

NARRARE LA LINGUA: ESPERIENZE DI AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA IN CLASSI LS/L2

di Sarah Corelli e Mara Montella

ABSTRACT

Questa ricerca è stata presentata il 5 luglio 2018 durante la Giornata Seminariale, organizzata dal Post Master Itals, dal titolo "La lingua che parlo. Insegnare italiano oggi" ed aveva preso avvio nel forum del Post Master a cui partecipano i diplomati dei Master Itals di primo e secondo livello. Tra gli argomenti proposti nel corso della riflessione per l'anno accademico 2017/2018 vi era anche l'autobiografia linguistica come strumento per migliorare le competenze degli studenti, favorendo attraverso la narrazione e la riflessione sulle lingue conosciute la crescita personale e linguistica.

Il lavoro è stato seguito dalle docenti sia in ambito LS che L2. Nel primo caso, l'attività è stata proposta a una classe di studenti LS di livello B2/C1 e a un corso individuale di livello B1, mentre in ambito L2 l'attività è stata proposta a una classe di studenti adulti di livello A2/B1 in Italia¹.

1. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

L'autobiografia linguistica (d'ora in poi AL) rappresenta una modalità di lavoro che permette di guidare lo studente alla riflessione sulle lingue conosciute e sul valore che attribuisce loro. Scrivere delle proprie esperienze linguistiche aiuta a soffermarsi su aspetti del sé che sono accaduti in momenti diversi della propria vita e hanno portato a cambiamenti che non hanno influenzato solo l'acquisizione della lingua, ma tutto il percorso di crescita e di trasformazione dell'individuo. La rilettura del passato (Brunner 1999, 117) permette infatti di mettere in campo azioni che favoriscono l'apprendimento di una lingua. I diversi momenti dell'apprendimento linguistico possono influenzare le fasi successive (Lévy 2001, 71-72), poiché ogni fase si trasforma nella prima tappa di un nuovo viaggio (Muraro 1996, 20) che porta verso il futuro.

Obiettivo delle attività proposte è stato quello di fare riflettere gli studenti sulle lingue conosciute, mettendo in gioco le conoscenze pregresse e gli aspetti culturali che sono sottesi alla formazione degli studenti. Il lavoro

1 All'interno dell'articolo saranno presentati i contributi dei docenti Sarah Corelli (cap. 1, 3), Mara Montella (cap. 2, 4)

sull'autobiografia linguistica in contesti monolingue, come quello della *Volkshochschule* di Erding, in cui si sono state svolte le attività proposte nella prima parte di questo contributo, permette agli apprendenti di entrare in contatto con la cultura della lingua che si sta apprendendo; mentre in contesti plurilingue e multiculturali, come quello del CPIA di Padova, permette invece di far riflettere gli apprendenti anche su aspetti interculturali (Groppaldi 2010), che favoriscono la crescita complessiva dell'individuo che deve integrarsi all'interno della società ospitante.

Raccontare la propria storia, confrontarsi con le storie dei compagni scrivendo nella lingua che si sta apprendendo, offre agli studenti la motivazione per migliorare la propria produzione, superando le paure indotte dall'uso di parole che non sono sentite come proprie. L'AL offre alla scrittura un ruolo nuovo, poiché trasforma lo studente nel protagonista della nuova storia di apprendimento che si sta costruendo in classe (Biffi, in Demetrio 2012, 102). In questo modo è possibile dare una dignità alla nuova lingua, mettendola in relazione con le altre lingue che si conoscono. Oltre a ciò gli studenti hanno la possibilità di avere una nuova visione al proprio apprendimento, rendendo l'acquisizione della lingua più duratura. (Favaro, Sofia 2018: 59).

2. L'UTILIZZO NELLA CLASSE LS

L'utilizzo dell'autobiografia linguistica in contesto LS presenta diversi punti di forza per gli apprendenti di una lingua straniera. Attraverso questo percorso infatti gli studenti hanno avuto modo di riflettere in modo cosciente sul loro apprendimento e sul rapporto con la cultura italiana e altre culture straniere, inoltre la stesura di un'autobiografia è stato un ottimo esercizio di produzione scritta per gli studenti che hanno dovuto raccontare se stessi e il loro legame con altre lingue e culture, tra cui quella italiana.

2.1 L'ESPERIENZA ALLA VOLKSHOCHSCHULE (VHS) IN GERMANIA

Il contesto LS in cui è stato sperimentato il percorso è quello della *Volkshochschule* di Erding. La *Volkshochschule* (VHS) è un'istituzione parastatale, presente in Germania, la quale offre corsi di lingue, sport, informatica e molto altro ad utenti adulti per favorire il processo di *lifelong learning*. Gli studenti che frequentano i corsi di Italiano delle VHS tedesche hanno solitamente tra i 25 e i 60 anni nei corsi standard e tra i 60 e gli 80 nei corsi senior. La motivazione che spinge questo target di studenti ad avvicinarsi alla lingua e alla cultura italiana è spesso una pura passione per il paese, rafforzato dalle frequenti vacanze fatte in Italia, oppure di curiosità verso l'apprendimento di nuove lingue.

La classe in cui è stato svolto il percorso era di livello B2/C1 ed era composta da sei studenti di età compresa tra i 55 e gli 80 anni. Quattro studenti erano tedeschi, uno austriaco e una belga. Il percorso è poi stato sperimentato anche durante delle lezioni individuali con una studentessa universitaria di livello B1, la quale seguiva tale corso per approfondire l'italiano anche al di fuori del contesto

universitario. Il livello di scolarizzazione dei discenti era abbastanza vario, ma comunque tutti i discenti avevano conseguito almeno il diploma di maturità.

2.2 IL PERCORSO AL NELLA CLASSE LS

Lo scopo del percorso di stesura di un'autobiografia linguistica in un contesto LS può essere utile per rendere consapevoli i discenti di quanto le loro conoscenze linguistiche pregresse possano aiutarli nell'apprendimento di una nuova lingua, in questo caso dell'italiano. È stata quindi fatta una riflessione sulle lingue conosciute, dialetti inclusi e sul ruolo che queste hanno ricoperto e ricoprono nella loro vita. Partendo da questa analisi *in plenum*, è risultato che le lingue conosciute dagli studenti erano: tedesco, francese, fiammingo, inglese, francese, italiano, dialetto bavarese.

Il percorso è stato svolto in tre incontri così suddivisi:

DATA	TITOLO DELL'ATTIVITÀ	TIPO DI ATTIVITÀ
31 gennaio 2018	<i>Le lingue in classe</i>	Plenaria, <i>brainstorming</i> e discussione a gruppi, compilazione parte I del questionario
07 febbraio 2018	<i>La mia autobiografia linguistica</i>	Scrittura su traccia
14 febbraio 2018	<i>Lingue a confronto</i>	Consegna dei testi corretti e confronto in plenaria sulle autobiografie scritte

Tab. 1. Strutturazione del percorso presso la *Volkshochschule* di Erding

Nello specifico sono state seguite le seguenti fasi:

- definizione di autobiografia linguistica;
- riflessione sull'utilità dell'autobiografia linguistica per gli studenti e per il docente;
- consegna di un modulo guida per la stesura dell'autobiografia
- scrittura
- confronto delle autobiografie e discussione in plenum.

Durante il primo incontro, in fase di motivazione, gli studenti hanno riflettuto in plenaria sulle lingue da loro conosciute. Pur essendo gli studenti di madrelingua tedesca, è risultato che la lingua più vicina per molti di loro era il dialetto bavarese, dialetto che erano abituati a sentire parlare sin dall'infanzia e che aveva per loro un forte valore affettivo che li lega alle loro origini. Il tedesco, invece, era visto come la lingua parlata a scuola e in situazioni ufficiali. Al

contrario, per Julia², di origine belga ma residente in Germania da più di 40 anni, e per Sarah, originaria del nord della Germania, la situazione era molto diversa: per loro il bavarese era un dialetto in cui si sono imbattute dopo il trasferimento in Baviera, non aveva alcun valore affettivo, anzi veniva ritenuto un dialetto poco gradevole. Dopo un *brainstorming* sulle lingue parlate dagli studenti, essi si sono confrontati a gruppi sul loro percorso di apprendimento; la discussione si è focalizzata soprattutto su quanto, secondo loro, la conoscenza di altre lingue potesse essere utile per l'apprendimento dell'italiano o di altre lingue straniere e se ci fossero punti in comune tra le varie lingue conosciute e l'italiano. La discussione ha portato a spunti ed osservazioni molto interessanti e gli studenti si sono resi conto, alcuni per la prima volta, di alcune comunanze tra l'italiano e le altre lingue e di quanto queste rappresentassero un punto di forza e non di debolezza per il loro apprendimento.

Dalla discussione è, inoltre, emersa l'utilità che può avere l'autobiografia linguistica per un insegnante che ha di fronte una classe più o meno omogenea dal punto di vista linguistico. Si è arrivati alla conclusione che anche in un contesto LS è importante per l'insegnante essere consapevole della varietà linguistica presente in classe, anche per capire quanto gli studenti che si hanno in classe siano "allenati" all'apprendimento di altre lingue e su come quelle già conosciute possano aiutarli nello studio di una LS.

Dopo una prima fase di riflessione, gli studenti hanno compilato una tabella che aveva lo scopo di guidarli nella scrittura di un'autobiografia linguistica. Il foglio di lavoro era composto da un questionario che consentiva agli studenti prima di tutto di ragionare sulle loro competenze linguistiche e in secondo luogo di scrivere un'autobiografia vera e propria

2.3 LA FASE DI SCRITTURA

La scrittura dell'autobiografia è avvenuta in un secondo momento. Gli studenti hanno seguito la traccia consegnata e si sono dedicati alla scrittura. Le autobiografie sono state poi lette e discusse in plenum durante il terzo incontro dedicato all'attività. Dalle autobiografie sono risultate alcune informazioni interessanti, che hanno fatto riflettere gli studenti e la docente sulla varietà linguistica esistente. Una situazione molto interessante linguisticamente parlando, è quella di Julia, studentessa belga che scrive: "I miei genitori parlavano con me sempre nella lingua neerlandese ma tra loro a volte in francese quando non volevano che io li capissi quando ero piccola." Per Julia quindi la lingua nederlandese rappresenta la lingua madre, mentre il francese è la lingua che i genitori usavano quando non volevano che lei capisse. Julia ha poi imparato successivamente anche il francese, che è la seconda lingua in Belgio.

Per Hannah, studentessa universitaria, le lingue straniere rappresentano un modo per comunicare con gli stranieri, e quindi di apertura verso altre lingue e culture, ma sono anche un modo per scherzare con gli amici. Infatti, scrive: "I miei genitori sono nati e hanno vissuto in Germania ma hanno vissuto per un

² I nomi degli studenti che hanno partecipato alle attività sono riportati con uno pseudonimo, per garantire la loro privacy.

lungo periodo all'estero. Le due parlano bene l'inglese e un po' il francese e parlano bene l'italiano. Tra loro parlano tedesco. La mia madrelingua è il tedesco, ma amo parlare le lingue straniere, poi le uso quando ci sono dei stranieri, e con i miei amici di Germania lo faccio solo per scherzare."

Inoltre, Tanja che scrive "posso affermare che non ho un'invidia con la gente agiata che ha una villa, delle macchine e tanti soldi, ma devo ammettere che io quasi scoppio d'invidia se uno parla tante lingue straniere". Tanja è cresciuta parlando tedesco e bavarese, che sono per lei le lingue della famiglia, del lavoro, della vita quotidiana, ma parla anche italiano, per cui nutre una vera passione sin da piccola, siccome andava spesso in vacanza in Italia: "la meta dei miei viaggi è normalmente l'Italia...volevo imparare l'italiano per saperne di più e perché l'Italia è la terra dei miei sogni".

I testi sono stati consegnati corretti, in quanto l'autobiografia era stata proposta anche come esercizio di scrittura. Partendo dalle loro testimonianze, gli studenti hanno sottolineato l'importanza dell'interculturalità e del plurilinguismo.

3. L'UTILIZZO NELLA CLASSE L2

L'utilizzo dell'autobiografia linguistica in contesto L2 è un modo per riuscire a dare la parola agli studenti. I punti di forza per questo tipo di apprendenti sono numerosi, poiché è possibile aiutare gli studenti a utilizzare le loro lingue e le lingue che hanno appreso nel corso della loro storia, per trasformarle in leve per l'apprendimento di una nuova lingua.

La stesura di un'autobiografia è stata inserita nel contesto curricolare di educazione alla scrittura. La scrittura rappresenta sempre un momento di difficoltà. Scrivere di sé permette di abbassare il filtro affettivo e di avvicinarsi al testo in modo personale e farlo diventare uno strumento utile anche per la stesura di testi più strutturati.

3.1 L'ESPERIENZA AL CPIA DI PADOVA, SEDE DI CITTADELLA

Il percorso in Italia è stato sperimentato in una classe del Primo Periodo Primo Livello (ex terza media) del CPIA di Padova, sede di Cittadella. La sede di Cittadella ha un bacino d'utenza molto ristretto: ogni anno arrivano alla licenza media circa sette studenti, migranti di varie età, che spesso hanno seguito i corsi di alfabetizzazione presso la sede, e minori italiani o stranieri che non hanno ancora ottenuto la licenza media.

La classe con cui è stata svolta l'attività è formata da 10 studenti: 2 femmine e 8 maschi di varia origine (2 marocchini, 3 togolesi, 1 brasiliana, 1 senegalese, 1 italiana, 1 albanese, 1 romeno). Si tratta di studenti di età compresa tra il 16 e i 32 anni, che vivono e lavorano nel territorio per un periodo che va da alcuni mesi a decine di anni. Diverso è anche il livello linguistico che è complessivamente tra l'A2 e il B1, anche se alcuni hanno un livello più basso. Un altro aspetto che deve essere osservato è la scolarità pregressa eterogenea. Amina ha un diploma di scuola media superiore conseguito in Marocco, ha frequentato per un anno l'università nel paese d'origine prima di sposarsi e di arrivare in Italia nell'estate

del 2017, mentre Saddam ha la terza media nel paese d'origine e frequenta durante il giorno la prima classe dell'Enaip e la sera il primo periodo per avere un titolo di studi italiano valido. Alexandra ha il titolo di terza media conseguito nel paese d'origine, mentre Adam e Bernard hanno frequentato solo i primi anni di scuola primaria nel paese d'origine. Tutti sono giunti in Italia in età adulta. Una situazione diversa è quella rappresentata da Karim. Giunto in Italia a dodici anni, dopo aver frequentato la scuola primaria nel paese d'origine, è stato iscritto alla scuola secondaria di primo grado e ha frequentato per due anni, senza però arrivare al diploma. I minorenni hanno frequentato solo la scuola primaria, in Italia o nei paesi d'origine. Complessivamente, quindi, il livello scolastico pregresso è abbastanza basso e offre poche possibilità di agganciare competenze e conoscenze pregresse. Un ruolo importante, nella regione in cui vivono è ricoperto dal dialetto, che in molti casi è la prima lingua con cui entrano in contatto, soprattutto nei negozi o nel mondo del lavoro.

3.2 IL PERCORSO AL NELLA CLASSE L2

Obiettivo del percorso è stato quello di lavorare sulle esperienze dei singoli come momenti arricchenti, sia personalmente che linguisticamente, cercando soprattutto di valorizzare le lingue conosciute come strumento per comprendere la lingua italiana, attraverso la narrazione, come suggeriscono le *Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri* (2014). La riflessione sull'apprendimento linguistico permette, secondo Nencioni (1992), di aiutare ad entrare in profondità con le esperienze linguistiche per dare una nuova dimensione alla propria storia migratoria per sentirsi parte della storia stessa.

Il lavoro si è svolto nel mese di gennaio come parte integrante della prima UdA, "Mi presento", prevista dalla programmazione della classe. Sono stati previsti quattro incontri di due ore ciascuno con cadenza settimanale, secondo il seguente calendario:

DATA	TITOLO DELL'ATTIVITÀ	TIPO DI ATTIVITÀ
10 gennaio 2018	Le lingue in classe	Plenaria. Attività su carte tematiche
17 gennaio 2018	Le mie lingue	Questionario. Breve testo
24 gennaio 2018	Lingue a confronto	Griglie per registrare il lessico. Testi di approfondimento sulle origini delle lingue
31 gennaio 2018	La mia autobiografia linguistica	Scrittura su traccia

Tab. 1. Strutturazione del percorso presso il CPIA di Padova, sede di Cittadella

L'attività di motivazione è avvenuta in plenaria, partendo da un confronto tra le lingue parlate in classe. Per avere una panoramica ampia e per far emergere che la molteplicità linguistica appartiene a tutti sono stati coinvolti nella prima lezione anche la docente di storia e geografia e il docente di matematica.

Dalla prima ricognizione è emerso che in classe si parlavano, a livelli diversi, ben 20 lingue provenienti da diverse famiglie linguistiche: Albanese - Italiano - Inglese - Francese - Wolof - Arabo - Gbe - Kotokoli - Ewe- Hausa - Poponi - Berbero - Tedesco - Spagnolo - Swahili - Veneto - Chibemba - Mandinka - Portoghese Brasiliano - Romanesco - Romeno - Calabrese.

Come si può osservare, le lingue parlate in classe provengono dal ceppo indoeuropeo, dal ceppo camito-semitico e dalle lingue africane. Tutti gli studenti provenienti dalle zone dell'Africa occidentale parlano, oltre alle lingue regionali, anche le lingue della dominazione coloniale, anche se, come è emerso nel corso del secondo incontro, non sempre in modo approfondito.

Per comprendere meglio la diffusione delle lingue, siamo partiti dall'analisi di una carta tematica tratta da un articolo di *limes-online* distribuita alla classe, in cui si è cercato di evidenziare le zone di provenienza degli studenti.

Gli studenti hanno quindi cercato di raggruppare, sulla base della carta tematica tutte le lingue che appartengono allo stesso ramo per vedere se ci sono contaminazioni tra le stesse. Amina, a tal proposito ha scritto nella sua autobiografia: "quando sono in classe non capisco tutto, ma mi aiuto con il francese e inglese. Il francese somiglia a italiano, ci sono articoli, verbi sono fatti allo stesso modo", Alexandra riconosce gli aspetti che accomunano l'italiano e il portoghese, sua lingua madre: "La lingua italiana assomiglia tanto alla mia lingua portoghese, solo la pronuncia è abbastanza diversa e ho tanta difficoltà però è una lingua molto bella." La diversità di pronuncia in molte occasioni non le permette infatti di riconoscere le somiglianze tra le lingue

Il questionario sull'uso delle lingue (appendice 1), elaborato da Mara Mortella, somministrato nel corso del secondo incontro ha validato quanto era già emerso nel corso della discussione: non tutte le lingue sono conosciute e parlate allo stesso modo e con le stesse persone. Karim ha sottolineato di conoscere l'arabo, ma che la sua lingua del cuore è il berbero, perché è la lingua che ha imparato fin da bambino quando abitava ancora in Marocco ed è la lingua con cui parla con la moglie, anche se conosce molto bene l'italiano e anche il dialetto veneto.

Le lingue locali (ewe, berbero, mandinka...) rappresentano per molti le lingue degli affetti familiari, come ha sottolineato Adam: "Con gli amici parlo ewe, con la famiglia parlo kotokoli, la lingua del mio paese, ma conosco anche il mandinka, che mi serve per parlare con gli altri". "La mia lingua madre è il Portoghese lo sto insegnando alla mia figlia, per me è molto importante che lei impari, così è un modo per lei di sapere la sua origine". (Alexandra). "Con mia madre parlo tedesco, mentre con mio fratello e mio papà parlavo italiano" (Lorena). La lingua che deve essere mantenuta per garantire il legame con le proprie origini e il proprio passato: "non devo dimenticare la mia lingua madre "Arabo" che è molto interessante per me e perché ho bisogno di impararla a le miei figlie che un giorno nasceranno in Italia". (Amina).

La lingua del lavoro e della vita quotidiana è invece in molte occasioni il veneto: "Il veneto è la lingua che parlo al lavoro" (Karim), "al lavoro. veneto" (Adam),

“con i colleghi parlo veneto” (Bernard), “con i compagni di scuola dell’Enaip parlo veneto” (Saddam). Il veneto diventa quindi una lingua franca, parlata da tutti indistintamente, “non pensare - scrive ancora Karim - al lavoro, tutti parlano dialetto: veneti, romeni, marocchini, africani. Proprio tutti!” L’italiano è invece riconosciuto come lingua della scuola: “all’Enaip con i professori parlo solo in italiano” (Saddam), “A scuola parliamo italiano” (Amina).

La lingua diventa anche un momento per prendere una posizione: “A casa con mia mamma parlo tedesco, però non lo so scrivere, mentre fuori e a scuola ho sempre parlato in italiano. Parlo in italiano con mia mamma quando sono arrabbiata”. L’italiano è per Lorena un elemento di distinzione, uno strumento che segna chiaramente i momenti di rottura tra la ragazza e la madre.

Lingue diverse usi diversi. Cosa fare allora di questa moltitudine di varianti in classe? Gli studenti hanno cercato tratti comuni tra le diverse lingue, trovando contatti, anche in lingue apparentemente molto lontane, come il mandinka e l’inglese, tanto che Adam ha dato una sua interpretazione alla cosa, scrivendo: “era tutta colpa dell’inglese”. A una richiesta di spiegazione dell’insegnante ha spiegato che quando i ragazzi parlano, mettono nel mandinka anche parole inglesi e adesso tante parole arrivano dall’inglese, l’osservazione di Adam è acuta, poiché proprio la variante dell’inglese *pidgin* parlato in diverse regioni dell’Africa ha lasciato forti tracce di sé nelle parlate locali, fino a far diventare i termini riconosciuti come appartenenti alla lingua madre (Dizionario Treccani online).

3.3 LA FASE DI SCRITTURA

L’ultimo incontro è stato centrato sulla scrittura di un testo a partire da una traccia specifica che si aprisse sul ruolo della lingua nella vita degli studenti. La traccia (appendice 3) è stata realizzata a partire dal materiale realizzato da una collega elaborato a partire dalle indicazioni del volume di Duccio Demetrio (2003), *Raccontare in classe*. La traccia elaborata inizialmente per la scrittura dell’autobiografia in una classe di un istituto professionale è stata adattata agli aspetti linguistici.

La scrittura di un’autobiografia (linguistica) che rappresenti anche aspetti del presente e del passato è uno degli elementi fondamentali per il recupero della propria identità passando attraverso i propri vissuti (Zambrano, in Demetrio 2015), anche linguistici è possibile prendere coscienza di sé, dal momento in cui il cambiamento ha preso avvio, snodandosi attraverso i momenti apicali che rappresentano una tappa per la crescita.

L’esperienza di scrittura permette di creare un rapporto tra le lingue che si utilizzano, che stanno diventando parte integrante delle nuove identità e in classe la creazione di una nuova identità collettiva (Salvadori, in Anfosso, Polimeni, Salvadori 2016: 82).

Amina individua uno di questi momenti nel proprio matrimonio e nel trasferimento in Italia: “Adesso siamo sposati da due anni e abbiamo una vita felice e meravigliosa e sono con lui in Italia. Lui che aiutano per imparare la lingua e anche sto facendo la terza media che mi serve a conoscere tante cose che mi fanno esplorare la lingua anche con l’aiuto di tutti le cose che ho dgà [già]

imparato al Marocco come la lingua francese e inglese.” Il matrimonio come momento apicale attorno a cui ruota il passato e il presente della sua vita e delle sue lingue: l’italiano come lingua per la nuova vita in Italia e l’arabo come lingua per mantenere la nuova famiglia ancora ancorata alle tradizioni del paese d’origine, in un rapporto di crescita e di evoluzione continua.

Per Saddam il punto di partenza è linguistico: “Quando ero piccolo non capivo la mia lingua madre e quando le gente mi parlavano io non riuscivo a rispondergli e alcuni mi prendevano in giro e ridevano. Adesso capisco abbastanza bene ma ce alcune cose che non riesco a dire come tradurre nella mia lingua madre a mio papa se che qualcosa di deto in una lingua che non capisco”. La frattura diventa ancora più forte con il suo arrivo in Italia, infatti scrive ancora: “quando sono arrivato in italia non sapevo niente dil italiano ne anche che si dice buongiorno, nessuna parola e quando mi parlano guardavo la gente come si ero briaco. per integrarmi sono dovuto obligato a imparare l’italiano, ho iniziato a andare al corso di lingua italiana, quando andavo a casa di miei amici e di mio fratello e così iniziavo a capire poc poco. Adesso credo che mi lo sono cavato abbastanza bene e riesco a esprimer mi anche abbastanza bene, cerco a fare in modo che la gente con cui parlo riescono a capire cosa che gli dico”. La lingua italiana diventa quindi un momento di integrazione sociale e un modo per acquisire una propria identità ben definita. “Adesso dico come ho imparato l’Albanese e l’Italiano: gli ho imparate tutte a scuola. Quando ero piccolo mia mamma mi parlava in greco. Mia mamma è greca, ma adesso non capisco più il greco”.

Il percorso sull’autobiografia linguistica nella classe del Primo periodo Primo livello ha permesso agli studenti di avvicinarsi alla scrittura in modo sereno, raccontando una parte di sé, ma ha anche offerto loro la possibilità di guardarsi da lontano, osservando i propri progressi e la propria capacità di raccontarsi (Sofia, Favero 2018: 47). Il lavoro ha permesso anche di mettere in campo una serie di risorse che hanno migliorato la loro produzione scritta, ma anche la loro produzione orale. Un ulteriore miglioramento si è evidenziato nella comprensione dei testi scritti, che sono stati letti in molte occasioni attraverso le lingue conosciute che si sono così trasformate in chiavi per aprire le porte della comprensione.

4. CONCLUSIONI

Il percorso, svolto a Erding e a Cittadella, di autobiografia linguistica, ha mostrato come quest’ultima possa essere uno strumento utile e versatile sia in una classe LS che in una classe L2. Nella sperimentazione dell’attività si è rilevato che, nonostante i contesti diversi, offrire agli studenti la possibilità di raccontarsi, di spiegare agli altri la loro storia, non solo migliora il loro apprendimento linguistico, ma favorisce anche la produzione scritta. Indubbiamente le due tipologie di studenti osservano l’attività da punti di vista diversi, ma i risultati portano a obiettivi comuni: la presa di coscienza delle proprie competenze e degli aspetti che devono modificare per rendere l’apprendimento efficace. Grazie all’autobiografia linguistica gli studenti riescono a raccontare di sé, riflettendo sul valore e sul significato delle loro competenze

linguistiche e culturali e sul rapporto che esse hanno con le lingue e le culture con cui sono stati a contatto durante la loro vita. Allo stesso tempo si aprono spunti di discussione e riflessione sull'interculturalità, così come sul plurilinguismo e sulle varietà linguistiche dei paesi d'origine e del paese ospitante. L'AL offre, inoltre, spunti di riflessione sul proprio apprendimento per favorire la crescita e lo sviluppo dell'individuo.

BIBLIOGRAFIA

- ANFOSSO G., POLIMENI G., SALVADORI E, 2016 (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Franco Angeli, Milano.
- BRUNNER J., 1999, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- CARLI L., 2012, "Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti L2 sinofoni", *ItalianoLinguaDue*, 1, 448-470.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2292/2518>
- DEMETRIO D., 2003, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari.
- DEMETRIO D., 2012, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- FAVARO G., (2008), "Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche", in *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* Istituto Gramsci, Atti, 111 - 123,
http://www.gramsci-fvg.it/public/File/AttiLiScSo/GRAMSCI_10.pdf
- GROPPALDI A., (2010), "L'autobiografia linguistica: strumento per una moderna didattica dell'italiano L2-LS", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633>
- LÉVY D., 2001, *La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia: per un nuovo docente di lingue - culture*, in *I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche*, Nuove ricerche, Ancona.
- MURARO L., 1996, "Partire da sé e non farsi trovare", in *Diotima, La sapienza di partire da sé*, Liguori, Milano.
- NENCIONI G., 1983, "Autodiconia linguistica: un caso personale", in *Quaderni dell'Atlante Lessicale Toscano*, 1, 1983
<http://www.accademiadellacrusca.it/it/scaffali-digitali/articolo/autodiconia-linguistica-caso-personale>

SOFIA V., FAVERO E., 2018 *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.

SITOGRAFIA

DEMETRIO D., 2015, *Scrivere di sé e consulenza autobiografica*, online
<http://www.casadellacultura.it/13/scrivere-di-se-e-consulenza-autobiografica>
(visitato il 31/12/2018)

MIUR, 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
Disponibile online
<http://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/focus190214.html> (visitato il 10/01/2019)

APPENDICI

1. MODULO GUIDA PER L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

1) DATI PERSONALI

Nome: _____
Corso: _____
Scuola/università: _____
Paese d'origine _____
Paese di residenza _____

2) LINGUE CONOSCIUTE

Lingua madre: _____

Altre lingue che conosco: (compila la tabella)

Lingua	Per quanti anni hai studiato questa lingua o da quanti anni la parli?	Dove l'hai imparata?	Perché?	Livello raggiunto
<i>ESEMPIO: inglese</i>	<i>15 anni</i>	<i>Prima a scuola, poi all'università</i>	<i>Perché è importante per il mondo del lavoro</i>	<i>C1</i>

2. LA MIA AUTOBIOGRAFIA

Scrivi ora la tua autobiografia linguistica, aiutandoti con la seguente scaletta:

- Dove sei nato-a/ dove ti sei trasferito-a/ hai vissuto per un periodo all'estero?
- Dove sono nati i tuoi genitori, dove si sono trasferiti, hanno vissuto per un periodo all'estero?
- Che lingua parlano/parlavano i tuoi genitori con te? E tra di loro?
- Se sei cresciuto in una famiglia dove si parlano/parlavano più lingue e/o dialetti credi che questo abbia influenzato il tuo modo di imparare nuove lingue, per esempio l'italiano?
- Se parli più lingue/dialetti in che situazioni li usi? Per esempio, con i tuoi amici parli in dialetto o no? e a scuola? con la famiglia? Con persone estranee?
- Per quale motivo hai imparato una o più lingue straniere? Per lavoro, perché ti sei trasferito all'estero, per interesse, perché vai spesso in vacanza in quel paese ecc.
- Come hai imparato queste lingue? Come ti sono state insegnate?
- Che competenze hai in queste lingue? (produzione scritta, orale, comprensione scritta, orale, interazione) e perché hai sviluppato più una competenza rispetto ad un'altra?
- Altre osservazioni personali



3. TRACCIA PER LA STESURA DELL'AUTOBIOGRAFIA NELLA CLASSE L2

Attività conclusiva modulo Autobiografia linguistica

Nel corso di questo modulo stai imparando a riflettere sulle lingue che parli e sulle funzioni che le lingue hanno per te. Ci sono elementi di contatto tra le tue lingue e l'italiano?

Questo lavoro si sviluppa in tre parti: com'ero, come sono e come sarò. Per ogni capitolo dovrai scrivere dei testi che poi ricostruiremo in un testo complessivo.

PRIMA PARTE: COME ERO

Scegli uno dei punti e sviluppallo.

1. La lingua in un mio ricordo d'infanzia
2. In che lingua parlavo con una persona della mia infanzia (mamma, papà, nonni, amici...)
3. Quella volta che....Ripensa a un episodio a un episodio della tua vita in cui la lingua è stata importante
4. La prima volta che ho imparato una lingua nuova

SECONDA PARTE: COME SONO

Scegli uno dei punti e sviluppallo.

1. La lingua parlata dalla mia famiglia / comunità
2. La lingua parlata nel mio gruppo di lavoro
3. Quando una lingua mi ha escluso
4. Il mio autoritratto linguistico

TERZA PARTE: COME SARÒ

Dove mi vedo domani, quali lingue parlerò?