

La scrittura in L2/LS: una prospettiva interculturale per lo sviluppo dell'identità

LAURA MARZIA LENCI

PRIMA ANCORA CHE DI
STUDENTI, DOVREMMO
PARLARE DI PERSONE
CHE, ANCHE NELLA
CLASSE, NON SMETTONO
DI ESSERE IMMERSE IN UN
PROCESSO DI
DEFINIZIONE DEL SÉ

LAURA MARZIA LENCI
INSEGNA ITALIANO L2
PRESSO LA BOSTON
UNIVERSITY, CIES (CENTER
FOR ITALIAN AND
EUROPEAN STUDIES),
COLLABORA CON IL
CENTRO STUDI UNIVERSITÀ
DI CALIFORNIA A PADOVA E
CON IL MASTER IN
DIDATTICA DELL'ITALIANO
COME L2 DELL'UNIVERSITÀ
DI PADOVA

Insegnare italiano come L2 non è soltanto una questione di metodo, tecniche e strategie di apprendimento. L'impatto che l'insegnamento ha sullo studente è forte, credo, quanto quello che si riflette sull'insegnante che lo pratica. Insegnare, ma soprattutto insegnare una L2 o una LS, è innanzitutto un'esperienza che solleva un cruciale interrogativo che è l'oggetto di questo articolo: che cosa si debba intendere con **identità** e con **alterità** e in che modo nella classe di italiano L2/LS ci si debba rapportare perché si possa parlare finalmente di *Individuo*. Spesso si trascura, infatti, in maniera del tutto involontaria e inconsapevole, che chi insegna non ha a che fare con persone cui assegniamo il nome di "studenti" per il fatto che siedono di fronte o insieme a noi in una classe e che si aspettano da noi un certo tipo di prestazione professionale, linguisticamente efficace e corrispondente alle loro richieste. Prima ancora che di studenti, dovremmo parlare di persone che, anche nella classe, non smettono di essere immerse in un processo di definizione del sé e che anche dal contatto e dall'esperienza di una lingua altra si giunge alla realizzazione del proprio Io, del proprio desiderio di identità, ad una spiegazione sufficiente, benché sempre lacunosa, alla domanda: "chi sono e perché?". Si parlerà di individuo quindi non in senso assoluto, essendo il processo di maturazione

del singolo originale e senza soluzione di continuità, ma come obiettivo primario al cui raggiungimento anche la classe di lingua dovrebbe tendere.

Questo contributo si è sviluppato nel tempo su molteplici fronti, in momenti e in situazioni differenti e apparentemente molto distanti tra loro: da una lunga osservazione e pratica didattica, da una riflessione di carattere estetico in seno agli studi accademici sulla forma-romanzo, da un personale interesse per le questioni identitarie e in particolare sull'identità intesa come patrimonio di portata interculturale, non ultimo dall'assidua frequentazione con le pagine del *QCER* (Council of Europe 2001), trampolino e boa nei momenti di vena creativa e scoraggiamento.

La molteplicità delle lingue e delle culture è il valore primario su cui si fonda l'idea di Europa, quanto il fondamento della cultura americana e ciò non sempre ha avuto risvolti positivi. Tuttavia, è forse per questa ragione che il concetto di identità rimane uno tra i più interessanti da discutere oggi in prospettiva interlinguistica e interculturale. Le riflessioni sull'argomento confluiscono quasi inevitabilmente nella pratica glottodidattica: innanzitutto perché l'identità di individuo è tutt'altro che un insieme monolitico di leggi, tradizioni, convenzioni attitudinali e

linguistiche, ma piuttosto un processo che lo accompagna per tutta la sua esistenza – una sorta di *lifelong learning* del quale l'apprendimento della L1 e di una o più L2/LS sono parte integrante. Inoltre, essendo la lingua in perpetuo movimento e inserita in un sistema che viola e ristabilisce ciclicamente limiti e confini della dicibilità, è naturale che anche il soggetto sia in continua auto-definizione. La sua identità non potrà che determinarsi grazie all'incontro con l'*altro*, nella sua somiglianza e al contempo irriducibilità ad *unicum*. È in un progressivo assestamento, fatto di ritenzioni e scarti tra l'io e l'*altro* che viene a costituirsi l'identità di un individuo, di un gruppo, di una comunità. Conoscere e definire la propria, infatti, presuppone non soltanto la padronanza della cultura fino ad allora ritenuta propria, ma anche di quelle da cui essa si differenzia pur condividendone alcuni tratti comuni. Al movimento bidirezionale in cui l'io agisce sull'*altro* e a sua volta ne è agito, corrisponde l'altrettanto bidirezionale movimento tra L1 e L2. Il tempo del compimento di tale passaggio dalla L1 alla L2 è il tempo del compimento dell'identità del soggetto in quanto tale. Si potrebbe altresì dire che l'apprendimento della lingua – così come lo sono il parlante e lo scrivente – è inserito in una dimensione messianica del tempo, per cui la L1 e la L2 non giungeranno mai, in definitiva, a coincidere del tutto. Lo spettro sul quale è possibile misurare il processo di inte-

grazione, assimilazione e manifestazione di tale incontro è dato dall'**interlingua** che, nella produzione scritta, fotografa l'*hic et nunc* del processo di apprendimento linguistico oltre che la consapevolezza socio-culturale del discente. L'interlingua è il regno delle irregolarità, necessarie alla negoziazione di intenti, significati e modalità espressive adeguate all'esperienza del soggetto. È il luogo dove si manifesta più chiaramente la concezione saussuriana di linguaggio come articolazione che si esplica secondo la modalità dell'interrogazione nei confronti della *langue*: la scrittura interroga e forza certezze e regolarizzazioni, induce a testare adeguatezza e combinatorietà semantiche e morfosintattiche eccedendo rispetto i limiti imposti dalle grammatiche descrittive e normative nel tentativo del discente di formulare una sintesi tra l'intenzione comunicativa e la sua realizzazione linguistica. La scrittura si manifesta quindi in un sincretismo al quale concorrono necessariamente il patrimonio del sé, il patrimonio del sé che condivide con l'*altro* e il patrimonio dell'*altro* che entra a far parte del sé modificandolo in una successione di ritenzioni e di scarti sorprendenti. La classe di italiano L2/LS, al pari delle altre classi di lingua, è da ritenersi in questa prospettiva un luogo privilegiato per la **riflessione interculturale** e per l'**apprendimento reciproco dell'identità**, obiettivo tra i principali del Q CER (Council of Europe 2001). Nello spazio-classe, l'abilità di scrittura ci sembra

IL TEMPO DEL
COMPIMENTO DI TALE
PASSAGGIO DALLA L1
ALLA L2 È IL TEMPO DEL
COMPIMENTO
DELL'IDENTITÀ DEL
SOGGETTO IN QUANTO
TALE



JACQUES DERRIDA,
IL MONOLINGUISMO
DELL'ALTRO
(WWW.LIBRERIAUNIVERSITARIA.IT)

ricoprire una posizione privilegiata in quanto spazio all'interno del quale l'apprendente è prima di tutto apprendente di se stesso attraverso la lingua. La produzione scritta verrà quindi considerata in senso lato, sia nei suoi obiettivi socio-pragmatici che propriamente comunicativi.

Il discente, esercitando l'abilità di scrittura, trova la dimensione adeguata per porsi interrogativi ed elaborare strategie che contribuiscano non solo alla definizione del sapere e del saper fare attraverso la lingua, ma anche alla costruzione di una **consapevolezza interculturale**. La produzione scritta è un agone in cui emergono i tratti peculiari di ciascuno scrivente il modo unico e originale di trattare la lingua e di trattare con la lingua dell'*altro* secondo parametri propri e altrui. Non si potrà parlare quindi di *una* lingua, in quanto la **"propria lingua"** è l'unica lingua possibile, una lingua che non è quella parlata o scritta dagli italiani, ma quella in cui il discente utilizza, per esprimersi, strutture e contenuti della lingua italiana e li rende comprensibili.

Data la componente artificiale e autoreferenziale della scrittura sia in senso lirico che il senso strumentale (si scrive di ciò che ci sta a cuore, di oggetti di studio che ci impegnano quotidianamente, *memoranda* per sé e per altri, si espletano compiti e incarichi che riguardano la sfera pubblica, privata e professionale con evidenti influssi sulla personalità e sulle relazioni), dato ciò, la moti-

vazione alla scrittura va cercata innanzitutto nel bisogno di esprimere "chi si è" in un sistema linguistico-culturale *altro* che risulta conseguentemente incompleto o sovrabbondante, idoneo o perturbante, claustrofobico o poco malleabile. In altre parole, differente, non proprio.

Scrivere significa dunque mettersi a nudo. È chiedersi non "chi sono?", ma **"in che modo posso essere quello che sono?"**. Che cosa succede quando nella rappresentazione della propria singolarità il discente si trova a descriverla con termini che non la comprendono o che addirittura la oltrepassano? Con strutture linguistiche che riflettono una natura ontologica, culturale, sociale che travalica l'idea che il discente ha di sé? La necessità, per esempio, del discente angloamericano di definire in L2/LS il termine *"caucasian"* è uno di quei casi in cui l'italiano viene percepito come "lingua generalizzante". La coesistenza del termine *"caucasian-caucasico"* in entrambe le lingue, inglese e italiano, non implica necessariamente che le culture sottostanti vi attribuiscono lo stesso valore, al contrario: rende evidente l'urgenza di mediare tra i due significati perché tale termine possa essere impiegato in modo "culturalmente adeguato". L'identità dell'apprendente americano che deve esprimersi nella nostra lingua si trova costretta, ridotta, mutilata perché "caucasico", oggi, in italiano, è un termine limitato alle microlin-

SCRIVERE
SIGNIFICA DUNQUE
METTERSI A NUDO.
È CHIEDERSI NON
"CHI SONO?", MA
"IN CHE MODO
POSSO ESSERE
QUELLO CHE
SONO?"

gue. Tuttavia, la necessità di spiegare che “caucasico” per la cultura di origine è un termine che include una pluralità di connotazioni, storica, culturale, sociale oltre a rappresentare la sfera affettiva dell'apprendente che vi ricorre, spinge a cercare il modo in cui sostituire o realizzare altrimenti il concetto. La densità della L1 invoca quindi la discorsività della L2: “[N]iente è intraducibile, non appena ci si dia il tempo del dispendio o l'espansione di un discorso competente che si misuri con la potenza dell'originale”, scrive Jacques Derrida nel *Monolinguisimo dell'altro* (Derrida 1996, 72). In altre parole, la coesistenza dell'altro nell'io dell'apprendente è il momento necessario affinché il soggetto possa crescere e determinarsi attraverso la relazione con esso. Ciò che induce lo studente che scrive in un'altra lingua a **scendere nell'agone** con se stesso e a indagare su di sé è l'imperativo della lingua della classe, l'imperativo della lingua dei parlanti e degli scriventi nativi che a loro volta utilizzano una lingua che è loro, ma che non gli appartiene completamente. Del resto, lo scarto esistente tra il pensiero e la scrittura, così come quello tra il pensiero e l'enunciato, attestano la sovrabbondanza del reale sulla lingua e, nel caso della L2/LS, del reale rispetto all'interlingua che impedisce alla produzione scritta o orale di determinarsi come un discorso conchiuso, perfetto e coerente, quanto piuttosto come un flusso che attesta l'**inabitabi-**

lità della lingua da parte dell'individuo che la parla o la scrive. È solo all'insegna dell'esperienza dell'alterità che è possibile intraprendere un discorso che consenta la coesistenza armonica di L1 ed L2: scrivere il L2/LS diventa quindi un'esperienza di incontro.

La lingua è plurivoca, polimorfa, in continua tensione con la sua stessa forma di fronte alla illimitatezza dei fenomeni della realtà e dell'esperienza umana. La classe di italiano deve perciò proporsi come un luogo di produzione non di performatività. Se derridianamente, una lingua non può mai appartenere a nessuno, se non a se stessa, è contraddittorio pensare di imporre nella classe di lingua l'insegnamento di una lingua “assoluta” e monolitica: quella stessa che noi insegniamo è un artificio storico e una violenza esercitata sul linguaggio. La classe di lingua deve essere la zona franca che si estende tra le frontiere della L1 e della L2, nella quale è auspicabile un'azione che favorisca l'adattamento reciproco di modelli linguistici a contenuti accademici e personali al fine di preservare l'originalità del singolo.

L'esistenza delle specifiche espressioni quotidiane che sono usate in una cultura sono bravi esempi di questa riflessione nella lingua. Per esempio, nella lingua italiana, ci sono frasi come “fare un bel giro” e “fare un bella doccia”. Queste frasi riflettono la importanza delle attività rilassanti nella cultura italiana. Quando penso delle espressioni della cultura americana, le espressioni che

LA COESISTENZA
DELL'ALTRO NELL'IO
DELL'APPRENDENTE È IL
MOMENTO NECESSARIO
AFFINCHÉ IL SOGGETTO
POSSA CRESCERE E
DETERMINARSI



PAOLO BALBONI, *PAROLE COMUNI CULTURE DIVERSE. GUIDA ALLA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE* (WWW.UNILIBRO.IT)

vengono a mente sono “grazie a dio che è venerdì” e “il tempo è i soldi”. Queste frasi mostrano che gli americani lavorano troppo e che essere produttivo con il tempo è importante nella cultura.

Non è finché camminiamo fuori dei confini della nostra cultura che vediamo come differente il modo di vivere può essere. La ragione per questo è che siamo completamente immersi nella nostra cultura, e con tutte le altre persone che ci circondano vivendo nello stesso modo, è quasi impossibile immaginare un modo di vivere differente dal nostro.

K.A. Fall 2007 -

La scrittura cioè è il **luogo in cui si manifesta la preoccupazione per l'altro**, è il rapporto con un'estraneità che inquieta tutte le sue regole e le sue soluzioni linguistiche e richiede la **negoziazione tra L1 e L2**, sia sul piano linguistico che sul piano morfosintattico. Non è un solo fatto comunicativo, ma una manifestazione della lingua e del sé che si dà per effetto della cultura, in quanto scrivere significa inevitabilmente parlare di sé attraverso le cose. Ciò che rende la poesia, e soprattutto quella contemporanea, così ostica e poco accattivante per il lettore non è tanto la densità dei significati compressa entro un significato assai ridotto o elusivo, quanto la sua allusività a un universo *altro* rispetto a quello del lettore e la sua forte autoreferenzialità che talvolta rendono il testo comprensibile al solo autore o a una cerchia ristretta di fruitori. Trovare la propria L2 comporta quindi nell'apprendente trovare il “proprio” modo di esprimer-

si in una lingua *altra*. Non si tratta quindi di scrivere nella lingua degli italiani, quanto nell'italiano che l'apprendente sente come “la propria lingua”, cioè come una lingua soddisfacente i propri bisogni: il modo in cui ciascuno di noi utilizza la lingua e la rende e con essa si rende comprensibile. Scrivere in L2/LS significa muoversi in un non-luogo: in una dimensione di ricettività e accoglienza attraverso cui l'apprendente ha modo di esprimere il sé, attraverso la lingua. Essa sfida l'indicibile, pensa ciò che non è mai stato pensato, dice ciò che si pensava non potesse essere detto che sottolinea la compresenza dell'io nell'altro e viceversa. L'identità del discente non si annulla, ma si evidenzia, risalta, si arricchisce. Un equilibrio che definirei “autorale” in quanto la L2/LS non cancella l'io dell'autore, ma ne accentua e valorizza le peculiarità.

La scrittura, inoltre, richiede i suoi tempi e i suoi spazi. **Scrivere significa abitare la lingua**, condividerne la portata non solo culturale ma anche storica, antropologica, politica. Scrivere è interrogarsi sui diversi modi in cui si può, contemporaneamente essere se stessi. È mettersi in ascolto della poesia della parola, cancellarla, correggerla, riscriverla. È manifestare un pensiero, un'idea, una convinzione, un interesse, essere disposti a modificarli, a rivederli, ad affrontarli di petto o a girarci attorno. Scrivere è negoziare gli imprescindibili dell'una e dell'altra cultura, dell'una e dell'altra lingua, decidere che cosa

TROVARE LA
PROPRIA L2
COMPORTA QUINDI
NELL'APPRENDENTE
TROVARE IL
“PROPRIO” MODO DI
ESPRIMERSI IN UNA
LINGUA ALTRA

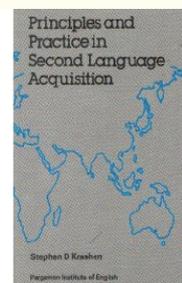
rivelare e che cosa tacere di sé. Ma significa anche scegliere le informazioni, stabilire una gerarchia, attingere a un determinato campo semantico, elaborare strategie per catturare il lettore, superare le lacune, gestire coerenza e coesione testuale.

Evidentemente la fase di revisione della scrittura è l'altro momento importante che concorre alla presa di coscienza in merito alla propria collocazione in un determinato sistema linguistico-culturale. L'editing, cioè la **revisio-
ne tra pari**, diventa quindi una risorsa per la negoziazione e l'apertura della lingua scritta al dialogo con il proprio autore, ma è anche l'assunzione di una posizione che pone in ascolto verso tutte le altre voci della scrittura. Significa considerare i bisogni degli interlocutori, negoziare l'interpretazione, ridimensionare (strategie di evitamento) o adattare (strategie di compensazione) l'oggetto dell'espressione, elementi che solo in una dimensione interculturale trovano terreno fertile e non diventano fonte di frustrazione. L'errore va inteso come processo di mediazione e costituzione di un equilibrio tra l'io e l'altro e non come agrammaticalità.

Tra le abilità di produzione, la scrittura è spesso la più sottovalutata. Tuttavia è anche quella che richiede maggiori competenze linguisticoculturali soprattutto se il compito assegnato ha finalità interazionali e non meramente estetiche. Al contenuto cioè si associano competenze relative alla for-

ma espositiva e all'appropriatezza lessicale che determinano il successo o l'insuccesso della comunicazione. La classe di lingua quindi avrà lo scopo di sviluppare le competenze linguistiche riguardanti l'abilità di produzione scritta, ma anche di tenere conto delle implicazioni di carattere interculturale a essa connesse attraverso attività di riflessione metalinguistica sia da un punto di vista morfosintattico, che da un punto di vista semantico e culturale. Lo scopo principale sarà quello di creare le condizioni affinché avvenga il passaggio da un cosiddetto "linguaggio prefabbricato" – quella sorta di strutture-àncora che consentono con agio di superare le difficoltà – a una comunicazione scritta efficace. Nella fase di esecuzione si completano e concorrono le enciclopedie di ciascun apprendente che contribuiscono a rendere la L2 la lingua ponte tra la lingua 1 e la cultura di provenienza. Se l'efficacia del messaggio, nel parlante, è monitorata con l'aiuto della prossemica e della mimica, nell'attività di scrittura permane dell'apprendente un fondo di insicurezza, di incertezza, di attesa che lo destabilizzano: alla sensazione dell'assenza di interlocutore corrisponde la sensazione di una mancanza in fatto di lingua. Ecco come l'attività di scrittura corredata da un editing o da attività di revisione tra pari induce a una maggiore presa di coscienza del proprio livello di interlingua, una maggiore sicurezza e gestione delle proprie abilità comunicative e competenze scritte, all'attuazione di strategie che lo inducono

L'ERRORE VA INTESO
COME PROCESSO DI
MEDIAZIONE E
COSTITUZIONE DI UN
EQUILIBRIO TRA L'IO
E L'ALTRO E NON
COME
AGRAMMATICALITÀ



STEPHEN D. KRASHEN,
PRINCIPLES AND PRACTICES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION
(WWW.AMAZONCOM)

LA LINGUA SCRITTA
 DIVENTA QUINDI UN
 MOVIMENTO DI
 INCONTRO CHE RENDE IL
 CONCETTO DI
 “ALTERITÀ”
 ASSIMILABILE

all’osservazione critica del proprio e del dettaglio altrui inteso come risorsa e non come puntigliosità. Alla base vi sta la condizione che apprendere una cultura significa assumere un abito mentale che consenta di mantenere la propria individualità pur nella registrazione e considerazione della miriade di macro e microstrutture che compongono l’*altro*. Il dettaglio diventa, in questa prospettiva, un elemento esterno da osservare e nominare, ma al contempo una finestra verso la scoperta e la considerazione dell’identità dell’apprendente. La lingua scritta diventa quindi un movimento di incontro che rende il concetto di “alterità” assimilabile, perché gli si riconosce il ruolo di testimonianza del nostro mutamento di uomini. Tuttavia l’assenza di un modello di identificazione stabile per il soggetto, bensì fluttuante e diversamente composito comporta alcune conseguenze che nella classe di lingua e che vanno considerate con la debita attenzione e valutate con una sensibilità speciale: l’amnesia, la selezione e la rimozione cioè di lessemi e strutture ritenute dal soggetto inassimilabili; l’imitazione, l’impiego cioè di stereotipi omogenei e conformi alla “lingua media” come forma rassicurante della lingua in quanto lingua della maggioranza; l’ipermnesia, cioè l’indagine e l’utilizzo degli elementi linguistici oltre i limiti di un sapere insegnabile, sfida che il soggetto compie quando ritiene di avere ancora qualche cosa da scoprire su di sé. La scrittura consente di visualizzare ciascuna di queste fasi o ciascuno

di questi atteggiamenti di fronte alla lingua e la didattica della scrittura dovrà porsi come obiettivo la mediazione tra ciascuno di essi, ai fini di un efficace e duraturo apprendimento. La scrittura è un gesto d’amore e di aggressione insieme che intacca, si prodiga e si sviluppa presso una lingua. Forse perché la amiamo troppo, insegnare a scrivere diventa il nostro modo per incontrare l’*altro come noi* nella lingua dei nostri apprendenti. ✨

Riferimenti bibliografici

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages*, 2001.

Derrida, J., *Il monolinguisimo dell’altro*, Milano, Cortina, 2004.

Per approfondimenti

Balboni, P., *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 1999.

Bettini, M., “La voce dello straniero”, *La Repubblica*, 14 nov. 2006, 49.

Bruni F., *L’italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, Utet, 1984.

Krashen, S., *Practice Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology)*, New York, Pergamon Inc. Press, 1982.

Humphris C. (a cura di), *Scrivere. Atti del 7° seminario internazionale per insegnanti di lingua (Roma, 5-7 maggio 1995)*, Roma, Edizioni Dilit, 1995.

Maalouf, A., “Salviamo le lingue d’Europa”, *La Repubblica*, 13 gen. 2008, 25-26.

Zagrebel’sky, G., “Le società contemporanee e l’enigma dell’altro”, *La Repubblica*, 13 nov. 2007, 1 e 37.