più significativa	5
32. Sono un buon giudice di quanto bene capisco qualcosa	5
33. Mi trovo ad usare automaticamente strategie utili all'apprendimento	5
34. Mi trovo a fermarmi regolarmente per verificare la mia comprensione	5
35. So quando sarà utile ogni strategia che uso	3
36. Mi chiedo quanto bene ho svolto i miei compiti una volta che ho finito	4
37. Mentre imparo disegno figure o diagrammi per aiutarmi a capire	5
38. Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto un problema	5
39. Cerco di tradurre nuove informazioni in parole mie o nella mia lingua	4
40. Cambio le strategie quando non riesco a capire	4
41. Uso la struttura organizzativa del testo per aiutarmi a imparare	4

42. Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare un compito	2
43. Mi domando se ciò che sto leggendo è relativo a ciò che conosco già	4
44. Rivedo le mie convinzioni quando mi confondo	4
45. Organizzo il mio tempo per meglio realizzare i miei obiettivi.	4
46. Imparo di più quando sono interessato all'argomento	5
47. Cerco di dividere lo studio in piccoli passi	5
48. Mi concentro sul significato generale invece che su quelli specifici	3
49. Mi faccio domande su quanto bene sto imparando quando sto imparando qualcosa di nuovo	4
50. Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito	3
51. Mi fermo per andare a riprendere nuove informazioni che non sono ancora chiare	5
52. Mi fermo e rileggo quando mi confondo	4

10.2.5 JAAP: L'IED

Qui di seguito è riportata la trascrizione dell'intervista di Jaap, realizzata nel marzo del 2015. L'intervista è stata ripresa in un ambiente privo di distrazioni e non c'è stata alcuna interruzione per tutti i 39' 05" della sua durata. Si è potuto lavorare in assoluta tranquillità mantenendo il *focus* sul tema. La trascrizione dell'intervista mantiene i segni jeffersoniani (Tavola X: 479) che sono presenti in Transana ed è

stata privata dei puntatori di coordinazione fra immagine e suono che non aggiungevano nessun valore interpretativo. Non si è data nessuna indicazione sulla lingua da usare nel corso dell'intervista, anche Jaap ha dunque assunto che dovesse svolgersi in italiano.

- C: Buongiorno
- J: Buongiorno
- C: Carissimo em::: grazie per rilasciare quest'intervista, sono molto contenta, dopo anni che ci conosciamo mi fa piacere parlare di questa cosa con te. Ti vuoi presentare tu?
- J: Sì, va bene
- C: ° Grazie
- J: Em::: mi chiamo Jaap Dieleman, ho studiato l'italiano (.) con Clelia all'inizio, e poi ho seguito ancora corsi a::: all'Istituto, poi per em::: (.) trovare una base sicuro e::: (.) sicura sono andata sono andato in Italia per e::: studiare a Bologna e ho (.) fatto il diploma C1 prima e poi un mez::: un mezzo anno fa anche C2, e::: em::: questo si può dire della mia em::: [educazione italiana]
- C: [dello studio della lingua] Quindi hai incominciato a studiare italiano tardi.
- J: Molto tardi.
- C: Okay; quante altre lingue conoscevi?
- J: Io conosco allora adesso l'olandese, l'italiano, francese, tedesco, inglese e un po' ebraico
- C: Mi dici la sequenza, la tua prima lingua o [prime lingue]
- J: [Prefer allora] la prima lingua naturalmente è olandese, io penso che l'italiano e inglese e tedesco sono quasi nello stesso livello, ma ho un po' perso il tedesco perché non avevo negli anni scorsi em::: la possibilità di parlare tedesco, ma ero fluente e io penso che posso ritrovare la lingua molto facile, molto facilmente, ma non son certo; e il francese è debole e l'ebraico è ancora più debole.

- C: Ascolta sono certificati? Cioè tu per l'italiano hai preso prima il C1 e [poi il C2]
- J: [Sì]
- C: Per il francese?
- J: No no no, anche in inglese e tedesco no e:::
- C: Li hai fatti a scuola?
- J: No il tedesco e::: è come l'ebraico, a causa dell'amore em::: ho imparato questa queste due lingue, perché avevo un partner tedesco per un lungo periodo, quando ero molto giovane, allora si impara molto veloce, e l'ebraico è perché em::: sono sposato con una persona di Israele, la sua lingua è ebraico, e:::
- C: Perdonami, la sua lingua è l'ebraico o è l'olandese?
- J: ↑ Adesso è l'olandese ma la sua madrelingua è l'ebraico.
- C: Ma lui è venuto qui?
- J: Sì.
- C: Ah okay, e a che età è arrivato?
- J: Come?
- C: A che età è venuto, è arrivato in Olanda?
- J: e::: devo pensare:::, lui era::: e::: aveva em::: em::: 21anni.
- C: ° ah, okay grazie. Quindi era adulto quando ha imparato [l'olandese]
- J: [Sì sì sì]
- C: E voi due come parlate in casa?
- J: em::: parlo qualche volta, non spesso, un po' ebraico, e::: per il resto olandese.
- C: Con la sua famiglia che lingua parli?
- J: e::: io parlo::: e::: ebraico lì, perché loro non parlano (.) [un'altra lingua]
- C: [l'olandese] Perché l'italiano?
- J: •È strano, questo è una storia d'amore, anche l'amore, ma e::: ho avuto un un, anche ero molto giovane, per un periodo un un amore italiano, e::: e lui sfortunatamente parlava l'inglese quasi perfetto (.)

perfettamente, e::: allora non ho imparato molto (.) e poi l'amore era già da anni e::: passato ma l'italiano, anche perché sono musicista, ho molto da fare con l'italiano, em::: e poi a un certo momento questo italiano turistico, amaturista, amaturistico che ho parlato non mi e::: e::: soddisfacevo e::: più e poi e::: a un certo momento ho visto e::: un (.) una pubblicità, l'Istituto italiano em::: ad Amsterdam, em::: nel nel nell'Istituto si può seguire un corso nell'estate, un mese ogni giorno. Questo è per me e::: era per me molto molto e::: e::: e::: (.) accattivante si può dire?

- C: Assolutamente sì.
- J: e::: e::: e::: l'ho fatto, ho fatto una picc un piccolo test e ho incontrato Clelia Capua,
- C: [Ah ecco]
- J: [Per fortuna]
- C: Infatti non mi ricordavo, ma io infatti cioè ricordavo di te in Istituto prima ancora di passare::: Okay, quindi ci siamo incontrati nei corsi intensivi [dell'estate]
- J: [Sì sì]
- C: E quella era la prima volta che studiavi italiano?
- J: Che che anno?
- C: No no, quella [è stata la prima volta?]
- J: [Sì sì sì sì] la prima corso, il primo corso
- C: Davvero?
- J: Sì, davvero.
- C: Accidenti
- J: e::: ero em:::, era un un un corso io penso B1 che ho e::: e::: mi ricordo ancora, ma non so che posso parlare anche le cose:::
- C: Puoi dire quello che vuoi.
- J: Mi ricordo ancora e::: due persone molto em::: em::: come si dice, care, erano Bob Zondefeld e questa donna:::, una donna che prendeva la cosa noi noi eravamo lì con tutti e::: e::: motivi differenti e che era interessante. Bob perché voleva, è sposato con un'italiana,

l'altra donna era molto depressiva e ha pensato prendendo un corso forse io posso almeno uscire dalla casa.

- C: È vero, sai che pensavo a lei qualche giorno fa.
- J: Ah!
- C: Non ho più, ci siamo sentite per lungo tempo, è stata poi ripresa dal dal suo male, [non c'è stato verso]
- J: [È terribile, è terribile]
- C: Ja tanto carina lei anche.
- J: Tanto carina, e c'era questa donna che è (.) divenuto dopo una traduttrice
- C: ↑ Marjo.
- J: ↑ Marjo, sì.
- C: Ah sì Marjo, sì sì, adesso continua a fare la traduttrice, sì, esatto, Marjo lavora così e poi non so se sai ma si è candidata alle elezioni ed è diventata rappresentante della sua città e lavora in politica, fa traduzioni in italiano e fa il politico.
- J: Qui ad Amsterdam?
- C: Ja, ja ja... no! Lei vive, non vive ad Amsterdam, viveva non mi ricordo se era Harlem o::: non mi ricordo dove era, ma mi pare fosse Harlem ja
- J: Ah, ok
- C: Em::: che lavoro fai esattamente? Hai menzionato il tuo lavoro (.) che lavoro fai?
- J: em::: sono un musicista, sono pianista, ho studiato il pianoforte e anche canto e quest::: ho cantato per (.) diciamo (#2) 15 anni (.) poi mi interessa più più perché ero em:: em:: membro di un coro e::: di camera em:: em:: e noi abbiamo em::: fatto molto concerti nel tutto il mondo e poi mi interess::: mi interessa più il teatro, non avevo la voce per e::: e::: e::: il canto lirico e ho pensato io voglio combinare, fare un combinazione di queste due studi che ho fatto, e sono divenuto ripetitore all'opera, prima al balletto e poi all'opera. e::: più o meno lo faccio ancora, anche ↓ se abbia già un'età molto alto.

- C: ((accenni di risata)) Sei un giovane [fantastico studente]
- J: [((risata))]
- C: Ascolta em::: hai fatto i due em::: questionari che ho messo in rete?
- J: Sì
- C: ° Bene. Ce n'è uno, uno vabbè è la raccolta, il racconto della tua storia come studente di lingue in generale; il secondo invece è un po' un insieme di::: , ti chiede di pensare a come impari e ti chiede, come sai l'hai letto, ti nomina strategie, tecniche di apprendimento. Ci avevi mai pensato in quel modo? Avevi mai pensato quello che ti chiede il:::
- J: Il questionario?
- C: Il questionario
- J: Un po' sì perché (.) per studiare la musica (.) em::: anche strategie sono (.) importanti e::: senza strategie dura troppo (.) tempo e allora (#2) forse anche le strategie che, che::: a cui sono abituato dalla musica dal studiare la musica mi aiuta un po' anche nel::: nel::: imparare le lingue, non son certo ma penso di sì, em per esempio (#3) allora ho, anche nel questionario ho trovato una debolezza e questo è prima leggere che è il vero soggetto di un un un problema linguistica diciamo, questo io sempre leggo molto superficialmente e::: è una debolezza perché leggere (.) l'assegnamento per un gran parte ti spiega già
- C: certo
- J: [il problema]
- C: [che cosa devi] andare a cercare.
- J: Sì em::: nella musica è lo stesso, si deve veramente e::: e::: (.) badare su (.) e::: su (.) il soggetto prima di attaccare le note, le note sono molto logiche e::: dopo avere aver badato sul [sul soggetto]
- C: [Al soggetto]
- J: Sì al soggetto, sì

- C: In questo senso le trovi simili, trovi simili l'apprendimento della musica e l'apprendimento della lingua?
- J: Sì e no, perché em::: il no è per e::: per studiare per esempio il pianoforte::: em::: la coordinazione, cose come coordinazione sono molto importanti, sono processi fisici che sono molto importanti, agilità, questo è differente em::: dal dalla lingua em::: e::: ma ci sono ci sono em:::
- C: Similitudini
- J: Sì Similitudini, sì sì certo.
- C: Ok, quindi tu hai portato... intanto volevo chiederti, perdonami, la prima volta che hai studiato una lingua che non è l'olandese che lingua hai studiato? La prima volta.
- J: La prima volta è stato nel::: è stato il francese e::: nella scuola em::: la prima scuola che, come si chiama?
- C: Elementare?
- J: L'elementare sì, elementare nel::: nel la classe 6 (.) 5 o 6, si comincia a (.) studiare un po' francese.
- C: mm::: mm::: e l'inglese?
- J: e l'inglese e::: soltanto nel::: (.) la prossima scuola.
- C: nelle medie diciamo?
- J: Le medie.
- C: Noi le chiamiamo le medie
- J: Sì le medie sì
- C: Okay, stavo dicendo quindi le tue tecniche di apprendimento, le tue strategie di apprendimento in italiano sono diverse da quelle delle altre lingue e sono diverse da quelle del...
- J: • Io penso ma è molto difficile di essere sicuro di questo, è che l'apprendimento nelle prime classi del e::: si dice ginnasio o liceo?
- C: Liceo va bene, o [ginnasio, come vuoi]
- J: [Liceo] l'apprendimento del latino mi ha aiutato moltissimo
- C: Ah, ok
- J: Penso

- C: Okay, per cosa ti ha aiutato, per l'italiano o in generale scusami?
- J: In generale
- C: Okay
- J: e specialmente in italiano, anche per em::: (.) l'organizzazione, si chiama sintassi penso, della lingua (.) ma anche stranamente per esempio per il tedesco, quando si legge diciamo Dottore Fausto del::: da Thomas Man la prima pagina si può soltanto capire quando si conosce il latino perché è tanto difficile em::: si deve sapere che è il soggetto, che è il e::: l'oggetto, che è il::: allora
- C: Okay, se io ti chiedessi di dirmi qual è, se c'è, qual è la strategia o la tecnica, il metodo che tu più di tutti porti con te ogni volta che impari una lingua.
- J: ° il tecnico
- C: Sì una strategia, una tecnica, un metodo, un qualcosa che tu porti con te [da sempre]
- J: [ah:::] più generale si si si , e::: em::: spero che il mio ris::: la mia risposta è la cosa che tu intendi em::: em::: Naturalmente ascolta il più possibile questa lingua, anche senza e::: capire e::: (.) le notizie italiani per esem::: per e::: parliamo adesso dell'italiano, le notizie sono sempre ancora un vantaggio (.) em::: em::: e anche questi serie terribile di e::: del::: del::: si chiamo il cinque penso em::: em::: (#2) questo, allora ascoltare. Poi (.) parlare e fare sbagli terribili e non essere inibito (.) va bene questo italiano?
- C: Totalmente
- J: Okay, non essere inibito è una cosa molto importante e (#3) per il mio carattere è una cosa da da vincere, non è la mia natura di essere inibito e::: (#2) no, di essere
- C: Libero, sentirti libero di sbagliare.
- J: Sì sì, em::: allora e non voglio sbagliare e::: ma ho e::: questo questa cosa ho ho em::: e::: sono adesso abituato a fare sbagli, essere corretto o non essere corretto e dire delle cose stupidi e è così.
- C: Che vuol dire "adesso, sono abituato adesso", quand'è che ti sei abituato? È una bella domanda questa

- J: ↑ Ah
- C: perchè io mi ricordo se eri, io ricordo di te nelle prime lezioni
- J: Che son stato inibito
- C: Completamente ((risata))
- J: ((risata))
- C: quindi voglio sapere tu hai detto “adesso sono abituato”, quand’è che è successo questo “adesso”?
- J: Forse dopo em::: dopo sono andato per lunghi periodi, allora quattro settimane settimane, in Italia, e ho parlato (#2) sono stato costretto a parlare (.) soltanto italiano e::: (.) ma italiani sono, questo a differenza, per fare un po’ di generalizzazione, ma in generale gli italiani sono molto simpatici anche quando fai errori terribili e stai offendendo la gente, in senza volerlo naturalmente, ma em::: quando un francese e:::, diciamo in Parigi specialmente, quando si fa un errore, pensano che il tuo cervello è distrutto.
- C: ((risata soffusa)) È vero è vero è vero è vero. Senti posso chiederti di ripetermi e di raccontarmi em::: (.) anzi prima di passare lì, e con quello poi chiudiamo, ma io voglio capire una cosa, oggi che tu hai l’italiano, perché ce l’hai, hai il C2 e parli e probabilmente diventerebbe sempre più fluente [col tempo se]
- J: [°Lo spero, lo spero]
- C: Sì che diventerà, a contatto con l’Italia, con gli italiani, questo ti aiuterà em::: La mia domanda è esattamente che cosa ti ha portato in più rispetto alle altre tue cinque lingue che conoscevi, cioè qual è il mondo di rapporti, o affettivo o culturale...
- J: all’ Italia?
- C: No a te l’italiano, cioè adesso hai ottenuto l’italiano, hai l’italiano in tasca, ce l’hai.
- J: Sì sì
- C: Bene
- J: Non mi sento soddisfatto
- C: Ecco qua ((risata))

- J: e non (.)
- C: ((risata)) dimmi che non è vero, perché non ti senti soddisfatto?
- J: Perché io sento ancora tanti dubbi durante::: un discorso, come noi abbiamo adesso per esempio, ci sono momenti che devo fermarmi, vorrei (.) ho pensato (.) allora ho già detto voglio una volta parlare (.) em::: ho pensato avendo una volta superato il C2 sei nel nirvana (.) non è vero. Ci sono dubbi, ci sono errori, ci sono cose che io non so, non uso abbastanza il congiuntivo, qualche volta mi (#2) sono capace sforzarmi nel::: periodo ipotetico ma è veramente un una cosa che io faccio e vorrei che la lingua (#3) vorrei che la lingua mi mi venga e::: e::: ancora più in maniera più fluida. Allora queste cose mi mancano allora ancora, mah ((alza le spalle))
- C: Posso farti una domanda? Cos'è che non puoi fare in italiano? C'è qualcosa che ti è impedita? Puoi leggere un libro in italiano?
- J: Sì sì sì sì
- C: Puoi seguire una trasmissione o un [qual]
- J: [Sì sì sì sì]
- C: Okay, cosa ti è (.) il tuo livello in italiano che non ti soddisfa, cosa ti impedisce, cosa ti nega?
- J: Mi man... (.) mi manca ancora (#4) °forse io voglio... non è lo stesso come parlare olandese, non è e forse mai sarà, ma io non mi do già e::: em::: (#2) si può dire darsi vinto?
- C: Sì, darsi per vinto, non mi do per vinto
- J: Ah, non mi do ancora per vinto,
- C: Okay
- J: è perché sono un po' deluso che non esista un C3, un C4, un C infinito
- C: ((risate)) Una domanda, ma il tuo ideale di italiano, proprio la tua idea di lingua, tu hai detto "forse non è come l'olandese", qual è la tua l'idea di lingua? Cioè se l'olandese non è::: il livello dell'olandese non può essere raggiunto.
- J: Diciamo su una scala di 10?
- C: Sì.

- J: L'olandese è 10 diciamo, non si può dire anche ma::: okay, dov'è l'italiano? Allora il C2 mi ha dato, forse questa è un buon, un buon cifra, il sette e mezzo.
- C: okay, quindi hai preso sette e mezzo nel ...
- J: C2
- C: nel C2, in tutte le...
- J: Sì tutto insieme em::: il testo scritto e l'ascolto erano molto e::: alti, e stranamente il parlato e la produzione orale non era molto alto, era un un una 6 e::: ero un po' deluso naturalmente.
- C: dove lo hai fatto l'esame?
- J: mah ero molto delu come?
- C: Dove hai fatto l'esame?
- J: a Bologna
- C: mm:::
- J: ma la cosa e anche ho ho una scusa, perché è un esame molto pesante questo C2
- C: Sì che lo è.
- J: Si comincia alle nove e alle cinque (#2) allora in questo avevo già 66 anno anni e::: era distrutto.
- C: ((risata)) Sì immagino.
- J: E dovevo parlare delle cose e non andava molto bene, io so che parlo meglio del del che ho parlato.
- C: Ma sei contento almeno del tuo sette e mezzo?
- J: Sì sì, sono contentissimo, poi ho fatto il C2.
- C: Prometto che troveremo un modo per fare anche un C3, va bene?
- J: Okay.
- C: Senti vorrei che tu mi raccontassi, questa è la mia domanda, tu hai a disposizione tutte queste lingue e quando tu vai a prenderti la tua lingua, la lingua che ti serve, a proposito di strategie, cosa fai?
- J: Non ho capito la domanda.
- C: Ne abbiamo parlato prima di iniziare, quando devi passare da una lingua all'altra
- J: Ah, okay!

- C: quando hai... cosa accade nel momento in cui devi andare a prenderti
- J: Un'altra lingua, si
- C: Se vuoi puoi anche raccontarmi adesso nuovamente quello che mi hai detto prima e che è molto preciso
- J: allora e::: la storia di Bolzano
- C: Sì.
- J: diciamo Allora il mio vicino è di Bolzano, lui parlafluentemente il tedesco e anche l'italiano, a me naturalmente è molto e:::
- C: Parla l'olandese anche, giusto?
- J: No no non °parla
- C: Parla inglese?
- J: Sì, sì, ma io voglio parlare italiano con lui e lui parla in una maniera molto em::: veloce, non ha la capacità di capire che una persona non lo capisce, e per me è fantastico perché io devo ascoltare molto molto attentamente. Noi abbiamo parlato per un'ora e mezzo in italiano e poi è arrivato una persona tedesco tedesca e em::: abbiamo dovuto cambiare la lingua, per lui non è... lui è bilinguale...
- C: Bilingue.
- J: Bilingue, poverino io no, e::: em::: ho dovuto cambiare al tedesco, io parlo em::: dopo l'italiano e l'ingle no forse (.) non lo so ma sono fluente normalmente, ma
- C: In tedesco.
- J: In tedesco, ma dopo avere già e::: sforzato il mio cervello per parlare per un'ora e mezza in italiano era veramente un *crack* nel nel mio cervello cambiare, e ho avuto bisogno di veramente di separarmi un po', per e::: essere sincero sono andato in bagno, ho parlato per due minuti in in ne e::: in me stesso in tedesco e poi potevo continuare la conversazione in tedesco, ma e::: Clelia tu mi hai spiegato che si deve sopprimere, e questo è veramente un processo

che si e::: che si sente fisicamente, veramente fisicamente, si sente qualcosa che vuole e::: e::: andare al superficie e tu vuoi

- C: Tenerla a bada.
- J: Sì.
- C: Ti succede ugualmente quando passi dal::: francese...anzi no, dall'inglese all'olandese?
- J: No no.
- C: Cioè?
- J: Vuol dire che quando io parlo inglese (.) l'olandese non vuole e::: e::: non devo sopprimere l'olandese; quando parlo italiano, anche quando e quando io parlo devo parlare due lingue, l'una dopo l'altra, che non sono lingue madrelingue
- C: Okay
- J: Quando io parlo questo ebraico ebraico cattivo em::: mi viene l'italiano qualche volta.
- C: Ah è l'ebraico che ti porta l'italiano.
- J: Sì sì e::: e la gente mi guarda come ((risate)) "lui è pazzo".
- C: ((risate)) Dove abitano i tuoi suoceri, dove abitano?
- J: Vicino a Tel-Aviv
- C: Quindi ti ritrovi a Tel-Aviv a parlare in italiano ogni tanto ((risate))
- J: ((risate)) Specialmente questi queste em::: parole che sono quasi *stopwordtjes* le cose che si dice che non hanno veramente come si e ciao e allora che non hanno un grande significato ma
- C: Quelle parole in particolar modo ti vengono fuori con l'italiano. Immagino tua suocera gli fai "sì" "no".
- J: Questo, questo sì per esempio e no e::: e:::, allora questi questi parole di cui io non devo pensare in italiano mai per trovare "no" e "sì".
- C: Sono di facile accesso.
- J: Non sono difficili per me.
- C: Va bene em::: (#2) vuoi dirmi qualcosa che ha a che fare con l'italiano nella tua vita? Come ognuno di noi, ho scoperto man mano

che vado avanti, e poi ti dirò anche, quando l'intervista sarà chiusa, una cosa, ho scoperto che ogni lingua arriva nella vita di ognuno di noi sempre per motivi, però rimanere nella vita di ognuno di noi è più complicato, è una cosa legata ad altre decisioni, vuoi tenertelo l'italiano? Vuoi tenertelo sempre di più? Ti gratifica conoscere questa lingua o pensi di "okay adesso ho il C2, [ciao]

- J: [ciao] no no veramente no, em::: e la cosa è ho pensato questa mattina sotto la doccia che sarebbe possibile che mi em::: em::: chiedessi questa domanda em::: io ho pensato che cosa mi mi e::: (#3) connette al alla lingua?
- C: Esattamente, è questa la mia domanda.
- J: E io penso che lo so, ma è una cosa che tu devi andare dentro te stesso per trovare.
- C: Sì.
- J: (#3) E questa è la domanda anche, che cosa mi connette all'Italia, e io lo so. La beltà in Italia è una virtù, la beltà in Olanda è soltanto una sfizio? che si dice, una cosa una trallallà
- C: Sì, uno sfizio, una cosa che può esserci come non può esserci.
- J: Sì, non una necessità. In Italia la beltà è una necessità, e questa (#3) questo sentimento è una cosa tanto, per me tanto tenero e caldo e piacevole che io voglio essere (#2) sempre in contatto che questo (#2) questa, questa necessità, perché per me è una necessità, ma sono uno straniero in Olanda con questo sentimento perché... parlo troppo drammatico.
- C: No no, per niente.
- J: Non mi sento una figura tragico in Olanda, ma (#3) la naturalità in cui la beltà è necessario in Italia e::: (.) mi fa sentire ad agio, ad a mio agio
- C: a tuo agio. È per questo che tieni stretta con te la lingua?
- J: Sì, sì.
- C: (#5) e il francese (.) che cos'è?
- J: Non lo parlo bene, lo parlo, posso fare le spese in francese, chiedere dove andare, ma (#2)

- C: Ha una connessione? Può anche..
- J: Non una non una connessione em::: di cuore come ho, lo ha é
[l'italiano]
- C: [L'italiano] è l'unica lingua che ha questa connessione profonda
- J: eh
- C: È legata col tuo lavoro?
- J: Anche legata col mio lavoro, sì, con la musica.
- C: No nel senso il tuo lavoro non è... tu non fai un lavoro qualunque,
il tuo lavoro è un lavoro speciale, particolare.
- J: Sì sì.
- C: Sei di fatto un artista e quindi questo va tenuto in considerazione.
La connessione con la beltà è per te, esatto, vita, nel senso che è
quello che fa parte della tua vita da sempre, ° è corretto?
- J: Sì sì.
- C: Intendevo in questo senso, l'italiano ha una connessione uguale,
c'è un parallelo, c'è una similitudine?
- J: Con la lingua sì sì, certo.
- C: Okay, ti ringrazio moltissimo
- J: ((il gesto di baciare le mani e inviare il bacio)) Anche io.”

10.3 MIEKE: ANALISI DELLA BIOGRAFIA LINGUISTICA

Mieke, al momento della compilazione del QBL (cfr. 10.3.3) il 23 aprile del 2014, è una donna di 55 anni che lavora in un ufficio statale e ha il compito di organizzare formazione e aggiornamento in settori ritenuti importanti per lo sviluppo del paese. Non è nata nella cosmopolita Amsterdam, ma a Oosthuizen, un piccolo villaggio sulla costa nord occidentale del paese, prossimo al confine con la Frisia Occidentale, dove però nessuno in famiglia parlava frisone o altre lingue. Padre e madre neerlandesi, L1 neerlandese usata per la comunicazione fra di loro. Le lingue che Mieke conosce sono, nell'ordine di apprendimento: il francese a 11 anni, l'inglese a 12 anni, il tedesco a 13 anni, l'italiano a 21 anni, lo spagnolo a 51 e, ovvio, il neerlandese a 0 anni. Mieke ha studiato tutte le lingue che ha imparato, tranne l'italiano che è l'unica appresa “nel paese dove si parla”, almeno fino ai 51 anni. È importante notare che alla domanda “a che età hai iniziato ad impararle?” non ha indicato l'inizio delle lezioni d'italiano, come invece abbiamo visto fare in altri casi, bensì l'età nella quale ha cominciato ad apprendere l'italiano lavorando in Italia. Mieke con questa scelta segnala la più che piena consapevolezza delle diverse modalità di apprendimento delle lingue e della validità di ognuna di esse senza attribuire loro alcun valore di predominanza di una su l'altra. Questa consapevolezza in Mieke, come vedremo, è centrale nel suo rapporto con le lingue e sarà il *focus* costante in tutta l'intervista (cfr. 10.3.5)

“come base utilizzo quello... (.) il sistema penso che ho imparato in scuola e::: cercando di coniugare i verbi e di e::: esprimermi abbastanza bene, però questo è un un::: sistema che non funziona quando non vai in scuola”

Mieke è puntuale e chiara, commisura i metodi di apprendimento in base ai contesti e ne comprende l'efficacia di ognuno di essi. Specifica i contesti in cui ha imparato le lingue e sappiamo, dalla lettura del questionario, che l'italiano lo ha appreso in Italia e non in un contesto formale. Deciderà infine di recuperare la lingua italiana iscrivendosi ad

un corso formale all'età di 51 anni, quindi parecchi anni dopo avere imparato la lingua - 30 anni circa - e parecchi anni dopo essere rientrata nei Paesi Bassi. Quando Mieke decide di recuperare il suo italiano e si iscrive ad un corso viene inserita in una classe B1 e quello è il primo momento in cui entra in contatto con l'insegnamento formale e strutturato della lingua italiana, lingua della quale trent'anni prima aveva una buona padronanza. Non sapeva i nomi dei tempi verbali, sapeva poco o nulla della grammatica, ma il suo livello di italiano era di gran lunga più avanzato dei suoi pari in classe. Come rilevato nell'intervista, invitata a riflettere sul merito, Mieke continuava a non condividere la scelta della scuola di inserirla nei livelli B perché, sulla carta, non aveva mai studiato l'italiano. Quando Mieke a 21 anni arriva in Italia è senza nozioni di italiano, e nelle altre lingue - francese, tedesco e inglese - aveva il livello linguistico scolastico ottenuto nelle scuole dei Paesi Bassi. A quelle lingue e al già noto metodo formale scolastico con il quale le aveva apprese, aggiungeva anche l'esperienza di un apprendimento informale del francese grazie a sei mesi di permanenza in Francia e di lavoro in un Kibbutz in Israele. Quel momento è di grande importanza nella biografia linguistica di Mieke perché la induce a trasferire il metodo d'apprendimento sperimentato in Francia e in Israele all'apprendimento dell'italiano (cfr. 10.3.5)

“ [...] la prima volta che sono andata in Italia per lavoro non parlavo nulla però avevo abitato in Francia per sei mesi e (.) ho scoperto che em::: (.) giocando un po' col francese potevo farmi capire (.) cioè che mm::: (.) i verbi francesi assomigliano i verbi italiani dormir-dormire manger-mangiare e::: conversation-conversazione, allora così ho trovato per me un po' una chiave per em::: adattarmi (.)”

La modalità mista di apprendimento in Mieke si forma in giovane età sia per le esperienze personali che lei aveva potuto realizzare all'estero, sia grazie al multilinguismo che caratterizza i Paesi Bassi, testimoniato dalla risposta alla domanda numero dodici - “Usi le altre lingue nella tua vita di ogni giorno?”- in cui il diffuso bilinguismo neerlandese-inglese la porta a rispondere con un cinque. Ma nel caso di Mieke è

segnato da un cinque anche l'uso giornaliero del tedesco, alla frequenza d'uso dell'italiano invece assegna un quattro e infine valuta un uso meno esteso per il francese e lo spagnolo che ottengono un due. Continuando nella lettura del QBL lo *switch* è molto frequente - cinque - nella vita di Mieke e solitamente la commutazione avviene tra l'inglese e il tedesco in ogni contesto come il lavoro e gli amici. La probabilità che il tedesco sia parte del suo lavoro o che frequenti persone tedesche potrebbe spiegare l'alta valutazione della frequenza. L'insieme di questo “*set of skills or abilities that the multilingual user develops owing to her/his prior linguistic and metacognitive knowledge*” (Jessner 2008) forma la “*metalinguistic awareness*” la quale è solo una parte dei vantaggi sviluppati dai plurilingui. In realtà la lista dei benefici cognitivi che li caratterizzano è molto più lunga e trova diffuso consenso in letteratura (Aronin, Singleton 2012: 82; Jessner 2006; Kemp 2007; Aronin, Hufeisen 2009; Cenoz, Hufeisen, Jessner 2001a, 2001b). Ciò a cui si assiste nei plurilingui e che in Mieke è palese, è che si sviluppa in loro non solo una “*metalinguistic awareness*” intesa come la consapevolezza linguistica, ma è ancora di più presente una capacità di valutare i contesti e di attribuirvi metodi e strategie idonei valutandone l'efficacia. Ciò che intendiamo è che l'*awareness* non è solo attinente alla lingua in sé, ma anche al contesto e alle modalità di apprendimento relative al contesto stesso. Ogni lingua appresa incide sulle lingue preesistenti, così come ogni nuova modalità di apprendimento incide sulle modalità di apprendimento preesistenti, così come ogni binomio formato da contesto e modalità incide sui binomi di contesto e modalità preesistenti. Nella singola persona, questo bagaglio di conoscenze di strategie, modalità di apprendimento, conoscenza linguistica, correlazione fra apprendimento e modalità di apprendimento che si sono stratificati grazie ad anni di esperienza o LLE, generano un sistema plurilingue del tutto unico e irripetibile, non fosse altro per il numero di fattori che concorrono a configurarlo e per la loro varietà e per la complessità con la quale interagiscono, sono tutti elementi in correlazione con aspetti sociologici

e psicologici. Alla domanda che apre la terza e l'ultima parte del QBL, quella cioè relativa alla motivazione, al perché si è deciso di apprendere l'italiano Mieke risponde descrivendo le motivazioni usando due lingue, delle quali una è l'inglese (cfr. 10.3.5)

“Per lavoro, per piacere, per il mio piacere, per amore, non l'ho scelto! “*Without speaking the language, I was posted to Italy for my work and I learned the language - much later I started learning properly*”

È interessante notare che, l'inglese interviene a perfezionare il concetto espresso in italiano e che, così come esistono due lingue, esistono anche due motivazioni opposte. Da un lato Mieke spiega che, in qualche modo, si è trovata obbligata dal caso e dal lavoro a dover imparare l'italiano, ma ugualmente indica il piacere nel farlo, il suo piacere e forse anche un amore. Ma in inglese aggiunge e specifica appunto, che molto dopo negli anni ha cominciato ad impararlo “*properly*” scritto in corsivo. Qui si ritorna alla sua consapevolezza sui metodi di apprendimento e non si fa fatica ad supporre che l'enfasi di quel corsivo assuma toni ironici, e che dunque sia da interpretare come un segnale di “*awareness*”. A questa domanda succede la coppia di domande sulla difficoltà e il piacere di impararlo e qui Mieke ancora una volta segna un forte divario attribuendo un valore due alla difficoltà di impararlo e un cinque alla piacevolezza nello studiarlo. Lo scarto fra le due risposte è qui segno di coerenza, oltre ad essere il segnale che avendo imparato una lingua in maniera informale e in contesto consente di rafforzare il senso di piacevolezza nell'apprendimento. Ma in realtà la comprensione del perché lei decida di riprendere lo studio dell'italiano a 51 anni ci arriva da un racconto che fa durante l'intervista (cfr. 10.3.5)

“[Per tanti anni non ho] non ho fatto nulla con l'italiano, a un certo punto ho pensato, dopo un mese di spagnolo, (.) mamma mia non posso dire quello che voglio, (.) riprovo con l'italiano, e mi sono trovata tanto bene ((risate)) come un amore perduto

C: Senti una cosa, hai detto “non posso dire quello che voglio” beh è una condizione normale per chi impara una lingua non potere dire quello che si vuole
M: a::: nello spagnolo per me era la prima volta, non mi ricordo più com'era di non poter dire che cosa voleva (.) volevo in un'altra lingua, perché nella mia memoria l'ho sempre potuto, sia nel tedesco che nell'inglese, francese e italiano (.)

La memoria di sé come di chi ha sempre potuto comunicare forma la sua identità plurilingue, esattamente la definisce raccontandola. La sensazione di non potersi esprimere - raccontare - usando una lingua straniera le è estranea fino a diventare inconciliabile con l'immagine di sé come plurilingue e questo sentire è stato più che sufficiente per spingerla ad abbandonare il corso. Qui non siamo di fronte al senso di illegittimità descritta da Eva Hoffman (1989) o al senso di non autenticità - *kitsch*- descritto da Ilan Stanvans (2001) quel blocco della comunicazione descritto da Mieke è un sentimento inconciliabile con l'identità plurilingue da lei ha creato per se stessa nel corso degli anni. L'impossibilità di espressione, che sia determinata dalla non conoscenza del codice, o che sia invece solo una percezione, sappiamo essere un elemento di terribile frustrazione che attiva conseguenze sulla propria definizione di sé e sull'identità socialmente e psicologicamente determinata. Mieke sottolinea che nella sua memoria ha cancellato quel senso di inadeguatezza e dunque ha sempre potuto comunicare avendo a disposizione un repertorio di lingue che le hanno sempre consentito di farlo. Convivere con un senso di sé che non combacia con il progetto di sé è pressoché impossibile da sostenersi, ancora di più se quel progetto lo si è già compiuto. In questo senso quindi la lingua italiana gioca un ruolo decisivo sia da un punto di vista identitario sia per gli apprendimenti successivi, diventando un canone linguistico, così come vedremo ancora. Se si escludono le certificazioni derivanti dall'aver seguito i corsi scolastici per le lingue straniere nelle classi della scuola dell'obbligo, l'unica lingua che Mieke certifica è proprio l'italiano, con un Cils B2. L'italiano per Mieke è un idioma unico, nel senso che, come spiega lei stessa, forma una sorta di canone di come una lingua

possa essere determinante per il senso di sé e non solo come studente (cfr. 10.3.5)

“l’italiano è la lingua che in base ho imparato da sola, che dà una certa libertà, una fiducia in me stessa che riesco a fare le cose anche da sola e che trovo il modo, qualunque, di imparare qualcosa, anche senza studiare”

Questa osservazione di Mieke sulla sua relazione personale con le lingue che possiede e su come il processo di apprendimento di quelle lingue, comunque esso si sia dispiegato, possa diventare determinante nella percezione del senso di sé è così puntuale da richiedere ulteriori approfondimenti. Sappiamo del senso di frustrazione indotto dall’impossibilità di esprimersi, ma qui ciò che Mieke descrive è che nell’essere plurilingui non si può prescindere dal percorso che si è compiuto per diventarlo, non ci sono cioè due unità emotive e culturali che possano essere separate. Il percorso umano, affettivo ed emotivo che si percorre nell’apprendere un nuovo codice con il quale raccontare se stessi e il mondo determina la nostra relazione con la lingua e diventa determinante nella nostra costruzione di identità (Guidano 1992, 1999, 2010). Il valore che Mieke riconosce all’amore per lo studio dell’italiano contrapposto alla quasi inesistente difficoltà nell’impararlo sono la sintesi di ciò che abbiamo ricostruito dalla sua biografia linguistica: libertà di apprendimento e conferma della propria identità di scelte linguistiche confermano in lei il raggiungimento dei suoi scopi. Non da ultimo la conferma arriva anche dalla sua espressa volontà a continuare a studiarlo.

10.3.1 MIEKE: ANALISI DELL’INTERVISTA

L’intervista di Mieke (cfr. 10.3.5) arriva a chiarire, come anticipato, punti non sempre trasparenti relativi ai dati dei due questionari. Non sono pochi i dati che non avrebbero potuto essere interpretati senza la conoscenza e l’integrazione di stralci tratti dell’IED. Il profilo della persona si delinea attraverso l’incrocio di tutti i dati raccolti dal MAI, dal QBL e dall’intervista e delineano il profilo di una donna plurilingue

la cui consapevolezza dei processi cognitivi di apprendimento è enfatizzata dall'interazione con il contesto nel quale la lingua è usata e/o appresa. I contesti di apprendimento e di uso di una lingua straniera si sono moltiplicati nello scorcio di questo secolo, e così si sono moltiplicati i nomi con i quali ci si riferisce a loro, come “*enviroment*”, a volte “*setting*” o “*situation*”, ma anche “*community*” e “*landskape*” e comprendono il luogo e il tempo in cui la lingua è usata e/o imparata (Aronin, Singleton, 2012: 122)

“Enviroment is usefully comprehensive in including in its coverage not only the political and historical circumstances, but also attitudes, knowledge, expectations assumptions, and educational possibilities”

Rimane da approfondire, a nostro avviso, il rapporto che Mieke ha sviluppato, nel corso della sua vita, con la lingua italiana, rapporto che sappiamo essere particolare anche rispetto a tutte le altre lingue che compongono il suo repertorio linguistico. Quando Mieke a 51 anni decide di imparare lo spagnolo ciò che porta con sé in quel contesto formale di apprendimento è un sistema linguistico complesso composto dall'insieme di idiomi, creato nel tempo e determinato dall'esperienza, dallo studio e dalla consapevolezza dei modi di funzionamento delle lingue (cfr. 10.3.5)

“Ma anche lì (.) ho scoperto che la strategia non cambiata è di cercare em:: le cose che conosco già di vedere una parola e di pensare ma a che cosa somiglia, può essere francese, può essere italiano, può essere (.) em:: (.) chissà che cosa”

Compito dell'insegnante di spagnolo era di agevolare le modalità d'apprendimento di Mieke fidando sull'attivazione di quel sistema linguistico che i plurilingui padroneggiano con consapevolezza. La soggettività di quell'approccio è determinata, ancora una volta, dall'interconnettività di tutti gli elementi eterogenei che formano, nel tempo, l'ampio sistema linguistico dinamico di un plurilingue “*there is no language without memory (and the other way around some would argue) and language does not emerge as separate faculty*” (de Bot,

Kees, 2005: 29). Nella prima parte dell'intervista Mieke racconta come la comparazione fra lingue sia stata la sua principale strategia d'apprendimento che ha ripetuto per ogni lingua e in ogni età, lingue anche solo incrociate e non imparate. Racconta di aver applicato quella strategia anche in Grecia, in Portogallo e di farlo anche con lingue verso le quali non ha nessun interesse come lo svedese (cfr. 10.3.5)

“M: Comunque un'altra cosa è che per esempio e::: (.) anche in Svezia sono andata un paio di volte, svedese non lo parlo, non::: non mi dice niente, non mi interessa neanche, però se prendo un giornale svedese posso leggere di che cosa si tratta.

C: Come?

M: Facendo la stessa strategia, la stessa si... lo stesso sistema, vedendo la parola svedese e dire ma assomiglia a questo e in tedesco, in inglese o in olandese.”

Nei confronti dell'italiano sviluppa un interesse particolare che la spingerà a sperimentare strategie del tutto nuove per lei. Approfondisce l'apprendimento dell'italiano ma senza mai seguire un corso strutturato in classi, utilizzando ogni risorsa a lei disponibile in quel contesto, che fossero risorse esterne come amicizie e biblioteche o interne come le preconcoscenze di altre lingue. Tutte le lingue che aveva con sé arrivando in Italia, erano frutto dell'insegnamento scolastico e del multilinguismo neerlandese al quale anche lei, come tutti nei Paesi Bassi, era stata esposta. Il racconto di Mieke di come affronta e poi gestisce quell'apprendimento ci svela il suo senso di piacevolezza che le derivava dall'autonomia delle scelte e dalla modalità individuale e sperimentale con la quale stava gestendo l'acquisizione di una nuova lingua (cfr. 10.3.5)

(.) li conoscevo il francese no l'italiano em::: così ad un certo punto ho chiesto a qualcuno di aiutarmi a::: a::: coniugare i verbi, quelle regolare e::: nel tempo presente, imperfetto, futuro, senza sapere che si chiamava così eh, non ho idea, e ancora non mi dice tanto, però e::: (.) potevo... così ho imparato di dire che io mangio, ho mangiato, mangiavo, mangerò, mangerei, con tutti i verbi così, e poi e::: la::: il terzo stagione che::: che lavoravo in Italia abitavo in un appartamento di una famiglia che loro stavano a Bibione io abitavo a casa loro e avevano dei bambini e una biblioteca (.) allora un tesoro, per me un tesoro. Ho cominciato a leggere (.) Pinocchio nella versione per i bambini di tre anni, em::: e poi::: sai quella::: dopo che avevo (.) ho incontrato in questi libri

i tempi stranissimi, che pensavo ma cos'è? non poteva essere altro che un forma di essere, “fu”, adesso c'ho un'amica cinese che si chiama Fu Liam, ma “fu” era una... ha durato un po' di tempo per scoprire che cos'era ma essendo un formo... una forma di “essere” per me bastava. Ma così andando avanti dopo turismo ho avuto un vero job con gli italiani, con le cartiera a Torino, Milano, e colleghi che mi facevano amicizia e mi portavano libri, dischi, (°) la musica ha aiutato tanto (.)

Il contesto lavorativo infine diventa la sua vera risorsa per proseguire nell'apprendimento. Cercare di farle focalizzare cosa dell'italiano l'abbia affascinata prescindendo dalla modalità del suo apprendimento è impossibile. Nella sua ricostruzione di quegli anni si intrecciano più ricordi che caratterizzano quell'esperienza di apprendimento autonomo come cruciale nella sua vita in cui, superato il momento di difficoltà che Mieke dice essere durato “due anni”, comincia a scoprire caratteristiche linguistiche dell'italiano che la divertono e la portano a giocare con la lingua stessa (cfr. 10.3.5)

“l'italiano mi ha imparato che posso giocare con la lingua, che em::: che la lingua non è una una cosa statica, cioè nel francese sono sempre... e inglese e tedesco è stato sempre sono sempre state delle lingue che utilizzavo e::: volontariamente ma secondo le regole che avevo imparato, le regole nell'italiano non l'ho hai imparate però (.) em::: (.) è una lingua che em::: che ti lascia la libertà di giocare con le parole (.) em::: naturalmente in ogni lingua puoi dire una pancia, una grande pancia, una piccola pancia, o una pancia piccola, (°) pancia grande, scusa, però in italiano ciò che in altre lingue non puoi fare è un pancino, un pancione, e così con tutto (.) sei e:::”

In qualche modo qui si comprende che per lei è stata la modalità con la quale ha imparato l'italiano a consentirle di scoprire aspetti di se stessa e della lingua che altrimenti non avrebbe potuto apprezzare. Dalla comparazione fra l'apprendimento grammaticale e scolastico che aveva sperimentato nelle classi della scuola dell'obbligo - “inglese e tedesco è stato sempre... sono sempre state delle lingue che utilizzavo e::: volontariamente ma secondo le regole che avevo imparato” - e la modalità libera e autonoma con la quale ha imparato l'italiano - “le regole nell'italiano non l'ho hai imparate però (.)” - ne deduce che è quest'ultima modalità di apprendimento a consentirle di scoprire modi

della lingua che le danno la possibilità di giocare. Il confronto è fra i modi diversi di apprendimento e non sulla lingua. Sembra, in sintesi, che lei in quel contesto scopra un'autonomia dell'apprendere che porterà con sé nell'affrontare lo studio delle lingue successive. Ma, su tutto, vince quell'idea di una identità plurilingue come scelta chiara e motivata (cfr. 10.3.5)

C: mm::: (.) ti piace la tua personalità plurilingue, non vuoi venirne meno, eh?

M: ((risate)) sì, mi piace perché mi ha imparato tanto (.) utilizzare altre lingue in altri paesi vuol dire che, come ti ho detto, apre delle porte diverse per altre cose.

C: Certo, (°) senza ombra di dubbio.

M: E significa anche che le altre persone che incontri si sentono più ad agio con te, perché loro... mah, non so (.) un tipo di... io posso facilitare a loro, nel senso che non devono cambiare la loro lingua, il che naturalmente è anche ogni tanto difficile perché se io dico che parlo spagnolo, (.) entro da qualche parte in Spagna e dico "hola, que tal", cominciano con un tratatata ((risate)) e sono persa. Il che in italiano ancora non ce l'ho più, neanche nel sud.

Mieke conclude il QBL dicendo che vorrà continuare a studiare l'italiano anche se non ha come obiettivo alcuna certificazione. Non c'è in lei altra motivazione oltre all'esplicita volontà di continuare a lavorare alla realizzazione del progetto plurilingue di sé stessa.

10.3.2 MIEKE: ANALISI DEL MAI

Il MAI di Mieke (cfr.10.3.4), come per gli altri intervistati, è stato compilato in rete il 23 aprile 2014 e la versione grafica che proponiamo in queste pagine è la trascrizione fedele della compilazione *online* redatta da Mieke. Va qui ripresa la nozione per la quale le due categorie principali della metacognizione - *Knowledge of Cognition e Regulation of Kognition* di Schraw e Dennison (1994) sono riconosciute come abilità fondanti della metacognizione stessa nelle quali è inclusa l'esperienza metacognitiva (Efklides 2008; Magno 2010) cosa che per l'interpretazione di Mieke, assume un valore rilevante. Una prima osservazione dei risultati del MAI di Mieke porta a soffermarsi sul dato percentuale che riguarda il KC in quanto la percentuale unica espressa

dall'unione dei tre sottoinsiemi che lo compongono - *Declarative Knowledge, Procedural Knowledge e Conditional Knowledge* - annulla le differenze esistenti fra i valori attribuiti ai singoli sottoinsiemi. È apparso quindi necessario, per comprendere a pieno quel dato, scomporre il valore globale (Tab. 10.3.1)

KNOWLEDGE OF COGNITION		TABELLA 10.3.1	
MIEKE		V.A	%
DK	<i>Declarative knowledge</i>	23 / 40	57,5%
PK	<i>Procedural knowledge</i>	15 / 20	75%
CK	<i>Conditional knowledge</i>	20 / 25	80%
		58 / 85	68,23%

Il valore del KC, lo ricordiamo, misura la consapevolezza individuale delle proprie conoscenze, delle preferenze e degli stili che abbiamo nell'apprendimento, delle nostre debolezze e dei punti di forza. I sottoinsiemi che la compongono hanno invece il compito di rilevare tre diversi tipi di conoscenza (Schraw, Sperling, 1994: 460)

“declarative knowledge (i.e., knowledge about self and about strategies), procedural knowledge (i.e., knowledge about how to use strategies), and conditional knowledge (i.e., knowledge about when and why to use strategies)”

Il KC rileva il nostro grado di consapevolezza determinato però dalla nostra abilità nel saperla usare e applicare al meglio, cosa che sappiamo essere uno dei vantaggi cognitivi attribuiti ai plurilingui. Osservando le percentuali del KC di Mieke, parrebbe evidente che il valore percentuale raggiunto nel *Conditional Knowledge* (CK 80%) insieme a quello raggiunto nel *Procedural Knowledge* (PK 75%) siano decisamente superiori al *Declarative Knowledge* (DK) che raggiunge *solo* il 57,5%. Il valore percentuale è descrittivo ed è dunque calcolato

in rapporto al massimo punteggio raggiungibile in ogni singola abilità. Ma per comprendere il peso che Mieke attribuisce ad ogni sottoinsieme, il calcolo deve essere relativizzato, così scopriamo che per lei è proprio il *Declarative Knowledge* ad assumere la maggiore rilevanza nella conoscenza cognitiva, con una percentuale relativa del 39,7% rispetto al 25,9% attribuito al *Procedural Knowledge* e al 34,5% attribuito al *Conditional Knowledge*. Il CK che in Mieke è prominente ma non assoluto, è quel processo cognitivo che facilita la riflessione su quando usare strategie e perché usare proprio quelle. Mentre il PK, che assume un valore relativo basso, è quel sottoprocesso della cognizione con il quale si stabilisce come usare le strategie e infine, il Declarative Knowledge è una conoscenza ben più articolata e che coincide con il profilo di Mieke “*knowledge about self and about strategies*” (Schraw, Sperling, 1994: 460). Fin qui, ciò che è apparso esser chiaro sia dalle sue parole che dalla lettura dei dati è che Mieke possiede una consapevolezza alta di sé e dei propri processi di apprendimento che controlla con consapevolezza. L’equilibrio parziale della percentuale relativa di questa prima parte della consapevolezza metacognitiva in Mieke è rappresentata dalla sua abilità di analisi e consapevolezza sulle modalità di apprendimento che abbiamo già evidenziato. La RC, seconda parte della *Metacognitive Awareness*, come sappiamo è composta da un gruppo di 5 sottoinsiemi tutti correlati fra di loro e che servono a facilitare la governabilità dei processi cognitivi legati all’apprendimento che in Schraw e Sperling (1994) sono *planning, strategies, monitoring, debugging* e *evaluation* (Tab. 10.3.2).

REGULATION OF COGNITION		TABELLA 10.3.2	
MIEKE		V.A.	%
PLAN	<i>Planning</i>	17/35	48,6%
STRAT	<i>Organizing</i>	35/50	70%
MONITOR	<i>Monitoring</i>	19/35	54,3%

REGULATION OF COGNITION		TABELLA 10.3.2	
DEBUG	<i>Debugging</i>	18/25	72%
EVALUATE	<i>Evaluation</i>	13/30	43,3%
		102/175	58,3%

L'*Evaluation*, all'interno del quadro complessivo caratterizzato da un buon equilibrio fra i sottoinsiemi, è l'elemento al quale Mieke attribuisce maggiore valore relativo. D'altronde la sua capacità di valutazione dei contesti e delle modalità, correlata alla sua personale attitudine verso l'apprendimento, sono le qualità che meglio emergono con coerenza nell'interpretazione di tutti i suoi dati (cfr. 10.3.5)

“mah oltre quello c'è una curiosità naturale che ho (.) che em::: quando sono in un paese dove non non non capisco niente cerco di di em::: non di capire la lingua ed (.) questo è troppo, però ogni giorno un paio di parole”

Qui va sottolineato che il poter contare sulla funzione dell'inglese, lingua che anche Mieke indica essere una L1 per lei, non l'ha distratta dalla determinazione di imparare altre lingue, stabilendo così, nell'essere plurilingue, la conferma di una scelta del tutto identitaria e di appartenenza (Ushioda 2011; Ferrari 2014) e coerente con la sua necessità di conoscere e di capire che appare come determinante fin da giovanissima età (cfr. 10.3.5)

“Uhf, la prima volta avevo 16 anni e sono andate in Grecia (.) con un'amica (.) e lì arrivando già vedi che non puoi neanche leggere [...] per esempio eravamo sedute sul terrazzo a bere qualcosa c'erano questi (°) avevo 16 anni (.) questi giovani che guardavano e io pensavo anche (.) ci stanno parlando (.) allora una curiosità per sapere::: cosa succede::: così ed esse (.) è un po' è rimasto così (.) per le lingue che non conosco per niente”

Ciò che è apparso evidente dall'analisi dell'intervista di Mieke, qui incrociata al MAI che ne conferma i contenuti, è che la sua capacità di gestione deriva principalmente dall'osservazione di quali siano le strategie adatte scelte in base alla valutazione dei contesti. A ben

osservare, ciò che Mieke è riuscita a generare è l'abilità di saper applicare la strategia idonea in base ai contesti, saper scegliere cioè in relazione all'aspetto sociale della negoziazione e dell'interazione, in classe o per strada, quindi è la consapevolezza del contesto che sovrintende le sue scelte. Questo la porta a saper differenziare quindi non solo le strategie misurandole in base al loro scopo, ma anche di saper calibrare le modalità di interazione e di conoscere il valore di ogni singolo apprendimento. L'insieme di queste consapevolezze, unitamente alla sua attitudine all'apprendimento e alla volontà di costruire la propria identità plurilingue e pluriculturale, fa sì che lei abbia sviluppato un approccio del tutto personale, la cui flessibilità e adattabilità sono per lei garanzia di apprendimento. L'ultima tabella (Tab. 10.2.3) è una sintesi dei valori espressi da Mieke sulla sua metacognizione la quale ci consente di avere una immediata percezione di quale sia stata la sua valutazione.

AUTOVALUTAZIONE	MAI	TABELLA 10.2.3
MIEKE		
5	2	3,8%
4	23	44,2%
3	10	19,2%
2	15	28,8%
1	2	3,8%

Il valore più alto attribuitosi è il quattro che raggiunge la percentuale più alta con un 44,2% che descrive una soddisfazione complessiva di Mieke in merito alle sue capacità strategiche di apprendimento. Questa tabella ha il compito di semplificare i dati consentendoci una veloce interpretazione di ciò che è stato già analizzato. Con questo intento, ciò che appare evidente, è che la maggioranza dei valori attribuitesi da Mieke è rappresentata dalla fascia alta della scala Likert che, sommata, supera di molto il

60% complessivo. Il dato, per sintetico che sia, conferma ciò che abbiamo compreso attraverso l'interpretazione dall'IED.

10.3.3 MIEKE: IL QBL

MIEKE	QBL
PARTE UNO: TU	
1. Sei maschio o femmina?	Femmina
2. Quanti anni hai?	55
3. Dove sei nato?	Paesi Bassi, Oosthuizen
4. Che livello di scolarizzazione hai?	Secondaria
5. Che lavoro fai?	Impiegata
6. Quale è la tua prima lingua (L1)?	Neerlandese
7. Quali lingue conosci?	1. Inglese 2. Italiano 3. Francese 4. Tedesco 5. Spagnolo
8. A che età hai iniziato a impararle?	1. Inglese > 12 2. Italiano > 21 3. Francese > 11 4. Tedesco > 13 5. Spagnolo > 51
9. Dove hai imparato queste lingue?	1. Inglese > A scuola e fuori dalla scuola 2. Italiano > Nel paese dove si parla 3. Francese > A scuola e fuori dalla scuola 4. Tedesco > A scuola e fuori dalla scuola 5. Spagnolo > A scuola
10. Come valuti il tuo livello di competenza?	1. Inglese > 6 2. Italiano > 6 3. Francese > 5 4. Tedesco > 5 5. Spagnolo > 3

11. Usi la tua L1 nella tua vita di ogni giorno?	Si
12. Usi le altre lingue nella tua vita di ogni giorno?	1. Inglese > 5 2. Italiano > 4 3. Francese > 2 4. Tedesco > 5 5. Spagnolo > 2
13. Fai lo switch di lingue in una stessa conversazione? (Switch: usare lingue diverse - parole, frasi, esclamazioni, ... - nella stessa conversazione)	Si
14. Quanto spesso fai lo switch nella stessa conversazione?	5
15. Quali lingue usi quando fai lo switch?	Tedesco > Inglese
16. In che contesto o con chi fai lo switch?	Contesto, Amici, Lavoro
PARTE DUE: LA TUA FAMIGLIA	
17. Quale lingua/lingue usi per comunicare con i tuoi genitori?	Neerlandese
18. Dove sono nati i tuoi genitori?	Paesi Bassi (Oosthuizen e Zaanstreek)
19. Quale è/era la prima lingua (L1) di tuo padre?	Neerlandese
20. Quale è/era la prima lingua (L1) di tua madre?	Neerlandese
21. Quale lingua parlano/parlavano fra di loro?	Neerlandese
22. Quale altre lingue erano parlate in famiglia?	n/r
PARTE TRE: LA LINGUA ITALIANA	

23. Perché hai scelto di imparare l'italiano?	Per lavoro, per piacere, per il mio piacere, per amore, non l'ho scelto! <i>“Without speaking the language, I was posted to Italy for my work and I learned the language - much later I started learning properly”</i>
24. Come valuti la difficoltà di impararlo?	2
25. Quanto ti piace studiarlo?	6
26. Quale abilità linguistica è la più importante per te?	Comunicare
27. Desideri continuare a studiare l'italiano?	Si
28. Hai un livello target da voler raggiungere?	No
29. Desideri ottenere una certificazione?	No

10.3.4 MIEKE: IL MAI

MIEKE	MAI
A. Hai compilato il Questionario 1.? (Questionario 1: Plurilinguismo e l'italiano come lingua straniera).	Si
B. Quante lingue conosci?	5
1. Chiedo a me stesso periodicamente se sto raggiungendo i miei obiettivi linguistici	4
2. Considero diverse alternative prima di rispondere un problema	2
3. Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato	4

4. Faccio le cose con calma quando apprendo in modo di avere abbastanza tempo	2
5. Capisco i miei punti di forza e le mie debolezze intellettuali	4 - 4
6. Penso a cosa mi serve di imparare davvero prima di affrontare un compito	2
7. So quanto bene ho fatto un test quando l'ho finito	2
8. Mi do degli obiettivi specifici prima di iniziare un compito	2
9. Rallento quando incontro informazioni importanti	4
10. So quale tipo di informazione è più importante imparare	3
11. Mi domando se ho considerato tutte le opzioni quando sto risolvendo un problema	2
12. Sono bravo ad organizzare le informazioni	2
13. Concentro la mia attenzione coscientemente sull'informazione importante	2
14. Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso	4
15. Imparo meglio quando so qualcosa sull'argomento	4
16. So cosa l'insegnante si aspetta che io impari	2
17. Sono bravo a ricordare le informazioni	3
18. Uso diverse strategie di apprendimento in base alla situazione	4
19. Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per fare le cose	3

20. Ho il controllo di quanto bene imparo	2
21. Periodicamente ritorno sulle relazioni importanti per aiutarmi a capirle	4
22. Mi faccio domande sul materiale prima di cominciare	2
23. Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore	4
24. Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito	3
25. Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	3
26. Posso motivare me stesso a imparare quando ne ho bisogno	4
27. Sono consapevole di quale strategia sto usando quando studio	4
28. Mi trovo ad analizzare l'utilità delle strategie mentre studio	n/r
29. Uso i miei punti di forza intellettuali per compensare le mie debolezze	4
30. Mi concentro sul significato e sull'importanza di nuove informazioni	4
31. Creo il mio esempio personale per rendere l'informazione più significativa	3
32. Sono un buon giudice di quanto bene ho capito qualcosa	2
33. Mi trovo a usare automaticamente strategie utili all'apprendimento	3
34. Mi trovo a fermarmi regolarmente per verificare la mia comprensione	4

35. So quando sarà utile ogni strategia che uso	4
36. Mi chiedo quanto bene ho svolto i miei compiti una volta che ho finito	2
37. Mentre imparo disegno figure o diagrammi per aiutarmi a capire	1
38. Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto il problema	2
39. Cerco di tradurre le nuove informazioni in parole mie o nella mia lingua	5
40. Cambio le strategie quando non riesco a capire	3
41. Uso la struttura organizzativa del testo per aiutarmi a imparare	4
42. Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare un compito	2
43. Mi domando se ciò che sto leggendo è relativo a ciò che conosco già	4
44. Rivedo le mie convinzioni quando mi confondo	4
45. Organizzo il mio tempo per meglio realizzare i miei obiettivi.	3
46. Imparo di più quando sono interessato all'argomento	5
47. Cerco di dividere lo studio in piccoli passi	4
48. Mi concentro sul significato generale invece che su quelli specifici	4

49. Mi faccio domande su quanto bene sto imparando quando sto imparando qualcosa di nuovo	3
50. Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito	1
51. Mi fermo per andare a riprendere nuove informazioni che non sono ancora chiare	4
52. Mi fermo e rileggo quando mi confondo	4

10.3.5 MIEKE: L'IED

L'intervista di Mieke è stata filmata il 6 marzo del 2014 nella sua casa, senza distrazioni e con la sua totale disponibilità. Dura 36' e 29", nulla è intervenuto a interrompere la conversazione che si è quindi svolta con la consuetudine di un colloquio amichevole. Qui di seguito è riportata la trascrizione dell'intervista così come presente in Transana, conservando cioè la trascrizione jeffersoniana. Sono invece stati cancellati i puntatori di coordinamento tra video e parlato che non svolgono, fuori dal contesto di Transana, alcuna funzione interpretativa. L'intervista merita un'annotazione sulla prosodia di Mieke. Per una comprensione dei modi di comunicazione di Mieke va sottolineato che, sebbene in italiano siano decisamente più evidenti, le sue numerose pause e momenti di riflessione sono ugualmente presenti nella sua L1.

- C: Buongiorno Mieke.
- M: Buongiorno Clelia.
- C: Presentati un po' da sola
- M: em::: sono Mieke (.) olandese (.) 56 anni (.) e::: (.) oltre all'italiano parlo anche (.) inglese francese tedesco e (.) un po' di spagnolo
- C: (° Okay)
- M: Dimenticato? no olandese, chiaro...

- C: [em:::]]
- M: [madrelingua]
- C. La prima domanda, c'ho una domanda diretta
- M: Sì
- C: em::: mi sembra di capire che poi sono sei le lingue che parli, giusto?
- M: [Cinque e mezza]
- C: [Cinque e mezza sì]
- M: [Sì, sì]
- C: (°) va bene. Se dovessi raccontarmi quali sono le strategie, le tecniche, le modalità di apprendimento di una lingua, quelle che tu conosci, quelle che tu usi su di te nello studio delle lingue, cosa mi racconteresti?
- M: em::: mah, come base utilizzo quello... (.) il sistema penso che ho imparato in scuola e::: cercando di coniugare i verbi e di e::: esprimermi abbastanza bene, però questo è un un:: sistema che non funziona quando non vai in scuola (.) perciò em::: quando per esempio ho dovuto e::: abituarci all'italiano (.) em::: tanti anni fa la prima volta che sono andata in Italia per lavoro non parlavo nulla però avevo abitato in Francia per sei mesi e (.) ho scoperto che em::: (.) giocando un po' col francese potevo farmi capire (.) cioè che mm::: (.) i verbi francesi assomigliano i verbi italiani dormir-dormire manger-mangiare e::: conversation-conversazione, allora così ho trovato per me un po' una chiave per em::: adattarmi (.) e con l'aiuto degli italiani che è stato stupendo perché ti fanno complimenti, ti dicono sempre “grazie” quando dici qualcosa in italiano, e i complimenti è una motivazione di di di farne di più, questa è la base. Così em::: anche cinque anni fa, quando ho iniziato con spagnolo, ho sempre fat fatto il (.) paragone tra il quello che sentivo nel nello spagnolo al (.) italiano e il francese, perché anche lì trovi delle co::: naturalmente ci sono gli amici falsi, come li chiamano in francese, però cerco una em::: una (.) assimilazione (.) quello che è uguale all'altro.

- C: E questa è la tua em::: e:: diciamo è stata la tua strategia. È sempre stata questa la tua strategia ?
- M: [em:::]
- C: [o è] cambiata, migliorata, meglio, o c'era dell'altro?
- M: mah oltre quello c'è una curiosità naturale che ho (.) che em::: quando sono in un paese dove non non non capisco niente cerco di di em::: non di capire la lingua ed (.) questo è troppo, però ogni giorno un paio di parole (.) che d'esempio almeno dopo una settimana puoi dire buongiorno e buonanotte, come va eccetera
- C: Un esempio?
- M: [Un esempio]
- C: [tipo io so] non so, mi viene da dire magari sei stata in paesi in cui non conoscevi la lingua e hai tentato di...
- M: Uhf, la prima volta avevo 16 anni e sono andate in Grecia (.) con un'amica (.) e lì arrivando già vedi che non puoi neanche leggere
- C: ° Eh già
- M: Perché l'alfabeto greco non è il nostro, e::: (.) simboli come li hai adesso per esempio all'aeroporto indicando dove sono i bagni non esistevano, allora vai a cercare la fermata del pullman (.)
- C: °certo
- M: allora devi capire che la fermata si chiama *stasis* e si scrive così (.) e::: m::: quando::: (.) per esempio eravamo sedute sul terrazzo a bere qualcosa c'erano questi (°) avevo 16 anni (.) questi giovani che guardavano e io pensavo anche (.) ci stanno parlando (.) allora una curiosità per sapere::: cosa succede::: così ed esse (.) è un po'è rimasto così (.) per le lingue che non conosco per niente
- C: e qual è l'ultima delle lingue che hai studiato?
- M: Spagnolo, che difatti anche quando l'ho fatto per quattro settimane in una scuola
- C: Quando?
- M: nel::: duemile:::nove, allora è abbastanza recente, no? Ma anche lì (.) ho scoperto che la strategia non cambiata è di cercare em::: le cose che conosco già di vedere una parola e di pensare ma a che cosa

somiglia, può essere francese, può essere italiano, può essere (.)
em::: (.) chissà che cosa, come tre settimane fa ero in in Portogallo
per la prima volta, anche lì ho scoperto che ascoltando bene riesco a
capire un po' di che cosa parlano, sai che e::: come una conversation
en francais che conversazione in italiano, conversaciòn in spagnolo e
in portoghese diventa conversação [07:12], un po' così, conversation,
così (.) cercare::: (.) oppure da dove viene (.) [la parola]

- C: [Cioè?] cioè
- M: Di magari::: em::: (.) em::: riconoscere la (.) em::: (.) le radici [di una parola]
- C: [La radice]
- M: La radice di una parola.
- C: Hai studiato::: m::: hai studiato::: al liceo, hai studiato?
- M: Sì.
- C: Cosa hai studiato? (.) latino, greco, cos'era?
- M: No niente mah, niente, in inglese, francese, tedesco, olandese, ma non::: il greco e latino no.
- C: (°Ah ok)
- M: Comunque un'altra cosa è che per esempio e::: (.) anche in Svezia sono andata un paio di volte, svedese non lo parlo, non::: non mi dice niente, non mi interessa neanche, però se prendo un giornale svedese posso leggere di che cosa si tratta.
- C: Come?
- M: Facendo la stessa strategia, la stessa si... lo stesso sistema, vedendo la parola svedese e dire ma assomiglia questo e in tedesco, in inglese o in olandese.
- C: E l'italiano?
- M: L'italiano:::
- C: Quando::: una domanda, quando ti sei avvicinata all'italiano, ora mi racconterai come, em::: quale lingue già conoscevi?
- M: Inglese, tedesco e francese.
- C: (°) Okay
- M: Sì.

- C: E l'italiano allora? Come l'hai::: quando l'hai affrontato e come lo hai affrontato.
- M: m::: (hhh) pensavo all'improvvisa però non era così (.) em::: em::: (.) li conoscevo il francese né l'italiano em::: così ad un certo punto ho chiesto a qualcuno di aiutarmi a::: a::: coniugare i verbi, quelle regolare e::: nel tempo presente, imperfetto, futuro, senza sapere che si chiamava così eh, non ho idea, e ancora non mi dice tanto, però e::: (.) potevo... così ho imparato di dire che io mangio, ho mangiato, mangiavo, mangerò, mangerei, con tutti i verbi così, e poi e::: la::: il terzo stagione che::: che lavoravo in Italia abitavo in un appartamento di una famiglia che loro stavano a Bibione io abitavo a casa loro e avevano dei bambini e una biblioteca (.) allora un tesoro, per me un tesoro. Ho cominciato a leggere (.) Pinocchio nella versione per i bambini di tre anni, em::: e poi::: sai quella::: dopo che avevo (.) ho incontrato in questi libri i tempi stranissimi, che pensavo ma cos'è, non poteva essere altro che un forma di essere, “fu”, adesso c'ho un'amica cinese che si chiama Fu Liam, ma “fu” era una... ha durato un po' di tempo per scoprire che cos'era ma essendo un formo... una forma di “essere” per me bastava. Ma così andando avanti dopo turismo ho avuto un vero [11:50] job con gli italiani, con le cartiera a Torino, Milano, e colleghi che mi facevano amicizia e mi portavano libri, dischi, (°) la musica ha aiutato tanto (.) [adesso che:::]
- C: [Chi ascoltavi?]
- M: [Adesso che] ne penso em:::
- C: Che dischi ascoltavi che
- M: [Guarda em:::]
- C: [Chi ti] piaceva? Intanto in quali anni
- M: Il primo...
- C: In quali anni?
- M: Quando lavoravo per la Holland International all'Adriatico, avevo 21 anni, c'era Walter che m'ha fatto conoscere Lucio Dalla (.) (°) che bello. Per la musica eh, perché delle parole ancora non

capivo, tanto per il primo anno che c'ero (.) è venuto dopo. Il secondo anno è stato Loris (.)

- C: mm:::
- M: Baglioni ((risate)) sì, ridi ma Baglioni per me ancora e queste erano delle parole più facili da capire, e così sai mi compravo le cassette per sentirle nella macchina em::: em::: mi scrivevo le tes i testi e::: con tutti i dischi italiani, che bello c'erano sempre le liri le lir le lir ler liriche? (.) potevo leggere che cosa cantavano (.) così anche questa è magari una delle strategie
- C: Quand'è poi che hai studiato l'italiano, cioè seduta a studiarlo, in che anni, dopo quanti anni, o prima o dopo.
- M: Quando sono venuta nella tua classe (.) prima non l'ho mai studiato proprio.
- C: Quindi quando sei entrata in classe il tuo livello l'italiano era quello che tu avevi acquisito negli anni [lavorando]
- M: [Strada facendo] lavorando, sì sì, nella comunicazione con gli italiani (.) da interesse:::
- C: [Tu sei entrata:::]
- M: [Per tanti anni non ho] non ho fatto nulla con l'italiano, ad un certo punto ho pensato dopo un mese di spagnolo mamma mia non posso dire quello che voglio, riprovo con l'italiano, e mi sono trovata tanto bene ((risate)) come un amore perduto
- C: Senti una cosa, hai detto “non posso dire quello che voglio” beh è una condizione normale per chi impara una lingua non potere dire quello che si vuole
- M: ha::: nel spagnolo per me era la prima volta, non mi ricordo più com'era di non poter dire che cosa voleva... volevo in un'altra lingua, perché nella mia memoria l'ho sempre potuto, sia nel tedesco che nell'inglese, francese e italiano (.)
- C: (°) okay
- M: è un un un status che ho avuto per tanti anni, cambiando di una... lavorando nel::: in un settore, in un'industria internazionale,

- cambiando in ogni::: e::: con ogni e::: con ogni (.) e::: con ogni telefonata cambiavo di lingua (.) e allora era tutto qua (.) al di fronte
- C: am::: okay. Sei più ritornata sullo spagnolo o lo hai lasciato?
 - M: Ci provo adesso.
 - C: Cioè?
 - M: Cioè em::: negli ultimi anni em::: (.) lavorando per la certificazione in italiano naturalmente sono venuta tante volte in Italia, che (°) ho scoperto il sud che prima non ci sono mai andata perchè i piemontesi non mi lasciavano (.) (hhh) e::: (.) ma ho anche fatto un paio di viaggi in a::: in in (.) sono stata in Spagna un paio di volte e::: sono stata in in Panama Nicaragua, ho scoperto anche quest'inverno a Cuba ho scoperto che ancora capisco e che so dire delle cose in spagnolo, e siccome e::: sono nel punto della mia vita che probabilmente entro::: un anno, massimo due anni, devo cambiare lavoro, voglio fare altre cose, voglio fare qualcosa con della gente internazionale, magari turismo, o chissà altre cose, allora mi aiuterebbe anche di em::: di essere più sicura nel mio spagnolo
 - C: ok tornando all'italiano hai detto [è come aver ritrovato]
 - M: [°Si]
 - C: amore, cosa ti ha insegnato l'italiano, cioè cosa ha aggiunto alle tue lingue e, perdonami la domanda, cosa ha aggiunto a te come persona l'italiano
 - M: em::: mi ha dato (.) non all'inizio ma (.) da quando ho capito un po' come funziona e quando::: da quando l'ho parlato un po' meglio che all'inizio, cioè dopo un paio di anni, em::: l'italiano mi ha imparato che posso giocare con la lingua, che em::: che la lingua non è una una cosa statica, cioè nel francese sono sempre... e inglese e tedesco è stato sempre sono sempre state delle lingue che utilizzavo e::: volontariamente ma secondo le regole che avevo imparato, le regole nell'italiano non l'ho imparato però (.) em::: (.) è una lingua che em::: che ti lascia la libertà di giocare con le parole (.) em::: naturalmente in ogni lingua puoi dire una pancia, una grande pancia, una piccola pancia, o una pancia piccola, (°) pancia grande,

scusa, però in italiano ciò che in altre lingue non puoi fare è un pancino, un pancione, e così con tutto (.) sei e:::

- C: Secondo te è dovuto dal fatto che l'hai imparato in maniera diversa o secondo te è dovuto dal fatto che.. dalla tipologia di lingua?
- M: Non lo so, lo fanno, e siccome lo fanno lo faccio anch'io, perché sembra una cosa normale ((risate))
- C: No, sì certo che è così, hai perfettamente ragione
- M: ((risate))
- C: è assolutamente normale em::: fra le altre cose c'è anche la pancetta.
- M: Sì però questa è da mangiare ((risate)) ah è anche da mangiare.
- C: ah è anche da mangiare. Ma quello che mi chiedevo è se questa possibilità di gioco che tu ti sei em::: che risc::: che trovi nell'italiano che non sia nata proprio dal modo in cui tu l'hai appreso, è una domanda possibile e tutte le risposte lo sono altrettanto.
- M: Non lo so (.) non lo so [proprio, sai?]
- C: [Tu il francese] l'hai appreso a scuola mi sembra di capire.
- M: Sì::: però ho anche lavorato in Francia e ho lavorato coi francesi e::: però e::: e::: ho anche libri francesi, musica francese, sai non è che e::: e::: è un altro tipo di lingua, magari fa anche parte della cultura italiana, di di come sono le genti, le persone, di come comunicano tra di loro, di em::: è anche la prima lingua, e per me l'unica lingua, e in cui mi uso tanto le mani (.) che di natura magari lo faccio anche in olandese però (°) qui non si fa, e nell'italiano se non si fa e non ti esprimi, o ti esprimi di meno em::: L'italiano per me è anche la lingua in cui mi sono sempre trovata molto tranquilla a parlarla, che non ho mai avuto::: em::: che nell'olandese ce l'ho, ce l'ho avuto per tanti anni, un certo stress perché (.) non pronunciavo bene e nell'italiano e nel francese anche lì pronunciare le parole è più facile in francese e in italiano che in olandese o in inglese.
- C: (°) ja Non mi hai ancora detto se l'italiano ti ha... ti ha insegnato o ti ha dato una possibilità in più nell'esprimerti, nel senso francese,

spagnolo, inglese, tedesco, e la tua lingua, olandese, tutte queste lingue... con tutte queste lingue puoi esprimere gli stessi concetti, o almeno così sembrerebbe em::: (.) l'italiano ha aperto altre porte, ti ha dato altre possibilità di comunicazione? Non lo so, te lo chiedo, è un'ipotesi.

- M: Sì, ma nel senso che e::: l'italiano è la lingua che in base ho imparato da sola, che dà una certa libertà, una fiducia in me stessa che riesco a fare le cose anche da sola e che trovo il modo, qualunque, di imparare qualcosa, anche senza studiare e (.) non lo so (.) infatti quello è ma quello è l'effetto di di penso ogni lingua che riuscirei ad imparare anche dopo e che (.) ti apre la porta per (.) verso altre persone, verso una cultura di saper leggere un libro nel e::: nella lingua origi originale, di poter vedere un film e non leggere la traduzione, che tante volte se adesso::: l'altro giorno ho visto “viva la libertà”, ma che bello.
- C: Ti è piaciuto?
- M: Sì, mi è piaciuto, ma la capacità di vedere un film del genere senza leggere le cose, ma di capire per quello che è detto le cose che non puoi tradurre ((risate)) è lì.
- C: Esatto, esatto le cose che non si possono tradurre (hhh)
- M: non so se questa è la risposta che...
- C: No, più o meno molte cose che non si possono tradurre... senti a proposito di cose che non si possono tradurre, ho trovato, qualche tempo fa abbiamo avuto la visita qui ad Amsterdam, abbiamo avuto la visita di Obama.
- M: Ah, si:::
- C: bene, che parola gli ha fatto dire te lo ricordi?
- M: Uhf, qualcosa di *gezellig*
- C: E:::sattamente.
- M: Come l'altro Papa che diceva *bedankt vor de bloemen*
- C: Esatto. Allora, mi vuoi dire, mi vuoi tradurre *gezellig* in italiano?
- M: Secondo me non c'è, non c'è la traduzione, è una cosa che e::: *gezelligheid* lo puoi descrivere, ed è una cosa che esiste dappertutto.

- C: Cos'è?
- M: È un trovarsi bene in compagnia di quelle persone con chi stai in quel momento, e non è una cosa::: em::: (.) almeno è la mia osservazione di *gezelligheid* che probabilmente è molto diversa di quello che avrebbe detto la mia nonna ((risate))
- C: Cosa avrebbe detto tua nonna?
- M: ((risate)) Io non lo so.
- C: Nel senso qual è... no te lo chiedo, è possibile un'interpretazione diversa di *gezellig*?
- M: Mah, sai è una cosa anche in questo senso olandese, che m::: *gezelligheid* ha una limitazione em::: culturale che sta con m::: che viene dal nostro calvinismo (.) vuoi che te lo spiego?
- C: No
- M: No, facciamo un'altra volta
- C: Voglio che tu mi dica come da un punto di vista... okay, da quello che preferisci come punti di vista, non voglio intervenire, deciderai tu, la tua identità come plurilingue come la descriveresti? Di cosa è fatta? Come...
- M: (.) em::: so che in alcune altre lingue posso esprimermi, posso leggere em::: (.) capisco tutto o quasi tutto che::: di che parlano em::: mi sento proprio ad agio in una in un'altra lingua quando per esempio sto in compagnia di quattro persone di una certa nazionalità, che parlano quella lingua, l'italiano, quando mi trovo in una compagnia di soltanto italiani ed io sono l'unica straniera em::: e che io riesco a seguire la conversazione, e che posso fare parte della conversazione, e che posso anche scherzare durante che facciamo insieme quella conversazione, lì mi sento multilinguista, perché lo so fare in olandese e in un'altra lingua.
- C: Quindi da un punto di vista sociale è [per te rilevante]
- M: [Sì sì sì sì] mah em::: non lo so, no e::: (.) no non è quello em::: è l'essere capace di essere 100% lì e di non perdere niente di quello che sfugge, di non... questo, e ce l'ho per esempio anche quando e::: quando sono con degli amici di New York, parliamo solo l'inglese e

non ho problemi. Dall'altra parte so che parlo abbastanza bene il tedesco, un paio di volte sono andata in ferie con un'amica tedesca ed io le ho sempre proposto di parlare anche un po' l'inglese, il che lei mi rifiuta, ma col tedesco non mi sento em::: nel tedesco non mi sento a casa come nell'italiano o nell'inglese.

- C: Una domanda, ma è dovuto al livello? Tu, il tuo livello di italiano è certificato, vero, sì?
- M: Sì.
- C: (°) Okay, che livello hai (.) di certificazione?
- M: Quella in carta?
- C: Eh ja, quella in carta.
- M: No in carta è B1.
- C: Mannaggia (°) a te em:::
- M: Che non mi perdona mai la mia professoressa.
- C: Eh già em::: No invece quello che volevo sapere è l'essere a tuo agio è determinato, con una lingua o un'altra, è determinato dal livello (.) [della lingua?]
- M: [Sì ma] è determinato a livello in cui mi posso esprimere io, che non devo cercare ad una... per dire qualcosa che posso... anche se non conosco una parola che almeno nella testa ce l'ho tre altre per dire esattamente la stessa cosa, anche se so che ogni tanto faccio degli errori stupidi e che scambio delle cose, per esempio l'altro giorno ho detto "ho guadagnato" dove ho dovuto dire "ho vinto", se ci sono delle ((risate))
- C: Vabbè è ovvio, dai.
- M: se ci sono delle parole che non mi ricorderò mai, per esempio il marito della mia sorella è mio cognato?
- C: (°) Sì:::
- M: Ah
- C: quindi come vedi te lo ricordi.
- M: ((risate)) alla fine (.) ci sono delle parole che veramente mi scappano, ma in genere posso dire tutto quello che voglio.

- C: In ogni caso è un problema di (.) livello di conoscenza della lingua, quindi dove tu sei comoda e puoi esprimerti appieno ti far star bene.
- M: Sì.
- C: Senti imbarazzo nel non poter parlare una lingua?
- M: No, imbarazzo no em::: (.) perché imbarazzo è come::: (.) è come::: va verso vergogna, no?
- C: □ Sì è vero.
- M: E questo non è il caso em::: (.) è piuttosto em::: (.) mi disturba
- C: hm (.) ti piace la tua personalità plurilingue, non vuoi venirne meno, eh?
- M: ((risate)) sì, mi piace perché mi ha imparato tanto (.) utilizzare altre lingue in altri paesi vuol dire che, come ti ho detto, apre delle porte diverse per altre cose.
- C: Certo, (°) senza ombra di dubbio.
- M: E significa anche che le altre persone che incontri ti sentono più ad agio con te, perché loro... mah, non so (.) un tipo di io posso facilitare a loro, nel senso che non devono cambiare la loro lingua, il che naturalmente è anche ogni tanto difficile perché se io dico che parlo spagnolo, (.) entro da qualche parte in Spagna e dico “*hola, que tal*”, cominciano con un tratatatata ((risate)) e sono persa. Il che in italiano ancora non ce l'ho più, neanche nel sud.
- C: (°) no, nel sud proprio no, nel sud proprio no.
- M: No.
- C: Va bene, tu ovviamente hai fatto il il em::: questionario, quindi abbiamo tutta la tua storia con le lingue registrata.
- M: mm::: mm:::
- C: Facciamo una cosa, adesso tu penserai a questa... ti chiedo di pensare a quello che mi hai::: che abbiamo registrato e che ci siamo adesso mi hai detto in questa conversazione, se vorrai aggiungere dell'altro, se vorrai approfondire una risposta, o dettagliare meglio una tua argomentazione me lo dici e avremo una seconda opportunità, okay?

- M: Questo non ho capito.
- C: Avremo avremo faremo in modo che tu possa, se vorrai approfondire delle tue risposte, dettagliarle meglio, spiegarle meglio, prenditi il tempo per pensare a quello che ci siamo dette adesso...
- M: Adesso?
- C: Sì, e se vorrai fra un mese, fra due mesi, fra tre mesi, quando vuoi, se avrai voglia, non è detto, può essere che non ci sia nessun interesse, ma se lo desideri, se desideri specificare meglio una cosa che hai appena detto me lo dici, io vengo e ce lo racconterai, va bene?
- M: Va bene.
- C: Perfetto
- M: Però viceversa, se nel tuo... nella tua ricerca che stai facendo ci sono delle cose di cui pensi “mah, questo magari in Mieke mi sa spiegare di più perché hai sentito delle altre cose che...”, per te per trovare la e::: e::: (.) i motivi che stai cercando, no?
- C: Esatto.
- M: Non esitare.
- C: Sì, grazie mille, grazie per l’opportunità.
- M: Figurati, ci mancherebbe.
- C: Ci mancherebbe altro. Ciao.
- M: Ciao”

10.4 PAMELA: ANALISI DELLA BIOGRAFIA LINGUISTICA

Pamela compila il QBL il 23 aprile del 2014, ha 49 anni in quel momento e una vita professionale affermata. Ha una formazione culturale alta - università - e la sua L1 è il neerlandese. Il nostro rapporto con lei risale alle sue classi di italiano, così come per Bianca, Jaap e Mieke e ne conosciamo i modi dell'apprendimento così come il tratto umano e caratteriale. La caratteristica di Pamela è un plurilinguismo che nasce da uno specifico interesse verso le lingue percepito sin dagli anni scolastici e al quale ha dato seguito iscrivendosi infine all'università (cfr. 10.4.5) “io ho sempre avuto una un interesse per la grammatica olandese anche (#3) e::: penso che ero in grado di guardare la grammatica con un certo modo”, “[Le lingue mi hanno sempre interessati] già alle scuole (.)”, “alla scuola politecnica (.) e lì ho fatto anche l'esame per l'inglese, tedesco e francese.”. In sintesi Pamela racconta di un *iter* di studio delle lingue straniere che, come per tutti nei Paesi Bassi, inizia molto presto, ma che in lei si trasforma in un tratto identitario e lo fa con determinazione. Alla domanda se il suo plurilinguismo sia un evento casuale della sua vita, se cioè sia solo determinato dalla formazione scolastica lei risponde che non c'è casualità e spiega, come vedremo, i motivi che l'hanno mossa. È, fra i quattro intervistati, la sola ad avere avuto una formazione linguistica quasi interamente svolta in classi di lingua e, anche per lei, per il corso di tutta la vita. L'unica lingua che apprenderà con una modalità mista, se escludiamo l'inglese, è l'italiano per il quale ha anche la possibilità di perfezionarlo in Italia “un anno a Milano, cinque anni fa (.) e::: lì ho notato che sì anche se pensi che parli la lingua abbastanza bene (.) cominci a ma non a zero ma più o meno (.)”. Nasce a Delft in una famiglia interamente neerlandese, padre e madre sono di Delft e di Leiden e la lingua usata in casa è il neerlandese che quindi è anche la L1 di Pamela. Le lingue che conosce, proprio per la modalità con le quali le apprende, nel suo caso sono tutte certificate: l'inglese iniziato a scuola a 12 anni insieme al francese, il tedesco lo inizia invece un anno dopo, a 13 anni e poi avvia lo studio dell'italiano a 22 anni. Per

comprendere il peso da lei attribuito ai valori della scala Likert utili all'autovalutazione delle sue competenze linguistiche, consideriamo il cinque assegnato all'inglese come espressione di un grado di padronanza pari a una L1 o molto vicino. L'italiano, come abbiamo visto, è l'unico idioma appreso in modalità mista - *item 9*, "a scuola e fuori dalla scuola" - e Pamela valuta le sue competenze in italiano con un quattro, quindi un grado immediatamente inferiore all'inglese. Alle sue abilità in tedesco riconosce un tre e a quelle del francese un due. Va subito qui introdotta l'osservazione che vede Pamela attribuire valori inferiori, rispetto a quelli indicati per l'italiano, alle sue competenze nelle lingue straniere che ha studiato nel corso della vita scolastica e universitaria. Da sola questa osservazione mette in luce il rapporto privilegiato di Pamela con la lingua italiana, rapporto che nasce indipendentemente dalla prima formazione scolastica "ho sempre avuto un grande interesse per l'Italia in generale, per la cultura, per il paese (#2) e questo mi ha stimolato molto ad imparare". I valori inferiori attribuiti al francese e al tedesco saranno poi motivati, nel corso dell'intervista, con il mancato uso quotidiano di quelle lingue. Osservazione quest'ultima dalla quale è esclusa la lingua inglese che sappiamo essere l'idioma al quale anche lei è stata esposta sin dalla nascita e per il quale nessuno di loro indica - neanche Pamela lo fa - l'avvio dell'apprendimento a zero anni. Comunque sia, è comprensibile che per ciò che riguarda Pamela e in considerazione della sua LLE, sia proprio l'istruzione formale a segnare il parametro di valutazione. L'incidenza dell'uso giornaliero delle lingue nel QBL è rilevata attraverso un ventaglio di *items*, in cui è compresa una domanda diretta - *item 12* "Usi le altre lingue nella tua vita di ogni giorno?" - e quattro domande relative all'uso dello *switch* - *items 13-16* - pensate proprio per comprendere la modalità mista con cui comunicano giornalmente e per ricevere una conferma del valore espresso in risposta alla domanda diretta. In quest'ultima Pamela esprime un grado di frequenza d'uso per ognuna delle lingue e all'inglese attribuisce un quattro che da solo racconta la sua modalità mista della comunicazione giornaliera nei

Paesi Bassi. Per le altre lingue invece i valori espressi sono quelli della fascia bassa della scala, per il francese e il tedesco la frequenza d'uso è valutata con un uno e per quella dell'italiano il valore è solo di un grado più alto, un due. In sintesi, l'uso delle lingue straniere durante il corso della giornata di Pamela è presente, sebbene distribuito in percentuali diverse per ogni lingua, e l'italiano ha ben poco spazio, mentre l'unica lingua davvero attiva è l'inglese. Diventa quindi interessante il quattro con il quale valuta la frequenza d'uso dello *switch* che lei indica essere composto di passaggi fra neerlandese, inglese e italiano. Lo *switch* così come è descritto nel questionario - *item 13* “*Switch: usare lingue diverse - parole, frasi, esclamazioni, ... - nella stessa conversazione*” - è volutamente generico e ci consente di registrare la familiarità di Pamela con il cambio di codice “*changes from one language to another in the course of conversation*” (Li Wei, 2007: 14). Pamela valuta la sua frequenza d'uso dello *switch* nel corso di una giornata con un quattro, coerente alla frequenza d'uso dell'inglese per la quale aveva espresso anche lì un quattro, dove però per lo *switch* è coinvolta anche la lingua italiana per la quale invece Pamela aveva valutato la sua frequenza d'uso con un due. Ancora una volta gli elementi non allineati nel rilevamento del QBL vengono risolti dall'IED in cui, come vedremo, Pamela racconta la sua modalità di comunicazione come modulata attraverso tutte le lingue insieme “io noto che uso sempre tutte le lingue che ho a mio alla mia disposizione (.) sì, sempre.” Questo argomento ci riporta alla definizione di multicompetenza di Vivian Cook già affrontata a più riprese in queste pagine (cfr. 1.5; 1.5.1; 1.4.2.1; 8.2) e da noi acquisita nella sua più recente definizione “*The overall system of mind or a community that uses more than one language*” (Cook, Wei 2014) che in questo caso è da attribuirsi sia in *mind* che in *community*. Per le altre lingue e tenuto conto del contesto linguistico dei Paesi Bassi, paiono invece coerenti i valori ad esse attribuiti. espressi. dove è lo *switch* con l'inglese ad essere il più utilizzato, presumendo la comprensione da parte del ricevente. Questo aspetto, evidenziatosi con le domande sullo

switch e poi raccontato da Pamela come una consuetudine applicata anche nello scrivere in cui ogni lingua è coinvolta enfatizza la pratica del *translanguaging* come una consuetudine all'uso di più lingue come norma (García, 2012: 1; García, Wei 2014). Sebbene, come abbiamo visto (cfr. 2.5.3; 6.6.2) con il termine non ci si riferisce solo al cambio di codice, il *translanguaging* descrive nella sua interezza quella complessa modalità di comunicazione, tipica della *viviencia* dei plurilingui che si compie in ogni parte di mondo giornalmente fra persone con storie diverse, con culture diverse e identità diverse e non necessariamente parlanti idiomi diversi. Li accomuna la difficoltà di generare nuove identità al di là di ciò entro cui sono già identificati (García, Wei 2014) recuperando così il significato originario e primo di “*languaging*” che è di Maturana (1995⁵⁵)

“nothing exists in human life outside language because human life takes place in language, and although we may imagine an independent, objective reality, that which we imagine is not independent from our languaging”

Significato che troviamo integro e inalterato in linguistica dove la lingua è definitivamente intesa come generatore di quel processo che è la *viviencia* “*not something that human beings have, but an ongoing process that exists in languaging*” (García, 2011: 8). Da qui il filo apparentemente diretto che conduce all'*human turn* in sociolinguistica in cui il parlante è il *languager* (Jørgensen, Juffermans 2011) non è poi così diretto e necessita di intersecarsi con Ricœur, Bruner e Guidano per poter generare coerenza. Il *languager* è il plurilingue che usa un suo del tutto individuale sistema linguistico composto, appunto, da tutte le lingue del suo repertorio inclusa la L1, un sistema determinato dai suoi bisogni, dai suoi scopi e dall'ambiente nel quale vive. La Pavlenko (2014) annota che a questa interpretazione del plurilinguismo, largamente condivisa negli studi di settore, ne consegue l'impossibilità di assunzioni aprioristiche stabilite in base a gruppi di alcun genere

⁵⁵Il brano di H. Maturana è consultabile in “The Nature of Time”, pubblicato il 27 November 1995 nel sito dell'INTECO Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile. Url: <http://www.inteco.cl/biology/nature.htm>

“suggests that speakers with different learning trajectories will differ from each other in their judgments, perceptions and performance, including in the knowledge of their L1” (Pavlenko, 2014: 24). Se avessimo mai avuto dubbi sulla correttezza di questa osservazione, e non ne abbiamo avuti, la ricerca ci avrebbe aiutato a rilevarne la consistenza. Pamela, coerentemente al suo percorso d’apprendimento, ha un approccio allo studio delle lingue straniere per nulla uguale a quello che abbiamo riscontrato negli altri nostri intervistati, così come lo sono ognuno di essi rispetto agli altri. Pamela, come vedremo nell’analisi dell’intervista, mantiene il suo approccio alla lingua straniera mediandolo attraverso lo studio formale e grammaticale dell’idioma, modalità nata dalla sua iniziale passione verso la grammatica neerlandese e poi verso ogni grammatica e definitasi nel corso degli studi scolastici prima e universitari dopo. Il suo essere un *language learner* è caratterizzato dall’abilità di sovrapporre strutture, ma soprattutto dalla sua consapevolezza nel farlo. In questo quadro di linguistica individuale Pamela sembra maneggiare con consapevolezza anche gli eventi di CLI, *Cross-Linguistic Influence* (De Angelis 2007, 2015; Jessner 2003, 2006, 2008; Pavlenko, Jarvis 2002; Jarvis, Pavlenko 2008,) sottraendoli, almeno in parte, all’uso inconsapevole. Ciò che lo studio del plurilinguismo ha reso evidente è la multidirezionalità con cui la CLI si compie (Cook 2003; Pavlenko 2000; De Angelis 2007, 2015; Herdina, Jessner 2002) cosa apparsa ancora più evidente proprio nello studio dell’apprendimento di una L3 (Cenoz *et al.* 2001, 2003; De Angelis, Dewaele 2011; De Angelis, Jessner, Kresić 2015) dove non di rado diventa una strategia d’apprendimento (R. Ellis 1994; Pavlenko 2007). Come in tutto il campione della ricerca, per quanto difficile venga valutato l’apprendimento della lingua italiana - Pamela gli attribuisce un quattro - il piacere che si ricava dallo studio della lingua è sempre più alto, in questo caso valutato con il massimo della scala Likert. Questo dato, cioè lo scarto tra difficoltà e piacevolezza in favore di quest’ultima, è così omogeneamente distribuito in tutto il campione della ricerca che ci

consente di inferire, anche per Pamela, la piena consapevole gestione delle modalità d'apprendimento e dell'*iter* che comporta. Il QBL di Pamela si conclude con l'espressa volontà di voler continuare a studiare l'italiano e di voler ottenere una certificazione. La cosa non sorprende perché, sebbene lei abbia ottenuto già una certificazione Cils C1, con molta evidenza in lei il processo di apprendimento delle lingue e dell'italiano in particolare è un fine tanto quanto lo è la capacità di comunicare in lingua.

10.4.1 PAMELA: ANALISI DELL'INTERVISTA

L'intervista a Pamela è stata realizzata il 12 febbraio 2015 ed è durata complessivamente 28' e 22" e qui è riprodotta mantenendo la sua trascrizione come appare in Transana (cfr. 10.4.5). L'intervista si è svolta in un ambiente confortevole e privo di distrazioni in cui eravamo presenti solo noi e nulla è intervenuto a interrompere o anche solo a distrarre la conversazione. Molta parte dell'intervista di Pamela è analizzata per completare e approfondire la comprensione dei dati ricavati sia dal MAI che dal QBL (cfr. 10.4.; 10.4.2) e quindi è anche a quei paragrafi che si rimanda per completezza. Se per tutti gli intervistati il racconto della loro relazione con le lingue e con l'italiano in particolare è diventato centrale per svelare il profilo psicolinguistico dell'apprendente, in Pamela questo aspetto è macroscopico. I suoi modi sempre pacati e cauti, l'hanno condotta a una autovalutazione che appare, nel suo uso uniforme, fin troppo conservativa. Pur consapevoli delle difficoltà inerenti alla richiesta di autovalutazione e di percezione delle proprie abilità, conveniamo che, per ragioni di ricerca, ciò che si ottiene sia sufficiente (Thompson 2015), ma aggiungiamo anche che ci sentiamo particolarmente confortati dall'aver scelto strumenti di ricerca utili, come già dimostrato, a chiarire le incongruenze e a definire con maggiore profondità le differenze individuali degli intervistati. La nostra relazione di cordiale amicizia ci ha consentito un ascolto più attento e critico del suo racconto che, nell'IED svela con puntualità la sua capacità di analisi e comprensione dei modi

dell'apprendere. Per questo motivo iniziamo l'analisi dell'intervista di Pamela partendo da un elemento che a noi è apparso strategico per tratteggiare il suo profilo psicolinguistico. Sollecitata a riflettere sulla possibilità di adeguare la lingua in considerazione di chi è il nostro interlocutore Pamela descrive la sua capacità empatica (cfr. 10.4.5)

“P: Sì infatti, penso che anche io lo faccio perché sono in grado di immaginare, di spostarmi nell'altra persona e capire (.) quante difficoltà forse ha nel parlare (.) posso spostarmi nella mente dell'altra persona che sta davanti a me.”

Ciò che Pamela svela in questo passaggio è la sua capacità empatica di comprendere i pensieri e i sentimenti dell'interlocutore. Sul tema dell'empatia e plurilinguismo gli studi in questi ultimi anni si continuano a susseguire (Baron-Cohen, Wheelwright 2004; Dewaele, Li Wei 2012; 2014) dove viene definita come la capacità “*to tune into how someone else is feeling, or what they might be thinking*” (Baron-Cohen, Wheelwright, 2004: 193). Si sta parlando quindi di una abilità cognitiva o *Cognitive Empathy* la quale, in base ai risultati delle ultime ricerche (Dewaele, Li Wei 2012, 2014), sembra avere una stretta interazione con il plurilinguismo: sull'ampio campione intervistato in quella ricerca si è potuto riscontrare che la *Cognitive Empathy* nei plurilingui non è proporzionale al numero di lingue conosciute, ma sembra invece aumentare in maniera significativa fra quelli che usano più lingue più frequentemente. I modi di questa correlazione, fra empatia cognitiva e plurilinguismo, intervengono infine sui modi della comunicazione creando una correlazione con il CS (Dewaele, Li Wei, 2014: 230)

“*It is possible that the ability to empathise with a bilingual or multilingual interlocutor might be linked to increased CS [Code-Switching], as this is a way of highlighting the specific links between the speaker and the interlocutor. A high level of empathy might nudge a bilingual or multilingual to converge to a higher frequency of CS to reflect the pattern of the interlocutor.*”

In questa cornice teorica è consentito interpretare il *code-switching* come una strategia culturale ed emozionale, utilizzata per segnalare comprensione e adeguamento all'altro. Il tema centrale, per ciò che compete le ragioni di questa ricerca, è l'evidenza che ad attivare la *Cognitive Empathy* non è il plurilinguismo da solo, ma lo è la correlazione fra plurilinguismo e frequenza d'uso. La *Cognitive Empathy*, generata dalla correlazione fra multilinguismo di contesto e plurilinguismo del singolo, in sintesi, è la capacità di comprendere l'altro, atto che abbiamo visto Pamela descrivere con speciale efficacia. La *Cognitive Empathy* che consente a Pamela di comprendere l'altro - "posso spostarmi nella mente dell'altra persona che sta davanti a me" - nasce, nei modi in cui lei stessa la racconta, dall'esperienza diretta che ha vissuto nell'affrontare le difficoltà dell'essere un *languager* che negozia significati. C'è in quel "sono in grado di immaginare" tutta l'eredità da apprendente di lingue che Pamela ha accumulato negli anni, un'eredità emotiva oltre che cognitiva, generata dall'essere da sempre impegnata a costruire significati senza possedere ancora l'interezza dei vocabolari. L'empatia si muove dalla prenoscenza, dal vissuto personale che si trasferisce sull'altro e genera comprensione proprio perché il vissuto ha lasciato la sua traccia emotivamente più intensa (cfr.10.4.5)

"perché so che::: dall'apprendimento del francese quanta fatica ci vuole per imparare una lingua perbene (#2) e anche se capisco::: quasi 100% che la gente mi dici (#2) è tutta un'altra storia quando tu devi rispondere, in italiano in questo caso (#3) la mente vuole di più che la bocca::: che dalla bocca esce.

Questo stralcio di IED chiama alla comprensione del valore apportato da un sentimento ancora diverso rispetto all'empatia e con la quale è in correlazione, la compassione, *simpathy* in inglese, un sentimento che viene descritto (Davis 1994) come attivato da un preciso tratto emozionale "when the observer's emotional response to the distress of another leads the observer to feel a desire to take action to alleviate the other person's suffering" (Baron-Cohen, Wheelwright, 2004: 165). La

compassione sembra dunque essere l'elemento emotivo che attiva l'azione, che spinge al fare per garantire all'altro un sentimento di comprensione e aiuto e, nella descrizione di Pamela, sembra predominare persino sull'empatia "Sì, sì è la comunicazione o la stima reciproca, che::: stimola molto ad avanzare, di interessarti di più per una lingua." La consapevolezza dei processi emotivi in Pamela se eguaglia a quella per quelli linguistici e nel racconto della sua storia da apprendente riesce a individuare e descrivere i percorsi linguistici che la conducono alla comprensione anche di idiomi a lei non noti e, ancora una volta, anche questo aspetto del suo plurilinguismo è raccontato come un afflato empatico. Entrando nel merito spiega, con la consueta accortezza, come lei agisce nel processo, come lo governa, dimostrando una volta di più la sua consapevolezza dei suoi modi di studente. Sollecitata a riflettere sul tema della comprensione di idiomi a lei non noti Pamela racconta (cfr. 10.4.5)

“P: [Quando] un un una persona ti dice ti dice qualcosa in dialetto (#2) per esempio, anche in dialetto olandese che non ho capito cento per cento (.) forse sono in grado di capirlo con la mia conoscenza di altre lingue (.) perché so variare con le parole em::: ho più em::: (.) sistemi da prendere la::: il significato di una parola, [...] più contesti diciamo. [...] Sì perché ho ho sviluppato questo::: l'abitudine di variare con delle parole, di pensare in altri contesti. [...] io noto che uso sempre le tutte le lingue che che ho a mio alla mia disposizione (.) sì, sempre.
 C: Non dipende da quale lingua stai...
 P: No (.) per niente, no”

Quello che Pamela descrive qui è una delle competenze dell'apprendimento linguistico presente *solo* nei plurilingui, descritta come la capacità di fare comparazioni fra lingue e saperne trarre conseguenze utili all'apprendimento e all'uso delle strategie (cfr. Cenoz 2003, De Angelis 2007, Jessner 2008a). Ai plurilingui la letteratura (Jessner 2006) attribuisce un'acquisita consapevolezza metalinguistica, composta dalla capacità di comprendere la natura arbitraria dei segni linguistici a cui si aggiunge un'abilità analitica di come funzionano i meccanismi della lingua e di come interpretarla da un punto di vista sociale e pragmatico, il tutto accompagnato da una maggiore flessibilità

cognitiva e una rara capacità di saper selezionare le informazioni strategicamente utili all'apprendimento. Queste abilità presenti *solo* nei plurilingui sono una parte dell'*M-factor* che è così descritto (Jessner, 2008a: 26)

“refers to all the effects in multilingual systems that distinguish a multilingual from a monolingual system, that is, all those qualities which develop in a multilingual speaker/learner due to the increase in language contact(s) in a non-additive or cumulative way such as metalinguistic and metacognitive awareness”

La variabile centrale o “*key factor*” è proprio la consapevolezza metalinguistica descritta come “*a set of skills or abilities that the multilingual user develops owing to her/his prior linguistic and metacognitive knowledge.*” (Jessner 2008a: 26). Si arriva così a determinare l'influenza delle esperienze precedenti sull'apprendimento della L3, sebbene per ciò che concerne il campione di questa ricerca, non c'è la possibilità di immaginare un processo sequenziale del tipo L1+L2+L3+Ln né è possibile stabilire, stante alla percezione degli studenti stessi, dove questa comparazione si sia attivata. Pamela, insieme all'interessa del campione, indica il suo primo contatto con l'apprendimento dell'inglese a 13 anni, mentre sappiamo così non essere. Come sappiamo anche che nei Paesi Bassi il primo contatto con lo studio formale di una lingua straniera prevede lo studio contemporaneo di due lingue straniere. Quindi, quando infine arrivano allo studio della terza lingua, oltre alla loro L1, gli studenti hanno avuto modo di sperimentare più modalità di apprendimento oltre ad avere anche la pratica giornaliera dell'inglese nel loro stesso paese. Quest'ultimo elemento implica anche una allenata capacità di selezione della lingua che, nei monolingui, non ha modo di svilupparsi. Appaiono certamente necessari i curricula scolastici adeguati (Bono, Stratilaki 2009) ma appare, a nostro avviso, cruciale l'esposizione funzionale all'inglese sin dalla primissima infanzia, condizione quest'ultima applicabile esclusivamente dalle politiche scolastiche e attinente quindi

alle volontà dei governi. In realtà l'inglese è una lingua che cannibalizza le altre lingue in quanto annulla la percezione di una loro utilità e, nel caso dei Paesi Bassi, come abbiamo già detto, sta danneggiando non il neerlandese ma il multilinguismo storicamente presente nel paese. Ma la funzione strumentale dell'inglese potrebbe essere assunta da qualunque altra lingua, con il compito di esporre sin dalla prima infanzia ad un apprendimento linguistico che funga da campione di comparazione per gli apprendimenti successivi. Nei Paesi Bassi quindi, quando gli studenti infine arrivano nelle classi di lingue, hanno iniziato ad apprendere un altro idioma oltre la loro L1 e lo hanno fatto attraverso l'esposizione e il contatto, cosa che garantisce loro lo svilupparsi di una consapevolezza di metodo oltre che linguistica. La comparazione è dunque binaria e consente di valutare l'efficacia dei modi e l'affinità ai propri stili d'apprendimento. Prima ancora che studenti, sono bambini che imparano presto che le lingue si apprendono in classe e che per farlo ci sono modi diversi con i quali è possibile farlo e che richiedono comunque, qualunque essi siano, l'uso costante della lingua imparata. Da questo punto di vista infatti la reversibilità delle lingue è una delle esperienze di cui gli studenti sono maggiormente consapevoli, l'abbiamo trovata in Bianca, come in Jaap e in Mieke. Infine, la formula redatta per illustrare i fattori che interagiscono nella definizione di "*multilingual proficiency*" (Jessner, 2008a) sembra dunque non rappresentare a sufficienza quegli elementi sociolinguistici che la determinano e che possono attivare l'apprendimento linguistico (Jessner, 2008a: 26)

"[...] multilingual proficiency (MP) is defined as the dynamic interaction between the various psycholinguistic systems (LS₁, LS₂, LS₃, LS_n), crosslinguistic interaction (CLIN), and the M(multilingualism)-factor or M-effect (Jessner 2008), as shown in the following crude formula: LS₁, LS₂, LS₃, LS_n + CLIN + M-factor = MP"

La complessità delle interazioni socialmente e psicologicamente determinate che contribuiscono alla competenza plurilingue sono tali

che, a nostro avviso, la riduzione in una formula può indurre a fraintendimenti. Il MP è composto da un'interrelazione fra elementi reversibili e sensibili al tempo e allo spazio e, essendo materia di valutazione scolastica, la modalità con la quale viene percepita dagli insegnanti, ma anche dagli studenti stessi, diventa cruciale (Lüdi, Gogolin 2015⁵⁶)

“[...] this also means that schools must not condemn traces of multilingual ability such as an accent or lexical transfers but must regard them as evidence of a rich personality - while at the same time helping those concerned to “tune out” the other language in monolingual situations.”

La “*multilingual acquisition ability*” (Bono 2008; Bono, Stratilaki 2009) descritta come l'abilità di creare ponti fra le lingue e di sviluppare competenze integrative, non può da sola garantire apprendimento linguistico (Bono, Stratilaki, 2009; De Angelis 2011; Hufeisen, Marx 2007; Singleton, Aronin 2007) ma può di certo, a nostro avviso, utilizzare tutte le preconcoscenze, linguistiche e di metodo, per saper trarre il maggior profitto possibile dalle comunità di pratica non necessariamente scolastica (cfr. 10.4.5)

P: [...] e poi ho notato quando::: sei in grado di comunicare con la gente in la propria lingua, nella propria lingua, questo stimola molto di avanzare (#3) Io ho trovato che la gente in Italia (.) ti danno sempre molti tanti complimenti quando::: quando notato che sei in grado di parlare la loro lingua.

Qui Pamela descrive un attivatore efficace a sufficienza - lo troviamo uguale e spiegato nello stesso modo anche in Jaap (10.2.5) - per rendere possibile lo sforzo e l'impegno autonomo richiesto per l'apprendimento senza doversi inserire in un'aula scolastica (cfr. 10.4.5) “è la comunicazione o la stima reciproca, che::: stimola molto ad avanzare, di interessarti di più per una lingua.”. Così per esempio, continuando con le parole di Pamela, lei descrive il vantaggio che le da la coscienza

⁵⁶ Il brano è tratto dalle pagine web del Goethe-Institut's Language Advisory Board e fa parte della raccolta *Viewpoints on the Learning and Teaching of German as a Foreign Language*. Url: <https://www.goethe.de/en/spr/mag/20492229.html>

di essere plurilingue come una abilità *creativa* applicata all'uso strategico della lingua (cfr. 10.4.5)

“Mah, credo che mi sento più libera, soprattutto viaggiando, perché so che ho la creatività di comunicare, anche se non parlo questa lingua speciale, ma mi dà un po' la creatività di comunicare anche con una parola sola, non so, di fare una frase piccola con poche parole (.) ma lo posso fare.”

Questa creatività linguistica e resa possibile dal contesto nel quale si applica, ritorna a più riprese nell'IED e, unendo i brani in cui Pamela la descrive, se ne trae un quadro sufficientemente preciso (cfr. 10.4.5)

- “ - P: Sì perché ho sviluppato questo:: l'abitudine di variare con delle parole, di pensare in altri contesti. [...] io noto che uso sempre le tutte le lingue che ho a mio alla mia disposizione (.) sì, sempre. [...] mi aiuta e mi dà anche piacere (.) perché amo un può mescolare, di essere creativa con la lingua, con la scrittura, sì, mi amo molto. [em:: sì ma noto] che prendo l'espressione, o una parola che è più densa, o più corta di una lingua e la mescolo con un'altra lingua per fare una frase. Io per esempio em:: scrivo molto in olandese and *do it* “oggi”, “lo faccio oggi”, e prendo la parola “oggi” invece di “*vandaag*”, che sarebbe la parola olandese. Anche se mi piace la parola “oggi” ma è anche più facile perché costa meno tempo per scrivere nel computer o [con la mano]
- C: [Però devi sapere che] dall'altra parte qualcuno ti capisca.
 - P: Sì, quello sì, sì sì.”

La scelta di Pamela di variare con questi modi sia il parlato che la scrittura, fermo restando il ricevente, è un atto consapevole e dunque creativo e non ha nulla a che vedere con la mancata soppressione di una delle lingue e nulla a che vedere con la similarità - oggi/*vandaag* - linguistica. Non manca di controllo, piuttosto, in quanto atto creativo, è un atto di consapevole e compiaciuta *deviazione*. Come lei stessa spiega, mescolare le lingue “mi aiuta e mi dà anche piacere”, dunque è anche un'operazione utile in termini di apprendimento e anche una questione di scelte di stile individuale. I motivi parranno forse futili, ma non lo sono fintantoché questo è il suo modo di operare con il linguaggio, il suo modo di imparare e il suo modo di definirsi. La creatività linguistica, presente in ogni parlante, nei plurilingui è soggetta all'abilità dettata dalla consapevolezza profonda di come è

strutturata la lingua, di come la si può scomporre di come ci si possa giocare per creare qualcosa che possa assumere più densità di significato o che, ancor meglio, sappia rimandare a un significato simbolico ancora inespresso. Questo è ciò che accade nelle comunità formate dai plurilingui, comunità anch'esse transitorie, momentanee e non sempre costituite dalla circolazione dei medesimi idiomi. Questa creatività nel maneggiare gli elementi linguistici è nei plurilingui un atto di consapevolezza, il medesimo che diventa una strategia quando applicato alla necessità di capire idiomi che non si comprendono perfettamente, dove, come racconta Pamela, si riesce ad andare oltre il significato delle parole “(.) perché hai l'abilità e::: di essere creativa con le parole, con la lingua”. Il plurilinguismo è l'unico strumento che non cannibalizza le lingue, ma è anche lo strumento che per le sue peculiarità, se piegare la lingua agli scopi, che siano essi di comunicazione, o di narrazione o di definizione di sé. La traiettoria linguistica che i plurilingui compio nell'arco della loro vita, quell'esperienza nell'apprendimento, nell'uso e nella conoscenza delle lingue del singolo repertorio linguistico è importante per il singolo e per le comunità nelle quali egli opera. Incide nei suoi modi di apprendere, ma anche di creare, di rappresentare se stesso e di mutuare la sua conoscenza agli altri. Tutto questo compone il plurilinguismo dei plurilingui, la cui caratteristica peculiare è, sopra ogni cosa, la sua unicità determinata dall'attiva creatività dei plurilingui stessi. Il profilo plurilingue di Pamela, caratterizzato da un tratto umano pacato e misurato, trova nella lingua un'intensità creativa consapevole e la motivazione all'apprendimento oscilla tra la stima e i complimenti degli italiani che aiutano a sostenere lo sforzo allo studio e la frustrazione, vista ed interpretata come un sentimento fortemente motivante (cfr. 10.4.5)

- P: Si ma tramite la la frustrazione (.) fai dei passi avanti. [...] Perché io volevo perfezionarmi nella lingua (#3) e ogni frustrazione che sentivo mi mi dà lo sforzo di di imparare di più, di prendere ancora il libro della grammatica::: [...]
- C: (#2) Quindi è la frustrazione che ti stimola.

- P: Sì (#4) [perché lo vorrei parlare così perbene ((risate))]

Il tratto identitario di Pamela come plurilingue è dunque definito da un insieme di sentimenti che variano dall'empatia, alla compassione, dalla frustrazione motivante al gioco divertito con le parole e questo è ciò con cui, nel caso si dovesse ripresentare l'occasione, ogni insegnante di lingua dovrebbe confrontarsi. Concluderemo quest'analisi dell'IED di Pamela con un ultimo stralcio di intervista in cui, sollecitata, fa una riflessione interessante su come dovrebbero interagire con loro - gli allievi - gli insegnanti di lingua (cfr. 10.4.5)

“quello che forse aiuta un po' di più che anche loro sanno parlare un'altra lingua forse meglio diciamo, l'inglese, così possiamo comunicare sulle cose che non capiamo in modo più facile.”

D'altronde i processi d'apprendimento in un plurilingue si formano proprio attraverso l'uso di tutte le lingue, indipendentemente da quale sia la lingua *target* e dal livello di competenza in ognuna di esse.

10.4.2 PAMELA: ANALISI DEL MAI

Il Questionario MAI Pamela lo compila lo stesso giorno in cui compila anche il QBL, il 23 aprile del 2014. Per la lettura dei dati seguiremo, come abbiamo fatto fin qui, la scansione teorica della metacognizione così come strutturata da Schraw e Dennison che la interpretano come “*the ability to reflect upon, understand and control one's learning*” (Schraw, Dennison, 1994: 460). Il primo componente della metacognizione in questa interpretazione è, lo abbiamo già visto, il KC che è composto da tre sottoprocessi che riguardano la conoscenza di sé e delle strategie da usare (DK), i modi con i quali si possono usare le strategie (PK) e, infine, l'ultimo sottoprocesso indaga la capacità dello studente di sapere scegliere la strategia giusta in base al compito al quale deve assolvere (CK). Anche solo a una prima osservazione della tabella relativa alle percentuali descrittive del KC di Pamela appare evidente uno sbilanciamento fra i tre elementi. Il DK è quello che

raggiunge una percentuale medio alta, pur essendoci da parte di Pamela, a nostro avviso, una complessiva sottostima (Tab. 10.4.1).

KNOWLEDGE OF COGNITION		TABELLA 10.4.1	
PAMELA		V.A	%
DK	<i>Declarative knowledge</i>	28/40	70%
PK	<i>Procedural knowledge</i>	5/20	25%
CK	<i>Conditional knowledge</i>	11/25	44%
		44/ 85	51,8%

La considerazione di una sottostima è sorretta dalla conoscenza del tratto psicolinguistico di Pamela e da alcune considerazioni di natura scientifica. La metacognizione è una funzione esecutiva che presuppone la capacità di saper monitorare se stessi, di osservarsi e dunque di saper valutare le proprie azioni, così come include la capacità di gestire e maneggiare i propri processi cognitivi (Flavell, Miller, Miller 2002). Queste abilità garantiscono l'evoluzione del proprio apprendimento in base alla selezione di ciò che serve e ciò che non serve per poter progredire (Rivers 2001). Il tutto conduce alla definizione di ciò che la ricerca in questo campo definisce come apprendente esperto, cioè colui che possiede alcune caratteristiche specifiche fra le quali le capacità metacognitive (Rivers, 2001: 280)

“more use than a novices of cognitive or metacognitive skills strategies to organize input and knowledge, including a general tendency to reorganize learning tasks along deeper abstract and conceptual structures and schemata, rather than along surface structure”

L'apprendente esperto è caratterizzato dalla consapevolezza metacognitiva esercitata sui suoi processi di apprendimento, cosa che lo qualifica anche come un apprendente indipendente. In questo senso non

è in alcun modo controverso sottolineare la necessità dello studente di valutare se stesso e di comprendere così, di volta in volta, lo stato del suo percorso, finendo quindi con il dover considerare l'autovalutazione come uno strumento necessario per individuare i successivi obiettivi e valutare quelli raggiunti (Gardner 2000). L'autovalutazione e la metacognizione sono complementarie, se dunque si possiedono abilità metacognitive si hanno anche capacità autovalutative. Altrove abbiamo visto interferire sulla valutazione dei propri *skills* linguistici, l'idea di lingua che si possiede e che si intende raggiungere. Date queste premesse, per ciò che concerne Pamela e la sua valutazione del PK con un 25% sarà utile osservare la sua valutazione in base ai singoli *items*. La prima domanda che appartiene alla PK è la n. 3 "Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato" e qui la valutazione di Pamela è un uno. Alcuni passaggi dell'IED ci aiutano a fare chiarezza in merito (cfr. 10.4.5)

P: la mia tecnica, o processo di imparare una lingua, è em:: cominciare alla base, prendere dalla grammatica di base e poi studiare, studio molto [...] imparare le parole, la grammatica, imparare dalla testa le parole, cominciare a leggere libri molto semplici, libri per bambini,

C: Hai imparato così anche le altre lingue?

P: Sì, alla scuola media e ha cominciato così.

C: Quindi hai imparato anche l'italiano così?

P: Sì, sì, ho subito preso un libro per la grammatica."

Quello che non deve sfuggire in questo brano, che da solo racconta quanto la prima passione per la grammatica sia ancora oggi determinante nel segnare le modalità d'apprendimento in Pamela, quello che non deve sfuggire dicevamo è che lei si avvicina all'italiano con le stesse modalità sperimentate fin lì, pur non essendo più integrata in un percorso scolastico o universitario. Contesto diverso, ma uguale approccio, dove però non le manca la consapevolezza proprio in merito all'esperienza fatta in un contesto diverso (cfr. 10.4.5)

C: [...] tu hai un livello molto alto in italiano, cosa dovresti fare per migliorarlo, cosa faresti?

P: Inserirmi cento per cento::: (.) in Italia.
C: Hai mai vissuto in Italia?
P: Sì, un anno a Milano, cinque anni fa (.) e::: lì ho notato che sì
anche se pensi che parli la lingua abbastanza bene (.) cominci a
ma non a zero ma più o meno (.)

L'esperienza ha aggiunto conoscenza, rielaborata per perfezionare l'apprendimento, il suo apprendimento, rimasto coerente ai suoi modi. La domanda successiva che Pamela valuta ancora una volta con un uno è l'*item* 14. "Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso". Questo *item* è controverso, nel senso che a nostro avviso riduce fin troppo il tema a *una strategia un uso*, cosa che appare del tutto riduttiva in modo particolare se riferita ai plurilingui. Nel merito a noi sembra interessante la riflessione che Pamela formula nel rispondere alla nostra domanda se le sono servite le altre lingue che conosce per apprendere l'ultima, l'italiano (cfr. 10.4.5)

"C: Ti sono servite le altre lingue? [Nel senso...]
P: [il francese] sì sì, come struttura, come è strutturata la grammatica assomiglia un po' come il francese e l'italiano, sì, mi ha::: mi ha aiutato.
C: Ti ha aiutato, eh?
P: Sì.
C: em::: nell'apprendimento dell'italiano l'olandese invece, la tua lingua di base em::: ti ha aiutata o (#2) ti ha::: ti ha aiutata?
P: (#3) È difficile da dire, forse sì direi (#2) perché io ho sempre avuto una un interesse per la grammatica olandese anche (#3) e::: penso che ero in grado di guardare la grammatica con un certo modo, in un certo modo, come ho guardato la grammatica olandese."

Sebbene non stia parlando strettamente di strategie, in queste righe Pamela descrive *la* strategia o gli strumenti attraverso i quali apprende e sono, inevitabilmente, le altre lingue, tutte le lingue. La descrizione è relativa alla sua multicompetenza in atto (Cook, Wei 2014) che, qualche riga più in giù, descrive ancora una volta mostrando piena consapevolezza dei suoi modi di operare (cfr. 10.4.5)

"[Quando] un un una persona ti dice ti dice qualcosa in dialetto (#2) per esempio, anche in dialetto olandese che non ho capito cento per cento (.) forse sono in grado di capirlo con la mia conoscenza di altre lingue (.) perché so variare con le parole

em::: ho più em::: (.) sistemi da prendere la::: il significato di una parola”

Così non appare strano che, quando nella compilazione del MAI incrocia la domanda successiva relativa al PK, l’*item* 27. “Sono consapevole di quale strategia sto usando quando studio” infine decide di assegnarsi almeno un due. L’ultimo *item* attinente al PK è il n.33 “Mi trovo a usare automaticamente strategie utili all’apprendimento”. La cosa interessante in questa risposta di Pamela - assegna un uno - è che l’aver assegnato il punteggio più basso mette noi nelle condizioni di inferire l’opposto di ciò che dovrebbe indicare. Consente cioè di ipotizzare una consapevole selezione di strategie in base al compito da assolvere. Intendiamo con questo sottolineare che è proprio la non automaticità dell’uso delle strategie ad essere garanzia di un processo di monitoraggio attivo e vigile, come d’altronde evidenziato nell’*item* 23 “Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore” al quale Pamela attribuisce un quattro. In sintesi, per ciò che riguarda i valori così bassi del PK in Pamela, pensiamo ad una sua fin troppo analitica valutazione degli *items* che combacia con il suo, a noi noto, tratto caratteriale, pacato e fortemente selettivo. Il secondo elemento che compone la metacognizione rilevata con il MAI è la RC in cui sono valutate le capacità di operare sui processi di apprendimento con consapevolezza (Tab. 10.4.2)

REGULATION OF COGNITION			TABELLA 10.4.2
PAMELA		V.A.	%
PLAN	<i>Planning</i>	22/35	62,9%
STRAT	<i>Organizing</i>	26/50	52%
MONITOR	<i>Monitoring</i>	20/35	57,1%
DEBUG	<i>Debugging</i>	10/25	40%
EVALUATE	<i>Evaluation</i>	12/30	40%
		90/175	51,4%

Non deve sfuggire, nella considerazione di quest'ultima tabella, che entrambe i componenti della metacognizione, nella valutazione di Pamela, sono estremamente bilanciati dove, come abbiamo visto, il KC raggiunge una percentuale del 51,8% e il RC ottiene il 51,4% creando così un equilibrio fra le parti. Questa correlazione percentuale fra i due componenti presuppone una coerenza nei modi della valutazione che coincide con il tratto caratteriale di Pamela. Meticolosa e analitica, mantiene pari valori alla scala Likert nella valutazione di tutti gli *items*. Il risultato è un dato rilevante nell'analisi del MAI perché potrebbe spiegare i valori relativamente bassi ai quali si giunge e stabilisce un alto grado di affidabilità e conferma l'attitudine meticolosa e controllata con cui Pamela affronta la compilazione del questionario. Continuando nell'esercizio della valutazione dei singoli sottoinsiemi che compongono la RC, la pianificazione - *planning* - e tutto ciò che implica, insieme al *monitoring*, la capacità di valutare il proprio modo di apprendere e le strategie usate e ottengono la percentuale più alta, rispettivamente il 62,9% e il 57,1%. Il *debugging* e l'*evaluation* invece ottengono le percentuali più basse con un 40% assegnato ad ambedue. L'*evaluation* concerne la capacità di valutare a posteriori la pertinenza delle strategie usate e delle performance ottenute. Il *debugging* in particolare è spiegato come il sottoprocesso che governa il controllo sulle "*strategies used to correct performance errors or assumptions about the task or strategy use*" (Schraw, Dennison 1994). Ambedue i sottoinsiemi appartengono a una valutazione a posteriori, cioè a quel momento che lo studente dedica al riesame del lavoro svolto e alla valutazione del proprio operato. Anche in questo punto Pamela chiarisce quale è il suo approccio e, a quel 40% espresso per ambedue i sottoinsiemi, va affiancata un'osservazione presente nell'IED in cui spiega quale è il meccanismo che attiva lo stimolo a migliorare e correggersi (cfr. 10.4.5)

P: [...] perché so che::: dall'apprendimento del francese quanta fatica ci vuole per imparare una lingua perbene (#2) e anche se capisco::: quasi 100% che la gente mi dici (#2) è tutta un'altra

storia quando tu devi rispondere, in italiano in questo caso (#3) la mente vuole di più che la bocca::: che dalla bocca esce. [...] Si ma tramite la la frustrazione (.) fai dei passi avanti. [...] Perché io volevo perfezionarmi nella lingua (#3) e ogni frustrazione che sentivo mi dà lo sforzo di di imparare di più, di prendere ancora il libro della grammatica:::”

La frustrazione in Pamela è l'elemento scatenante per perfezionarsi, per “prendere ancora il libro di grammatica” e correggere i suoi errori e perfezionare la sua lingua. C'è, infine, in Pamela una valutazione critica della suo apprendimento linguistico e del suo livello di lingua, elemento quest'ultimo che nell'IED ritorna a più riprese. La tabella riassuntiva della sua autovalutazione (Tab. 10.4.3) ci aiuta a comprendere come funziona la proporzione fra i valori Likert espressi.

AUTOVALUTAZIONE	MAI	TABELLA 10.4.3
PAMELA		
5	1	1,9%
4	10	19,2%
3	18	34,6%
2	15	28,8%
1	8	15,4%

Il primo elemento significativo è quell'unico e solo cinque che Pamela attribuisce all'*item* numero due “Considero diverse alternative prima di rispondere un problema” che, a nostro avviso, è testimonianza dell'attitudine riflessiva della quale si è detto. Sugli aspetti della personalità e sulla sua incidenza nei modi dei plurilingui rimandiamo alla letteratura relativa (Dewaele 2012; Dewaele, Li Wei, 2012, 2013, 2014) già discussa per approfondire quei tratti evidenziatesi nel corso dell'interpretazione dell'IED. Il valore medio, il tre, è quello maggiormente usato da Pamela - 34,6% - immediatamente seguito dal suo valore inferiore, il due - 29,8% - i quali insieme formano la maggioranza. La percezione di una complessiva sottovalutazione delle sue abilità metacognitive permane e, per quanto si siano trovate alcune

ragioni, riteniamo che questo risultato sia da attribuirsi, almeno parzialmente, alla fin troppo accesa cautela autovalutativa di Pamela.

10.4.3 PAMELA: IL QBL

PAMELA	QBL
PARTE UNO: TU	
1. Sei maschio o femmina?	femmina
2. Quanti anni hai?	49
3. Dove sei nato?	Delft
4. Che livello di scolarizzazione hai?	università
5. Che lavoro fai?	personal assistent
6. Quale è la tua prima lingua (L1)?	neerlandese
7. Quali lingue conosci?	1. Italiano 2. inglese 3. tedesco e 4. francese
8. A che età hai iniziato a impararle?	italiano 22, inglese 12, tedesco 13, francese 12
9. Dove hai imparato queste lingue?	Italiano a scuola e fuori dalla scuola: le altre a scuola
10. Come valuti il tuo livello di competenza?	1. 4, 2. 5, 3.3, 4. 2
11. Usi la tua L1 nella tua vita di ogni giorno?	si
12. Usi le altre lingue nella tua vita di ogni giorno?	1: 2; 2: 4; 3: 1; 4: 1.
13. Fai lo <i>switch</i> di lingue in una stessa conversazione? (Switch: usare lingue diverse - parole, frasi, esclamazioni, ... - nella stessa conversazione)	si
14. Quanto spesso fai lo switch nella stessa conversazione?	4
15. Quali lingue usi quando fai lo switch?	neerlandese - inglese - italiano
16. In che contesto o con chi fai lo switch?	collegli, famiglia, enviroment, amici

PARTE DUE: LA TUA FAMIGLIA	
17. Quale lingua/lingue usi per comunicare con i tuoi parenti?	neerlandese
18. Dove sono nati i tuoi genitori?	Delfet e Leiden
19. Quale è/era la prima lingua (L1) di tuo padre?	neerlandese
20. Quale è/era la prima lingua (L1) di tua madre?	neerlandese
21. Quale lingua parlano/parlavano fra di loro?	neerlandese
22. Quale altre lingue erano parlate in famiglia?	nessuna
PARTE TRE: LA LINGUA ITALIANA	
23. Perché hai scelto di imparare l'italiano?	piacere e per la cultura
24. Come valuti la difficoltà di impararlo?	4
25. Quanto ti piace studiarlo?	5
26. Quale abilità linguistica è la più importante per te?	comunicazione
27. Desideri continuare a studiare l'italiano?	si
28. Hai un livello target da voler raggiungere?	no
29. Desideri ottenere una certificazione?	si

10.4.4 PAMELA: IL MAI

PAMELA	MAI
A. Hai compilato il Questionario 1.? (Questionario 1: Plurilinguismo e l'italiano come lingua straniera).	Si
B. Quante lingue conosci?	4

1. Chiedo a me stesso periodicamente se sto raggiungendo i miei obiettivi linguistici	3
2. Considero diverse alternative prima di rispondere un problema	5
3. Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato	1
4. Faccio le cose con calma quando apprendo in modo di avere abbastanza tempo	3
5. Capisco i miei punti di forza e le mie debolezze intellettuali	4 - 4
6. Penso a cosa mi serve di imparare davvero prima di affrontare un compito	4
7. So quanto bene ho fatto un test quando l'ho finito	2
8. Mi do degli obiettivi specifici prima di iniziare un compito	2
9. Rallento quando incontro informazioni importanti	3
10. So quale tipo di informazione è più importante imparare	2
11. Mi domando se ho considerato tutte le opzioni quando sto risolvendo un problema	2
12. Sono bravo ad organizzare le informazioni	4
13. Concentro la mia attenzione coscientemente sull'informazione importante	4
14. Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso	1
15. Imparo meglio quando so qualcosa sull'argomento	4

16. So cosa l'insegnante si aspetta che io impari	3
17. Sono bravo a ricordare le informazioni	3
18. Uso diverse strategie di apprendimento in base alla situazione	1
19. Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per fare le cose	2
20. Ho il controllo di quanto bene imparo	1
21. Periodicamente ritorno sulle relazioni importanti per aiutarmi a capirle	2
22. Mi faccio domande sul materiale prima di cominciare	3
23. Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore	4
24. Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito	3
25. Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	2
26. Posso motivare me stesso a imparare quando ne ho bisogno	2
27. Sono consapevole di quale strategia sto usando quando studio	2
28. Mi trovo ad analizzare l'utilità delle strategie mentre studio	2
29. Uso i miei punti di forza intellettuali per compensare le mie debolezze	3
30. Mi concentro sul significato e sull'importanza di nuove informazioni	3

31. Creo il mio esempio personale per rendere l'informazione più significativa	2
32. Sono un buon giudice di quanto bene ho capito qualcosa	3
33. Mi trovo a usare automaticamente strategie utili all'apprendimento	1
34. Mi trovo a fermarmi regolarmente per verificare la mia comprensione	3
35. So quando sarà utile ogni strategia che uso	1
36. Mi chiedo quanto bene ho svolto i miei compiti una volta che ho finito	2
37. Mentre imparo disegno figure o diagrammi per aiutarmi a capire	1
38. Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto il problema	3
39. Cerco di tradurre le nuove informazioni in parole mie o nella mia lingua	4
40. Cambio le strategie quando non riesco a capire	2
41. Uso la struttura organizzativa del testo per aiutarmi a imparare	3
42. Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare un compito	4
43. Mi domando se ciò che sto leggendo è relativo a ciò che conosco già	2
44. Rivedo le mie convinzioni quando mi confondo	3

45. Organizzo il mio tempo per meglio realizzare i miei obiettivi.	2
46. Imparo di più quando sono interessato all'argomento	4
47. Cerco di dividere lo studio in piccoli passi	3
48. Mi concentro sul significato generale invece che su quelli specifici	3
49. Mi faccio domande su quanto bene sto imparando quando sto imparando qualcosa di nuovo	3
50. Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito	1
51. Mi fermo per andare a riprendere nuove informazioni che non sono ancora chiare	3
52. Mi fermo e rileggo quando mi confondo	3

10.4.5 PAMELA: L'IED

- C: Come prima cosa ciao (.) Pamela •
- P: Ciao (.) buongiorno ((risata))
- C: Buongiorno ((risata accennata)) sì (.) em::: ti vuoi presentare tu? vuoi::: (.) Sì, presentati tu.
- P: Io mi chiamo Pamela (.) sono olandese e::: ho cominciato a studiare l'italiano già forse trenti anni fa
- C: Trent'anni fa?
- P: Sì, direi
- C: Davvero?
- P: Sì (.) avevo sui::: 20
- C: °ah, okay, okay. Tu hai completato i due::: em:: [i due:::]
- P: [i due:::] le due interviste [scritte, sì]

- C: [scritte dal em:::] Lì ti chiedevo anche, ho chiesto anche em::: (.) quanti em::: sì, diciamo il tuo curriculum scolastico, nel senso quante lingue conosci e da dove vengono queste lingue, me lo vuoi dire, me [lo vuoi ripetere?]
- P: [Le lingue mi hanno sempre interessati] già alle scuole (.) così ho fatto la laurea in tedesco, francese e inglese, sulla scuola media (.) e poi:::
- C: Scusa la laurea o scuo a scuola media
- P: Scuola media
- C: Okay, allora hai fatto alla scuola media francese, tedesco e [inglese]
- P: [inglese] (.) esatto (.) poi e::: ho studiato::: (.) alla scuola politecnica (.) e lì ho fatto anche l'esame per l'inglese, tedesco e francese.
- C: Quindi li hai certificati?
- P: I certificati, esatto, e poi dopo quando ho cominciato a lavorare mi sono interessata anche per l'italiano e ho preso lo studio per l'italiano.
- C: mm mm::: lo hai certificato l'italiano?
- P: Sì.
- C: Che livello di italiano hai?
- P: em::: mah, adesso ho livello C1, perché due anni fa ho fatto l'esame CILS, livello C1 ma non so che adesso ho ancora questo livello perché non parlo molto [negli ultimi anni]
- C: [Tu che pensi, ce l'hai] ancora?
- P: Non lo so, forse nel parlare, ma (#2) per quanto la grammatica, la scrittura, non sono sicura.
- C: mm::: a nel parlare?
- P: Nel parlare sì, abbastanza sì non ho perso molto.
- C: • Quindi complessivamente quante lingue sai?
- P: Allora quattro, l'inglese, francese (#1) modesto, non molto avanzato (.) tedesco abbastanza bene, inglese ovviamente ottimo direi e poi la mia lingua madrelingua, l'olandese.

- C: Quindi quante sono complessivamente, sono?
- P: Più o meno cinque.
- C: Quando sei arrivata all'italiano ((rumore di una tazza poggiata sul tavolo)) em::: avevi (.) già studiato quattro lingue? No! tre.
- P: Tre.
- C: Tre studiate
- P: Sì.
- C: °okay, bene. Nei due moduli, nei due questionari *online* che tu hai compilato ce n'è uno che riguarda le tecniche, le strategie, i modi che uno ha di [imparare una lingua]
- P: [Sì, sì]
- C: • la prima domanda è fra le strategie che tu hai letto, che poi hai compilato, trovi qualcuna che (#1) somigli a delle strategie tue, delle tecniche di apprendimento, strategie, modalità?
- P: Non mi ricordo bene quali strategie::: c'erano da scegliere, ma la mia tecnica, o processo di imparare una lingua, è em::: cominciare alla base, prendere dalla grammatica di base e poi studiare, studio molto.
- C: Come?
- P: mah, così, imparare le parole, la grammatica, imparare dalla testa le parole, cominciare a leggere libri molto semplici, libri per bambini, e poi:::
- C: Hai imparato così anche le altre lingue?
- P: Sì, alla scuola media e ha cominciato così.
- C: Quindi hai imparato anche l'italiano così?
- P: Sì, sì, ho subito preso un libro per la grammatica.
- C: Dove l'hai studiato • l'italiano?
- P: Ad Amsterdam.
- C: Okay. Scusa ti ho interrotto, hai preso un libro con una grammatica? (#1) agli inizi
- P: Agli inizi, sì, e poi em::: ho sempre avuto un grande interesse per l'Italia in generale, per la cultura, per il paese (#2) e questo mi ha stimolato molto ad imparare (.) perché tramite l'interesse per un

paese, per la lingua em::: (#1) io ho imparato molto più con molta più facilità (.) se mi interessa.

- C: mm certo (.) lo immagino [lo immagino]
- P: [Io ho sempre] avuto più interesse per l'Italia che per la Francia e ho notato è (.) diventato che è diventato più facile ad imparare una lingua, quando c'è anche l'interesse per un paese.
- C: Mi sembra di capire che quest'interesse sia nato presto.
- P: Sì.
- C: Esatto, cosa ti ha spin::: di più di tutto cosa ti ha (#2) sviluppato questo interesse, cosa, cos'è stato, cosa ti piaceva dell'Italia, o della lingua, o della cultura, o di tutte e tre?
- P: Sì, di tutte e tre, e poi ho notato quando::: sei in grado di comunicare con la gente in la propria lingua, nella propria lingua, questo stimola molto di avanzare (#3) Io ho trovato che la gente in Italia (.) ti danno sempre molti tanti complimenti quando::: quando notato che sei in grado di parlare la loro lingua.
- C: assolutamente [vero]
- P: [e questo] stimola molto secondo me.
- C: Ah vedi, questa è una bellissima cosa, una bellissima cosa, sì è vero, è vero siamo molto ammirati ↑ di trovare persone:::
- P: Sì, sì è la comunicazione o la stima reciproca, che::: stimola molto ad avanzare, di interessarti di più per una lingua.
- C: Ti sono servite le altre lingue? [Nel senso...]
- : [il francese] sì sì, come struttura, come è strutturata la grammatica assomiglia un po' come il francese e l'italiano, sì, mi ha mi ha aiutato.
- C: Ti ha aiutato, eh?
- P: Sì.
- C: em::: nell'apprendimento dell'italiano l'olandese invece, la tua lingua di base em::: ti ha aiutata o (#2) ti ha::: ti ha aiutata?
- P: (#3) È difficile da dire, forse sì direi (#2) perché io ho sempre avuto una un interesse per la grammatica olandese anche (3) e:::

penso che ero in grado di guardare la grammatica con un certo modo, in un certo modo, come ho guardato la grammatica olandese.

- C: Okay ° okay quindi è la grammatica in sé che ti interessa?
- P: [Si]
- C: [E come] trovi la grammatica italiana? ((risata soffusa))
- P: Secondo me più regolare ↑ che::: che la grammatica olandese.
- C: Beh questo sì, eh ((gran risata))
- P: (((gran risata))) Ma poi em::: (#2) la lingua ha più sfumature, e questo la rende abbastanza difficile a:: ad imparare per bene (.) la lingua italiana.
- C: • Cosa pensi di dover fare se volessi, tu hai un livello molto alto in italiano, cosa dovresti fare per migliorarlo, cosa faresti? •
- P: Inserirmi cento per cento::: (.) in Italia.
- C: L'ultimo *step*
- P: Sì, l'ultimo *step*
- C: Hai mai vissuto in Italia?
- P: Sì, un anno a Milano, cinque anni fa (.) e::: li ho notato che sì anche se pensi che parli la lingua abbastanza bene (.) cominci a ma non a zero ma più o meno (.)
- C: cioè quando [vai:::]
- P: [a comunicare] davvero con la gente su un livello che ti interessa.
- C: (#3) Hai fatto fatica?
- P: Sì abbastanza, sì sì (.) anche li e::: ho fatto un corso di lingua
- C: E quando sei arrivata, esatto, quando sei arrivata che livello di italiano avevi?
- P: Mah forse::: B1 (#3) B1 B2
- C: Okay penso più B2 conoscendoti [(((risata prolungata)))]
- P: [(((risata prolungata)))] ok B2
- C: e sì! quindi hai fatto sforzo, giusto?
- P: Sì, sì sì
- C: Te lo aspettavi?

- P: (#3) da un lato sì (.) sì sì (.) perché le perché so che:::
dall'apprendimento del francese quanta fatica ci vuole per imparare
una lingua perbene (#2) e anche se capisco::: quasi 100% che la
gente mi dici (#2) è tutta un'altra storia quando tu devi rispondere, in
italiano in questo caso (#3) la mente vuole di più che la bocca::: che
dalla bocca esce.
- C: Eh già, è esattamente così, la penso anche io così.
- P: Sì ma tramite la la frustrazione (.) fai dei passi avanti.
- C: Davvero?
- P: Sì.
- C: Cioè? Spiegami questa cosa.
- P: Perché io volevo perfezionarmi nella lingua (#3) e ogni
frustrazione che sentivo mi dà lo sforzo di di imparare di più, di
prendere ancora il libro della grammatica:::
- C: Quindi quando tu hai bisogno vai alla grammatica.
- P: Sì non non non sempre ma sì, ogni volta lo farò.
- C: (#2) Quindi è la frustrazione che ti stimola.
- P: Sì (#4) [perché lo vorrei parlare così perbene ((risate))]
- C: [È sempre stato così? ((risate))]
- P: Sì
- C: Ma la tua sensazione, se tu dovessi darti un voto quanto ti daresti
di voto per il tuo italiano?
- P: °Un sette
- C: Un sette?
- P: Sì
- C: °Okay [((risata sonora))]
- P: [((risata sonora))] non più, no.
- C: Le altre lingue le parli, secondo te, meglio, le altre tre?
- P: E::: sì, l'inglese meglio (.) direi 8 (.) tedesco no, non più, perché
non parlo molto questa lingua.
- C: • E::: una domanda il francese, il tedesco em::: scusami l'inglese
- ho detto tutte le lingue - l'inglese em::: lo parli meglio... perché
parli meglio l'inglese?

- P: Perché adesso la usa di più.
- C: Perché la usi di più [lavorando?]
- P: [Sì per lavoro] si lavorando.
- C: Perché la usi di più lavorando.
- P: E lo senti anche in Olanda, vivendo in Olanda lo senti spesso.
- C: A proposito dell'Olanda, come la consideri l'Olanda? È un paese che (.) che considereresti multilingue?
- P: Sì.
- C: Tutto il paese?
- P: No, non tutto (.) è concentrato qui nella zona dove abitiamo noi.
- C: Quindi Amsterdam?
- P: Sì, circa Amsterdam, le grandi città (.) del West.
- C: Forse anche le altre città penso, tipo città come Groningen
- P: Sì, L'Aia, Rotterdam, Utrecht.
- C: Utrecht, sono città ormai...
- P: Sì.
- C: E questo secondo te è dovuto da cosa?
- P: Mah em::: dalla cultura che noi avevamo già [tre secoli fa]
- C: [Quando?]
- P: La cultura del negoziare con altri paesi (#4) abbiamo sempre girato il mondo in barca per negoziare.
- C: Era normale parlare tutte le lingue possibili.
- P: Sì.
- C: ja • sono d'accordo con te, anche io penso la stessa cosa, em::: non pensi che sia cambiata un po' l'attitudine?
- P: No, direi no.
- C: °Diresti di no°
- P: Forse dà dare un altro stimolo, forse questo è cambiato un po' ma parliamo sempre molto l'inglese secondo me qui in Olanda.
- C: Adesso ho una domanda precisa, che però voglio che prendi tutto il tuo tempo, come descrivi, come come (#2) è accaduto per caso che sei arrivata ad essere sicuramente una persona plurilingue?
- P: em::: no, credo di no.

- C: Bene (#3) Come descrivi te stessa come persona plurilingue? Ti piace esserlo? È stata una scelta? Hai [faticato, non hai faticato?]
- P: [Sì mi piace molto] (.) perché sono sempre:: e mi interessa sempre molto alle culture (.) nel mondo, amo viaggiare, amo incontrare gente di un'altra cultura e parlando molte lingue (.) lo fac:: è più facile comunicare con alt con gente di un'altra cultura o di un'altra lingua.
- C: em::: pensi che em::: nei rapporti con le altre persone, anche non per forza di altre culture ma nei rapporti giornalieri proprio della tua::: l'essere plurilingue ti aiuta, anche nel contatto con una persona di oddio stavamo guardando, oddio come si chiama quella città?
- P: Hithorn
- C: Hithorn, vai a Hithorn forse non tutti sono esattamente plurilingui però
- P: Mah, forse sì (.) perché hai l'abilità e::: di essere creativa con le parole, con la lingua.
- C: Mi vuoi fare un [esempio?]
- P: [Quando] un un una persona ti dice ti dice qualcosa in dialetto (#2) per esempio, anche in dialetto olandese che non ho capito cento per cento (.) forse sono in grado di capirlo con la mia conoscenza di altre lingue (.) perché so variare con le parole em::: ho più em::: (.) sistemi da prendere la::: il significato di una parola,
- C: °Okay
- P: più contesti diciamo.
- C: certo, ovviamente, ovviamente.
- P: Sì perché ho ho sviluppato questo::: l'abitudine di variare con delle parole, di pensare in altri contesti.
- C: Quando pensi alla struttura di una frase, quando pensi di intavolare una discussione, o semplicemente di rispondere ad una domanda, quello che fai è affrontare la discussione prendendo tutto il tuo bagaglio di conoscenza linguistica, o cerchi di essere concentrata solo in una lingua?

- P: No, io noto che uso sempre le tutte le lingue che che ho a mio alla mia disposizione (.) sì, sempre.
- C: Sempre, vero?
- P: Sì.
- C: Non dipende da quale lingua stai...
- P: No (.) per niente, no
- C: • Questo ti aiuta?
- P: Sì, mi aiuta e mi dà anche piacere (.) perché amo un può mescolare, di essere creativa con la lingua, con la scrittura, sì, mi amo molto.
- C: Lo fai anche nella scrittura?
- P: Sì, sempre di più.
- C: Davvero?
- P: Sì.
- C: Mi vuoi fare un esempio? (#3) Se ti viene in mente [ovviamente]
- P: [em::: sì ma noto] che prendo l'espressione, o una parola che è più densa, o più corta di una lingua e la mescolo con un'altra lingua per far una frase.
- C: • E quello che riceve la tua:::
- P: Io per esempio em::: scrivo molto in olandese and do it "oggi", "lo faccio oggi", e prendo la parola "oggi" invece di "*Vandaag*", che sarebbe la parola olandese.
- C: Okay, è fantastico.
- P: Anche se mi piace la parola "oggi" ma è anche più facile perché costa meno tempo per scrivere nel computer o [con la mano]
- C: [Però devi sapere che] dall'altra parte qualcuno ti capisca.
- P: Sì, quello sì, sì sì.
- C: Fantastico, fantastico.
- P: Sì.
- C: ja fantastico, certo è vero ((risata soffusa)) e ti piace, pensi che potresti vivere in una nazione che... per esempio tu ami molto l'Italia, so che per te sarebbe bello poter vivere in un ambiente italiano, magari anche di lavoro.

- P: Sì certo.
- C: Avere la possibilità di essere in contatto, e vivere in un ambiente multilingue, come abbiamo detto esserlo l'Olanda, è importante immagino per te.
- P: mm... m...
- C: Se dovessi andare a vivere in un posto un po' più chiuso, da questo punto di vista, sarebbe un problema?
- P: mah problema forse::: è detto troppo forte, ma sì, mi dà certamente meno stimoli (.) un ambiente così, sì.
- C: Okay, un'ultima domanda (#3) come persona, cioè da un punto di vista proprio personale, em::: non pubblico quindi quello che tu... che rimane a te, a disposizione, nelle tue riflessioni, nel tuo modo di essere, l'essere multilingue, plurilingue, scusa problemi di definizioni...
- P: Okay.
- C: L'essere plurilingue ti ha cons consente di essere più... o meglio, cosa ti dà, cosa riesce a concederti dal punto di vista proprio personale, nella valutazione delle cose, nella progettazione della propria vita
- P: Mah, credo che mi sento più libera, soprattutto viaggiando, perché so che ho la creatività di comunicare, anche se non parlo questa lingua speciale, ma mi dà un po' la creatività di comunicare anche con una parola sola, non so, di fare una frase piccola con poche parole (.) ma lo posso fare.
- C: Ti faccio l'esempio mio personale, quando valuto, quando mi capita di avere, che ne so, dei rapporti di lavoro, o anche dei rapporti personali con persone che non hanno avuto la possibilità del contatto multiculturale, adeguo il mio modo di fare e anche la mia lingua mi accorgo.
- P: Sì.
- C: Adeguo la mia lingua alla persona che ho davanti ...
- P: Che facilita la comunicazione, no?
- C: Esatto. Tu lo fai?

- P: Sì.
- C: Questa è una cosa che mi viene istintiva esattamente come mi viene istintivo parlare lentamente, prendere del tempo nel parlare con una persona che non è italiana e che sta parlando con me in italiano
- P: Sì infatti, penso che anche io lo faccio perché sono in grado di immaginare, di spostarmi nell'altra persona e capire (.) quante difficoltà forse ha nel parlare (.) posso spostarmi nella mente dell'altra persona che sta davanti a me.
- C: • Sono d'accordo anche su questo. Pamela, se dovessi... tu sai che io sono un insegnante di lingua.
- P: Sì.
- C: Dovessi dare un consiglio a qualcuno che deve insegnare l'italiano, a me o a qualcun altro, quello che preferisci, che cosa diresti ad un professore che vuole insegnarti l'italiano, qual è la richiesta che faresti, cosa vorresti da lui? (#3) Ovviamente il tuo consiglio è un consiglio dotto perché ((risata)) sei una persona che ha studiato ed imparato così tante lingue.
- P: Mah, devo dire che la maggior parte secondo me degli insegnanti che ho conosciuto io sono già molto stimolanti (.) ma quello che forse aiuta un po' di più che anche loro sanno parlare un'altra lingua forse meglio diciamo, l'inglese, così possiamo comunicare sulle cose che non capiamo in modo più facile.
- C: Okay, certo, perché stare dentro un insegnamento strettamente...
- P: Sì, italiano, e soprattutto gli insegnanti che ho conosciuto in Italia stessa non sanno l'inglese quasi.
- C: Dove hai fatto lezioni di italiano?
- P: A Milano, sì (.) ma forse poteva anche essere stato così, che loro facevano finta di non capire l'inglese, non so, come strategia.
- C: ((risata)) Non on lo so questo, però forse sì, forse no, davvero non lo so.
- P: Ma d'altra parte in generale, come ho detto, io trovo la gente in Italia molto aperta, stimolante, molto gentile.

- C: Questa è una cosa che io trovo molto interessante da un punto di vista culturale, forse sappiamo molte meno lingue, forse l'italiano non sa l'inglese e magari forse è vero che abbiamo un limite in quel senso però siamo molto aperti.
- P: Davvero, sì.
- C: Esatto, no?
- P: Sì sì, molto accogliente.
- C: Cosa diversa rispetto all'Olanda?
- P: Sì, noi siamo meno accoglienti.
- C: Eh, però avete...
- P: Siamo gentili, sì, quello sì, dobbiamo usare l'etichetta per comunicare con altra gente, ma sotto un livello più denso non siamo così accoglienti.
- C: Beh direi accoglienti non lo so, perché magari sì, ma aperti.
- P: Aperti, sì.
- C: Siamo meno aperti, però in definitiva è un popolo, come dicevamo prima, che è stato sempre aperto.
- P: Sì con una vista verso l'altra parte, perché noi dovevamo andare in barca cercando il negozio, e questa è un'altra situazione come in Italia dove la gente viene in Italia.
- C: °Esattamente.
- P: °In prima istanza°
- C: in prima istanza, sì
- P: e creano un altro interessi in gente secondo me.
- C: Okay Pamela, grazie moltissimo di questa intervista.
- P: Niente, niente, prego.
- C: Grazie davvero, è stato estremamente interessante.
- P: Prego, è stato un piacere anche per me.

10.5 IL MAI(R) RIORGANIZZATO

Abbiamo voluto concludere i profili di Bianca, Jaap, Mieke e Pamela allegando una versione del loro MAI in cui gli *items* sono stati ridistribuiti. Abbiamo cioè riorganizzato il questionario raggruppando

gli *items* in base alla suddivisione teorica con la quale è stato progettato da Schraw e Dennison (1994). La decisione è nata dalla volontà di fornire un ulteriore strumento utile alla comprensione della metacognizione nei plurilingui da noi intervistati, uno strumento che infine riassume i dati che hanno supportato l'analisi fin qui condotta. La riorganizzazione degli *items* dei MAI di Bianca, Jaap, Mieke e Pamela qui di seguito presentati, segue quindi la struttura della metacognizione così come redatta dai creatori del MAI (Schraw, Dennison 1994).

“Knowledge of Cognition

1. *Declarative knowledge: knowledge about learning and one's cognitive skills and abilities;*
2. *Procedural knowledge: knowledge about how to use strategies;*
3. *Conditional knowledge: knowledge about when and why to use strategies.*

Regulation of Cognition

1. *Planning: planning, goal setting, and allocating resources;*
2. *a) Organizing: implementing strategies and heuristics that help one manage information, b) Information management: organizing, elaborating, summarizing, and selectively focusing on important information;*
3. *Monitoring: on-line assessment of one's learning or strategy use;*
4. *Debugging: strategies used to correct performance errors or assumptions about the task or strategy use;*
5. *Evaluation: post-hoc analysis of performance and strategy effectiveness”*

10.5.1 IL MAI(R): BIANCA

BIANCA	MAI(R)
A. Hai compilato il Questionario 1.? (Questionario1: Plurilinguismo e l'italiano come lingua straniera).	Si
B. Quante lingue conosci?	5
KNOWLEDGE OF COGNITION	DK (8 ITEMS) PK (4 ITEMS) CK (5 ITEMS)

DECLARATIVE KNOWLEDGE: <i>knowledge about learning and one's cognitive skills and abilities</i>	DK ITEMS 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46 (8)
5. Capisco i miei punti di forza e le mie debolezze intellettuali	4 - 3
10. So quale tipo di informazione è più importante imparare	3
12. Sono bravo ad organizzare le informazioni	4
16. So cosa l'insegnante si aspetta che io impari	3
17. Sono bravo a ricordare le informazioni	3
20. Ho il controllo di quanto bene imparo	3
32. Sono un buon giudice di quanto bene ho imparato qualcosa	4
46. Imparo di più quando sono interessato all'argomento	5
PROCEDURAL KNOWLEDGE: <i>knowledge about how to use strategies</i>	PK ITEMS 3, 14, 27, 33 (4)
3. Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato	2
14. Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso.	3
27. Sono consapevole di quale strategia sto usando quando studio	3
33. Mi trovo a usare automaticamente strategie utili all'apprendimento	4
CONDITIONAL KNOWLEDGE: <i>knowledge about when and why to use strategies</i>	CK ITEMS 15, 18, 26, 29, 35 (5)
15. Imparo meglio quando so qualcosa sull'argomento	4

18. Uso diverse strategie di apprendimento in base alla situazione	4
26. Posso motivare me stesso a imparare quando ne ho bisogno	4
29. Uso i miei punti di forza intellettuali per compensare le mie debolezze	4
35. So quando sarà utile ogni strategia che uso	1
REGULATION OF COGNITION	PLANNING (7 ITEMS) STRATEGIES (10 ITEMS) MONITORING (7 ITEMS) DEBUGGING (5 ITEMS) EVALUATION (6 ITEMS)
<i>PLAN: planning, goal setting, and allocating resources</i>	PLAN ITEMS 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45 (7)
4. Faccio le cose con calma quando apprendo in modo di avere abbastanza tempo	1
6. Penso a cosa mi serve di imparare davvero prima di affrontare un compito	3
8. Mi do degli obiettivi specifici prima di iniziare un compito	2
22. Mi faccio domande sul materiale prima di cominciare	2
23. Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore	2
42. Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare il compito	4
45. Organizzo il mio tempo per meglio realizzare i miei obiettivi	3

<p>STRAT: a) <i>Organizing: implementing strategies and heuristics that help one manage information.</i></p> <p>b) <i>Information management: organizing, elaborating, summarizing, and selectively focusing on important information.</i></p>	<p>STRAT ITEMS 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48 (10)</p>
9. Rallento quando incontro informazioni importanti	4
13. Concentro la mia attenzione coscientemente sull'informazione importante	4
30. Mi concentro sul significato e sull'importanza di nuove informazioni	2
31. Creo il mio esempio personale per rendere l'informazione più significativa	4
37. Mentre imparo disegno figure o diagrammi per aiutarmi a capire	2
39. Cerco di tradurre le nuove informazioni in parole mie o nella mia lingua	5
41. Uso la struttura organizzativa del testo per aiutarmi a imparare	4
43. Mi domando se ciò che sto leggendo è relativo a ciò che conosco già	4
47. Cerco di dividere lo studio in piccoli passi	4
48. Mi concentro sul significato generale invece che su quelli specifici	4
<p>MONITORING: <i>on-line assessment of one's learning or strategy use</i></p>	<p>MONITOR ITEMS 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49 (7)</p>

1. Chiedo a me stesso periodicamente se sto raggiungendo i miei obiettivi linguistici	1
2. Considero diverse alternative prima di risolvere un problema.	3
11. Mi domando se ho considerato tutte le opzioni quando sto risolvendo un problema	2
21. Periodicamente ritorno sulle relazioni importanti per aiutarmi a capirle	3
28. Mi trovo ad analizzare l'utilità delle strategie mentre studio	2
34. Mi scopro a fermarmi regolarmente per verificare la mia comprensione	1
49. Mi faccio domande su quanto bene sto imparando quando sto imparando qualcosa di nuovo	2
DEBUGGING: <i>strategies used to correct performance errors or assumptions about the task or strategy use</i>	DEBUG ITEMS 25, 40, 44, 51, 52 (5)
25. Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	4
40. Cambio le strategie quando non riesco a capire	3
44. Rivedo le mie convinzioni quando mi confondo	3
51. Mi fermo per andare a riprendere nuove informazioni che non sono ancora chiare	3
52. Mi fermo e rileggo quando sono confuso	3
EVALUATION: <i>post-hoc analysis of performance and strategy effectiveness</i>	EVALUATE ITEMS 7, 19, 24, 36, 38, 50 (6)

7. So quanto bene ho fatto un test quando l'ho finito	3
19. Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per fare le cose	1
24. Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito	2
36. Mi chiedo quanto bene ho svolto i miei compiti una volta che ho finito	2
38. Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto il problema	2
50. Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito	2

10.5.2 IL MAI(R): JAAP

JAAP	MAI(R)
A. Hai compilato il Questionario 1? (Questionario 1: Plurilinguismo e l'italiano come lingua straniera).	n/r
B. Quante lingue conosci?	5
KNOWLEDGE OF COGNITION	DK (8 ITEMS) PK (4 ITEMS) CK (5 ITEMS)
<i>DECLARATIVE KNOWLEDGE: knowledge about learning and one's cognitive skills and abilities</i>	DK ITEMS 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46 (8)
5. Capisco i miei punti di forza e le mie debolezze intellettuali	5 - 5
10. So quale tipo di informazione è più importante imparare	4

12. Sono bravo ad organizzare le informazioni	4
16. So cosa si aspetta l'insegnante che io impari	4
17. Sono bravo a memorizzare le informazioni	4
20. Ho il controllo di quanto bene imparo	4
32. Sono un buon giudice di quanto bene ho imparato qualcosa	5
46. Imparo di più quando sono interessato all'argomento	5
PROCEDURAL KNOWLEDGE: <i>knowledge about how to use strategies</i>	PK ITEMS 3, 14, 27, 33 (4)
3. Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato	4
14. Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso.	4
27. Sono consapevole di quale strategia sto usando mentre studio	5
33. Mi scopro ad usare automaticamente strategie utili all'apprendimento	5
CONDITIONAL KNOWLEDGE: <i>knowledge about when and why to use strategies</i>	CK ITEMS 15, 18, 26, 29, 35 (5)
15. Imparo meglio quando so qualcosa sull'argomento	5
18. Uso diverse strategie di apprendimento in base alla situazione.	4
26. Riesco a motivare me stesso ad imparare quando ne ho bisogno	5
29. Uso i miei punti di forza per compensare le mie debolezze	5

35. So quando sarà utile ogni strategia che uso	3
REGULATION OF COGNITION	PLANNING (7 ITEMS) STRATEGIES (10 ITEMS) MONITORING (7 ITEMS) DEBUGGING (5 ITEMS) EVALUATION (6 ITEMS)
PLAN: <i>planning, goal setting, and allocating resources</i>	PLAN ITEMS 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45 (7)
4. Faccio le cose con calma quando apprendo in modo di avere abbastanza tempo	2
6. Penso a cosa mi serve di imparare davvero prima di affrontare un compito	3
8. Mi do degli obiettivi specifici prima di iniziare un compito	3
22. Mi faccio domande sul materiale prima di cominciare.	5
23. Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore	4
42. Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare il compito	2
45. Organizzo il mio tempo per meglio realizzare i miei obiettivi.	4
STRAT: a) <i>Organizing: implementing strategies and heuristics that help one manage information</i> b) <i>Information management: organizing, elaborating, summarizing, and selectively focusing on important information</i>	STRAT ITEMS 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48 (10)
9. Rallento quando incontro informazioni importanti	4

13. Concentro la mia attenzione coscientemente sull'informazione importante	4
30. Mi concentro sul significato e sull'importanza di nuove informazioni	4
31. Creo il mio esempio personale per rendere l'informazione più significativa	5
37. Mentre imparo disegno figure o diagrammi per aiutarmi a capire	5
39. Cerco di trasformare in parole mie le nuove informazioni	4
41. Uso la struttura organizzativa del testo per aiutarmi a imparare	4
43. Mi domando se ciò che sto leggendo è relativo con ciò che già conosco	4
47. Cerco di spezzare gli studi in piccoli steps.	5
48. Mi concentro sul significato generale invece che su quelli specifici	3
MONITORING: <i>on-line assessment of one's learning or strategy use</i>	MONITOR ITEMS 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49 (7)
1. Chiedo a me stesso periodicamente se sto raggiungendo i miei obiettivi.	4
2. Considero diverse alternative prima di risolvere un problema.	3
11. Mi domando se ho considerato tutte le opzioni quando sto resolvendo un problema	3

21. Periodicamente ritorno sulle relazioni importanti per aiutarmi a capirle	4
28. Mi vedo analizzare l'utilità delle strategie mentre studio	4
34. Mi scopro a fermarmi regolarmente per verificare la mia comprensione	5
49. Mi faccio domande su quanto bene sto imparando quando affronto qualcosa di nuovo.	4
DEBUGGING: <i>strategies used to correct performance errors or assumptions about the task or strategy use</i>	DEBUG ITEMS 25, 40, 44, 51, 52 (5)
25. Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	5
40. Cambio le strategie quando fallisco nella comprensione	4
44. Rivedo le mie convinzioni quando sono confuso	4
51. Mi fermo per andare a riprendere nuove informazioni che non sono ancora chiare	5
52. Mi fermo e rileggo quando sono confuso	4
EVALUATION: <i>post-hoc analysis of performance and strategy effectiveness</i>	EVALUATE ITEMS 7, 19, 24, 36, 38, 50 (6)
7. So se ho fatto bene un test quando l'ho finito	4
19. Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per completarlo	3
24. Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito	5
36. Mi chiedo quanto bene ho svolto i miei compiti una volta che ho finito	4

38. Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto il problema	5
50. Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito	3

10.5.3 IL MAI(R): MIEKE

MIEKE	MAI(R)
A. Hai compilato il Questionario 1.? (Questionario 1: Plurilinguismo e l'italiano come lingua straniera).	SI
B. Quante lingue conosci?	5
KNOWLEDGE OF COGNITION	DK (8 ITEMS) PK (4 ITEMS) CK (5 ITEMS)
<i>DECLARATIVE KNOWLEDGE: knowledge about learning and one's cognitive skills and abilities</i>	DK ITEMS 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46 (8)
5. Capisco i miei punti di forza e le mie debolezze intellettuali	4
10. So quale tipo di informazione è più importante imparare	3
12. Sono bravo ad organizzare le informazioni	2
16. So cosa l'insegnante si aspetta che io impari	2
17. Sono bravo a ricordare le informazioni	3
20. Ho il controllo di quanto bene imparo	2

32. Sono un buon giudice di quanto bene ho imparato qualcosa	2
46. Imparo di più quando sono interessato all'argomento	5
PROCEDURAL KNOWLEDGE: <i>knowledge about how to use strategies</i>	PK ITEMS 3, 14, 27, 33 (4)
3. Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato	4
14. Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso.	4
27. Sono consapevole di quale strategia sto usando quando studio	4
33. Mi trovo a usare automaticamente strategie utili all'apprendimento	3
CONDITIONAL KNOWLEDGE: <i>knowledge about when and why to use strategies</i>	CK ITEMS 15, 18, 26, 29, 35 (5)
15. Imparo meglio quando so qualcosa sull'argomento	4
18. Uso diverse strategie di apprendimento in base alla situazione	4
26. Posso motivare me stesso a imparare quando ne ho bisogno	4
29. Uso i miei punti di forza intellettuali per compensare le mie debolezze	4
35. So quando sarà utile ogni strategia che uso	4
REGULATION OF COGNITION	PLANNING (7 ITEMS) STRATEGIES (10 ITEMS) MONITORING (7 ITEMS) DEBUGGING (5 ITEMS) EVALUATION (6 ITEMS)
PLAN: <i>planning, goal setting, and allocating resources</i>	PLAN ITEMS 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45 (7)

4. Faccio le cose con calma quando apprendo in modo di avere abbastanza tempo	2
6. Penso a cosa mi serve di imparare davvero prima di affrontare un compito	2
8. Mi do degli obiettivi specifici prima di iniziare un compito	2
22. Mi faccio domande sul materiale prima di cominciare	2
23. Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore	4
42. Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare il compito	2
45. Organizzo il mio tempo per meglio realizzare i miei obiettivi	3
<p>STRAT: a) <i>Organizing: implementing strategies and heuristics that help one manage information</i></p> <p>b) <i>Information management: organizing, elaborating, summarizing, and selectively focusing on important information</i></p>	<p>STRAT ITEMS 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48 (10)</p>
9. Rallento quando incontro informazioni importanti	4
13. Concentro la mia attenzione coscientemente sull'informazione importante	2
30. Mi concentro sul significato e sull'importanza di nuove informazioni	4
31. Creo il mio esempio personale per rendere l'informazione più significativa	3

37. Mentre imparo disegno figure o diagrammi per aiutarmi a capire	1
39. Cerco di tradurre le nuove informazioni in parole mie o nella mia lingua	5
41. Uso la struttura organizzativa del testo per aiutarmi a imparare	4
43. Mi domando se ciò che sto leggendo è relativo a ciò che conosco già	4
47. Cerco di dividere lo studio in piccoli passi	4
48. Mi concentro sul significato generale invece che su quelli specifici	4
MONITORING: <i>on-line assessment of one's learning or strategy use</i>	MONITOR ITEMS 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49 (7)
1. Chiedo a me stesso periodicamente se sto raggiungendo i miei obiettivi linguistici	4
2. Considero diverse alternative prima di risolvere un problema.	2
11. Mi domando se ho considerato tutte le opzioni quando sto resolvendo un problema	2
21. Periodicamente ritorno sulle relazioni importanti per aiutarmi a capirle	4
28. Mi trovo ad analizzare l'utilità delle strategie mentre studio	n/r
34. Mi scopro a fermarmi regolarmente per verificare la mia comprensione	4

49. Mi faccio domande su quanto bene sto imparando quando sto imparando qualcosa di nuovo	3
DEBUGGING: <i>strategies used to correct performance errors or assumptions about the task or strategy use</i>	DEBUG ITEMS 25, 40, 44, 51, 52 (5)
25. Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	3
40. Cambio le strategie quando non riesco a capire	3
44. Rivedo le mie convinzioni quando mi confondo	4
51. Mi fermo per andare a riprendere nuove informazioni che non sono ancora chiare	4
52. Mi fermo e rileggo quando sono confuso	4
EVALUATION: <i>post-hoc analysis of performance and strategy effectiveness</i>	EVALUATE ITEMS 7, 19, 24, 36, 38, 50 (6)
7. So quanto bene ho fatto un test quando l'ho finito	2
19. Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per fare le cose	3
24. Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito	3
36. Mi chiedo quanto bene ho svolto i miei compiti una volta che ho finito	2
38. Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto il problema	2
50. Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito	1

10.5.4 IL MAI(R): PAMELA

PAMELA	MAI(R)
A. Hai compilato il Questionario 1.? (Questionario 1: Plurilinguismo e l'italiano come lingua straniera).	Si
B. Quante lingue conosci?	4
KNOWLEDGE OF COGNITION	DK (8 ITEMS) PK (4 ITEMS) CK (5 ITEMS)
<i>DECLARATIVE KNOWLEDGE: knowledge about learning and one's cognitive skills and abilities</i>	DK ITEMS 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46 (8)
5. Capisco i miei punti di forza e le mie debolezze intellettuali	4 - 4
10. So quale tipo di informazione è più importante imparare	2
12. Sono bravo ad organizzare le informazioni	4
16. So cosa l'insegnante si aspetta che io impari	3
17. Sono bravo a ricordare le informazioni	3
20. Ho il controllo di quanto bene imparo	1
32. Sono un buon giudice di quanto bene ho imparato qualcosa	3
46. Imparo di più quando sono interessato all'argomento	4
<i>PROCEDURAL KNOWLEDGE: knowledge about how to use strategies</i>	PK ITEMS 3, 14, 27, 33 (4)
3. Provo a usare strategie che hanno funzionato in passato	1

14. Ho uno specifico scopo per ogni strategia che uso.	1
27. Sono consapevole di quale strategia sto usando quando studio	2
33. Mi trovo a usare automaticamente strategie utili all'apprendimento	1
CONDITIONAL KNOWLEDGE: <i>knowledge about when and why to use strategies</i>	CK ITEMS 15, 18, 26, 29, 35 (5)
15. Imparo meglio quando so qualcosa sull'argomento	4
18. Uso diverse strategie di apprendimento in base alla situazione	1
26. Posso motivare me stesso a imparare quando ne ho bisogno	2
29. Uso i miei punti di forza intellettuali per compensare le mie debolezze	3
35. So quando sarà utile ogni strategia che uso	1
REGULATION OF COGNITION	PLANNING (7 ITEMS) STRATEGIES (10 ITEMS) MONITORING (7 ITEMS) DEBUGGING (5 ITEMS) EVALUATION (6 ITEMS)
PLAN: <i>planning, goal setting, and allocating resources</i>	PLAN ITEMS 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45 (7)
4. Faccio le cose con calma quando apprendo in modo di avere abbastanza tempo	3
6. Penso a cosa mi serve di imparare davvero prima di affrontare un compito	4
8. Mi do degli obiettivi specifici prima di iniziare un compito	2

22. Mi faccio domande sul materiale prima di cominciare	3
23. Penso a diversi modi per risolvere il problema e scelgo il migliore	4
42. Leggo le istruzioni attentamente prima di affrontare il compito	4
45. Organizzo il mio tempo per meglio realizzare i miei obiettivi	2
<p>STRAT:</p> <p>A) ORGANIZING: <i>implementing strategies and heuristics that help one manage information</i></p> <p>B) INFORMATION MANAGEMENT: <i>organizing, elaborating, summarizing, and selectively focusing on important information</i></p>	<p>STRAT ITEMS</p> <p>9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48 (10)</p>
9. Rallento quando incontro informazioni importanti	3
13. Concentro la mia attenzione coscientemente sull'informazione importante	4
30. Mi concentro sul significato e sull'importanza di nuove informazioni	3
31. Creo il mio esempio personale per rendere l'informazione più significativa	2
37. Mentre imparo disegno figure o diagrammi per aiutarmi a capire	1
39. Cerco di tradurre le nuove informazioni in parole mie o nella mia lingua	4
41. Uso la struttura organizzativa del testo per aiutarmi a imparare	3

43. Mi domando se ciò che sto leggendo è relativo a ciò che conosco già	2
47. Cerco di dividere lo studio in piccoli passi	3
48. Mi concentro sul significato generale invece che su quelli specifici	3
MONITORING: <i>online assessment of one's learning or strategy use</i>	MONITOR ITEMS 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49 (7)
1. Chiedo a me stesso periodicamente se sto raggiungendo i miei obiettivi linguistici	3
2. Considero diverse alternative prima di risolvere un problema.	5
11. Mi domando se ho considerato tutte le opzioni quando sto risolvendo un problema	2
21. Periodicamente ritorno sulle relazioni importanti per aiutarmi a capirle	2
28. Mi trovo ad analizzare l'utilità delle strategie mentre studio	2
34. Mi scopro a fermarmi regolarmente per verificare la mia comprensione	3
49. Mi faccio domande su quanto bene sto imparando quando sto imparando qualcosa di nuovo	3
DEBUGGING: <i>strategies used to correct performance errors or assumptions about the task or strategy use</i>	DEBUG ITEMS 25, 40, 44, 51, 52 (5)
25. Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	2

40. Cambio le strategie quando non riesco a capire	2
44. Rivedo le mie convinzioni quando mi confondo	3
51. Mi fermo per andare a riprendere nuove informazioni che non sono ancora chiare	3
52. Mi fermo e rileggo quando sono confuso	
EVALUATION: <i>post-hoc analysis of performance and strategy effectiveness</i>	EVALUATE ITEMS 7, 19, 24, 36, 38, 50 (6)
7. So quanto bene ho fatto un test quando l'ho finito	2
19. Dopo aver finito il compito mi chiedo se c'era un modo più facile per fare le cose	2
24. Riassumo ciò che ho imparato dopo che ho finito	3
36. Mi chiedo quanto bene ho svolto i miei compiti una volta che ho finito	2
38. Mi chiedo se ho considerato ogni opzione dopo che ho risolto il problema	3
50. Mi domando se ho imparato tanto quanto avrei potuto una volta che ho finito il compito	1

CAPITOLO 11. CONCLUSIONI

In questo capitolo proponiamo una sintesi di alcuni risultati ai quali la ricerca ha condotto. Riflessioni e considerazioni qui riportate sono nate nel corso dello svolgimento della ricerca e rappresentano il percorso di riflessione che ha accompagnato il lavoro d'indagine. Il capitolo si sofferma anche su temi di riflessione che si sono evidenziati nel corso della ricerca e ai quali, per ragioni di specifica pertinenza, non si è potuto dare spazio, almeno fin qui.

11.1 ALCUNE PRIME CONSIDERAZIONI

Alcune considerazioni lasciate in sospeso fin qui possono infine trovare il loro spazio come premessa ai risultati della ricerca. La prima di queste considerazioni è che nell'affrontare il tema dell'apprendimento nei plurilingui ci siamo confrontati con una riconsiderazione del concetto di lingua alla quale abbiamo dato ampio spazio nella prima parte della tesi (Cap. 1-5) insieme alla definizione della cornice epistemologica entro cui la ricerca si iscrive. Il tema è vasto e la letteratura lo è altrettanto e rimane la percezione che il rilevamento e lo studio della lingua odierna richieda un sempre maggiore impegno per comprenderne il valore costitutivo presente nella coesistenza e nell'interazione di più lingue (Souba, 2011: 55)

“language is first and foremost “constitutive” of the human world and thus, is intricately linked to who and how we are. The constitutive view of language says the world is not the way it is before language. Rather, objects, people, situations, and experiences in our lives come to be what they are for us in and through language. Before language, a “thing” – a mountain, a molecule, a mosquito - is only an occurring, a happening, an event.”

Per definire l'interpretazione di lingua qui accolta, nodo essenziale per poter affrontare i temi del plurilinguismo e dell'identità narrata, è stato necessario a più riprese ripercorrere alcuni tratti di storia della lingua e della glottodidattica che, in una prima ipotesi di ricerca, non erano stati considerati. Lo abbiamo fatto perché è apparsa come una condizione

necessaria per poter affrontare con completezza il tema del plurilinguismo e del multilinguismo, e infine si è imposta come una *conditio sine qua non*. La letteratura sull'argomento è aggiornata dai risultati delle nuove ricerche in maniera incalzante. Osservare il plurilinguismo in atto, cioè quella modalità di pensiero, comunicazione e definizione di sé che hanno tutti coloro i quali usano più di una lingua nella vita di ogni giorno, necessita flessibilità e apertura mentale tanto quanto quella presente in chi con quella lingua comunica. De Mauro (2005) stigmatizza due modi del plurilinguismo, uno di questi è fatto di pluralità di *norme* "cioè come pluralità di modalità secondo cui una stessa lingua può essere «saturata» nelle sue realizzazioni", l'altro modo in cui il plurilinguismo si atteggia non è più una "pluralità di *norme*, ma diversità e pluralità di differenti lingue" (De Mauro, 2005: 136). Lo stretto legame fra questi due aspetti dell'atteggiarsi del plurilinguismo - l'uno genera l'altro - è stabilito dalla "innovatività" permanente e necessaria alla lingua stessa (De Mauro, 2005: 137)

"Stanti le imprevedibili esigenze adattive e creative che caratterizzano la specie umana, le lingue, tutte le lingue, tutti gli insiemi di parole e loro regole d'uso, appaiono fatte per consentirle. L'innovatività permanente è una necessità vitale nel funzionamento delle lingue."

Questa insieme di plurilinguismo di norma e plurilinguismo di lingua, consente di ampliare la sua definizione in cui molteplicità e diversità sono parte della fisiologia del linguaggio e non patologia, comprensibili a chi volesse osservare al di là degli "occhiali oscuranti dell'ideologia monolingvistica" (De Mauro, 2005: 140). A ciò si sommano i risultati della neurolinguistica la quale ha potuto aggiornare la ricerca con una ampia quantità di nuova conoscenza sulle funzioni cerebrali e cognitive, grazie all'uso di tecnologie ancora inesistenti fino a una decina di anni fa o poco più. L'osservazione diretta delle funzioni cerebrali attivate nella produzione di lingua, della funzione mnemonica e dei processi di immagazzinamento (Cap. 3) ha modificato le conoscenze a nostra disposizione fino agli anni '90 del secolo scorso,

contribuendo a ridefinire o perfezionare quelle teorie. Anche i modi con i quali tutta questa nuova conoscenza arriva sulle scrivanie degli studiosi sono *nuovi* per velocità e avvicendamento. Nelle pagine di questa tesi si è voluto aggiornare fino all'ultimo minuto disponibile, le informazioni e la letteratura di riferimento, sostenendo una corsa contro il tempo a volte non sempre vinta. Così si è scelto di dar conto o anche solo menzionare le scoperte e le teorie più recenti affinché possano diventare suggerimenti per future ricerche, come ad esempio le scoperte sui ricordi, l'identità e la memoria compiute dalla scienziata Daniela Schiller (cfr. 7.2.2). Questa ricerca, nata dall'osservazione dell'apprendimento dell'italiano in classi composte esclusivamente da plurilingui di L1 neerlandese, in un contesto multilingue, è iniziata avendo un punto di osservazione specifico e persino ristretto, per poi invece superare quei confini fino ad aggiornare i nostri dizionari della TdA, della linguistica, della glottodidattica, della sociolinguistica e della psicolinguistica e lo ha fatto con fermezza. Osservare l'insieme di discipline che compongono la glottodidattica attraverso la lente del plurilinguismo e del multilinguismo ha richiesto una rilettura di assunti dati da noi per certi, e anche di ciò si è voluto dare qui ragione. La ricerca si inserisce nell'ambito degli studi della TdA e dunque rimanda ad altri il compito della definizione delle modalità applicative, ma chiunque dovesse accostarsi all'argomento non potrà prescindere dall'assunzione che è solo attraverso la conoscenza dei modi dell'apprendimento nei plurilingui che potrà immaginare e programmare le modalità applicative per qualunque classe di lingua.

11.2. QUALE PLURILINGUISMO

Sin dai primi momenti della ricerca è apparsa evidente la necessità di una definizione di plurilinguismo la quale, a sua volta, non aveva modo di sussistere senza una definizione di lingua. Nel *mare magnum* formato dalla letteratura dedicata al tema, abbiamo condiviso (cfr. 2.1.1) la cornice teorica in cui la lingua usata e quella appresa sono un

processo attivo e coesistente con l'ambiente (Kramsch, Whiteside 2008: 390)

“language learning and language use as a nonlinear, relational human activity, co-constructed between humans and their environment, contingent upon their position in space and history, and a site of struggle for the control of social power and cultural memory”

Questa condivisa definizione di lingua (Kramsch 2002; Leather, van Dam 2003; van Lier 2004) nasce dall'osservazione della comunicazione dei plurilingui in contesti naturali, dove la loro abilità di variare e *giocare* con diversi codici linguistici gli consente di ampliare il contatto fra sistemi simbolici e quindi, infine, di generare nuovi significati e nuove identità (Kramsch, Whiteside 2008). A nostro avviso questo concetto *ecologico* di lingua e non solo di apprendimento, è correlato a quello di Maturana (1995), ponte di contatto che si crea proprio attraverso la funzione generativa attribuita alla lingua ed enfatizzata nei plurilingui (Maturana 1995)

“nothing exists in human life outside language because human life takes place in language, and although we may imagine an independent, objective reality, that which we imagine is not independent from our languaging”

Avere acquisito l'interpretazione di Humberto Maturana sul linguaggio, ci ha consentito di ricollegarci al concetto di *translanguaging* (García, Wei 2014) o di *translingual practice* (Canagarajah 2013) poi da noi definitivamente acquisito nella modalità interpretativa redatta da Ofelia García (García, 2009: 141)

“the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages in order to maximize communicative potential”

Translanguaging è l'abilità di comunicazione messa in atto fra persone che non condividono la medesima enciclopedia e che avviano una negoziazione di significato cercando di uscire dai confini dei limiti

simbolici “*among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states*” (García, Wei, 2014: 21). Inteso così il significato di *translanguaging* racconta la lotta giornaliera che i plurilingui affrontano per trascendere i limiti di una comunicazione che usa significati simbolici ridotti. Tutto questo ci ha consentito di comprendere a pieno la funzione delle identità costruite narrativamente in Bruner, in Ricœur e in Guidano, così come ugualmente descritte dai filosofi Derrida e Camus e narrate a più riprese dal genio di Frank Kafka. Il *languaging* di Maturana nasce da un’interpretazione scientifica e biologica dell’essere umano, l’idea di lingua della Kramersch nasce dall’osservazione del *languaging* compiuto in contesto, e sarà Vittorio Guidano, psicologo italiano a stigmatizzare questa idea di lingua osservata da un punto di vista più strettamente psicologico. L’opera di Guidano (cfr. 5.2) da noi per la prima volta estrapolata dagli ambiti della psicologia per servire alla comprensione dei meccanismi della narrazione e del Sé in ambito linguistico, è una produzione vasta, complessa, articolata e poi in parte anche ricostruita a causa della sua improvvisa scomparsa. Fin qui rimasto inesplorato dalla linguistica - queste pagine sono le prime a darne conto - l’epistemologia del pensiero di Guidano si basa sugli studi del linguaggio di predecessori come Heidegger, di Ricœur e di Bruner e ne è, in qualche modo il loro erede ideale, anticipando temi oggi consueti. Il ponte fra Maturana e Guidano è stabilito da loro stessi attraverso uno scambio di opinioni del quale era parte anche Francisco Varela. Presto le posizioni di Guidano e Maturana si allontanarono, ma Guidano condividerà con lui il concetto di *vivença* (Maturana 1985) in cui, imponendoci il confronto con i concetti di spazio e tempo, il linguaggio assume una funzione narrativa tale da consentirci la coerenza della nostra esistenza in divenire. Per concludere, passare dalla definizione di bilinguismo di Bloomfield, la cui matrice risiedeva tutta in quel “*monolingual bias*” (Cook 1995, 1997, Grosjean, 1992) che insisterà nella letteratura ancora per tutto il ‘900 e oltre, fino ad arrivare al *translanguaging* della García Ortega il

percorso è lungo e soprattutto molto articolato. Bloomfield nel 1933 definiva la competenza dei plurilingui in comparazione con l'idealità di una lingua madre (Bloomfield, 1933: 55-56)

"In the extreme cases of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speaker round him ... In the cases where this perfect foreign language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages"

Ofelia García oggi indica il *translanguaging* come quel processo composto dall'insieme delle lingue impossibili da quantificare o qualificare e soprattutto co-esistenti "*language is not something that human beings have, but an ongoing process that exists in languaging*" (García, 2011: 8). Questo lungo percorso che da Bloomfield conduce a García, prende avvio dal preconetto monolingue (Cook 1995, 1997; Grosjean 1992), meglio dire dal "*monolingual view of bilingualism*" o "*monolingual ideology*" (Kachru 1994, Blackledge 2000) presente in Bloomfield per poi dispiegarsi fino all'affermazione del vigore dell'ibrido (cfr. 2.5.1) lo si è voluto raccontare nel modo più puntuale possibile limitatamente allo spazio disponibile e tenendo conto che il tema da solo, anche questo, meriterebbe ben più spazio di quanto questa intera ricerca abbia utilizzato per sé.

11.3. LA CONOSCENZA NEI PLURILINGUI

Stabilita l'acquisizione della nostra "*pluralistic view of language*" (Khubchandani, 1997: 91), la seconda parte della ricerca approfondisce le consapevolezze e le abilità dei plurilingui finalizzando infine gli strumenti e la modalità della ricerca. Questa parte della tesi (Cap. 6-10) si apre con un lungo capitolo dedicato allo stato linguistico dei Paesi Bassi, *background* multilingue nel quale i nostri apprendenti sono cresciuti e dove hanno sviluppato il loro plurilinguismo. L'analisi dei dati della ricerca è già stata redatta (Cap. 8-10) ma vogliamo qui mettere in risalto alcuni dei risultati ritenuti rilevanti. Il primo di questi

è relativo all'età dei rispondenti che per oltre il 50% supera i 50 anni. Il nostro campione (Cap. 8) lo ripetiamo, è composto da plurilingui che posseggono non meno di quattro lingue, perlopiù certificate, in possesso di uno stato sociale mediamente alto e che stanno frequentato o hanno frequentato di recente, classi di italiano. Le loro motivazioni sul perché vogliano imparare l'italiano non sono funzionali, ciò significa che non interessa impararlo per motivi di lavoro o di *curriculum* e, nella maggioranza dei casi, le ragioni indicate rimandano al piacere. Sappiamo bene che il piacere può essere una motivazione forte, ma riteniamo ugualmente che questa da sola non sia sufficiente. L'apprendimento di una lingua richiede anni di classi, nel nostro caso perlopiù pomeridiane o serali, oltre alle ore di studio svolto autonomamente e il piacere derivante dal raggiungimento del fine - viaggi, cultura, etc. - da solo non può bastare a sorreggere un percorso così lungo e complicato, in modo particolare in persone che abbiano superato i 50 anni. Appare evidente che la piacevolezza derivante dal percorso che si compierà sia un elemento cruciale, più di quanto non lo sia il raggiungimento dello scopo stesso. È interessante, in questo senso, notare che la maggioranza dei nostri rispondenti trova difficile e spesso molto difficile, l'apprendimento dell'italiano (cfr. 8.2.2) ma ugualmente afferma, il 100%, il grande piacere che prova nello studio dell'italiano. Sommando i fattori, abbiamo studenti più che adulti che hanno scopi non funzionali, che percepiscono come difficile o molto difficile l'apprendimento dell'italiano ma che ugualmente sostengono di trovare molto piacevole studiarlo e che dicono di voler continuare a studiarlo. Il che significa che le sfide poste dalla lingua italiana sono superate dalla loro consapevolezza dei processi di apprendimento. L'incrocio di tutti i dati traccia il loro approccio allo studio della lingua come consapevole e questa piena consapevolezza implica anche il saperla governare. Sanno anche, per via della LLE, che il percorso li porterà, con certezza, al raggiungimento del fine. Questo dato, palese nella lettura dei dati della ricerca, racconta di una frequentazione delle classi di lingua, di una domestichezza con i modi dell'apprendimento

linguistico, così radicata da poter immaginare prima e sostenere poi lo studio di una nuova lingua - la quarta nel caso dell'italiano - anche in adulti che hanno superato i 50 anni. Un altro elemento che appare essere prominente nei dati, è l'inaspettato concetto di lingua che i plurilingui dimostrano di avere. Che il processo di apprendimento delle lingue nei Paesi Bassi inizi da zero anni lo sappiamo dal fatto che sono esposti, sin dalla nascita, almeno a una seconda lingua con l'inglese (Edwards 2014) senza contare le lingue considerate da loro stessi come dialetti. Malgrado questo dato socialmente rilevante, tutto il campione indica 12 anni come età di apprendimento di una prima L2, allineandosi così all'età dell'insegnamento scolastico e dismettendo l'inglese pre-scolastico. Questo dato evidente nel QBL si ripropone tale e quale nelle interviste, dove è sempre lo studio formale della lingua a stabilire l'avvio dell'apprendimento. A ciò va aggiunto che nella classificazione delle lingue familiari, come anticipato, tutti rispondono indicando l'uso di idiomi definendoli *dialetti* senza attribuirgli il valore di lingue, come si evince dalla loro assenza nella lista delle lingue conosciute. Sembrano tutti possedere un ombrello ideologico sotto il quale inseriscono ogni lingua, ciò che Silverstein chiama "*ideological object*" (Silverstein 1996) composto da un "*set of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use*" (Silverstein, 1979: 193). Tutto ciò che non è neerlandese o altra lingua nazionale, è nel loro giudizio, un dialetto anche se spesso si sta parlando di idiomi nazionali ufficialmente riconosciuti dal governo. L'impatto di questo preconetto linguistico implica da una parte la riduzione del numero di idiomi ai quali si consentono di accedere durante la comunicazione, dall'altra parte implica un chiaro giudizio su cosa si possa considerare lingua e quale *standard* questa lingua debba possedere per essere considerata tale (*Standard Language Ideology, SLI*). Lo *standard* che i plurilingui del nostro campione sottintende come idoneo per le lingue è estremamente accurato nelle loro parole (Cap. 10) fino a diventare, in alcuni casi (cfr. 10.1-10.4), l'obiettivo imprescindibile dei loro studi. L'affermazione di

una valutazione monolingue dello *standard* linguistico (Cap.10) genera, negli studenti, posizioni estreme: da un lato un senso di inadeguatezza per il mancato raggiungimento di quello *standard*, dall'altro lato porta a una sottovalutazione delle loro abilità di plurilingui. Il giudizio di sé stessi come plurilingui è che sono dei “*non-native speaker*” (NNS), definiti tali dalla comparazione con l'idealità dello *standard* di lingua riconosciuto ai NS. Non valutano sufficientemente, con le parole della Kramsch, la loro abilità di “*savvy navigator of communicative obstacles*” (Kramsch C., 2012: 108). Invece la loro consapevolezza - “*Knowledge of cognition*” e “*Regulation of cognition*” - dei processi di apprendimento e della loro organizzazione e gestione, come descritto nei dati del MAI, è tale da non lasciare dubbi su come e quanto la LLE incida sulla qualità dell'approccio agli studi. Sono studenti particolarmente abili, capaci di governare tutti gli aspetti del processo di apprendimento, sanno come funziona, sono consapevoli e maneggiano le strategie e le tecniche di apprendimento in piena consapevolezza. Hanno costruito negli anni modalità di apprendimento del tutto individuali e relative alla loro storia che ha formato un bagaglio di conoscenze operative, messe in campo ogni volta che l'apprendimento e la mediazione dei significati ai fini della comunicazione lo richiedono. Sanno riconoscere quale strategia utilizzare per risolvere lo specifico problema e nessuno di loro torna indietro a revisionare il lavoro perché è l'immediatezza ciò dalla quale imparano. Per contro, tutti loro, anche solo leggendo le interviste lo si percepisce, indistintamente correggono continuamente i loro errori nel parlare. Il loro modo di apprendere non ricalca necessariamente le modalità con le quali è stato loro insegnato, e quando parlano del loro primo contatto con l'insegnamento formale delle lingue, giudicano con competenza i modi di quell'insegnamento e sanno cosa funziona per loro e cosa no. Alcuni di loro più di altri hanno dimostrato di saper valutare le modalità di apprendimento in base al contesto e in relazione all'obiettivo da raggiungere, ne sanno predire l'efficacia e sanno riconoscerne i limiti e anche, compensarli con altro. Tutti gli studenti

indifferentemente, compresi quelli qui non inclusi, hanno potuto sperimentare nel corso della loro vita di studenti di lingue, diversi contesti d'apprendimento e, a nostro giudizio, questo è l'elemento chiave per dar conto della loro consapevolezza e delle loro abilità strategiche manifeste nella capacità di razionalizzare metodi, strategie e contesti. Tutti hanno imparato almeno l'inglese passivamente, così come hanno formalmente studiato altre due lingue in età scolare, sono stati per periodi più o meno lunghi nei paesi dove la lingua è parlata, hanno frequentato, amato o sposato persone con altre L1 o diverse L1 e in alcuni casi sono stati esposti a più lingue in età prescolare, senza che questo implichi necessariamente la presenza di più lingue in famiglia. È il contesto in cui sono nati e cresciuti che li ha esposti a tutto questo, insegnandogli molto presto la capacità della mediazione che è culturale e linguistica. Ci siamo già soffermati a descrivere la consuetudine diffusa nella popolazione, nota a chi vive nei Paesi Bassi e riportata in letteratura (Edwards 2014), per la quale i tentativi di usare il poco neerlandese appena imparato finiscono con l'essere boicottati da una cordiale risposta in inglese (cfr. 8.2). Il valore di questa modalità di interazione è stato variamente interpretato, ma solo se si tiene conto del multilinguismo del paese in combinazione con il plurilinguismo del singolo si capisce che quel naturale *switch* verso la lingua veicolare è un atto di mediazione di significati e, a nostro avviso, è uno degli esempi più rappresentativi di una educazione plurilingue, in un contesto multilingue e pluriculturale. Per quanto comprensibile possa apparire lo sforzo del governo nel promuovere la campagna "*Praat Nederlands met me!*", ciò che si è ottenuto è di ridurre gli effetti sociali positivi generati dal multilinguismo. Lo schema interpretativo dunque è sempre quello che vede lo svolgersi delle correlazioni fra gli elementi in maniera dinamica e mutevole, così come descritto nel *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina, Jessner 2002) nel quale la dinamica dell'instabilità determina i modi delle relazioni fra le lingue e ogni nuova lingua cambia gli equilibri preesistenti, inclusa la configurazione della L1 (Jessner, 2005: 58)

“[...] not the product of adding two or more language systems but a complex system with its own parameters, which are exclusive to the multilingual speaker and are not to be found in monolinguals.”

I modi del DMM e il suo compiersi sono evidenti nelle narrazioni degli studenti, lo intravedono quando comprendono l'instabilità della lingua ma anche il suo recupero, quando rendono relativi i contesti alle strategie per l'apprendimento, sono consapevoli dell'incidenza variata di fattori come opportunità, denaro, tempo, età. C'è dunque una consapevolezza complessiva, generalizzata diremo, capace di rendere pertinenti le loro scelte all'interno della valutazione di tutte le variabili del DMM. Tutto è relativo nel loro giudizio ma non lo è la lingua che, anche per loro, rimane questo oggetto del desiderio, immaginato e idealizzato, sempre definito in base al NS e alla quale aspirare. Il plurilingue adulto è un apprendente esperto al quale non bisogna insegnare il *come* perché è in forza di quella consapevolezza che è giunto nelle nostre classi, bisognerà invece ampliare quella conoscenza, arricchirla di quelle informazioni che possano servire a dar ragione delle loro modalità e dei vantaggi dell'essere apprendenti plurilingui. La conoscenza dell'apprendimento dei plurilingui servirà a chiunque dovesse insegnare una lingua straniera e dunque serve a chiunque entri in una classe per insegnare una qualunque materia di un qualunque *curriculum* scolastico. Anche questa considerazione, sollevata dalla valutazione dei dati della ricerca, indica uno di quei temi in attesa di approfondimenti. Il plurilinguismo per scelta ha sempre motivazioni personali e identitarie, ma deve poter essere immaginato prima e poi deve potersi compiere. Applicare una politica linguistica nazionale che consenta di esporre a più idiomi fin dalla nascita, significa consentire quel processo, renderlo visibile e possibile e questa osservazione sposta l'argomento su un piano di riflessione differente da quello in cui siamo. Fra i nostri intervistati non ci sono solo persone nate e cresciute nelle città cosmopolite dei Paesi Bassi, eppure anche a loro è stata offerta quella possibilità. La considerazione si sposta quindi su un piano

sociale e nazionale, dove sono le politiche linguistiche della nazione a determinare il plurilinguismo dei singoli. Fino agli anni '70 era obbligatorio insegnare quattro lingue in ogni classe dei Paesi Bassi, la televisione, i cinema e i media in generale non propongono materiali tradotti e ormai sempre più neanche i sottotitoli, il *landscape* urbano è arredato e gestito non in doppia lingua, ma indifferentemente in una delle due lingue prioritarie, senza però, ad esempio, tralasciare l'uso del mandarino per nomi delle strade dei quartieri cinesi e così con altre lingue in altre comunità. Le università dei Paesi Bassi propongono indifferentemente interi corsi in inglese o in neerlandese e lo *switch* fra le due lingue è consuetudine comunicativa diffusa anche in ambiti formali e accademici. L'interazione in un ambiente multilingue genera consapevolezza certo, ma ugualmente impone apprendimento, creando la condizione indispensabile alla diffusione del plurilinguismo. Progettare percorsi scolastici per quali non si preveda l'interruzione dell'apprendimento linguistico è già complicato, ma la richiesta di dare ufficialità almeno a una seconda lingua, solo per non azzardare l'ipotesi ben più coerente di riconoscere tutte le lingue presenti sul territorio nazionale, sembra essere davvero una cosa impossibile. Non c'è pluriculturalità e plurilinguismo senza multilinguismo e su questo la nostra linea di riflessione deve, almeno per ora, interrompersi. Rubiamo ancora dello spazio per concludere il pensiero con un'ultima considerazione per la quale il multilinguismo non è più una vocazione politica o storica di un paese, è uno stato di fatto del quale prendere atto. Noi siamo destinati, che piaccia o no, a società plurilingui e multiculturali e non lo siamo per vocazione, lo siamo perché sta nei modi dei popoli del pianeta. È una rivoluzione antropologica e culturale di così ampia portata che solo l'ingenuità potrebbe farcela immaginare come indolore, ma qualunque siano gli eventi, quello è il destino dell'umanità di questo pianeta e, ovviamente, delle sue lingue. Ancora una volta, si può scegliere di comprendere questa rivoluzione o cercare di resistervi con tutte le conseguenze del caso, ma ciò che ci si imporrà è una nuova idea di lingua. A nostro avviso è di grande rilevanza un

dato comune a ogni studente intervistato, per i quali il plurilinguismo è una scelta, non una casualità e neanche una necessità. Per tutti la lingua inglese è la loro seconda L1 e assume la sua funzione di lingua veicolare molto presto nel corso della loro vita, ma le diffuse possibilità di comunicazione rese possibili dall'inglese, non sono soddisfacenti nella loro considerazione. Certamente c'è una corrispondenza fra il loro plurilinguismo e le lingue straniere familiari, laddove presenti, ma è una condizione limitata ad alcuni casi e soprattutto, diventa una precondizione. La volontà di diventare plurilingui è qui una scelta, certamente percepita come possibile per ciò che si è detto, ma prima ancora è riconosciuta come una condizione umana che apre verso il mondo. Riconoscere la funzione del plurilinguismo, comprenderne le implicazioni fino al punto di includerlo nel proprio progetto identitario in itinere è una volontà che non arriva da sola, non può generarsi autonomamente e ancora di più non è indipendente dal contesto, al contrario *"In forming our sustaining sense of self, we draw on models of identity provided by cultures we inhabit"* (Eakin, 1999: 46 cit. in Coffey, 2010: 454). Il plurilinguismo diventa parte di un progetto identitario dunque grazie a due precondizioni, la prima delle quali abbiamo visto essere la fattibilità, qualità attribuibile all'accumulo di esperienza e la seconda è la possibilità, condizione attribuibile al potere del denaro.

11.4 ANCORA RISPOSTE DI RICERCA

Molto abbiamo già detto e riassunto e ciò che appare evidente è che la ricerca ha richiesto risposte a domande che non ci eravamo posti. Come già descritto, dai primi approcci a una definizione, per noi possibile, di plurilinguismo e multilinguismo si è imposta - questo il verbo che stiamo usando - una sequenza di riflessioni essenziali per il raggiungimento dell'obiettivo che ci eravamo prefissi. Torneremo ora a quelle prime domande di ricerca:

1. Lo studente plurilingue è consapevole dei vantaggi derivanti dalla sua LLE?
2. Lo studente plurilingue come descrive se stesso e la sua relazione con le lingue e il loro apprendimento?

Se ci fosse richiesto di dare risposte sintetiche a queste due domande, senza cioè poter argomentare, alla prima risponderemmo “sì, ne è perfettamente consapevole” e alla seconda risponderemmo “in maniera complessa e narrando fatti e storie”. L’ambito di studio, con molta evidenza, è quello dell’apprendimento delle lingue nei plurilingui, con precisione si tratta di ciò che viene identificato come TLA, cioè l’apprendimento della terza lingua (De Angelis 2007). La definizione nasce dalla constatazione per la quale è solo dalla terza lingua in poi che è possibile formulare un processo d’apprendimento consapevole di una lingua straniera. Infatti se la L1 è appresa inconsapevolmente, la L2 determina la prima esperienza di apprendimento linguistico cosciente e dunque, solo dalla L3 in poi si attivano le comparazioni dalle quali si inizia il percorso di perfezionamento delle funzioni dell’apprendimento. Tutto questo ovviamente se, per esempio, non si abbiano già due o tre L1, cosa per nulla lontana dall’essere ormai sempre più comune. Con metacognizione si è intesa la capacità di riflettere, comprendere e gestire il processo dell’apprendimento (Schraw, Denisson 1994), mentre con consapevolezza metacognitiva si è intesa quell’abilità di usare e sviluppare capacità pratiche di *problem-solving* che consentono di superare le difficoltà dell’apprendimento (Joseph 2009). Abbiamo quindi rilevato, nella sua forma consapevole, quella *metacognitive awareness* generata dall’esperienza dell’apprendimento linguistico o LLE - *Learning Language Experience* - considerata una caratteristica peculiare dei plurilingui. Si è cercata la loro consapevolezza esplicita sui modi del loro apprendimento, si è cercato di elicitare riflessioni sulle strategie applicate, sulla loro conservazione o, al contrario, sul rifiuto di alcune di esse in favore di

altre e, fra le risposte più eloquenti ricevute c'è quella di Bianca (cfr. 10.1.5)

“B: Si l'ho fatto [rispondere al MAI] e mi ha fatto consapevole che non so che uso le strategie però.: Riflettendo su quello (.) forse non sono strategie però (.) sono consapevole quali sono gli aspetti che sono molto importanti per me per imparare una lingua, che mi fanno lavorare per imparare una lingua e che mi “accomodare” si dice in italiano, mi fa facile imparare una lingua”

Tutte le interviste raccontano della medesima cosa, la consapevolezza che loro dimostrano di possedere prescinde dalla mera applicazione della strategia/tecnica adeguata allo scopo, elemento che pure persiste. I dati relativi al MAI dimostrano una variabilità non sempre comprensibile e stabiliscono coerenza nel singolo, ma non dimostrano concordanza trasversale nell'attribuzione dei valori. Questo accade, a nostro avviso, perché il valore dell'efficacia in quel contesto è reso universale e attinente al nucleo primario composto da strategia in relazione allo scopo. La correlazione a noi appare non essere così diretta e nei plurilingui è determinata dall'accumulo di esperienza LLE e consapevolezza. La LLE dei plurilingui li rende consapevoli sia dei modi con cui la lingua si organizza, sia delle modalità e degli stili con i quali loro hanno *deciso* di apprenderla, in accordo con se stessi. Questo dato si palesa come una *scelta consapevole* e questo è un dato di grande importanza per questa ricerca. I plurilingui neerlandesi, abbiamo visto, sono esposti alla scolarizzazione linguistica con tre lingue e questo li mette nelle condizioni di sperimentare non solo la comparazione linguistica fra idiomi, ma anche la comparazione fra metodi d'insegnamento/apprendimento. Questo consente loro di sviluppare consapevolezza d'apprendimento che, nel momento della scelta, quando cioè decidono di affrontare lo studio di una lingua al di fuori delle classi scolastiche, determina la scelta del *come*. Questo dato lo si evince dalla costante comparazione che loro fanno, nel corso dell'intervista, fra l'insegnamento scolastico ricevuto in giovane età e il loro modo di apprendimento, commisurato alla persona che sono e che

vorranno essere. Bianca, per esempio, scarta scientemente le modalità di apprendimento alle quali era stata esposta per poi, attraverso la sperimentazione personale dell'apprendimento del bulgaro, durata ben due anni, trova un suo modo allo studio del tutto nuovo che la accompagnerà anche nell'apprendimento della lingua italiana come L5, per poi proseguire con il turco. Pamela invece, innamorata della struttura della lingua, perfezionerà col tempo l'impostazione scolastica, ma imparerà a prescindere ogni *norma* o forse, conoscendo ogni norma, spingerà i limiti di ogni definizione di confine linguistico per sviluppare una ricercata capacità creativa, applicata anche alla scrittura, che le consente un appagante gioco linguistico coerente ai fini della comunicazione e con se stessa. Mieke invece, pur mantenendo salda la sua considerazione dei modi dell'apprendimento come recepiti nelle classi scolastiche, addirittura arriva a modulare il suo approccio in relazione al contesto, riuscendo a variarlo sino all'estremo opposto e in tutte le abilità. Jaap, il quale fra tutti è quello più esposto a stili d'apprendimento diversi sin da giovane età, continua a perfezionare quel modo bi-modale d'apprendere che, per quanto lo riguarda, non sembra trovare mai un punto di soddisfacente arrivo. Ciò che ci ha sorpresi è l'aver rilevato l'abilità esplicita e a volte competente della comparazione, analisi e sperimentazione fra i modi dell'insegnamento/apprendimento. L'abilità della quale avevamo intuito l'esistenza, è descritta nelle interviste con puntualità, come di chi conosce il suo scopo e sa come vuole raggiungerlo. L'abilità di un plurilingue sta dunque anche nella capacità di gestione dei modi dell'apprendimento, in cui l'elemento centrale è se stesso e i suoi personali obiettivi. I plurilingui adulti mostrano un profilo di apprendente capace di commisurare le scelte dello studio in base a se stessi e alla loro identità di plurilingui che si compone di esperienza nelle lingue e nei modi con cui è possibile apprenderle. Qui, ripetiamo ancora una volta, il binomio strategia => scopo è fin troppo stretto, dove invece sembra vincere quell'interpretazione di sé che la lingua ha il compito di realizzare e non di rappresentare. E valga ancora una volta di più riaffermare

l'eredità di Guidano per il quale la modalità di elaborare l'esperienza e di attribuirvi significato si compie attraverso la narrazione e l'uso del linguaggio come strumento cognitivo che converte l'immediatezza in consapevolezza (Guidano 1995). Questo percorso i plurilingui lo hanno già fatto, hanno sperimentato l'immediatezza della comunicazione e la riflessione a posteriori e l'hanno, in questa ricerca, condivisa con noi. Durante le interviste la narrazione della loro storia di studenti di lingue ricostruisce un percorso culturale, ma soprattutto emotivo che li ha condotti a costruire quell'identità plurilingue che hanno scelto fra altre. Lo abbiamo già detto, le emozioni devono essere intese come forme di conoscenza, un "ordinamento della realtà" che viviamo nell'immediatezza e riorganizziamo attraverso le parole (Guidano 1988). La consapevolezza di cui dispongono è costruita nella narrazione di sé stessi come apprendenti di lingue e nella capacità di saper scegliere i modi con i quali apprendere, è composta da una sviluppata competenza su cosa sia efficace per sé stessi prima ancora che per l'apprendimento, dove le tecniche e le strategie sono valide in quanto coerenti con la percezione di sé come persone. Nell'ascoltarli si palesa quella rete di elementi che concorre a definire il loro modo di affrontare le sfide dell'apprendimento, un modo composito in cui si riescono a distinguere la consapevolezza che hanno di sé stessi, le loro identità, i loro stili d'apprendimento, la loro capacità di immaginare un futuro, i loro modi nelle relazioni con l'altro e con lo studio, la loro volontà di comunicare e tutto converge simultaneamente a determinare le strategie da applicare per imparare "*the cat is on the table*". Per quanto complicato o ironico, dipende dai punti di vista, tutto questo possa apparire, interrompere la nostra relazione con lo studente per attivare quella con la persona e le sue identità, aiuterà a migliorare la qualità dei nostri insegnamenti. La seconda domanda invece è stata formulata per indagare la relazione identitaria tra il parlante e gli idiomi del suo repertorio linguistico. Tutti i dati raccolti durante la ricerca contribuiscono a disegnare la personale relazione che Bianca, Jaap, Mieke e Pamela hanno sviluppato con le lingue che possiedono, ma è

attraverso l'interpretazione dell'intervista che si riesce a comprendere l'articolazione affettiva che caratterizza quella relazione. Una cosa li accomuna tutti: hanno scelto di raccontarsi in italiano, non gli è stato chiesto di farlo ma lo hanno fatto. Sapevano che l'inglese avrebbe potuto essere un'opzione percorribile, ma loro non l'hanno colta, tranne in un solo caso non presente in queste pagine. Tutti e quattro usano l'italiano per descrivere sentimenti e raccontare ricordi e nel farlo, negoziano i significati e cercano le parole mancanti. Le pause diventano un po' più numerose e a volte più lunghe, ma l'uso della lingua straniera è costante. L'italiano è per loro l'idioma di una scelta autonoma, è l'idioma nel quale si sentono "comodi" (Bianca), meglio "rappresentati" (Jaap), con il quale poter scoprire la creatività linguistica (Mieke e Pamela), e la lingua che gli consente di ottenere conferme sociali (Jaap, Mieke e Pamela) e attraverso la quale imparare ad interagire con l'altro utilizzando nuove regole e modalità extralinguistiche lontane dalla loro cultura d'appartenenza. Bianca impara ad usare le mani, Pamela dismette la sua riservatezza per imparare a comunicare con gli italiani e scopre la cortesia e i complimenti di chi, fra di noi, riconosce lo sforzo e lo apprezza. Ugualmente accade a Mieke che come Pamela ama giocare con le parole, le forma, le cambia e le assembla per soddisfare un tratto creativo che così trova compiutezza. La lingua della scelta, quella svincolata da obiettivi funzionali, è la lingua dell'identità narrata, quella che, fra le altre, è scelta perché più affine ai modi dell'essere con modalità non sempre facili da comprendere. La lingua italiana è, per la maggioranza del campione di ricerca, il quarto idioma a cui accedono consapevoli delle sfide che dovranno affrontare, consci del percorso lungo e faticoso, che affrontano con la capacità di chi se cosa dovrà fare e come dovrà farlo. La loro consapevolezza cognitiva, linguistica e d'apprendimento è tale che le sfide che la lingua italiana impone a chi volesse impararla, non intaccano la volontà e soprattutto la piacevolezza che da quell'apprendimento possono ricavare. L'inglese per i neerlandesi è una seconda L1, serve a comunicare ed è la lingua

veicolare per eccellenza, il tedesco è una delle lingue e, probabilmente per vicinanza al neerlandese, non è vissuta come aiuto per un nuovo vocabolario possibile, il francese e lo spagnolo sono le lingue da usare nel paese in cui si parlano, sono percepite persino come indispensabili in questo senso così come in parte sembra esserlo anche l'italiano. Ma detto ciò, appare evidente che c'è in tutti la ricerca di nuovi vocabolari da usare per raccontare se stessi, non a noi, ma a loro stessi. Il plurilingue supera i confini definiti dai significati simbolici della propria lingua per accedere a quelli delle altri idiomi e infine, li usa tutti insieme come racconta Pamela (cfr. 10.4.5)

“P: No, io noto che uso sempre le:: tutte le lingue che ho a mio::
che ho alla mia disposizione (.) si sempre.
C: non dipende da quale lingua parli?
P: no, per niente, no”

L'idioma dei plurilingui può esprimere ogni concetto di tempo, ogni percezione di spazio, ogni colore e anche tutte le variazioni emotive dell'essere umano ed è l'unico a poterlo fare. Da un punto di vista cognitivo è il solo idioma nel quale i tratti culturali - tempo, spazio, astrazione e percezione - pur mantenendo il valore simbolico relativo alle singole identità culturali, formano un vocabolario unico. Così accade che, usando quel dizionario si riesca a decentrare se stessi per includere l'altro, come nelle parole di Pamela (cfr. 10.4.5)

“Io faccio perché sono in grado di immaginare di spostarmi nell'altra persona e capire quanta difficoltà forse ha nel parlare. Posso spostarmi nella mente dell'altra persona che sta davanti a me.”

Così, ciò che da qualche parte in queste pagine era stato espresso retoricamente in forma dubitativa (cfr. 2.1) “Sembra si stia vivendo un tempo in cui il multilinguismo sia diventato la pietra angolare di questa umanità. Persino il perseguimento della pace nel mondo implicherebbe la sussistenza del plurilinguismo e del multilinguismo, generativi a loro volta di multiculturalismo.” ha infine trovato la sua risposta. In ogni

intervista gli studenti descrivono il loro rapporto con le lingue e l'italiano e così scopriamo che Bianca, che insegna danze etniche, ama la possibilità unica nell'italiano, di parlare con i gesti trovando in questo la perfetta combinazione per esprimere cose per le quali altrimenti non potrebbe trovare parole adeguate. Jaap, che è un musicista e direttore di palcoscenico, ha un legame culturale con la lingua italiana che lo porta ad essere persistente nel tentativo di rispettarne le regole e le modalità, così come gli accade con la musica - dice - bisogna esercitare se stessi e le proprie consuetudini. Mieke, per la quale il lavoro giornaliero è secondario, definisce se stessa attraverso il volontariato che ha segnato tutta la sua vita, dal Nepal alla recentissima Grecia. Le lingue per lei sono gli strumenti del contatto, sono la mediazione possibile fra culture e i popoli, un ponte inderogabile ai fini della comprensione. Le ragioni qui riportate sono solo parte di un complesso crogiolo di significati che si è cercato di comprendere soffermandoci sulle loro parole, ma senza dubbio le loro narrazioni, comprendendo in queste anche quelle qui non riportate, meritano ulteriore ascolto. Tenendo in considerazione la storia linguistica del nostro campione, quando l'apprendente arriva all'apprendimento della lingua italiana ha già sperimentato modi di apprendimento diversi applicati a lingue di origini diverse. Così, per recuperare il tema sull'influenza dell'età nell'apprendimento, possiamo dire che le cose cambiano in plurilingui esposti al contatto linguistico sin dalla nascita e inseriti in un contesto multilingue, cambiano dicevamo perché non cessa mai l'uso di più lingue durante il corso di una giornata e di una vita e non si interrompe mai il processo di apprendimento. Quindi l'età, intesa come accumulo di esperienza o LLE, nei plurilingui sembra incidere positivamente, vista la conoscenza e la consapevolezza metacognitiva e metalinguistica derivante dalla consuetudine all'apprendimento. L'età adulta, laddove la si ritenesse capace di incidere, nei plurilingue la si deve considerare come uno degli elementi variabili che compongono il DMM e non un elemento limitante, fatto salvo ovviamente alcune condizioni fisiche dovute all'età. Se è vero

che per ritardare l'alzheimer e la demenza senile si è trovata, come unica medicina efficace, l'apprendimento di una lingua (Bialystok, Craik, Freedman 2007; Bialystok et al. 2004; Chertkow *et al.* 2010; Fergus, Bialystok, Freedman 2010) il tema del periodo critico dovrebbe essere reso più relativo. Infatti, le riflessioni sulla relazione fra età e apprendimento linguistico che si sono susseguite per lungo tempo propongono interpretazioni diverse (Bialystok, Hakuta 1995; Bruner 1999; de Bot, Makoni 2005; Singleton, Ryan 2004) ma tutte però convergono sull'idea che quella relazione è un dato non definibile a priori, in quanto determinata dalla combinazione di più fattori. Di fatto non è l'apprendimento della lingua ad essere influenzato *tout court* dall'età, ci sono invece specifici oggetti linguistici che lo sono più di altri (i verbi, la fonetica) e altri che non lo sono affatto (la sintassi) e su tutto, i plurilingui formano un capitolo a sé stante. In sintesi, riprendendo le parole di de Bot e Makoni (2005: 15) esiste “*a dynamic interaction between the change at different levels which calls for an integrative approach to the study of language and aging.*” La considerazione dell'esperienza nell'apprendimento linguistico (LLE) nei plurilingui dovrà essere inclusa come uno di quei fattori decisivi per l'efficacia dell'apprendimento stesso.

11.5 ALCUNE CONSEGUENZE

Viviamo ormai, e persino da parecchio tempo, un'era in cui i concetti di tempo e di spazio si sono trasformati e il futuro, quello immaginato (Anderson 1983, 2006, 2009), è diventato “lo spazio di un progetto democratico che deve iniziare dal riconoscimento che il futuro è un fatto culturale” (Appadurai, 2014: 410). La lingua definisce e delinea le nostre identità, le progetta fino ad attivare aspirazioni e, ancora con Appadurai, sviluppa una “capacità culturale” che consente l'affermazione di una nuova “etica della possibilità” (Appadurai, 2014: 411). Leggere la “capacità di aspirare” come “capacità culturale” la impone fra gli scopi e gli obiettivi di ogni insegnamento e, più ancora che in altre discipline, proprio nell'insegnamento delle lingue perché è

attraverso di esse che compiono le nostre vite. La narrazione, centrale in questo quadro interpretativo, diventa la modalità con la quale costruiamo noi stessi e le nostre identità, ed è quindi la narrazione a diventare, in queste pagine, lo strumento di osservazione e analisi privilegiato. Come abbiamo documentato nella seconda parte della ricerca (Cap. 6-10), quella cioè dedicata all'illustrazione dei metodi di rilevamento, l'ascolto della narrazione dei fatti, delle storie e delle considerazioni che attengono al rapporto del tutto intimo fra le lingue e i plurilingui è infine diventata una priorità in questa ricerca. Si era partiti da una impostazione di classicamente "qual-quant" per poi, con l'evolversi degli studi, essere superata da un'impostazione decisamente emica e centrata sulla narrazione e quindi sul rilevamento qualitativo. Anche questo passaggio verso una impostazione più coerente con gli ultimi studi sul plurilinguismo, è stata documentata e ha richiesto pagine dedicate nelle quali si è voluto dar conto delle ragioni che l'hanno determinata e infine allineata con i contenuti del "*narrative way*" nella Kramersch (2013, cfr. 5.2) o del "*narrative turn*" in Riessman (2002, cfr. 5.5). La necessità di ascolto, non delle espressioni linguistiche, ma della narrazione del rapporto individuale che gli studenti hanno creato nel tempo con le lingue che gli appartengono e con i metodi e le tecniche (Cap.1) del loro apprendimento doveva essere raccolta per poter definire la loro consapevolezza esplicita da un lato, ma anche e soprattutto la funzione identitaria svolta dal plurilinguismo in ognuno di essi. La scelta della tipologia di intervista ha ovviamente preso avvio da questa esigenza e, in questo senso, lo strumento dell'Intervista Ermeneutica Discorsiva (cfr. 7.2.2.1) ha dato i risultati sperati, pur essendo stata sperimentata, qui per la prima volta per un'indagine sul plurilinguismo e le lingue. Le pagine nelle quali ci si è concentrati a ripensare i termini che compongono la lingua della linguistica e della glottodidattica e i loro significati sono state ridotte al minimo con qualche rammarico, ma vanno intese, anche loro, come un invito a possibili approfondimenti futuri. Sono stati indicati i dizionari di riferimento (cfr. 1.3) e su quelli ci si è basati per riferirci ai contenuti

del plurilinguismo e del multilinguismo. Due sono le osservazioni che meritano di essere qui riportate e che, nelle pagine della ricerca, appaiono più e più volte evidenziate, una è la necessità di rinnovare il vocabolario in uso in cui è evidente la difficoltà di dare nomi a concetti del tutto nuovi. Un esempio, solo per concretizzare il tema, è il recupero della definizione di *linguaging* per raccontare le modalità di comunicazione dei plurilingui. L'altra osservazione invece è che, a causa dell'uso di una lingua accademica in combinazione con l'uso della lingua di approccio allo studio che cambia in base alla L1 dei singoli ricercatori, c'è la necessità di un allineamento dei significati, tema che è diventato urgente nei modi dell'UE. Va qui ricordato che l'ambito di studio è talmente giovane che ancora non ha stabilizzato neanche i termini in uso nella sua stessa lingua accademica, termini centrali come per esempio la definizione di L3 in relazione all'uso di bilinguismo che non raramente sono usati in maniera indifferenziata, o come l'idea di confine linguistico ancora alla ricerca di un nome adeguato (cfr. 4.2.1). Anche qui, l'uso altalenante nei documenti europei di plurilinguismo e multilinguismo, ridotti ad uno solo nella lingua accademica e travisati nelle traduzioni da e in altre lingue - compreso l'inglese - continua a generare confusioni tali da rendere indiretto il loro significato. In modo particolare, per ciò che concerne questa ricerca, la distinzione dei due ambiti è pressoché azzerata proprio in virtù di ciò che abbiamo anticipato essere l'idea espressa da Guidano e prima di lui in altra letteratura (cfr. 5.5.2)

“La conoscenza che noi abbiamo è sempre co-esistente al nostro ordinamento di realtà, non si può prescindere da questo. In questo senso non c'è un accesso privilegiato a vedere la realtà in se stessa, indipendentemente da noi”

Se la lingua è uno strumento generativo e non un'etichetta, e a questo punto per ciò che ci concerne lo è, allora il mantenimento della distinzione appare come una forzatura. Non solo questo, ma come documentato fin qui, se il linguaggio non è neutro, e non lo è mai, bisogna esser consapevoli delle implicazioni dell'uso di un termine al

posto di un altro. Promuovere lingue e confini prescindendo dal plurilinguismo e dal multilinguismo reali e diffusi globalmente, significa negare lo stato delle cose e imporre una visione monoculare invece che accettare le dimensioni della realtà. Assaliti dall'intuitiva definizione di *liquid modernity*, affermatasi dalla pubblicazione del libro del filosofo Zygmunt Bauman, pubblicazione che risale ormai già al 2000, oggi appare persino scontato riferirsi alla società attribuendole consistenza liquida. Si è disposti ad immaginare la nostra intera vita come liquida, i nostri rapporti umani, i nostri lavori, il nostro vivere dislocato fra città e paesi diversi, tutto sembra avere perso margini e confini. Abbiamo trasceso il concetto di confine e accettato l'evidenza della sua debolezza, ma non siamo disposti a farlo nei confronti della lingua che, in realtà, è lo strumento attraverso il quale quella fluidità si genera. Il multilinguismo dovrebbe diventare la priorità principale dei governi affinché possa compiersi a pieno il plurilinguismo di un mondo inevitabilmente pluriculturale. La lingua sta costruendo nuove realtà dove persino maschile e femminile sono percepiti come inadeguati a raccontare tutte le identità sessuali esistenti, così si creano pronomi neutri *ad hoc*, come l'*Hen* creato a tavolino per la lingua svedese, idonei a rappresentare tutte le identità esistenti. L'assioma etnicità-lingua sta scomparendo in favore di un plurilinguismo costruito da più L1, le relazioni umane e i concetti di famiglia, di comunità, di genitorialità - madre e padre - si stanno trasformando, la geografia politica del pianeta è in continuo cambiamento nel tentativo - disperato a nostro avviso - di contenere popoli dentro o fuori spazi ideologici e tutto questo non è riducibile in *etichette* redatte in idiomi esistenti, tutto questo accade e si realizza attraverso la lingua reale. L' "agency" della lingua indica la sua abilità del fare, quella che genera e non interpreta, che crea e non osserva e la globalizzazione non è raccontata ma dispiegata, in tutte le sue forme con cui è nota, attraverso la lingua che sa generarla. Ciò che i linguisti stanno osservando non è una lingua che a causa della tecnologia o della globalizzazione si sta corrompendo, piuttosto è la funzione generativa della lingua che rende possibile, a

dispetto di ogni teoria, il compimento di quella *corruzione* e il funzionamento di quella tecnologia. Si può decidere di difendere la lingua da se stessa o, in alternativa, cercare di comprenderne il percorso. Capire quale idioma usa questa umanità per progettare se stessa, per definire le sue identità fisiche e morali, quelle con le quali prendere parte alla vita sociale composta da momentanee e frazionate comunità virtuali e non, per creare altre socialità in spazi terzi non sempre fatti di materia; quale idioma serve a rappresentare questo tempo e questo spazio non più stabili e non sempre concreti? Parrebbe persino scontato rispondere che servono tutte le lingue e magari, tutte le lingue insieme nelle abilità dei singoli, ma sappiamo che così non è. Le lingue, tutte le lingue che compongono il repertorio linguistico in disponibilità del singolo, formano una sola lingua, la lingua del plurilingue. Non ripercorreremo concetti approfonditi nelle pagine precedenti, ma il plurilingue non comunica sommando unità linguistiche, le sue lingue formano il suo idioma e attraverso quella “capacità culturale” crea e immagina il futuro, rendendo ipotizzabile l’ “etica della possibilità” (Appadurai 2014). Oggi non sono pochi i paesi che usano la lingua come vera barriera contro l’immigrazione, creando così quel confine invalicabile che nessun muro o rete riesce a contenere, lo fanno la Germania, la Svizzera e i Paesi Bassi stessi, velando il loro intento come richiesta di adesione culturale al paese di immigrazione. Le disegualianze, le discriminazioni si esercitano tramite l’isolamento, tramite l’assenza di connessione con il resto del mondo, tramite il divieto alla comunicabilità e alla possibilità d’uso di una lingua veicolare. Da qui in poi ci si inoltrerebbe in riflessioni che porterebbero a pagine di altra natura dove, per esempio, il diritto ad esser compresi dovrebbe diventare un diritto umanitario, ma qui ritorneremo invece su come questo studio ci abbia condotti a scrivere queste righe e su cos’altro ha depositato sulla nostra scrivania di lavoro in attesa di successivi approfondimenti.

11.6 VERSO DOVE

In questi anni di studi sul plurilinguismo e sul multilinguismo, non è raro incontrare in riviste più o meno specialistiche, articoli che riportano i vantaggi derivanti dall'essere plurilingui. Spesso si evidenziano gli effetti sociali e lavorativi che il plurilinguismo comporta, ma il dato non è riducibile solo a quello. Ritenendo utile, ai fini delle prossime pagine conclusive di questa ricerca, una sintesi di quali siano i vantaggi derivanti dall'essere plurilingui, abbiamo scelto, fra le molte, una lista che include ogni tipo di vantaggio, che non siano cioè elencati solo quelli linguistici o solo quelli sociali o solo quelli cognitivi, ma tutti quelli conosciuti (Paradowski 2011⁵⁷)

- *have a keener awareness and sharper perception of language. Foreign language learning “enhances children’s understanding of how language itself works and their ability to manipulate language in the service of thinking and problem solving” (Cummins 1981);*
- *be more capable of separating meaning from form;*
- *learn more rapidly in their native language (L1), e.g. to read, as well as display improved performance in other basic L1 skills, regardless of race, gender, or academic level;*
- *be more efficient communicators in the L1;*
- *be consistently better able to deal with distractions, which may help offset age-related declines in mental dexterity;*
- *develop a markedly better language proficiency in, sensitivity to, and understanding of their mother tongue;*
- *develop a greater vocabulary size over age, including that in their L1;*
- *have a better ear for listening and sharper memories;*
- *be better language learners in institutionalized learning contexts because of more developed language-learning capacities owing to the more complex linguistic knowledge and higher language awareness;*
- *have increased ability to apply more reading strategies effectively due to their greater experience in language learning and reading in two—or more—different languages;*
- *develop not only better verbal, but also spatial abilities;*
- *parcel up and categorize meanings in different ways;*
- *display generally greater cognitive flexibility, better problem solving and higher-order thinking skills;*
- *“a person who speaks multiple languages has a stereoscopic vision of the world from two or more perspectives, enabling them to be more flexible in their thinking, learn reading more easily. Multilinguals, therefore, are not restricted to a single world-view, but also have a better understanding that other outlooks are possible. Indeed, this has always been seen as one*

⁵⁷ La lista completa di referenze bibliografiche è consultabile all'Url: <http://www.multilingualliving.com/2010/05/01/the-benefits-of-multilingualism-full-article/>

of the main educational advantages of language teaching” (Cook 2001);

- *multilinguals can expand their personal horizons and - being simultaneously insiders and outsiders - see their own culture from a new perspective not available to monoglots, enabling the comparison, contrast, and understanding of cultural concepts;*
- *be better problem-solvers gaining multiple perspectives on issues at hand;*
- *have improved critical thinking abilities;*
- *better understand and appreciate people of other countries, thereby lessening racism, xenophobia, and intolerance, as the learning of a new language usually brings with it a revelation of a new culture;*
- *learn further languages more quickly and efficiently than their hitherto monolingual peers;*
- *to say nothing of the social and employment advantages of being bilingual – offering the student the ability to communicate with people s/he would otherwise not have the chance to interact with, and increasing job opportunities in many careers.*

In quest’elenco di vantaggi derivanti dall’essere plurilingui alcune voci paiono intuitive - *“be more capable of separating meaning from form”* - altre invece meritano specificazioni - *“develop not only better verbal, but also spatial abilities”* - ma in ogni caso, nell’essere così stringata, questa lista offre un sintetico resoconto delle abilità del plurilingue. Per chi volesse approfondire anche uno dei punti in elenco, per ognuno di essi la letteratura si compone di migliaia di pagine. Per ciò che concerne i nostri scopi, la sua presenza in queste ultime pagine di ricerca serve a dare immediatezza ad una assunzione di base: ogni plurilingue seduto nelle nostre classi possiede e governa tutti questi strumenti, oltre al suo repertorio linguistico. I plurilingui sono studenti sempre più comuni, ma per vederli bisognerà utilizzare diverse lenti di osservazione. Tenere in considerazione l’immigrazione è certamente una delle letture possibili, chi arriva da continenti come India, Africa e Asia non conosce il monolinguisimo, ma questa è solo la lente che attiene alla visione etnolinguistica, mentre sappiamo che le dinamiche di una società fluida ne impone ben altre. Contano i gruppi linguistici, contano le economie dei paesi, così come conta il singolo. Studenti, poco conta in questo caso l’età, che abbiano diviso la loro vita, per motivi lavorativi o familiari, in nazioni e continenti diversi; persone che

hanno compagni di vita con diverse lingue e i cui figli possiedono due, se non tre L1, tutta quella umanità in contatto che oltrepassa confini e che impara velocemente a negoziare la sua presenza in terra con l'*altro* sono i plurilingui che affollano le classi di lingua. Ma qui alcuni dati numerici serviranno ad allargare la visione che altrimenti rischia, di essere europa-centrica e monolculare (Pavlenko 2016). Alle Nazioni Unite ci sono 200 seggi e noi sappiamo che le lingue nel mondo sono 6800, fra quelle che è stato possibile rilevare (ethnologue.com). Una divisione algebrica (6800:200) ci conduce a considerare l'esistenza di 34 idiomi per paese, dato che va integrato dalla consapevolezza che solo fino a una trentina di anni fa, delle 6800 lingue abitanti il pianeta, solo 700 erano scritte, mentre oggi le cose sono ben diverse (De Mauro, 2005: 136)

“Oggi le lingue anche scritte (ciò segnala una rilevante controtendenza rispetto a quanto credono i lamentatori della morte delle lingue, lamentatori che fanno assai notizia nei media) sono diventate 2400.”

Di questi dati ciò che ci deve riguardare, oltre alle varietà di norma e di lingua, è la velocità con la quale questo alto numero di lingue ha cambiato il suo *status*, passare in una manciata d'anni da 700 lingue scritte a 2400 è il segnale di un'accelerazione da prendere in seria considerazione. Sarà altresì opportuno essere consapevoli che noi risiediamo nel continente che ha meno diversità linguistica ma è anche quello verso cui l'emigrazione e le diaspore del pianeta si dirigono, cosa che lo rende anche l'unico continente in cui l'immigrazione è davvero aumentata (Pavlenko 2016). Ma, anche se così non fosse, viviamo in un continente connesso, anche se diversamente connesso, e la velocità degli scambi linguistici è tale da incidere comunque sui modi della comunicazione e della lingua. Tutti usiamo minimo due lingue, indipendentemente dai livelli di competenza, nel corso della nostra vita quotidiana e il plurilinguismo è la norma a dispetto delle resistenze ideologiche e politiche sul caso. La politica non da risposte,

mentre la glottodidattica ha già cominciato a cercarne. Nei Paesi Bassi sono già circa venti anni che si usa il CLIL, iniziato nelle classi scolastiche più alte e recentemente inserito anche nelle classi primarie, come racconta Loes Coleman (Coleman 2010), una delle prime sostenitrici della diffusione del CLIL nei Paesi Bassi, passato dall'essere usato per alcuni corsi in 3 scuole medie nel 1992 ad essere presente, sia nelle classi primarie che secondarie, in 127 istituti del paese. Un *iter* che nei Paesi Bassi continua ad evolvendosi anche a fronte dei primi risultati di una sperimentazione che vede un gruppo di paesi europei - Estonia, Spagna, Lettonia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria e Svezia - impegnato a promuovere la metodologia in modalità plurilingue *“trilingual CLIL provision combining the national language and two foreign languages, or the national language, a foreign language and a minority language.”* (Merino, Lasagabaster 2015: 3). L'applicazione del CLIL per l'insegnamento trilingue appare interessante e, anche se ancora in fase sperimentale, comincia a dare risposte allo stato dell'arte delle odierne classi plurilingue e ai richiami di alcune analisi rigorose sulla sua efficacia (Cenoz, 2013: 16) *“A focus on ESL/EFL similarly results in a neglect of acquisition of other L2s as well as neglect of acquisition of students' first language”*. In Italia la presenza del CLIL testimonia un impegno del paese ad allinearsi con le direttive europee e le gli altri paesi dell'UE (Serragiotto, 2012: 49)

“Il CLIL in Italia ha invertito così la rotta del tradizionale insegnamento monolingue e ha aggiunto alla scuola un obiettivo più complesso, se si vuole, che rafforza il senso del suo intervento e della sua efficacia [...], andando con merito oltre una conoscenza parziale, di primo contatto della lingua straniera.”

Ciò detto, questa ricerca evidenzia alcuni elementi sui quali vorremmo soffermarci con l'intento di evidenziare verso dove la futura ricerca glottodidattica dovrebbe guardare. Il bandolo della matassa dal quale partire è, a nostro avviso, l'evidente padronanza dei plurilingui adulti sulla loro *metalinguistic* e *metacognitive awareness* determinata

dall'accumulo di esperienza sui modi dell'apprendimento e sui modi della lingua. Quelle consapevolezza però, le abbiamo viste coesistere con la consapevolezza di se stessi, della loro identità - tempo e spazio - e non solo come apprendenti, ma come persone inserite in comunità di pratiche diverse. Ciò comporta che le scelte che il plurilingue adulto compie sui modi dello studio sono efficaci in quanto scientemente commisurate a se stesso, alla sua definizione d'identità e all'obiettivo che si è prefisso. La capacità di riflessione sul dato linguistico tanto quanto su quello metodologico lo rende capace di scegliere con abilità ciò che è più efficace per raggiungere l'obiettivo. Le scelte che di volta in volta fa nell'affrontare l'apprendimento, riguardano la lingua e se stesso in egual modo, rendendo effettiva la correlazione fra tecniche, strategie e obiettivi nella misura in cui queste sono relative alla coerenza con se stesso. Non stiamo dicendo che il circuito sia chiuso in sé stesso, la flessibilità di pensiero che loro hanno guadagnato nel corso degli apprendimenti linguistici li rende sempre ricettivi, stiamo però sottolineando che il plurilingue adulto è una fonte di conoscenza e che è consapevole di esserlo e una classe di plurilingui adulti è un insieme di conoscenze che, per motivi del tutto casuali, condivideranno quella conoscenza e quella consapevolezza in una comunità di pratica momentanea della quale faremo parte. Da insegnanti di lingua conoscere le loro esperienze di apprendimento precedenti è necessario e aiuta a comprendere la loro LLE, ed è ugualmente necessario sapere di quante lingue si compone quella classe o comunità di pratica momentanea nella quale siamo coinvolti, così come è ugualmente importante sapere quali siano le lingue che la compongono perché sappiamo che nell'apprendere, il plurilingue, attiverà tutti gli idiomi del suo repertorio linguistico mentre proverà a ricordare "*the cat is on the tale*". Tutte le lingue diciamo, non una, non due, non la L1 e non la più simile, ma tutte quelle che compongono il repertorio linguistico del singolo, confluito infine ad arricchire il repertorio linguistico della classe. Nel processo cognitivo dell'apprendimento il plurilingue lavorerà usando tutti gli idiomi che conosce e, se saremo capaci,

condividerà questo modo con gli altri plurilingui che a loro volta faranno la stessa cosa e infine, sceglierà cosa fare e come farlo, perché sa di saperlo fare e sa di poterlo fare. È proprio quella certezza, unitamente alla consapevolezza della reversibilità delle lingue, che li conduce ad un nuovo apprendimento e a svolgerlo con piacevolezza malgrado le sfide, in questo caso, lanciate dallo studio della lingua italiana. Ma così facendo stanno confermando il loro Sé plurilingue senza lasciare che il tempo e lo spazio intervengano a consumare quell'identità e il repertorio linguistico di cui si compone. Indossare questa lente impone alcune riflessioni sul nostro compito e sui modi con cui svolgerlo. Proporre il *come* in una classe di plurilingui adulti forse non è un obiettivo, piuttosto potrebbe esserlo il saper porgere il *cosa* in modo tale da consentire loro di applicare tutta la conoscenza di cui sono stati artefici attivi. Quel *cosa* dovrà necessariamente prevedere una definizione di lingua coerente con la realtà plurilingue nella quale vivono per spezzare l'ideologia monolingua della quale siamo vittime e per consentire il pieno apprendimento (Hulstijn, 2005: 133) “*definitions of learning - whether implicit or explicit - as a process (how) can easily become contaminated with the object of learning (what)*”. Infine, ma non ultimo, la precondizione affinché tutto ciò si verifichi è una sola e soltanto: il multilinguismo. Fintantoché non si accetterà la pluralità del singolo - paese, gruppo, comunità, uomo - il mondo continuerà a combattere su muri ideologici e fisici perché l'uomo è un sistema coesistente alla realtà e, essendone parte attiva, non possiede la narrazione *oggettiva* del mondo, possiede però la possibilità di generare un mondo diverso attraverso la costruzione di significati diversi.

TAVOLE



Consent Students Form

Dear Student,

Thank you to for accepting to be part of my research as PhD candidate in Language Science and Education at the University of Venice.

If you are at this stage it is because you have already completed the two on-line questionnaires
<http://dottorato2015.wordpress.com/>

Now, you have been selected for a filmed interview which will be held at the Utrecht Universiteit.

Your participation in this study is voluntary and the results of the research may be published.

Please indicate what you prefer in the matter of content release:

My name should not be published under any circumstances	yes / no
My first name can be published	yes / no
My last name can be published	yes / no
My full name can be published	yes / no
My interview can be published with my name after my review	yes / no
My interview can be published but without my name.	yes / no

Although there may be no direct benefit to you, the possible benefit of your participation will help to improve student learning.

Sincerely,
Clelia Capua

I consent to participate in the above study.

Student's Name:

.....

Student's Signature:

Date:.....

TAVOLA III
CONCESSIONE D'USO MAI



Clelia Capua <cleliacapua@gmail.com>

15 apr ☆



a gschraw ▾

Dear Dr. Gregg

I would like to seek your kind permission to use the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) for my PhD research study at the University of Venice Ca' Foscari.

The study is in the data collection phase and this tool is perfect for my research as I focus on metacognitive strategies to learn italian language (L3) in multilingual students with Dutch as their first language (L1)

I will be most grateful if you will grant me permission to use the MAI as it will be of great help to my study.

Sincerely,

Clelia Capua

Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem.



Gregory Schraw

15 apr ✓



a me ▾



inglese ▾ > italiano ▾ Traduci messaggio

Disattiva per: inglese ×

You have my permission....scoring information is attached!

Gregg



Metacognitive learning and multilinguals

The following questionnaire is part of a PhD research of the University Ca' Foscari in Venice, department of Language Science.

This questionnaire has been submitted to you through the University of Utrecht, Department of Languages, Literature and Communication with the kind support of prof. dr. Harald Hendrix, Chair of Italian studies.

The field of research is Multilingualism and Italian as a foreign language. Every information will be kept confidential and will only be analyzed by the researcher on completion of the data collection process.

The compilation of questionnaire will require 15 minutes of your time for completion.

Thank you for your collaboration.

Clelia Capua

cleliacapua@gmail.com



Università
Ca' Foscari
Venezia

Universiteit Utrecht



THE SURVEY

The following questionnaire is aimed at determining your knowledge on learning languages. Please answer the questions following each individual instruction. With the exception of question 1 all other questions require a scale rating. If you think the statement is definitely true choose 5; if the statement is not at all true choose 1; use other numbers to best describe your thought. Note that there are no right or wrong answers.

A. Have you completed Questionnaire 1

Questionnaire 1: Multilingualism and Italian as a foreign language

Scegli ▾

B. How many languages do you know?

	1	2	3	4	5	6
Languages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. I ask myself periodically if I am meeting my language goals.

	1	2	3	4	5
Goals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. I consider several alternatives before I answer.

1 2 3 4 5

Answers

3. I try to use strategies that have worked in the past.

1 2 3 4 5

Strategies

4. I pace myself while learning in order to have enough time.

1 2 3 4 5

Time

5. I understand my intellectual strengths and weaknesses.

Multilingualism and Italian as a foreign language

The following questionnaire is part of a PhD research of the University Ca' Foscari in Venice, department of Language Science.

This questionnaire has been submitted to you through the University of Utrecht, Department of Languages, Literature and Communication with the kind support of prof. dr. Harald Hendrix, Chair of Italian studies.

The field of research is Multilingualism and Italian as a foreign language. Every information will be kept confidential and will only be analyzed by the researcher on completion of the data collection process.

The compilation of questionnaire will require 15 minutes of your time for completion.

Thank you for your collaboration.

Clelia Capua

cleliacapua@gmail.com



Università
Ca' Foscari
Venezia

Universiteit Utrecht



THE SURVEY

The following questionnaire is aimed at determining your skills in learning languages. Please answer the questions following each individual instruction. Note that there are no right or wrong answers.

PART ONE: YOU

Are you a female or a male?

How old are you?

Indicate your age in numbers.

Where were you born?

Indicate the Nation and the city.

Which level of education do you have?

Indicate the highest.

What is your occupation?

Choose one or more options.

- Employee
- Housewife
- Job searching
- Retired
- Student
- Self employed
- Altro:

Which is your first language (L1)?

Which languages do you know?

Indicate the language name preceded by a number, e.g. 1. Dutch, 2. Spanish.
PLEASE NOTE THAT IN FOLLOW UP QUESTIONS YOU WILL BE ASKED TO REFER TO THESE LANGUAGES BY THEIR NUMBERS.

At what age did you start to learn these languages?

Indicate the language name followed by the age in numbers, e.g. Italian 8;
Spanish 13;

Where did you learn these languages?

Choose the context of acquisition for each of your languages.

Home	School	Living in the country in which it is spoken	School and outside of school	Using technology	At work	From native speakers in my country
------	--------	---------------------------------------------------------------	------------------------------------------	---------------------	------------	------------------------------------------------

Help: Transcript Notation

Contents Index Search

(bookmarks)

- Transana Manual
- Transana Tutorial
- Transcript Notation**

Transcript Notation

Jeffersonian Transcription Notation includes the following symbols:

Symbol	Name	Use
[text]	Brackets	Indicates the start and end points of overlapping speech.
=	Equal Sign	Indicates the break and subsequent continuation of a single utterance.
(# of seconds)	Timed Pause	A number in parentheses indicates the time, in seconds, of a pause in speech.
()	Micropause	A brief pause, usually less than 0.2 seconds.
. or ↓	Period or Down Arrow	Indicates falling pitch or intonation.
? or ↑	Question Mark or Up Arrow	Indicates rising pitch or intonation.
,	Comma	Indicates a temporary rise or fall in intonation.
-	Hyphen	Indicates an abrupt halt or interruption in utterance.
>text<	Greater than / Less than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more rapidly than usual for the speaker.
<text>	Less than / Greater than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more slowly than usual for the speaker.
◊	Degree symbol	Indicates whisper, reduced volume, or quiet speech.
ALL CAPS	Capitalized text	Indicates shouted or increased volume speech.
underline	Underlined text	Indicates the speaker is emphasizing or stressing the speech.
...	Colon(s)	Indicates prolongation of a sound.
(hjh)		Audible exhalation
• or (hjh)	High Dot	Audible inhalation
(text)	Parentheses	Speech which is unclear or in doubt in the transcript.
((<i>italic text</i>))	Double Parentheses	Annotation of non-verbal activity.

Jeffersonian Transcription Notation is described in G. Jefferson, *Transcription Notation*, in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press, 1984.

BIBLIOGRAFIA

- Agard F. B., *et al.* 1945. "A Survey of Language Classes in the Army Specialized Training Program". *The Modern Language Journal*, vol. 29 (2), 2011, pp: 155-160.
- Agha A. 2007. *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Akamai 2013. "The State of the Internet". In *3rd Quarter Report*, vol. 8, n. 3. Url: <https://www.akamai.com/us/en/multimedia/documents/state-of-the-internet/akamai-state-of-the-internet-report-q3-2015.pdf>
- Alcini S. 2011. "La modellizzazione dell'attività conoscitiva nell'opera di V. F. Guidano: Un breve itinerario attraverso paradigmi". In *Il portale del costruttivismo. Psicologia e scienza*, pp: 1-35.
- Altridge B., Phakiti A. 2015. *Research methods in applied linguistics: A practical resource*. London: Bloomsbury.
- Anderson B. 1983. *Imagined Communities*. London-New York: Verso. (Trad.) 1996, *Comunità immaginate*. Roma: Manifestolibri.
- Andringa S., Rebuschat P. 2015. "New Directions In The Study Of Implicit And Explicit Learning". In *Studies in Second Language Acquisition*, 37, pp: 185-196.
- Appadurai A. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press. (Trad.) 2001, *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- Appadurai A. 2014. *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Cortina.
- Arciero G. 2012. "Vittorio Guidano a dieci anni dalla scomparsa: riflessioni sul passato e sul futuro del post-razionalismo" Intervista di D. Liccione. In *IPRA*. Url: <http://www.ipra.it/2012/05/vittorio-guidano-a-dieci-anni-dalla-scomparsa-riflessioni-sul-passato-e-sul-futuro-del-post-razionalismo/>
- Aronin, L., Hufeisen B. (Eds.) 2009. *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3 Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins BV.

- Aronin L., Singleton D. 2012. *Multilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Atkinson D. (Ed.). 2011. *Alternative approaches in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Auer P. 2005. "Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of european dialect/standard constellations". In N. Delbecque *et al.* (Eds.), *Perspectives on Variation*. Berlin: Mouton De Gruyter, pp: 7-42.
- Auer P. 2007. "The monolingual bias in bilingualism research, or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics". In M. Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach*. New York: Palgrave Macmillan, pp: 319-339.
- Auer P. 2011. "Dialect vs. standard. A typology of scenarios in Europe". In B. Kortmann, J. Van der Auwera (eds.), *The languages and linguistics of Europe. A comprehensive guide*. Berlin: De Gruyter, pp:485-500.
- Auer P., Li Wei (Eds.) 2007. *Handbook of multilingualism and multilingual communication. Handbooks of Applied Linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Auer P., Li Wei (Eds.) 2009. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. New York: Mouton de Gruyter.
- Baker C. 2008 "Knowledge About Bilingualism and Multilingualism". In J. Cenoz, N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition*, Vol. 6: *Knowledge about Language*, Springer Science, Business Media LLC. pp: 315-327.
- Baker C. (1994) 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Mind.
- Baker L. 1989. "Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader". In *Educational Psychology Review*, 1(12), pp: 3-38.
- Balboni P. E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni P. E. (a cura di) 1996. *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra.
- Balboni P. E. 1997. "Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto". In *Scuola e lingue moderne*, 5/6, pp: 5-8.

- Balboni P. E. 1998. "Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire". In *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 67, pp:19-29.
- Balboni P. E. 1999. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Ed.
- Balboni P. E. 2009. *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.
- Balboni P. E. 2011a. "150 anni di insegnamento dell'italiano". In F. Caon, N. Maraschio (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: Utet Università, pp: 39-53.
- Balboni P. E. 2011b. *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni P. E. 2011c. "Fare crescere 'persone bilingui': una sperimentazione italiano/ladino in Val di Fassa". In *Archivio per l'Alto Adige*, n. 104-105, pp: 35-48.
- Balboni P. E. 2011d. *La ricerca del bene e del vero nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni P. E. 2012. "Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica". In *EL.LE*, vol 1, n.2, pp: 241-265.
- Balboni P. E. (2002) 2012. *Le sfide di Babele*. 3a edizione Torino: UTET.
- Balboni P. E. 2014a. "La persona bi/multilingue e bi/multiculturale: definizione, natura ed abilità di comunicazione interculturale". In D. Patrocino, A. Schindler (a cura di), *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculture*. Milano: Franco Angeli, pp: 21-43.
- Balboni P. E. 2014b. "Una politica di qualità per il plurilinguismo in Europa: tra promozione, tutela o percorso per un declino senza sofferenza umana". In P. E. Balboni, D. Coste, M. Vedovelli, *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Edizioni Unicopli, pp: 13-39.
- Balboni P. E., Coste D., Vedovelli M. 2014. *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Balboni P. E., Daloisio M. 2011. *La lingua inglese nelle scuole*

primarie del Veneto. Un'indagine sulla metodologia didattica. Perugia: Guerra.

- Balcikanli C. 2011. "Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT)". In *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 9(3), pp: 1309-1332.
- Bamford K. W., Mizokawa D. T. 1991a. "The cognitive and attitudinal development of children in an additive-bilingual program". In *Language Learning*, 41(2), pp: 383-399.
- Bamford K. W., Mizokawa D.T. 1991b. "Additive-Bilingual (Immersion) Education: Cognitive and Language Development". In *Language Learning*, vol 41, (3), pp: 413-429.
- Barac R., Bialystok E. 2012. "Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education". In *Child Development*, 83, 2, pp: 413-422.
- Barbour S. 2000. "Nationalism, Language, Europe". In S. Barbour, C. Carmichael (eds.), *Language and Nationalism in Europe*. New York: Oxford University Press, pp:1-17.
- Barbour S., Carmichael C. (Eds.) 2000. *Language and nationalism in Europe*. New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S. 2004. "The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences". In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, pp: 163-175.
- Barkhuizen G. P. (Ed.) 2013. *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barkhuizen G. P. 2014a. "Narrative research in language teaching and learning". In *Language Teaching*, 47(04), pp: 450-466.
- Barkhuizen G. P. 2014b. "Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning". In *System*, 47, pp: 12-27.
- Barkhuizen G. P. 2015. "Narrative inquiry". In B. Paltridge, A. Phakiti (eds.), *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource*. London: Bloomsbury.
- Barkhuizen G., Benson P., Chik A. 2014. *Narrative inquiry in language*

teaching and learning research. New York: Routledge.

- Barni M., Extra G. 2008. *Mapping linguistic diversity in multilingual contexts*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Barron-Hauwaert S. 2004. *The One-Parent-One-Language Approach. What Is It?*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barthes R. 1966. "Introduction à l'analyse structurale des récits". In AA.VV., *Recherches sémiologiques: l'analyse structurale du récit*. Communication, 8. (Trad.) 1969, *L'analisi del racconto*. Milano: Bonpiani.
- Bassetti B., Cook V. J. 2011. "Language and cognition: The second language user." In V. J. Cook, B. Bassetti (eds.), *Language and Bilingual Cognition*. Oxford, UK: Psychology Press, pp: 143-190.
- Bauman Z. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity. (Trad.) 2002. *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.
- Beacco J. C. (et al.) 2011. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e pluriculturale." In *Council of Europe - Italiano LinguaDue*.
- Beacco J. C., Little D., Hedges C. 2014. "L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione". In *Council of Europe - Italiano Lingua Due*, 1.
- Benson P., Barkhuizen G., Bodycott P., Brown J. 2013. *Second language identity in narratives of study abroad*. New York: Palgrave Macmillan.
- Berns M., De Bot K., Hasebrink U. 2007. *In the presence of English: Media and European youth*. New York: Springer.
- Bernstein R. J. 2011. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Bialystok E. 1981. "The role of conscious strategies in second language proficiency". In *Modern Language Journal* 65, pp: 24-35.
- Bialystok E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok E., Craik F. I. M., Green D. W., Gollan T. H. 2009.

- “Bilingual minds”. In *Psychological Science in the Public Interest*, 10, pp: 89-129.
- Bialystok E., Craik F. I. M., Freedman M. 2007. “Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia.” In *Neuropsychologia*, 45, pp: 459-464.
- Bialystok E., Craik F. I. M, Klein R., Viswanathan M. 2004. “Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task”. In *Psychol Aging*, 19, pp: 290-303.
- Bialystok E., Craik F. I., Luk G. 2012. “Bilingualism: Consequences for mind and brain”. In *Trends in Cognitive Sciences*, 16 (4), pp: 240-250.
- Bialystok E., Fergus I. M. 2010. “Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind”. In *Current Directions in Psychological*, vol. 19, n.1, pp: 19-23.
- Bialystok E., Hakuta K. 1995. *In other words: The science and psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basicbooks.
- Blackledge A. 2000. “Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal democracies”. In *Estudios de Sociolingüística* vol.1, no. 2, pp: 25-46.
- Blackledge A. 2009. “ ‘As a country we do expect’: The further extension of language testing regimes in the UK”. In *Language Assessment Quarterly*, 6, pp: 6-16.
- Blackledge A., Creese A. 2009. “Meaning-making as dialogic process: Official and carnival lives in the language classroom”. In *Journal of Language, Identity, and Education*, n.8, 4, pp: 236-253.
- Blackledge A., Creese A. 2010. *Multilingualism*. London, UK: Continuum.
- Bleidorn W., et al. 2015. “Age and gender differences in self-esteem - A Cross-Cultural Window”. In *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication, url: <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000078>
- Bloch B. 1949. “Leonard Bloomfield”. In *Language*, vol. 25 (2), pp: 87-98.

- Block D. 2003. *The social turn in second language acquisition*.
Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block D. 2006. *Multilingual identities in a global city: London stories*.
London: Palgrave.
- Block D. 2007a. "The rise of identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997)". In *The Modern Language Journal*, 91, *Focus Issue*. (5), pp: 863-876.
- Block D. 2007b. *Second language identities*. London: Continuum.
- Block D., Cameron D. 2002. *Globalization and Language Teaching*.
London/New York: Routledge.
- Blommaert J. 2003. "Commentary: A sociolinguistics of globalization".
In *Special Issue: Sociolinguistics and Globalization*,
Journal of Sociolinguistics, vol.7, n. 4, pp: 607–623.
- Blommaert J. 2005. "Bourdieu the ethnographer: The ethnographic
grounding of habitus and voice". In *The Translator*, 11/2,
pp: 219-236.
- Blommaert J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Blommaert J. 2014. "Commentary: Superdiversity old and new". In
Tilburg Papers in Culture Studies, n.105. Tilburg: Tilburg
University.
- Blommaert J. 2015a. "Pierre Bourdieu and Language in Society".
Working Papers in Urban Language and Literacies. Paper
n. 153, Tilburg University.
- Blommaert J. 2015b. *Chronotopes, scale and complexity in the study of
language in society*. Paper in Culture Studies, n.121,
Tilburg University.
- Blommaert J., Rampton B. 2011a. "Language and Superdiversity: A
Position Paper". In *Working Papers in Urban Language
and Literacies*, paper 70. Universiteit Gent, University of
Albany, Tilburg University, King's College of London.
- Blommaert J., Rampton B. 2011b. "Language and Superdiversity".
Diversities, vol. 13, no. 2, pp: 1-23. Paris: Unesco.
- Blommaert J., Verschueren J. (1998) 2002. *Debating Diversity*.

Analyzing the Discourse of Tolerance. New York: Taylor & Francis.

Bloomfield L. 1926. "A set of postulates for the science of language". In *Language*, vol. 2, n.3, pp: 153-164.

Bloomfield L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt and Co.

Bloomfield L. 1942. *Outline guide for the practical study of foreign languages*. Baltimore.

Boas F. (1911) 1938. *The Mind of Primitive Man*. Chicago. New York: The Macmillan Company.

Bonnet G. (Ed.) 2002. *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. A European Project, Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Url: <https://www.eva.dk/projekter/2002/evaluering-af-faget-engelsk-i-grundskolen/projektprodukter/assessmentofenglish.pdf>

Bono M. 2006. "La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: Le plurilinguisme est-il toujours un atout?". In *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, pp: 39-50.

Bono M. 2008. *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Paris, Thèse de l'Université Paris III.

Bono M., Stratilaki S. 2009. "The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts". In *International Journal of Multilingualism* 6 (2), pp: 207-227.

Borgo S., della Giusta G., Sibilina L. 2001. *Dizionario di psicoterapia cognitivo-comportamentale*. Milano: Mc Graw-Hill.

Bourdieu P. 1977a. "L'économie des échanges linguistiques". In *Langue française*, n.34, pp: 17-34.

Bourdieu P. 1977b. "The economics of linguistic exchanges". In *Social Science Information*, 16, pp: 645-668.

Bourdieu P. 1982. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard

Bourdieu P. 1987. *Choses dites*. Paris: Éditions de minuit.

- Bourdieu P. 1988. *La parola e il potere*. Napoli: Guida.
- Bourdieu P. (1982) 1991. *Language and symbolic power*. J. B. Thompson (ed.), Cambridge UK: Polity Press.
- Bourdieu P. 1991. *Language and Symbolic Power*. J. B. Thompson (ed.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu P. 1992a. *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bourdieu P. 1992b. "Per una Realpolitik della ragione". In P. Bourdieu, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri, pp: 142-143.
- Bourdieu P. 1995. *Ragioni pratiche*. Bologna: Mulino.
- Bourdieu P. (1980) 2005. *Il senso pratico*. Bologna: Armando Editore.
- Bourdieu P. 2010. *Campo politico, campo delle scienze sociali, campo giornalistico*. (Ed. Trad.) M. Cerulo, *Champ politique, champ des sciences sociales, champ journalistique*. Roma: Armando.
- Bourdieu P., Passeron J. 1977. *Reproduction in education, society, and culture*. Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- Bowles M. A. 2011. "Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute?" In *Studies in Second Language Acquisition* 33, pp: 247-271.
- Bremmer R. H. 2009. *An Introduction to old Frisian: History, Grammar, Reader, Glossary*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Brenzinger M. et al. 2003. *Language vitality and endangerment Expert Group Meeting on Endangered Languages*. Paris: Unesco.
- Brooks P. 2001. "Stories abounding". In *The Chronicle of Higher Education*, 47, March 23. Url: <http://chronicle.com/article/Stories-Abounding/26828>
- Brown A. L. 1978 "Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition". In R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*, vol.1, pp: 77-165.
- Bruer J. T. 1997. "Education and the brain: A bridge too far". In

Educational Researcher, vol. 26, n. 8, pp: 4-16.

- Bruer J. T. 1999. *The Myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning*. New York: Simon & Schuster.
- Brumfit C. 1996. "Educational Linguistics, Applied Linguistics and the Study of Language Practices". In G. M. Blue, R. Mitchell (eds.), *Language and Education*. Clevedon: British Association for Applied Linguistics in association with Multilingual Matters, pp: 1-15.
- Brumfit C. 1997. "How applied linguistics is the same as any other science". In *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 7, Issue 1, pp: 86-94.
- Bruner J. S. 1987. "Life as narrative". In *Social Research*, 54 (1), pp: 11-32.
- Bruner J. S. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner J. S. 1991. "La costruzione narrativa della "realtà". In M. Ammanniti, D. N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza, pp:17-38.
- Bruner J. S. 1997a. "A Narrative Model of Self-Construction". In *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818, pp: 145-161.
- Bruner J. S. 1997b. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. S. 2001. "Self-making and world-making". In J. Brockmeier, D. Carbaugh (eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. Philadelphia: Benjamins, pp: 25-37.
- Bruner J. S. 2003a. *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. S. 2003b. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. S. 2006. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Buruma I. 2007. *Assassinio a Amsterdam. I limiti della tolleranza e il caso di Theo Van Gogh*. Torino: Einaudi.

- Butler J. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Calvet L. J. 2006. *Towards an Ecology of World Languages*. Cambridge: Polity Press.
- Calvino I. 2000. *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Camus A. (1943) 1988. “La speranza e l’assurdo nell’opera di Franz Kafka”. In A. Camus, *Il mito di Sisifo*. Milano: Bompiani.
- Canagarajah A. S. 2013a. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge
- Canagarajah A. S. (Ed.) 2013b. *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. New York: Routledge.
- Caon F., Maraschio N. (a cura di) 2011. *Le radici e le ali. L’italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall’Unità d’Italia*. Torino: Utet Università.
- Capua C. E. M. 2009. *Analisi e Progettazione di Corsi di Lingua: l’Italiano per gli Olandesi*. Tesi di Master Itals in Progettazione avanzata dell’insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri, 2° livello – III Ciclo, Ca’ Foscari.
- Capua C. E. M. 2012. “L’organizzazione e la promozione della lingua e cultura italiane all’estero: dalla teoria alla pratica”. In *Bollettino Itals, Supplemento della rivista ELLE*, n.47.
- Capua C. E. M. 2013. “Il negazionismo linguistico e l’educazione plurilingue”. In *EL.LE*, vol. 2 (3), pp: 617-634.
- Carli A. 2009. “Identità, Autorappresentazione, Narratività”. In V. Matera, G. Iannaccaro, *La lingua come cultura*. Torino: UTET Università.
- Carter P. M. 2013. “Poststructuralist theory and sociolinguistics: Mapping the linguistic turn in social theory”. In *Language and Linguistics Compass*, 7/11, pp: 580-596.
- Cartesio R. 1956. *Il discorso sul metodo*. Bari: Editori Laterza.
- Cartesio R. 2001. *Meditazioni metafisiche*. L. Urbani Ulivi (ed.), Milano: Bompiani.

- Castells M. (1997) 2010. *The power of identity. Second Edition. Vol. II.* Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Cenoz J. 2003. "The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review." In *International Journal of Bilingualism*, 7, pp: 71-88.
- Cenoz J. 2009. *Towards multilingual education.* Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz J., Genesee F., Gorter D. 2014. "Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward". In *Applied Linguistics*, 35 (3), pp: 243-262.
- Cenoz J., Hornberger N. H. (Eds.) 2008. *Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition*, vol. 6: *Knowledge about language.* Springer Science Business Media.
- Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. (Eds.) 2001a. *Crosslinguistic influence in third language acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. (Eds.) 2001b. *Looking beyond second language acquisition: Studies in third language acquisition and trilingualism.* Tübingen: Stauffenburg.
- Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. 2003. "Why investigate the multilingual lexicon?" In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), *The Multilingual Lexicon.* Dordrecht: Kluwer, pp: 1-9.
- Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. (Eds.) 2008. *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Third language Acquisition and Trilingualism. 2nd Edition.* Tübingen: Stauffenburg.
- Cenoz J., Todeva E. 2009. "Multilingualism: emic and etic perspectives." In E. Todeva, J. Cenoz (eds.), *The Multiple Realities of Multilingualism.* Berlin: Mouton de Gruyter, pp: 1-32.
- Chamot A. U., O'Malley J. M., Küpper L., Impink-Hernandez M. V. 1987. *A study of learning strategies in foreign language instruction: First Year Report.* Rosslyn, VA: Interstate Research Associates, Inc.
- Chapelle C. A. (Ed.) 2013. *The Encyclopedia of Applied Linguistics.* Oxford: Blackwell.

- Chen M. H., Gualberto P. J., Tameta C. L. 2009. "The development of metacognitive awareness inventory". In *TESOL Journal*, 1, pp: 43-57.
- Chertkow H., Whitehead V., Phillips N., Wolfson C., Atherton J., Bergman H. 2010. "Multilingualism (but not always bilingualism) delays the onset of Alzheimer disease: evidence from a bilingual community. In *Alzheimer Dis Assoc Disord*, 24, pp:118-125.
- Chomsky N. 1959. "Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior". In *Language*, 35 (1), pp: 26-58.
- Chomsky N. 2007. "Language and thought: Descartes and some reflections on venerable themes." In A. Brook (ed.), *The prehistory of cognitive science*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp: 38-66.
- Chudzińska Y. 1983a. "Pierre Bourdieu, Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques". In *Mots*, octobre, n. 7, *Cadrage des sujets et dérive des mots dans l'enchaînement de l'énoncé*, pp: 155-161.
- Chudzińska Y. 1983b. "À propos de ce que parler veut dire". In *Études de communication*. Url: <http://edc.revues.org/3326>.
- Coffey S. 2007. "Discursive worlds of the language learner: a narrative analysis". In *Revista Complutense de Educación*, vol. 18 (2), pp: 145-160.
- Coffey S. 2010a. "Stories of Frenchness: Becoming a Francophile". In *Language and Intercultural Communication*, 10 (2), pp: 119-136.
- Coffey S. 2010b. *Narrative and Identity in the language Learning Project*. Phd Dissertation, King's College, London.
- Coffey S. 2013. "Agency and positioning: looking back on a trip to France". In G. Barkhuizen *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp: 176-198.
- Coffey S., Street B. 2008. "Narrative and identity in the "Language Learning Project"". In *Modern Language Journal*, vol. 92, n.3, pp: 452-464.

- Cohen J., Stewart I. 1997. *Figments of Reality: The Evolution of the Curious Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. 2011. *Research methods in education. 7th edition*. London: Routledge.
- Coleman L. 2010. "CLIL in the Netherlands". In *Onestopenglish*. Url: <http://www.onestopenglish.com/clil/clil-teacher-magazine/your-perspectives/clil-in-the-netherlands-an-interview-with-loes-coleman/550053.article>
- Commission of the European Communities 2000. *A memorandum on lifelong learning*. Bruxelles. Url: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Commissione Europea 2009. *Il multilinguismo, uno strumento per la comprensione reciproca*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, 2005 - *Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*. Url: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX%3A52005DC0596>
- Consiglio d'Europa 1992. Carta europea delle lingue regionali o minoritarie. Strasburgo. Url: https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_ita.pdf
- Consiglio d'Europa 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge, Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, (Trad.) Quartapelle F., Bertocchi D. Milano, Firenze: RCS Scuola - La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge, Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa 2014. *Applicazione della Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*. Rapporto biennale del

Segretario Generale del Consiglio d'Europa all'Assemblea parlamentare. Doc.13436. Url: https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/sgreports/SGReport2013_it.pdf

- Contini G. 1970. *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*. Torino: Einaudi.
- Cook G. 2003. *Applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cook V. J. 1991. "The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence." In *Second Language Research*, 7, 2, pp: 103-117.
- Cook V. J. 1992. "Evidence for multi-competence." In *Language Learning*, 42(4), pp: 557-591.
- Cook V. J. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- Cook V. J. 1997. "Monolingual bias in Second Language Acquisition research". In *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, pp: 35-50.
- Cook V. J. 2002. "Background of the L2 user". In V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 user*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp: 1-28.
- Cook V. J. 2002. *Portraits of the L2 User*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook V. J. (Ed.) 2003a. *Effects of the L2 on the L1*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook V. J. 2003b. "Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind". In V. Cook (ed.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp: 1-18.
- Cook V. J. 2008. "Multi-competence: Black hole or worm hole for second language acquisition research?" In Z. Han (ed.), *Understanding second language process*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp: 16-26.
- Cook V. J. 2009. "Language user groups and language teaching". In V. Cook, Li Wei (eds.), *Contemporary applied linguistics*. London: Continuum, vol. 1, pp: 54-74.
- Cook V. J. 2009. "Multilingual Universal Grammar as the norm". In I.

Leung (ed.), *Third language acquisition and universal grammar*. Bristol: Multilingual Matters, pp: 55-70.

- Cook V. J. 2010. "Prolegomena to Second Language Learning". In P. Seedhouse, S. Walsh, C. Jenks (eds.), *Conceptualising Language Learning*. Palgrave MacMillan.
- Cook V. J. 2012. "Starting Applied Linguistics Research: a guide for students.". Url: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/StartingAppLingResearch.htm>
- Cook V. J. 2012. "The native speaker and the second language user". Plenary talk at FLTAL, Sarajevo. Url: <https://www.academia.edu/2083622>
THE_NATIVE_SPEAKER_AND_THE_SECOND_LANGUAGE_USER
- Cook V. J. 2012. "Multi-competence". In C. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, New York: Wiley-Blackwell, pp: 3768-3774.
- Cook V., Bassetti B. (Eds.) 2011. *Language and bilingual cognition*. New York: Psychology Press.
- Cook V., Li Wei (2009) 2011. *Contemporary Applied Linguistics. Language Teaching and Learning*. vol. 1. London: Continuum.
- Cook V., Li Wei 2016. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge University Press.
- Cook V., Singleton D. 2014. *Key Topics in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coonan C. M. 2012. *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet Università.
- Coonan C. M. 2013. "Higher Education in Languge Teaching: challenges and prospects". In *Educazione Linguistica Language Education*, vol. 2, pp. 531-544.
- Coonan C. M. 2014. "Le basi Glottodidattiche del CLIL". In *La Ricerca*, vol. 6, pp: 17-20.
- Corbetta P. 2012. *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M. 2001. *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corchia L. 2006. "La prospettiva relazionale di Pierre Bourdieu (2)". In *The Lab's Quarterly - Laboratorio di Ricerca Sociale Dipartimento di Scienze Sociali*, Università di Pisa, n. 4.
- Corder S. P. 1973. *Introducing applied linguistics*. Baltimore, MD: Penguin Education.
- Cornips L. 2006. "Intermediate syntactic variants in a dialect - standard speech repertoire and relative acceptability". In G. Fanselow, C. Féry, M. Schlesewsky, R. Vogel (eds.), *Gradience in grammar. Generative perspectives*. Oxford: Oxford University Press, pp: 85-105.
- Cornips L. 2012. "A plea for multilingualism". In Webmagazine of Maastricht Universiteit, 22 june. Url: <http://webmagazine.maastrichtuniversity.nl/index.php/research/culture/item/282-a-plea-for-multilingualism>
- Cornips L. 2014a. "Socio-Syntax and variation in acquisition: problematizing bidialectal and bilingual acquisition". In *Linguistic Variation*, 14.1, pp: 1-25.
- Cornips L. 2014b. "Language contact, linguistic variability and the construction of local identities". In T. A. Åfarli, B. Mæhlum (eds.), *The Sociolinguistics of Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp: 67-90.
- Cornips L., de Rooij V. A. 2013. "Selfing and othering through categories of race, place, and language among minority youths in Rotterdam, The Netherlands". In P. Siemund, I. Gogolin, M. E. Schulz, J. Davydova (eds.), *Multilingualism and language diversity in urban areas: Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp: 129-164.
- Cornips L., de Rooij V. A, Jaspers J. 2014. "The politics of labeling youth vernaculars in the Netherlands and Belgium". Working Papers in *Urban Languages & Literacies*, n. 127, Universiteit Gent, University of Albany, Tilburg University, King's College of London.
- Cornips L., De Rooij V. A. 2015. "Critical sociolinguistics". Talk presented at LOT Winter School, UvA Universiteit van Amsterdam, 12-24 January 2015.

- Cornips L., de Rooij V. A., Reizevoort B. 2006. "Straattaal: processen van naamgeving en stereotypering". In *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 76 (5 (2)), pp:123-136.
- Cornips L., Jaspers J., de Rooij V. 2015. "The politics of labelling youth vernaculars in the Netherlands and Belgium". In J. Nortier, B. A. Svendsen, *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices Across Urban Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, pp: 45-70.
- Council of Europe 2001. "The Common European Framework in its political and educational context." In *Council of Europe, 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Language Policy Unit, pp: 1-24. Url: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Council of Europe 2014. "Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe." In *15th edition, Council of Europe*. ERICarts.
- Coupland N. 2009. "Dialects, standards and social change". In M. Maegaard *et al.* (Eds.), *Language attitudes, standardization and language change*. Oslo: Novus, pp: 27-48.
- Coupland N., Kristiansen T. 2011. "Critical perspectives on language (de)standardisation". In T. Kristiansen, N. Coupland (eds.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo: Novus Press, pp: 11-38.
- Cowan J. Milton 1991. "American Linguistics in Peace and at War". In E.F.K. Koerner 1991. *First Person Singular II: Autobiographies by North American scholars in the language science*. Amsterdam: John Benjamins, pp: 67-82.
- Creese A., Blackledge A. 2010. "Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching". In *Modern Language Journal*, 94 (i), pp: 103-115.
- Cummins J. 2004. *Language, power and pedagogy - bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins J. 2005. "A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream class-room". In *Modern Language Journal*, 89, pp: 585-592.
- Cummins J. 2006 "Identity texts: The imaginative construction of self

- through multiliteracies pedagogy.” In O. García, T. Skutnabb-Kangas, E. M. Torres-Guzmán (eds.), *Imagining multilingual schools. Language in education and globalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp: 51-68.
- Cummins J. 2008. “Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education”. In J. Cummins, N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education vol. 5 Bilingual Education*. Boston: Springer, pp: 65- 75.
- Cummins J, Davison C. (Eds.) 2007. *International handbook of English language teaching*. New York, NY: Springer.
- Cutolo G., Guidano V. F. 1994. “Cognitivismo sistemico post razionalista e psicosi”. In G.M. Manfreda *et al.* (a cura di), *Psicopatologia e modelli psicoterapeutici: la prospettiva relazionale*. Milano: Wichtig ed., pp: 93-97.
- Damasio A. R. 1994. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Danesi M. 1988. *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma: Armando.
- Darvin R., Norton B. 2015. “Identity and a model of investment in applied linguistics”. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp: 36-56.
- Davies A. (1999) 2007. *An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory. 2th ed.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davis M. H. 1994. *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- De Angelis G. 1999. “Interlanguage transfer and Multiple Language Acquisition: a case study.” In *Paper presented at TESOL 1999 conference*. New York City.
- De Angelis G. 2005. “Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem.” In *International Journal of Multilingualism*, 2(1), pp: 1-25.
- De Angelis G. 2007. *Third or additional language acquisition*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

- De Angelis G. 2015a. "The complex nature of crosslinguistic influence in multilingual learning". In G. De Angelis, U. Jessner, M. Kresić (eds.), *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*. London: Bloomsbury, pp: 1-11.
- De Angelis G. 2015b. "English L3 learning in a multilingual context: the role of socioeconomic status (SES) and L2 exposure within the community." In *International Journal of Multilingualism*, 12, (4), pp: 435-452.
- De Angelis G., Dewaele J.-M. (Eds.) 2011. *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Angelis G., Jessner U. 2012. "Writing across languages in a bilingual context: A dynamic systems theory perspective". In R. M. Manchón (ed.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- De Angelis G, Jessner U., Kresić M. 2015. *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*. London: Bloomsbury.
- De Angelis G., Otwinowska A. 2014. *Teaching and Learning in Multilingual Contexts Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Multilingual Matters.
- De Angelis G., Selinker L. 2001. "Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind." In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycho-linguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp: 42-58.
- de Bot K., Jaensch C. 2015. "What is special about L3 processing?" In *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 2, pp: 130-144.
- de Bot K., Larsen-Freeman D. 2011. "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective." In M.H. Verspoor, K. de Bot, W. Lowie (eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. Amsterdam: John Benjamins, pp: 5-23.
- de Bot K., Lintsen T. 1986. "Foreign-language proficiency in the elderly". In B. Weltens, K. de Bot, T. van Els (eds.), *Language attrition in progress*. Dordrecht: Foris Publications, pp: 131-141.

- de Bot K., Makoni S. 2005. *Language and aging in Multilingual contexts*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- De Costa P. I. 2010. "Reconceptualizing language, language learning, and the adolescent immigrant language learner in the age of postmodern globalization." In *Linguistics and Language Compass*, 3, pp: 1-12.
- De Fina A. 2013. "Narrative as practices: negotiating identities". In G. Barkhuizen (ed.), *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp: 154-175.
- De Fina A. 2015 "Narrative and Identities". In A. De Fina, A. Georgakopoulou (eds.), *The Handbook of Narrative Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, pp: 351-368.
- De Fina A., Georgakopoulou A. (Eds.) 2015. *The Handbook of Narrative Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- de Groot A. M. B. 2011. *Language and cognition in bilinguals and monolinguals: An introduction*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Deleuze G. 1967. "How do we recognize Structuralism?". In F. Chatelet (ed.), 1972. *Histoire de la philosophie*. vol. VIII. Paris: Hachette, pp: 299-335.
- Deleuze G., Guattari F. (1980) 1995. *Nomadologia. Pensieri per il mondo che verrà*. Roma: Castelvecchi.
- De Lourdes R., da F. Passos M., Matos M. A. 2007. "The Influence of Bloomfield's Linguistics on Skinner." In *The Behavior Analyst*, 30(2), pp: 133-151.
- De Mauro T. 1972. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Mauro T. 1980. *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*. Bologna: Il Mulino.
- De Mauro T. 2005. "Come parlano gli italiani". In *Quaderns d'Italia* 10, pp: 133-148.
- De Mauro T. 2015. "Il Plurilinguismo proibito". In *Internazionale*, 17/09/2015.
- Dennett D. C. 1991. *Consciousness Explained*. New York, US: Penguin

- Dennett D. C. 2009. *Coscienza. Che cos'è*. Bari, Roma: Laterza
- De Roder J. 2010. "Is English the killer language of Europe?". Conference of Small Languages in a Globalizing Culture, Maastricht University. In *Linguaan*, Vol. 21, No. 3, pp: 9-12.
- Derrida J. 1996. *Le monolinguisme de l'autre, ou la prothèse d'origine*. Paris: Galilée.
- Derrida J. 2004. *Il monolinguisimo dell'altro o la protesi d'origine*. Milano: Cortina Raffaello.
- Descartes R. (1647) 1986. "Les passions de l'âme". (Trad.) "Le passioni dell'anima". In *Opere filosofiche*, vol. 4, Roma-Bari: Laterza.
- De Swaan A. 2001. *Words of the world: The global language system*. Malden, MA: Polity Press.
- de Vries J. (1984) 2007. *European Urbanization, 1500-1800*. (2 ediz.). Abington, Oxon: Routledge.
- de Vries J., van der Woude A. 1995. *Nederland 1500-1815. De eerste ronde van moderne economische groei*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Dewaele J.-M. 1998. "Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3". In *Applied Linguistics*, 19, pp: 471-490.
- Dewaele J.-M. 2000. "Trilingual first language acquisition: exploration of a linguistic «miracle»". In *La Chouette*, 31, pp: 41-46.
- Dewaele J.-M. 2004. "Perceived language dominance and language preference for emotional speech: The implications for attrition research." In M. Schmid, *et al.* (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp: 81-104.
- Dewaele J.-M. 2005a. "Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities". In *The Modern Language Journal*, n. 89, pp: 367-380.
- Dewaele J.-M. 2005b. "The effect of type of acquisition context on perception and self-reported use of swearwords in the L2, L3, L4 and L5". In A. Housen, M. Pierrard (eds.),

Investigations in Instructed Second Language Acquisition.
Berlin: Mouton De Gruyter, pp: 531-559.

- Dewaele J.-M. 2006. "Expressing anger in multiple languages". In A. Pavlenko (ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp: 118-151.
- Dewaele J.-M. 2007. "Context and L2 users' pragmatic development". In Z. Hua, P. Seedhouse, Li Wei, V. Cook (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan, pp:162-183.
- Dewaele J.-M. 2008a. "Appropriateness in foreign language acquisition and use: Some theoretical, methodological and ethical considerations". In R. Manchon, J. Cenoz (eds.), *Doing SLA research: Theoretical, methodological, and ethical issues*. Special issue of the *International Review of Applied Linguistics* 46 (4), pp: 235-255.
- Dewaele J.-M. 2008b. "Dynamic Emotion Concepts of L2 Learners and L2 Users: A Second Language Acquisition Perspective". In *Bilingualism: Language and Cognition*, n.11, pp: 173-175.
- Dewaele J.-M. 2009. "Age effects on self-perceived communicative competence and language choice among adult multilinguals." In *EUROSLA Yearbook 9*. Amsterdam: John Benjamins, pp: 245-268.
- Dewaele J.-M. 2010. *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele J.-M. 2011. "Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. In *Anglistik: International Journal of English Studies* 22 (1), pp: 23-42.
- Dewaele J.-M., Li Wei. 2012. "Multilingualism, empathy and multicompetence." In *International Journal of Multilingualism*, 9, pp: 352-366.
- Dewaele J.-M., Li Way 2014. "Intra- and inter-individual variation in self-reported code-switching patterns of adult multilinguals." In *International Journal of Multilingualism*, 11(2), pp: 225-246.
- Dewaele J.-M, Nakano S. 2012. "Multilinguals' perceptions of feeling different when switching languages." In *Journal of*

Multilingual and Multicultural Development, volume 34,
Issue 2, pp: 107-120.

- Dewaele J.-M., Pavlenko A. 2001-2003. *Web Questionnaire Bilingualism and Emotions*. London: University of London.
- Dewey J. 2008. *Art as Experience*. In J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*. (Volume 10: 1934). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Diamond J. 1997. *Armi, acciaio e malattie. Breve storia degli ultimi tredicimila anni*. Milano: Einaudi.
- Diana P., Montesperelli P. 2005. *Analizzare le interviste ermeneutiche*. Roma: Carocci.
- Diddi C. 2009. "Sulla genesi e il significato del cronotopo in Bachtin". In *Ricerche slavistiche*, 7 (53), pp: 143-156.
- Di Franco G. 2001. *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica dei dati nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Donaldson B. (1983) 2013. *Dutch. A linguistic history of Holland and Belgium*. Leiden: Springer.
- Donnay D. F. et al. 2014. "Neural Substrates of Interactive Musical Improvisation: An fMRI Study of 'Trading Fours' in Jazz". In *PLoS ONE*. Url: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0088665>
- Dörnyei Z. 2003. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei Z. 2003. "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications". In Z. Dörnyei (ed.), *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell, pp: 3-32.
- Dörnyei Z. 2007. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.)*. London: Routledge.

- Dörnyei Z., Ryan S. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Rutledge.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (Eds.) 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Driessen G. 2006. "Ontwikkelingen in het gebruik van streektalen en dialecten in de periode 1995-2003". In *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 75 (1), pp: 103-113.
- Duranti A. (Ed.) 2002. *Culture e discorso: un lessico per le scienze umane*. Roma: Maltemi Ed.
- Eakin P. J. 1999. *How our lives become stories: making selves*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Early M., Norton B. 2012. "Language learner stories and imagined identities". In *Narrative Inquiry*, 22 (1), pp: 194-201.
- Eckert P. 2000. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Eckert P. 2008. "Variation and the indexical field". In *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), pp: 453-476.
- Eckert P. 2012. "Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation". In *Annual Review of Anthropology*, 41(1), pp: 87-100.
- Eckert P., McConnell-Ginet S. 1992. "Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice". In *Annual Review of Anthropology*, 21, pp: 461-90.
- Eckert P., McConnell-Ginet S. 1998. "Communities of practice: where language, gender and power all live?" In J. Coates (ed.), *Language and Gender: A reader*. Oxford: Blackwell. pp: 484-494.
- Eco U. 1983. "Postille a "Il nome della rosa". In *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani, pp: 505-533.
- Eco U. 1990. *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Edwards A. 2014. *English in the Netherlands. Functions, forms and attitudes*. Department of Theoretical and Applied Linguistics. Dissertation, University of Cambridge.

- Edwards J. 1985 *Language, society, and identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Edwards J. 2009. *Language and identity. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards V. 2004. *Multilingualism in the English-speaking world: Pedigree of nations*. Malden, MA: Blackwell.
- Efklides A. 2008. "Metacognition: defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation". In *European Psychologist*, 13(4), pp: 277-287.
- Eldia 2012. *Europeans and their languages: Report*. Special Eurobarometer 386. Brussels: Directorate-General Communication (European Commission). Url: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Ellis E. 2006. "Monolingualism: The unmarked case". In *Estudios de Sociolingüística*, n.7 (2), pp: 173-196.
- Ellis N. C. 2005. "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge." In *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), pp: 305-352.
- Ellis R. 1994. "Implicit/ Explicit knowledge and language pedagogy". In *TESOL Quarterly*, 28, pp: 166-172.
- Ellis R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. 2005. *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. 2005. "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a Psychometric study." In *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), pp:141-172.
- Ep-Nuffic 2015. "Education system: The Netherlands. The Dutch education system described". In *EP-Nuffic*, 2nd edition, n. 4, pp: 1-36. Url: <https://www.epnuffic.nl/>
- Esteki B. 2014. "The Relationship between Implicit and Explicit Knowledge and Second Language Proficiency". In *Theory and Practice in Language Studies*, vol 4, n.7, pp: 520-525.

- Fergus I. M. C., Bialystok E., Freedman M. 2010. "Delaying the onset of Alzheimer disease Bilingualism as a form of cognitive reserve". In *Neurology*, 75(19), pp: 1726-1729
- Firth A., Wagner J. 1997. "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research". In *The Modern Language Journal*, vol. 81 (3), pp: 285-300.
- Firth A., Wagner J. 1998. "SLA Property: No Trespassing!". In *The Modern Language Journal*, vol. 82, (1), pp: 91-94.
- Firth A., Wagner J. 2007. "Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on Reconceptualized SLA". In *The Modern Language Journal*, vol. 91, pp: 800-819.
- Flavell J. H. 1976. "Metacognitive aspects of problem solving". In L. B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates, pp: 231-235.
- Flavell J. H. 1979. "Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive development inquiry". In *American Psychologist*, vol. 34, n. 10, pp: 906-911.
- Flavell J. H. 1987. "Speculations about the nature and development of metacognition". In F. E. Weinerty, R. H. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp: 21-29.
- Flavell J. H., Miller P. H., Miller S. A. 2002. *Cognitive development (4th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell J. H., Wellman H. M. 1977. "Meta-memory". In R.V. Kail, J. W. Hagen (eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp: 3-34.
- Flores N., García O. 2013. "Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum." In D. Little, C. Leung, P. Van Avermaet (eds.), *Managing diversity in education: Key issues and some responses*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp: 243-256.
- Fought J. (Ed.)1999. *Leonard Bloomfield. Critical assessments of leading linguists. Biographical sketches. Vol. I*. London: Routledge.
- Freddi G. 1970. *Metodologia e didattica delle lingue moderne*.

Bergamo: Minerva Italica.

- Freddi G. 1979. *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi G. 1987. "Dalla pedagogia alla glottodidattica". In R. Titone (a cura di), *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.
- Freddi G. 1991a. "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione". In G. Porcelli, P. E. Balboni (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Freddi G. 1991b. "La glottodidattica all'università: per un moderno insegnamento della lingua e della letteratura". In S. Perosa et al. (a cura di), *Venezia e le lingue e letterature straniere*. Roma: Bulzoni.
- Freddi G. 1993. *Glottodidattica: principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies, vol. 12, Biblioteca di Quaderni d'italianistica.
- Fanshawe S., Sriskandarajah D. 2010. "'You can't put me in a box'. *Super-diversity and the end of identity politics in Britain*". London: Institute Public Policy Research.
- Fishman J. A. 1965. "Who speaks what language to whom and when?". In *La Linguistique*, vol.2, pp: 67-88.
- Fishman J. A. 1973. "Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning". In *Language in Society*, vol.2, pp: 23-43.
- Fishman J. A. 1991. *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman J. A. (Ed.) 2001. *Can a threatened language be saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- Focus Migration 2007. *Netherlands: Country Profile, No. 11*. Hamburg: Hamburg Institute of International Economics.
- Friedman L. M. 1999. *The Horizontal Society*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Freeman M. 2015. "Narrative as a mode of understanding. Method, theory, praxis". In A. De Fina, A. Georgakopoulou (eds.), *The Handbook of Narrative Analysis*. Malden, MA US,

Oxford UK, Chichester UK: John Wiley & Sons, pp: 21-37.

- Freud S. (1906) 1977. *Gradiva*. C. L. Musatti (ed.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. 2010. *L'avvenire di un'illusione. Il disagio della civiltà*. R. Finelli, P. Vinci (eds.). Roma: Newton Compton.
- Friesen D. C., Bialystok E. 2012. "Metalinguistic Ability in Bilingual Children: The Role of Executive Control". In *Rivista Di Psicolinguistica Applicata*, 12(3), pp: 47-56.
- Gal S. 2009. "Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe". In C. Mar-Molinero, P. Stevenson (eds.), *Language ideologies, policies and practices. Language and the future of Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp: 13-27.
- Gal S., Irvine J. 1995. "The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies Construct Difference". In *Social Research* 62, pp: 967-1002.
- García O. 2009a. "Education, Multilingualism, and Translanguaging in the 21st Century". In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, M. Panda (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp: 140-158.
- García O. 2009b. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García O. 2011. "From Language Garden to Sustainable Linguaging: Bilingual Education in a Global World". In *The National Association for Bilingual Education*, pp: 5-10.
- García O., Flores N. 2013. "Multilingualism and common core state standard in the United States". In S. May (ed.), *The multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge, pp: 147-166.
- García O., Schiffman H., Zachariah Z. 2006. "Fishmanian Sociolinguistics: 1949 to the present". In O. García, R. Peltz, H. Schiffman (eds.), *Language Loyalty, Continuity and Change: Joshua A. Fishman's Contributions to International Sociolinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters, pp: 3-68.
- García O., Wei L. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and*

Education. New York: Palgrave Macmillan.

Gardner D. 2000. "Self-assessment for autonomous language learners." In *Links & Letters*, 7, pp: 49-60.

Gathercole V. C., et al. 2014. "Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from preschoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks." In *Frontiers in Psychology*, vol.5, pp: 5-11.

Geert M. 2006. *What about the Netherlands*. Lecture at University of Harvard, UCLA, UC Berkeley. Url: <http://www.geertmak.nl/en/news/218/what-about-the-netherlands.html>

Genesee F., Nicoladis E. 2006. "Bilingual acquisition." In E. Hoff, M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development*. Oxford, Eng.: Blackwell.

Georgakopoulou A. 2015 "Small Stories Research". In A. De Fina, A. Georgakopoulou (eds.), *The Handbook of Narrative Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, pp: 255-272.

Gibson K. 2004. "English only court cases involving the U.S. workplace: The myths of language and the homogenization of bilingual workers' identities". In *Second Language Studies*, 22(2), pp: 1-60.

Giglioli D., Scarpa D. 2012. "Strutturalismo e semiotica in Italia (1930-1970)". In S. Luzzatto, G. Pedullà (a cura di), *Atlante della letteratura italiana. Vol. III, Dal Romanticismo a oggi*, D. Scarpa (a cura di). Torino: Einaudi, pp: 882-891.

Giovanardi C., Trifone P. 2012. *L'italiano nel mondo*. Roma: Carocci

Godel R. 1957. *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale*. Genève: Droz.

Goossens J. 1976. "Was ist Deutsch-und wie verhalt es sich zum Niederlandischen?". In J. Goschel, W. Veith (eds.), *Zur Theorie des Dialekts (Zeitschrift fur Dialektologie und Linguistik, 16)*. Wiesbaden: Franz Steiner verlag. pp: 256-282.

Goossens J. 1977a. *Inleiding tot de Nederlandse Dialectologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Goossens J. 1977b. *Deutsche Dialektologie*. Berlin: De Gruyter.

- Gordon R. G. 2005. *Ethnologue: Languages of the world, 15th edition*. Dallas: SIL International.
- Green D. W. 1998. "Mental control of the bilingual lexicon-semantic system". In *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, pp: 67-81.
- Green D. W., Li Wei 2014. "A control process model of code-switching". In *Language, Cognition and Neuroscience*, Vol. 29, No. 4, pp: 499-511.
- Green J. M., Oxford R. 1995. "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender". In *TESOL Quarterly* 29 (2). *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Inc. (TESOL), pp: 261-297.
- Grenfell M. 2011. *Bourdieu, Language and Linguistics*. New York: Continuum.
- Grillo R. 1998. *Pluralism and the Politics of Difference*. Oxford: Clarendon Press.
- Grimes B. F. 2000. *Ethnologue: Languages of the world, 14th edition*. Dallas: SIL International.
- Grondelaers S., Kristiansen T. 2013. "On the need to access deep evaluations when searching for the motor of standard language change". In T. Kristiansen, S. Grondelaers (eds.), *Language (De)standardisation in late modern europe: Experimental studies*. Oslo: Novus Press, pp: 9-52.
- Grondelaers S., van Hout R. 2010. "Is Standard Dutch with a regional accent standard or not?" Evidence from native speakers' attitudes". In *Language Variation and Change*, 22, Cambridge: Cambridge University Press, pp: 221-239.
- Grondelaers S., van Hout R. 2011a. "The standard language situation in the Low Countries: Top-down and bottom-up variations on a diaglossic theme". In *Journal of Germanic Linguistics*, n. 23, pp: 199-243.
- Grondelaers S. A., van Hout R. 2011b. "The standard language situation in The Netherlands". In T. Kristiansen, N. Coupland (eds.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo: Novus Press, pp: 113-118.

- Grondelaers S., van Hout R., Speelman D. 2011. "A perceptual typology of standard language situations in the Low Countries". In T. Kristiansen, N. Coupland, *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo: Novus Press, pp: 199-222.
- Grosjean F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean F. 1992. "Another view of bilingualism". In R. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam, New York: North-Holland.
- Grosjean F. 2010. *Bilingual: life and reality*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Grosjean F. 2013. "Bilingual and monolingual language modes." In C. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Grosjean F. 2015. *Bilinguismo. Miti e realtà*. Milano, Udine: Mimesis.
- Grosjean F., Li P. 2013. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Guidano V. F. 1987. *Complexity of the Self*. New York: Guilford. (Trad.) 1988. *La complessità del Sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guidano V. F. 1991a. "Dalla rivoluzione cognitiva all'approccio sistemico in termini di complessità: riflessioni sulla nascita e sull'evoluzione della terapia cognitiva". In D. De Isabella, G. W. Festini Cucco, G. Sala (a cura di), *Psicoterapeuti, teorie, tecniche: un incontro possibile?* Milano: Franco Angeli.
- Guidano V. F. 1991b. *The Self in process*. New York: Guilford. (Trad.) 1992, *Il Sé nel suo divenire*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guidano V. F. 1999a. *Conversazione con Vittorio Guidano* (di Alfredo Ruiz). Documento dell'Istituto di Terapia Cognitiva di Santiago del Cile Url:<http://www.psicoterapia.name/GuidanoRuiz1999.pdf>
- Guidano V. F. 1999b. *Trascrizione delle lezioni del training per la formazione professionale in psicoterapia cognitivo-comportamentale*. Materiale non pubblicato. Roma: APC.

- Guidano V. F. 2007. *Psicoterapia cognitiva post razionalista*. Á. Quiñones Bergeret (a cura di), Milano: Franco Angeli.
- Guidano V. F. 2010. *Le dimensioni del Sé*. G. Mannino (a cura di), Roma: Alpes Ed.
- Guidano V. F., Liotti G. 1983. *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: Guilford, New York.
- Gutova E. J. 2010. *Words without Borders: Yiddish loan words in Dutch*. Leiden: Leiden University.
- Hagoort P. 2014. "Nodes and networks in the neural architecture for language: Broca's region and beyond". In *Current Opinion in Neurobiology*, 28, pp:136-141.
- Halle M. 1988. "The Bloomfield-Jakobson Correspondence, 1944-1946". In *Language, Linguistic Society of America*, vol. 64 (4), pp: 737-754.
- Han Z. H., Cadierno T. 2010. *Linguistic relativity in SLA: Thinking for Speaking*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Hansen J. G., Liu J. 1997. "Social identity and language. Theoretical and methodological issued". In *TESOL Quarterly*, 31(3), pp: 567-676.
- Harré R. 1979. *Social Being. A theory for social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers. (Trad.) *L'uomo sociale*. 1994, Milano: Raffaello Cortina.
- Harré R. 1998. *The Singular Self: An Introduction to the Psychology of Personhood*. London: Sage. (Trad.) *La singolarità del Sé*. 2000, Milano: Raffaello Cortina.
- Harré R. 2002. "Public sources of the personal mind. Social Constructionism in context. In *Theory and Psychology*, 12 (5), pp: 611-623.
- Harré R., Gillett G.R. 1995. "La discorsività della mente: la seconda rivoluzione cognitiva". In *Scienze dell'interazione*, 2 (2-3), pp: 3-12.
- Harré R., Moghaddam F. 2003. *The Self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural context*. Westport: Praeger.
- Harré R., van Langenhove L. 1999. "The dynamics of social episodes".

In R. Harré, L. van Langenhove (eds.), *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, pp: 1-13.

- Harris R. 1998. *Introduction to Integrational Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Haugen E. 2001. "The ecology of language". In A. Fill, P. Mühlhäusler (eds.), *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. London: Continuum, pp: 57-66.
- Haukås Å. 2016. "Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach". In *International Journal of Multilingualism*, vol. 13, n.1, pp: 1-18.
- Heidegger M. (1927) 1976 *Essere e il tempo*. Milano: Longanesi.
- Heller M. 2007. "Bilingualism as ideology and practice". In M. Heller (ed.), *Bilingualism. A Social Approach*. Hampshire/New York: Palgrave, pp: 1-22.
- Herdina P., Jessner U. 2002. *Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hjelmslev L. (1943) 1961. *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison, Wisconsin: University of Madison Press.
- Hoffman E. 1989. *Lost in Translation: A Life in a New Language*. New York: Dutton / Penguin Books.
- Hoffmann C. 2001. "Towards a description of trilingual competence." In *International Journals of Bilingualism*, 5 (1), pp: 1-17.
- Howell R. B. 2000. "The low countries: A study in sharply contrasting nationalisms". In S. Barbour, C. Carmichael (eds.), *Language and nationalism in Europe*. New York: Oxford University Press, pp: 130-150.
- Hulstijn J. H. 2005. "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning". In *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp: 129-140.
- Hüning M., Vogl U., Moliner O. (Eds.) 2012. *Standard languages and multilingualism in European history*. Amsterdam: John Benjamins, pp: 1-42.
- Hymes D. H. 1972. "On communicative competence". In J. P. Pride, J.

- Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, pp: 269-293.
- Hymes D. H. 1974. *Foundations of sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes D., Fought J. 1981. *American Structuralism*. The Hague: Mouton.
- Irvine J. T., Gal S. 2000. "Language ideology and linguistic differentiation". In P. V. Kroskrity, (ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, pp: 35-84.
- Isurin L., Winford D., De Bot K. 2009. *Multidisciplinary approaches to code switching*. Philadelphia, Pa: John Benjamins Pub. Company.
- Ivic I. (1994) 2000. "Lev S. Vygotskij (1896-1934)". In *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIV, n. 3/4. Paris: UNESCO International Bureau of Education, pp: 471-485.
- Jakobson R. 1933. "La scuola linguistica di Praga". In *La Cultura*, (Trad.) B. Migliorini, XII, n. 3, pp: 633-641.
- Jarvis S. 2011. "Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal." In *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, pp: 1-8.
- Jarvis S., Pavlenko A. 2008. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York/London: Routledge.
- Jefferson G. 1984. "Transcription Notation". In J. Atkinson, J. Heritage (eds.), *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Jessner U. 1999. "Metalinguistic awareness in multilingual speakers. Cognitive aspects of third language learning." In *Language Awareness*, 8 (3-4), pp: 201-209.
- Jessner U. 2003. "A dynamic approach to language attrition in multilinguals". In V. Cook (ed.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, pp: 234-247.

- Jessner U. 2005. "Multilingual Metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages". In *Language Awareness*, 14:1, pp: 56-68.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner U. 2008a. "Teaching third languages: Findings, trends and challenges: A State-of-the-Art Article". In *Language Teaching*, 41(1), pp: 15-56.
- Jessner U. 2008b. "A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. Second language development as a dynamic process." In *Special Issue of Modern Language Journal*, 92(2), pp: 270-283.
- Jessner U. 2014. "On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner". In M. Pawlak, L. Aronin (eds.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism, Second Language Learning and Teaching*. Wien/New York: Springer, pp: 175-184.
- Jessner U., Kramersch C. 2009. *The multiple realities of the Multilingualism*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Joseph J. E. 2004. *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Joseph N. 2009. "Metacognition Needed: Teaching Middle and High School Students to Develop Strategic Learning Skills". In, *Preventing School Failure*, Vol. 54(2), pp: 99-103.
- Juffermans K. 2011. "The old man and the letter: Repertoires of languaging and literacy in a Gambian village." In *A Journal of International and Comparative Education*, 41, pp: 165-180.
- Jürgen J., Van Hoof S. 2013. "Hyperstandardisation in Flanders: Extreme enregisterment and its aftermath". In *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 23, pp: 331-359.
- Jørgensen J. N. 2008. "Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents". In *International Journal of Multilingualism*, vol.5 (3), pp: 161-176.

- Jørgensen J. N., Juffermans K. 2011. *Languaging. Toolkit lemma*. Url: <https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/6654/1/Jorgensen%20%26%20Juffermans%202011%20languaging.pdf>
- Kachru Y. 1994. "Monolingual bias in SLA research". In *TESOL Quarterly*, 28 (4), pp: 795-800.
- Kafka F. (1917) 1998. "Una relazione per un'Accademia". In *Tutti i racconti*. Milano: Mondadori.
- Kafka F. (1919) 2013. *Lettera a mio padre*. (a cura di) G. Schiavoni. Milano: Rizzoli Bur.
- Kanno Y., Norton B. (Eds.) 2003. "Imagined communities and educational possibilities". In *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), pp: 241-249.
- Kant I. 1986. *Critica della ragion pura*. Torino: UTET.
- Kaplan R. B. 1980. "On the scope of linguistics, applied and non". In R. B. Kaplan (ed.), *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kaplan R. B. (2002) 2010. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Kellerman E., Bialystok E. 1997. "On psychological plausibility in the study of communication strategies". In G. Kasper, E. Kellerman (eds.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman, pp: 31-48.
- Kemp C. 2001. *Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment*. Unpublished doctoral thesis, University of Edinburgh, Scotland, United Kingdom.
- Kemp C. 2007. "Strategic processing in grammar learning. Do multilinguals use more strategies". In *International Journal of Multilingualism*, 4 (4), pp: 241-261.
- Kemp C. 2006. "Implicit and explicit knowledge of grammatical form and function in learners using three or more languages". Paper presented at the conference of the Association for Language Awareness, Le Mans, France.
- Kemper S., Anagnopoulos C. 1989. "Language and Aging". In *Annual*

Review of Applied Linguistics, 10, pp: 37-50.

- Khumbhandani M. L. 1997. *Revisualizing boundaries: A plurilingual ethos*. New Delhi: Sage.
- Kramersch C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch C. (Ed.) 2002. *Language Acquisition and Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- Kramersch C. 2006. "The Multilingual Subject". In *International Journal of Applied Linguistics*", (1) 16, pp: 97-110.
- Kramersch C. 2008a. "Ecological perspectives on foreign language education". In *Language Teaching*, 41, pp 389-408.
- Kramersch C. 2008b. "Multilingual, like Franz Kafka". In *International Journal of Multilingualism*, vol. 5 (4), pp: 316-332.
- Kramersch C. 2008c. *The Multilingual Subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: University Press, Oxford.
- Kramersch C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch C., Huffmaster M. 2014. "Multilingual Practices in the Monolingual Classroom". In J. Cenoz, D. Gorter (eds.), *Multilingualism education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch C., Steffensen S. V. 2008. "Ecological perspectives on second language acquisition and socialization". In P. A. Duff, N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education: Language socialization*. Berlin: Springer Verlag, pp: 17-28.
- Kramersch C., Whiteside A. 2007. "Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts". In *The Modern Language Journal*, vol. 91, pp: 907-922.
- Kristiansen T., Grondelaers S. (Eds.) 2013. "Language (De)standardisation in late modern europe: Experimental Studies". In *Standard Language Ideology in Contemporary Europe*, vol. 2, Oslo: Novus Forlag, pp: 9-52.

- Kroskrity P. 2004 "Language ideology." In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, pp: 496 - 517.
- Kumaravadivelu B. 2008. *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kwok V., *et al.* 2011. "Learning new color names produces rapid increase in gray matter in the intact adult human cortex". In PNAS, vol.108, n.16, pp: 6686-6688.
- Labov W. 1972. *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University.
- Lafford B. A. 2007. "Second Language Acquisition. Reconceptualized? The impact of Firth and Wagner (1997)". In *The Modern Language Journal*, vol. 91, Issue Supplement 1, pp: 735-756.
- Lantolf J. P., Pavlenko A. 2001. "(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people". In M. P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Longman, pp: 141-158.
- Larsen-Freeman D. 1997. "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition". In *Applied Linguistics*, 18 (2), pp: 141-165.
- Larsen-Freeman D. 2007. "Reflecting on the Cognitive - Social Debate in Second Language Acquisition". In *The Modern Language Journal*, 91, pp: 773-787.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Leather J., van Dam J. (Eds.) 2003. *Ecology of Language Acquisition*. Dordrecht, London: Kluwer.
- Leopold W.F. (1939-49) 1970. "Speech development of a bilingual child: a linguist's record". In *Northwestern University studies. Humanities series*, n. 6, New York: AMS Press.
- Le Pichon-Vorstman E. M. M., *et al.* 2009. "Language learning experience in school context and metacognitive awareness of multilingual children." In *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n. 3, pp: 258-280.

- Le Pichon-Vorstman E. M. M. 2010. *What children know about communication. A language biographical approach of the heterogeneity of plurilingual groups*. PhD Dissertation, Universiteit Utrecht.
- Lévi-Strauss C. 1980. *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore.
- Lewis M. P. 2005. *Towards a categorization of endangerment of the world's languages*. Dallas: SIL International.
- Lewis M. P. 2009. *Ethnologue: Languages of the world. 16th edition*. Dallas: SIL International.
- Lewis M. P., Gary F. S., Fennig C. D. (Eds.) 2014. *Ethnologue: Language of the Netherlands: Country Report. Seventeenth edition*. Dallas: SIL. Url: <http://www.ethnologue.com/country/NL>
- Lewis M. P., Simons G.F. 2010. "Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS". In *Revue Roumaine de Linguistique* 55(2), pp: 103-120.
- Li Wei (Ed.) 2000. *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Li Wei 2003. "Syntactic binding, semantic binding and explanation of crossover effects." In *Foreign Languages Research* 3: pp: 73-78.
- Li Wei 2007. "Dimensions of bilingualism". In Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, pp: 3-22.
- Li Wei 2014. *Applied Linguistics*. Malden, MA: Willey & Sons.
- Li Wei, Moyer M. G. (Eds.) 2008. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Liccione D. 2012. "Intervista a Giampiero Alcini. Vittorio Guidano a dieci anni dalla scomparsa: riflessioni sul passato e sul futuro del post-razionalismo". In *Roma: IPRA*. Url: <http://www.terapiacognitiva.eu/cpc/12-articoli>
- Lightbown P. M., Spada N. 2006. *How Languages are learned. 3rd ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Limb C. J., Braun A. R. 2008. "Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz

improvisation”. In *PLoS ONE*, 3(2). Url: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>

- Little D. 2004. “Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom”. In *Utbildning & Demokrati*, 13 (3), pp: 106-126.
- Losito G. 1996. *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Roma: Franco Angeli
- Losito G. 2002. *L'analisi del contenuto nella ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Losito G. 2004. *L'intervista nella ricerca sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Lucisano P., Salerno A. 2003. *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Lyotard J. F. 1979. *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. (Trad.) C. Formenti 1981. *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Lyotard J. F. (1981) 2005. *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- MacIntyre P., Clément R., Dörnyei Z., Noels K. 1998. “Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation”. In *Modern Language Journal*, 82, pp: 545-562.
- Magno C. 2010. “The role of metacognitive skills in developing critical thinking”. In *Metacognition Learning*, vol. 5, pp: 137-156.
- Makoni S., Pennycook A. 2005. “Disinventing and (Re)Constituting Languages”. In *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal* 2(3), pp: 137-156.
- Makoni S., Pennycook A. 2006. *Disinventing and Reconstituting Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Makoni S., Pennycook A. 2007. “Disinventing and reconstituting language”. In S. Makoni, A. Pennycook (eds.), *Disinventing and reconstituting language*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp: 1- 41.
- Malfatti F. 2007. *Il software per l'analisi qualitativa Transana*. Siena: Centro Ricerche EtnoAntropologiche.

- Mamadouh V. 2014. "Languages and Linguaging in Multilingual Amsterdam". In *Centre for Urban Studies*, UvA Universiteit van Amsterdam. Url: urbanstudies.uva.nl/blog/urban-studies-blog-series/urban-studies-blog-series/content/folder/linguaging-in-multilingual-amsterdam.html
- Manchón R. (Ed.) 2012. *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Mannino G. 2005. "Le "Organizzazioni di Significato Personale": un modello a tre dimensioni". In *Rivista di psichiatria*, n. 40, pp: 15-25.
- Marcato C. 2012. *Il plurilinguismo*. Bari: Laterza.
- Marradi A. 1996. "Due famiglie e un insieme". In C. Cipolla, A. De Lillo (a cura di), *Il sociologo e le sirene*. Milano: FrancoAngeli, pp: 167-178.
- Marsiglia G. 2002. *Pierre Bourdieu: una teoria del mondo sociale*. Padova: CEDAM.
- Maturana H. 1988. "Ontology of Observing. The biological foundations of Self-Consciousness and of The physical domain of existence". Santiago del Chile: Inteco. Url: <http://www.inteco.cl/biology/ontology/index.htm>
- Maturana H. 1995. *The nature of time*. Santiago del Chile: Inteco. Url:<http://www.inteco.cl/biology/nature.htm>
- Maturana H. 2006. *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Con Dávila Ximena. Milano: Editore Eleuthera.
- Maturana H., Varela F. 1980. *Autopoiesis and Cognition*. Dordrecht: D. Reidel.
- Maturana H., Varela F. J. (1980) 2001. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Maxia G. 2014. "Il divenire del sé attraverso la pratica alfabetica". In *Nóema Ricerche*, n. 5-2, pp: 1-15.
- May S. 2011. "The disciplinary constraints of SLA and TESOL: Additive bilingualism and second language acquisition, teaching and learning". In *Linguistics and Education*, 22, pp: 233-247.

- May S. 2014. *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York-Abmington: Routledge.
- Merigliano D. (a cura di) 2009. "Ricordando una Conversation Hour con Vittorio F. Guidano", VI International Congress on Constructivism in Psychotherapy, Siena 1998. In *Quaderni di Psicoterapia*, 25, vol.14, n.2, pp: 24-42.
- Merino J. A., Lasagabaster D. 2015. "CLIL as a way to multilingualism". In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*,
- Mignolo W. D. 1996. "Linguistic maps, literary geographies, and cultural landscapes: Languages, languaging, and (trans)nationalism". In *Modern Language Quarterly*, 57, pp: 181-196.
- Milroy J. 2001. "Language ideologies and the consequences of standardization". In *Journal of Sociolinguistics* 5, 4, pp: 530-555.
- Milroy J., Milroy L. 1985. *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardization*. London-New York: Routledge and Kegan Paul.
- Minnaard L., Dembeck T. 2014. *Challenging the myth of monolingualism*. Amsterdam: Rodopi.
- Mitchell M., Egudo M. 2003. *A Review of Narrative Methodology*. DSTO, Australian Government.
- Montanari G. E., Ranalli M.G. 2013. "Metodi inferenziali in presenza di mancate risposte totali". In *Metodi di stima in presenza di errori non campionari*, Nicolini G. et al., Milano: Springer, pp: 143-172.
- Montesperelli P. 2001. *L'intervista ermeneutica*. Milano: Franco Angeli.
- Moore D. 2006. "Plurilingualism and strategic competence in context." In *International Journal of Multilingualism*, 3 (2), pp: 125-128.
- Morgan B. 2007. "Poststructuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT." In J. Cummins, C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching (Vol. 2)*. Norwell, MA: Springer Publishers, pp: 949-968.

- Moseley C. 2010. *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3rd ed. Paris: UNESCO. Url: <http://www.inteco.cl/biology/nature.htm>
- Murahata G., Murahata Y., Cook V. 2016. "Research questions and methodology of multi-competence". In V. Cook, Li Wei (eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Møller J. S., Jørgensen J. N. 2009. "From language to languaging: Changing relations between humans and linguistic features." In *Acta Linguistica Hafniensia*, 41, pp: 143-166.
- Nicolini G., et al. 2013 *Metodi di stima in presenza di errori non campionari*. Milano: Springer.
- Nortier J., Svendsen B. A. 2014. "Language, Youth and Identity in the 21st Century". In *Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton B. (Ed.) 1997. "Language, identity, and the ownership of English". In *TESOL Quarterly*, 31(3), pp: 409-429.
- Norton B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Longman/Pearson Education.
- Norton B. 2010. "The practice of theory in the language classroom". In *IAL - Issues in Applied Linguistics*, 18 (2), pp: 171-179.
- Norton B. 2013. *Identity and language learning: Extending the conversation. 2nd Edition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton B., McKinney C. 2011. "An identity approach to second language acquisition." In D. Atkinson (ed.), *Alternative approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge, pp: 73-94.
- Norton B., Morgan B. 2013. "Poststructuralism". In C. Chapelle (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Norton B., Pavlenko A. 2004. "Gender and English language learners: Challenges and possibilities". In B. Norton, A. Pavlenko (eds.), *Gender and English language learners*. Alexandria, VA: TESOL, pp:1-12.

- Norton B., Toohey 2011. "Identity, Language Learning, and Social Change". In *Lang. Teach.*, vol 44 (4), pp: 412-446.
- Norton Pierce B. 1990. "Comments on "Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally": The author responds". In *TESOL Quarterly*, 24(1), pp: 105-113.
- Norton Pierce B. 1995. "Social identity, investment and language learning". In *TESOL Quarterly*, 29(1), pp: 9-31.
- Nosratinia M., Saveiy M., Zaker A. 2014. "EFL learners' self-efficacy, metacognitive awareness, and use of language learning strategies: How are they associated?". In *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 4 (5), pp: 1080-1092.
- Ochs E. 2008. "Constructing social identity: A language socialization perspective". In S. F. Kiesling, C. B. Paulston (eds.), *Intercultural discourse and communication*. London: Blackwell, pp: 78-91.
- Odlin T. 2009. "Transfer and code-switching: Separate territories but common concerns on the border." In L. Isurin, D. Winford, K. de Bot (eds.), *Multidisciplinary Approaches to Code Switching*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Company, pp: 337-358.
- Olneck M. 1989. "Americanization and the education of immigrants, 1900-1925: An analysis of symbolic action". In *American Journal of Education*, 97 (4), pp: 398-423.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil H. F., Abedi J. 1996. "Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment". In *Journal of Educational Research*, 89, pp: 234-245.
- Ortega L. 2013. "SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn". In *Language Learning*, 63, Supplement 1, pp: 1-24.
- Osborne P., Segal L. 1994. "Gender as performance: An interview with Judith Butler". In *Radical Philosophy*, 67. Url: <https://www.radicalphilosophy.com/issues/067>

- Osborne P. 1996. *A critical sense: interviews with intellectuals*. New York - London: Routledge.
- Otsuji E., Pennycook A. 2010. "Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux". In *International Journal of Multilingualism*, vol.7 (3), pp: 240-254.
- Oxford R. L. 1989. "Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training". In *System* 17(2), pp: 235-247.
- Oxford R. L., Crookall D. 1989. "Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues." In *Modern Language Journal*, 73, pp: 404-419.
- Oxford R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Patrick P. L. 2002. "The speech community". In K. Chambers, P. Trudgill, N. Schilling-Estes (eds.), *Handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell.
- Pavlenko A. 1999. "New approaches to concepts in bilingual memory". In *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, pp: 209-230.
- Pavlenko A. 2000. "L2 influence on L1 in late Bilingualism". In *Applied Linguistics*, 11 (2), pp: 175-206.
- Pavlenko A. 2001a. "'How am I to become a woman in an American vein?'. Transformations of gender performance in second language learning". In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender*. New York: Mouton de Gruyter, pp: 133-174.
- Pavlenko A. 2001b. "'In the world of the tradition I was unimagined': Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies". In *The International Journal of Bilingualism*, 5, pp: 317-344.
- Pavlenko A. 2001c. "Language learning memoirs as a gendered genre". *Applied Linguistics*, 22(2), pp: 213-240.
- Pavlenko A. 2002a. "Conceptual change in bilingual memory: A neo Whorfian approach". In F. Fabbro (ed.), *Advances in the neurolinguistics of bilingualism*. Udine, Italia: Udine University Press, pp: 69-94.

- Pavlenko A. 2002b. "We have room for but one language here": Language and national identity in the US at the turn of the 20th century." In *Multilingua* 21 (2/3), pp: 163-196.
- Pavlenko A. 2005. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pavlenko A. (Ed.) 2006a. *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko A. 2006b. "Bilingual selves". In A. Pavlenko (ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko A. 2008a. "Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon". In *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), pp: 147-164.
- Pavlenko A. 2008b. "Narrative Analysis". In Li Wei, M. G. Moyer (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, pp: 311-325.
- Pavlenko A. 2014a "Superdiversity and why it isn't". International conference "Slogonization in Language Education". Berlin, Germany. Url: https://www.angl.hu-berlin.de/news/conferences/Archive/2014/slogonizations-in-language-education-discourse/abstract_pavlenko_edit.pdf
- Pavlenko A. 2014b. *The bilingual mind and what it tells us about language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko A., Blackledge A. (Eds.) 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko A., Dewaele J.-M. (Eds.) 2004a "Languages and emotions: A crosslinguistic perspective". In *Special issue of the Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 25 (2-3), pp: 93-94.
- Pavlenko A., Dewaele J.-M. (Eds.) 2004b. "Bilingualism and emotions". In *Special Issue of Estudios de Sociolingüística*, 5 (1), pp: i-v.
- Pavlenko A., Lantolf J. P. 2000. "Second language learning as participation and the (re)construction of selves". In J. P.

Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp: 155-177.

- Pavlenko A., Norton B. 2007. "Imagined communities, identity, and English language teaching". In J. Cummins, C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching*. New York, NY: Springer, pp: 669-680.
- Pavlenko A. 2016. "Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding". Conference *Slogonizations in Language Education Discourse*, Humboldt-Universität. Berlin, Germany, May 8-10. Url: https://www.academia.edu/21163221/Superdiversity_and_why_it_isnt_Reflections_on_terminological_innovation_and_academic_branding_2016
- Peal E., Lambert W. E. 1962. "The relation of bilingualism to intelligence." In *Psychological Monographs*, 76 (27), pp: 1-23.
- Peled Y. 2012. "Marching forward into the past. Monolingual multilingualism in contemporary political theory". In M. Hüning, U. Vogl, O. Moliner (eds.), *Standard Languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam: John Benjamins, pp: 71-96.
- Pennycook A. 1990. "Towards a critical applied linguistics for the 1990's". In *Applied Linguistics*, 1, pp: 8-28.
- Pennycook A. 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. London: Routledge.
- Pennycook A. 2004. "Critical applied linguistics". In A. Davies, C. Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp: 784-807.
- Pennycook A. 2007. *Global Englishes and transcultural flows*. London-New York: Routledge.
- Pennycook A. 2010a. "The monolingual myth". In *Language on the move*. Url: <http://www.languageonthemove.com/the-monolingual-myth/>
- Pennycook A. 2010b. *Language as a Local Practice*. London, UK: Routledge.
- Pennycook A. 2010c. "Critical and alternative directions in applied

linguistics”. In *Australian review of Applied Linguistics*, vol 33, (2), Monash University Express.

- Pennycook A. 2010d. “Nationalism, Identity and Popular culture”. In N. Hornberger, S. McKay (eds.), *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, pp: 62-86.
- Pennycook A., Otsuji E. 2015. *Metrolingualism: Language in the City* London: Routledge.
- Piller I., Pavlenko A. 2007. “Globalization, gender, and multilingualism”. In H. Decke-Cornill, L. Volkman (eds.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr, pp: 15-30.
- Piller I., Takahashi K. 2010. “At the intersection of gender, language and transnationalism”. In N. Coupland (ed.), *The Handbook of language and globalization*. Malden, Ma: Wiley-Blackwell, pp: 540-554.
- Pinto M. A., Danesi M. (a cura di) 1993. *L’approccio umanistico nelle scienze del linguaggio: studi in onore di Renzo Titone*. Milano: ISFE.
- Pinto M. A., Titone R., Trusso F. 1999. *Metalinguistic Awareness. Theory, Development, and Measurement Instruments*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Politzer R. 1983. “An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement”. In *Studies in Second Language Acquisition* 6, pp: 54-65.
- Ponzio A. 2012. “Il cronotopo letterario, confluenza di linguistica, etica ed estetica”. Conferenza “Incontro di Prospettive. Figure e forme del narrare”, Università di Bari “Aldo Moro”, 24-27 ottobre 2012. Url: <http://www.augustoponzio.com/files/augusto-ponzio,-il-cronotopo-letterario.pdf>
- Porcelli G. (1994) 2013. *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Porcelli G., Balboni P. E. (a cura di) 1991. *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Pozzato M. P. 2001. *Semiotica del testo. Metodi, autori, esempi*. Roma: Carocci.

- Pratt M. L. 1991. *Arts of the Contact Zone*. In *Profession*, 91, New York: MLA, pp: 33-40.
- Pratt M. L. 2012 “‘If English was Good Enough for Jesus’: Monolinguisimo y mala fe.” In *Critical Multilingualism Studies*, 1(1), pp: 12-30.
- Rampton B. 1997. “Retuning in applied linguistics.” In *International Journal of Applied Linguistics*, 7, pp: 3-25.
- Rampton B. 2005. *Crossing. Language & Ethnicity among adolescents*. Manchester, UK, Northampton, MA: St. Jerome Publishing.
- Rampton B. 2006. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raparelli F. 2013. “L’instabile equilibrio della lingua. Intervista a Tullio De Mauro”. In *Istituzione e Differenza. Attualità di Ferdinande de Saussure*. Url: <http://www.differenzadesaussure.istitutosvizzero.it/affermare-il-molteplice-attraverso-la-lingua/>
- Ricci Garotti F. 2004. *La rivincita di Cenerentola. Ovvero prospettive per la glottodidattica nel terzo millennio*. Trento: Uni Service.
- Ricœur P. 1975. *La Metafora viva*. Milano: Jaca Book.
- Ricœur P. 1983-1985. *Tempo e Racconto*. Milano: Jaca Book.
- Ricœur P. 1990. *Soi-Même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricœur P. 1991. “L’identité narrative”. In *Revue des sciences humaines*, LXXXV, 221, pp: 35-47.
- Riessman C. K. 2002. “Analysis of personal narratives”. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein (eds.), *Handbook of interview research: Context & method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman C. K. 2005. “Narrative Analysis”. In *Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield: University of Huddersfield, pp: 1-7.
- Riessman C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, US: Sage.
- Ringbom H. 1987. *The role of first language in foreign language*

learning. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rivers W. P. 2001. "Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners." In *Modern Language Journal*, 85 (2), pp: 279-90.

Rivers D. J., Houghton S. A. (Eds.) 2013. "Social Identities and Multiple Selves". In *Foreign Language Education*. New York: Bloomsbury Academic.

Romaine S. 1989. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Rubin J. 1975. "What the "Good Language Learner" can teach us". In *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1, pp: 41-51.

Ruiz A. 2007. "La psicología y la psicoterapia cognitiva post racionalista: Aspectos teóricos y clínicos." Conferencia Magistral XV Congreso Mexicano de Psicología. Hermosillo. Url: http://www.inteco.cl/articulos/024/texto_esp.htm Sage.

Sacks O. 2007. *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. New York: Vintage Book.

Sacks O. 2009. *Musicofilia*. Milano: Adelphi.

Sant'Agostino 389. *De magistro*. Url: <http://www.augustinus.it/italiano/maestro/index2.htm>

Sant'Agostino 396-426. *De doctrina christiana*. Url: http://www.augustinus.it/italiano/dottrina_cristiana/index2.htm

Saussure F. de, (1916) 1922. *Cours de linguistique générale*. Paris Lausanne: Payot.

Saussure F. de 1967. *Corso di linguistica generale*. T. De Mauro (a cura di). Roma-Bari: Laterza.

Saussure F. de (1916) 2009. *Corso di linguistica generale*. T. De Mauro (ed., trad.). Bari-Roma: Laterza.

Scarpa D. (Ed.) 2012. "Dal Romanticismo a oggi". In S. Luzzatto, G. Pedullà. *Atlante della letteratura italiana, vol. III*. Torino: Einaudi.

- Schaller S. 1995. *A Man Without Words*. Berkeley: University of California Press.
- Scheffer P. 2000. "Het Multiculturele Drama". In *NRC-Handelsblad*, 29 January. Url: <http://retro.nrc.nl/W2/Lab/Multicultureel/scheffer.html>
- Scheffer P. 2011. *Immigration Nations*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Schiller D. *et all.* 2008. "Evidence for recovery of fear following immediate extinction in rats and humans". In *Learning & Memory*, 15 (6), pp: 394-402.
- Schraw G., Dennison R. S. 1994 "Assessing metacognitive awareness". In *Contemporary Educational Psychology*, vol.19, Issue 4, pp: 460-475.
- Schraw G., Moshman D. 1995. "Metacognitive theories". In *Educational Psychology Review*, 7, pp: 351-373.
- Serragiotto G. 2007. "La metodologia CLIL in Italia". In Gomez B, Ollivier C. (a cura di), *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik*. Hamburg: Verlag.
- Serragiotto G. 2012. "L'apprendimento della lingua italiana e di contenuti non linguistici (CLIL) in Brasile". In *Revista de Italianistica, Universidade de Sao Paulo (USP)*, vol. 24, pp: 42-68.
- Serragiotto G. 2014a. *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET.
- Serragiotto G. 2014b. "Issues in Content Language Integrated Learning (CLIL) Methodology in Italy". In *Languages Victoria*. Victoria (Melbourne): MLTAV, vol. 18 n° 2, pp: 14-20.
- Serragiotto G. 2015. "CLIL: definizione, linee di sviluppo e realizzazione". In C. Ramsey-Portolano (ed.) *The Future of Italian Teaching: Media, New Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Shohamy E. 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.

- Silverstein M. 1979. "Language structure and linguistic ideology". In R. Clyne, W. Hanks, C. Hofbauer (eds.), *The Elements: A parasection on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp: 193-247.
- Silverstein M. 1996. "Monoglot "standard" in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony". In D. Brenneis, R. Macaulay (eds.), *The Matrix of Language*. Boulder, CO: Westview Press, pp: 284-306.
- Singleton D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Singleton D., Ryan L. 2004. *Language acquisition. The age factor (2nd Ed.)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Smakman D. 2006. *Standard Dutch in the Netherlands: A sociolinguistic and phonetic description*. Amsterdam: LOT Publishers.
- Smart B. 1999. *Facing modernity*. London: Sage.
- Smith J., Jenks C. 2006. *Qualitative Complexity*. London: Routledge.
- Souba W. 2011. "The language of discovery". In *Journal of Biomedical Discovery and Collaboration*; 6, pp: 53-69.
- Sperling R. A., Howard B. C., Miller L. A., Murphy C. 2002. "Measures of children's knowledge and regulation". In *Contemporary Educational Psychology*, 27, pp: 51-79.
- Sperling R. A., Howard B. C., Staley R., DuBois N. 2004. "Metacognition and self-regulated learning constructs". In *Educational Research and Evaluation. International Journal on Theory and Practice*, 10: 2, pp: 117-139.
- Spolsky B. 1999. "Second-language learning". In J. Fishman (ed.), *Handbook of language and ethnic identity*. Oxford: Oxford University Press, pp:181-192.
- Spotti M. 2011. "Modernist language ideologies, indexicalities and identities: Looking at the multilingual classroom through a post-Fishmanian lens". In *Applied Linguistics Review*, 2(2), pp: 29-50.
- Stavans A., Hoffmann C. 2015. *Multilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Stavans I. 2002. *On borrowed words: A memoir of language*. New York: Penguin.
- Stewart I., Cohen J. 1997. *Figments of Reality: The Evolution of the Curious Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strubell M. *et al.* 2007. *The diversity of language teaching in the European Union*. Relazione alla Commissione Europea, DG EAC. Url: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html
- Swanenberg J. 2013. "All dialects are equal, but some dialects are more equal than others". In *Tilburg Papers in Culture Studies*, n.43, Tilburg University.
- Tatar N., Yıldız E., Akpınar E., Ergin Ö. 2009. "A Study on Developing Self Efficacy Scale towards Science and Technology". In *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, pp: 263-280.
- Taylor F., Busse V., Gagova L., Marsden E.J., Roosken B. 2013. "Identity in foreign language learning and teaching: Why listening to our students' and teachers' voices really matters." In *ELT Research Papers*. London: The British Council.
- Teo T., Lee C. B. 2012. "Assessing the Factorial Validity of the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) in an Asian Country: A Confirmatory Factor Analysis". In *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, vol. 10 (2), pp: 92-104.
- Thomas J. 1988. "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 9, (3), pp: 235-246.
- Titone R. 1961. *L'insegnamento delle materie linguistiche*. Roma: PAS.
- Titone R. 1966. *Metodologia didattica: le lingue estere*. Roma: PAS.
- Titone R. 1968. *Teaching Foreign Languages. An historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- Titone R. 1987a. "La Glottodidattica al crocevia delle scienze". In R. Titone (a cura di), *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.

- Titone R. (a cura di) 1987b. *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.
- Titone R. 1989. *On the Bilingual Person*. Biblioteca di Quaderni d'italianistica, n.7, Canada.
- Titone R. 1994. "Bilingual education and the development of metalinguistic abilities: A research project". In *International Journal of Psycholinguistics* 10(1), pp: 5-14.
- Titone R. 1995. *La personalità bilingue. Caratteristiche psicodinamiche*. C. Cangià (a cura di). Milano: Bompiani.
- Todeva E., Cenoz J. 2009. *The multiple realities of multilingualism: Personal narratives and researchers' perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Tomasello M. (1999) 2008. *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomasello M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello M. 2005. *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.
- Tore K., Coupland N. 2011. *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo: Novus Press.
- Torresan P. 2007. "La prospettiva delle intelligenze multiple". In *Annali di Ca' Foscari*, XLVI, pp: 319-333.
- Trim, J. L. M. (Ed.) 1997. *Language learning for European citizenship: final report of the project group (1989-96)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing,
- Trim J. L. M. 2007. *Modern languages in the Council of Europe 1954-1997: International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Trim J. L. M. 2012. "The Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment". In M. Byram, L. Parmenter (eds), *The Common European Framework of*

Reference - The Globalisation of Language Education Policy. Bristol: Multilingual Matters, pp: 13-34.

Trim J. L. M. 2013. "The Common European Framework of Reference. Council of Europe Modern Languages Project". In *Routledge encyclopaedia of language teaching and learning*. 2nd edition. London-New York: Routledge.

Trincherò R. 2002. *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

UNESCO 2003a. *Endangered languages. A methodology for assessing language vitality and endangerment*. UNESCO. Url: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>

UNESCO 2003b. *Language Vitality and Endangerment. Expert Group on Endangered Languages*. Document adopted by the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, Paris, 10-12 March 2003. Url: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/>

UNESCO 2009. *Atlas of the World's Languages in Danger*. UNESCO. Url: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001870/187026e.pdf>

UNESCO 2011. *Unesco's Language Vitality and Endangerment Methodological Guideline: Review of Application and Feedback since 2003*. Culture Sector, Communication and Information Sector, Education Sector, UNESCO.

Urry J. 2003. "Social networks, travel and talk". In *The British Journal of Sociology*, 54, pp: 155-175.

Ushioda E. 2008. "Motivation and good language learners". In C. Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: CUP, pp: 19-34.

Ushioda E. 2009. "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity". In Z. Dörnyei, E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp: 289-310.

Ushioda E. 2011. "Motivating learners to speak as themselves". In G. Murray et al. (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Clevedon, Philadelphia, Toronto: Multilingual Matters, pp. 11-24.

- van der Burg M. 2010. "Transforming the Dutch Republic into the Kingdom of Holland: the Netherlands between Republicanism and Monarchy (1795-1815)". In *European Review of History - Revue européenne d'histoire*, vol.17, n.2, pp: 151-170.
- van Essen A. 1997. "Language awareness and knowledge about language: An historical overview". In L. van Lier, D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 6. Knowledge About Language*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp: 1-9.
- van Geert P. 1991. "A dynamic systems model of cognitive and language growth". In *Psychological Review*, 98, pp: 3-53.
- van Geert P. 1994. "Vygotskian Dynamics of Development". In *Human Development*, 37, pp: 346-365.
- van Kleeck, A. 1982. "The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework". In *Merrill-Palmer Quarterly* 28: pp: 237- 265.
- van Lier L. 2003. *The ecology and semiotics of language learning. A Sociocultural perspective*. Dordrecht, London: Kluwer.
- van Oostendorp M. 2009. "Hoe tweetaliger we zijn, hoe minder talen we spreken" *Taalschrift. Tijdschrift over taal en taalbeleid*. Url: <http://taalschrift.org/discussie/005173.html>
- van Oostendorp M. 2012. "Bilingualism versus multilingualism in the Netherlands". In *Language Problems & Language Planning*, 36 (3), pp: 252-272.
- van Woersem L. 2014. *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profile: The Netherlands. 15th edition*. Council of Europe: ERICarts.
- Vandenbussche W., Vanhecke E., Willemyns R., de Groof J. 2004. "Language policy and language practice in official administrations in 19th century Flanders". In E. Miyares Bermúdez , L. Ruiz Miyares (eds.) 2006. *Linguistics in the Twenty First Century*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, pp: 33-12.
- Varela C. 1994. "Harré and Merleau-Ponty: Beyond the absent moving body in Embodied Social Theory". In *The Journal for the Theory of Social Behavior*, 24 (2), pp; 167-185.

- Varela F., Thompson E., Rosch E. 1992. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Boston, MA: The MIT Press.
- Vassallo N. 2003. *Teoria della conoscenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Vertovec S. 2006. "The emergence of super-diversity in Britain". In *Centre on Migration, Policy and Society. Working paper 25*, Oxford University.
- Vertovec S. 2007. "Super-diversity and its implications". In *Ethnic and Racial Studies 30/6. Special Issue: New Directions in the Anthropology of Migration and Multiculturalism*, pp: 1024-1054.
- Vertovec S. 2010. "Towards Post-Multiculturalism? Changing Conditions, Communities and Contexts of Diversity". In *International Social Science Journal 61*, pp: 83-95.
- Vygotskij L. S (1934) 1992. *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Wang X., et al. 2014. "Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility". In *Applied Linguistics Review*, 5(1), pp: 23-44.
- Weedon C. (1987) 1997. *Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.
- Weinreich U. (1953) 1974. *Lingue in contatto*. Torino: Boringhieri.
- Weinreich U. 1953. *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Wenger E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson H. 1980. "Models and fictions". In *Applied Linguistics*, vol. 1 (2), pp: 165-170.
- Widdowson H. G. 1998. "Retuning, calling the tune, and paying the piper: a reaction to Rampton". In *International Journal of Applied Linguistics*, 8, pp: 131-140.
- Widdowson H. 2000. "On the limitations of linguistics applied". In *Applied Linguistics*, vol. 21 (1), pp: 3-2.

- Woodward K. 1997. *Identity and difference*. London: Open University.
- Woolard K. 1998. "Language Ideology as a field of inquiry". In B. Schieffelin, K. Woolard, P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, pp: 3-49.
- Yelland G., Pollard J., Mercuri A. 1993. "The metalinguistic benefits of limited contact with a second language." In *Applied Psycholinguistics*, 14, pp: 423-444.
- Yildiz Y. 2012. *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham University Press.
- Zorlu A., Hartog J. (Eds.) 2002. "Migration and Immigrants: The Case of the Netherlands". In *Migration policy and the economy: international experiences*. München: Hans Seidel Stiftung, pp: 119-140.



Università
Ca' Foscari
Venezia

DEPOSITO ELETTRONICO DELLA TESI DI DOTTORATO

DICHIARAZIONE SOSTITUTIVA DELL'ATTO DI NOTORIETA'

(Art. 47 D.P.R. 445 del 28/12/2000 e relative modifiche)

Io sottoscritta CLELIA E. M. CAPUA

nata a Reggio Calabria (prov. RC) 11 Gennaio 1960 residente nei Paesi Bassi a
Amstelveen in Willem van Beyerenlaan n. 32, 1181 DZ.

Matricola (se posseduta) 962644 Autore della tesi di dottorato dal titolo: L'apprendimento
dei plurilingui in contesti multilingui. L'italiano L3 dei neerlandesi.

Dottorato di ricerca in Scienze del Linguaggio

Ciclo 28

Anno di conseguimento del titolo: 2016

DICHIARO

di essere a conoscenza:

- 1) del fatto che in caso di dichiarazioni mendaci, oltre alle sanzioni previste dal codice penale e dalle Leggi speciali per l'ipotesi di falsità in atti ed uso di atti falsi, decado fin dall'inizio e senza necessità di nessuna formalità dai benefici conseguenti al provvedimento emanato sulla base di tali dichiarazioni;
- 2) dell'obbligo per l'Università di provvedere, per via telematica, al deposito di legge delle tesi di dottorato presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e di Firenze al fine di assicurarne la conservazione e la consultabilità da parte di terzi;
- 3) che l'Università si riserva i diritti di riproduzione per scopi didattici, con citazione della fonte;
- 4) del fatto che il testo integrale della tesi di dottorato di cui alla presente dichiarazione viene archiviato e reso consultabile via Internet attraverso l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari, oltre che attraverso i cataloghi delle Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze;
- 5) del fatto che, ai sensi e per gli effetti di cui al D.Lgs. n. 196/2003, i dati personali raccolti saranno trattati, anche con strumenti informatici, esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presentazione viene resa;
- 6) del fatto che la copia della tesi in formato elettronico depositato nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto è del tutto corrispondente alla tesi in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, consegnata presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo, e che di conseguenza va esclusa qualsiasi responsabilità dell'Ateneo stesso per quanto riguarda eventuali errori, imprecisioni o omissioni nei contenuti della tesi;
- 7) del fatto che la copia consegnata in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, depositata nell'Archivio di Ateneo, è l'unica alla quale farà riferimento l'Università per rilasciare, a richiesta, la dichiarazione di conformità di eventuali copie;

Data _____

Firma _____

NON AUTORIZZO

l'Università a riprodurre ai fini dell'immissione in rete e a comunicare al pubblico tramite servizio on line entro l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto la tesi depositata per un periodo di 12 (dodici) mesi a partire dalla data di conseguimento del titolo di dottore di ricerca.

DICHIARO

- 1) che la tesi, in quanto caratterizzata da vincoli di segretezza, non dovrà essere consultabile on line da terzi per un periodo di 12 (dodici) mesi a partire dalla data di conseguimento del titolo di dottore di ricerca;
- 2) di essere a conoscenza del fatto che la versione elettronica della tesi dovrà altresì essere depositata a cura dell'Ateneo presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze dove sarà comunque consultabile su PC privi di periferiche; la tesi sarà inoltre consultabile in formato cartaceo presso l'Archivio Tesi di Ateneo;
- 3) di essere a conoscenza che allo scadere del dodicesimo mese a partire dalla data di conseguimento del titolo di dottore di ricerca la tesi sarà immessa in rete e comunicata al pubblico tramite servizio on line entro l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto.

Specificare la motivazione:

- motivi di segretezza e/o di proprietà dei risultati e/o informazioni sensibili dell'Università Ca' Foscari di Venezia.
- motivi di segretezza e/o di proprietà dei risultati e informazioni di enti esterni o aziende private che hanno partecipato alla realizzazione del lavoro di ricerca relativo alla tesi di dottorato.
- dichiaro che la tesi di dottorato presenta elementi di innovazione per i quali è già stata attivata / si intende attivare la seguente procedura di tutela:

.....;

Altro (specificare):

POSSIBILE PUBBLICAZIONE

.....

.....

A tal fine:

- dichiaro di aver consegnato la copia integrale della tesi in formato elettronico tramite auto-archiviazione (upload) nel sito dell'Università; la tesi in formato elettronico sarà caricata automaticamente nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari, dove rimarrà non accessibile fino allo scadere dell'embargo, e verrà consegnata mediante procedura telematica per il deposito legale presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze;
- consegno la copia integrale della tesi in formato cartaceo presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo.

Data **Firma**

La presente dichiarazione è sottoscritta dall'interessato in presenza del dipendente addetto, ovvero sottoscritta e inviata, unitamente a copia fotostatica non autenticata di un documento di identità del dichiarante, all'ufficio competente via fax, ovvero tramite un incaricato, oppure a mezzo posta.

Firma del dipendente addetto

Ai sensi dell'art. 13 del D.Lgs. n. 196/03 si informa che il titolare del trattamento dei dati forniti è l'Università Ca' Foscari - Venezia.

I dati sono acquisiti e trattati esclusivamente per l'espletamento delle finalità istituzionali d'Ateneo; l'eventuale rifiuto di fornire i propri dati personali potrebbe comportare il mancato espletamento degli adempimenti necessari e delle procedure amministrative di gestione delle carriere studenti. Sono comunque riconosciuti i diritti di cui all'art. 7 D. Lgs. n. 196/03.

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: Clelia E.M. Capua

Matricola: 962644

Dottorato: Lingue, culture e società moderne e scienze del linguaggio. Curriculum Science del linguaggio.

Ciclo: 28

Titolo della tesi: L'apprendimento dei plurilingui in contesti multilingui. L'italiano L3 dei neerlandesi

Abstract:

Lo studio dell'apprendimento di una lingua straniera L3 è recente e i motivi che hanno imposto questa nuova area di ricerca nascono dalla constatazione empirica che le competenze messe in atto nel processo di apprendimento dei trilingui sono cognitivamente e strategicamente ben diverse da quelle dei bilingui. L'apprendimento linguistico nei plurilingui in contesti multilingui si è imposto con urgenza a seguito di migrazioni e diaspore. La ricerca osserva le modalità di apprendimento della lingua italiana da parte di plurilingui inseriti nella società multilingue dei Paesi Bassi. Sono stati osservati: il loro rapporto con la lingua italiana; le loro abilità di apprendenti esperti; le loro strategie conservate nel tempo; la consapevolezza di quelle strategie; la loro identità di plurilingui. La tesi è pensata e strutturata in tre sezioni distinte: la prima sezione presenta l'apparato teorico, storico ed epistemologico di riferimento; la seconda sezione presenta la ricerca e i suoi risultati; nella terza le deduzioni e gli sviluppi ipotizzati per il futuro.

The study of learning an L3 foreign language is recent and the reasons that have imposed this new area of research come from the empirical observation that the skills implemented in the learning process of the trilingual are cognitively and strategically very different from those of bilinguals. Language learning for multilingual students in multilingual environments has become urgent as a result of migration and diasporas. The research focuses on the learning process of Italian language by multilingual students living in the Dutch multilingual society. They were observed: their relationship with Italian language; their expert skills as learners; the learning strategies they preserved over time; the awareness of those strategies; their identity as multilingual individuals. The thesis is designed and structured in three separate sections: the first section presents the theoretical framework, historical and epistemological reference; the second section presents the research and its results; the third section provides the deductions and the developments suggested for the future.

Firma dello studente
