

Lingua e integrazione: italiano L2 in apprendenti stranieri a Catania

Summary: LANGUAGE AND INTEGRATION: ITALIAN AS A SECOND LANGUAGE FOR ADULT FOREIGN LEARNERS IN CATANIA

Starting from the convergence of the studies on theoretical models of average-use Italian and neostandard Italian applied to the experience of language teaching, we will evaluate how the axes of diatopic, diastratal, diamesical and diaphasical variations affect the Italian linguistic repertoire in terms of phonetic, morpho-syntactic, lexical and syntactic traits during acquisition of linguistic skills in L2 Italian.

Keywords: L2 Italian, Diatopic Variation, Neostandard Italian, Language Teaching.

1. Introduzione

Il mio intervento in questa sede nasce da un lato da un percorso di studio sui modelli teorici di italiano dell'uso medio (Sabatini, 1985) e dell'italiano neostandard (Berruto, 1987); dall'altro dalle esperienze di insegnamento di italiano L2 in contesti diversificati presso il Centro Territoriale Permanente "A. Manzoni" del Comune di Catania nell'a.s. 2009-2010 e presso corsi universitari e scuole di lingua durante il biennio 2008-2010.

Da ciò scaturiscono i due corpora che qui confronto¹:

- a) il corpus di riferimento, indicato con la sigla IMM, costituito da immigrati adulti che studiano italiano per ragioni di lavoro;
- b) il corpus di riscontro, indicato con la sigla STUD, costituito da studenti Erasmus e studenti di università americane che studiano la lingua italiana per arricchimento culturale.

1.1. Il corpus di riferimento: il gruppo IMM

L'osservazione del gruppo IMM, costituito da immigrati adulti con un titolo di studio non superiore alla licenza media (o titolo equipollente nel loro paese d'origine), ha consentito la riflessione sull'educazione linguistica rivolta ad apprendenti stranieri, per i quali l'acquisizione dell'italiano L2 si presenta come una necessità "vitale" per poter interagire nel territorio italiano scelto quale luogo di residenza, in alcuni casi solo temporanea. Da questo punto di vista il gruppo classe, costituito da 25 studenti, presenta una composizione eterogenea: studenti arrivati in Italia da due settimane, studenti presenti in Italia da un anno, studenti che

vivono in Italia anche da venti anni. Per i membri di questo campione l'esigenza di apprendere l'italiano è determinata, nella maggior parte dei casi, da motivazioni legate al lavoro, sia per coloro che erano in cerca di prima occupazione sia per coloro che volevano migliorare la propria condizione lavorativa.

All'interno del campione, tuttavia, è stata registrata la presenza di apprendenti che, avendo soddisfatto i bisogni "primari" di tipo lavorativo, volevano sviluppare ulteriormente le proprie competenze comunicative per integrarsi al meglio nella realtà italiana locale. In particolare citiamo i casi di due studenti bangladesi, in Italia per poco tempo, in possesso di Laurea e Master post Laurea e di un'apprendente quarantaquattrenne palestinese, residente a Catania da dieci anni, laureata in Lettere nel suo Paese d'origine.

1.2. Il corpus di riscontro: il gruppo STUD

I dati linguistici raccolti sono stati confrontati con un target differenziato, il gruppo denominato STUD, costituito da studenti comunitari e non, compresi in una fascia di età tra i 18 e i 25 anni e composto più specificatamente da studenti europei presenti nel territorio grazie alla partecipazione a progetti "Erasmus" e studenti universitari stranieri non europei (americani, arabi o cinesi) presenti in Italia per seguire dei corsi di lingua italiana presso le Università pubbliche o presso scuole private di Lingua e cultura italiana. Tale confronto ha consentito un'ulteriore osservazione sui tempi e sui metodi di apprendimento linguistico, in contesti in cui lo studio dell'italiano L2 si presenta non tanto come un'esigenza o una necessità, quanto in-

Tab. 1. Corpus di riferimento e Corpus di riscontro.

IMM (Corpus di riferimento)	STUD (Corpus di riscontro)
Centro Territoriale Permanente "A. Manzoni" del Comune di Catania a.s. 2009-2010	Corsi di Storia della Lingua Italiana presso la Facoltà di Lettere e Filosofia Scuola "Federico II" di Catania (Scuola di Lingua e Cultura) a.a. 2008-2010
Apprendenti: stranieri adulti Fascia d'età: 18 > 45 anni	Apprendenti: studenti Fascia d'età: 18 > 25 anni
IMM1: presenti in Italia da poco tempo (2 settimane > 2 mesi) IMM2: presenti in Italia da alcuni anni (1 anno > 20 anni)	STUD1: studenti universitari STUD2: studenti di istituti privati
= studiano l'italiano per ragioni lavorative	= studiano l'italiano per arricchimento culturale
Provenienza: Bangladesh (4), Bulgaria (1), Burkina Faso (1), Cina (7), Kosovo (1), Mauritius (3), Marocco (1), Nigeria (1), Palestina (1), Romania (2), Senegal (1), Slovenia (1), Tunisia (1)	Provenienza: Croazia (2), Francia (4), Germania (3), Spagna (4), USA (2)

vece come un arricchimento del proprio profilo formativo che, al di là delle motivazioni di tipo strumentale connesse al conseguimento di un titolo di studio, è frutto di una scelta dettata dalla curiosità o da un interesse culturale per il nostro Paese.

Ponendo a confronto i due campioni analizzati e utilizzando come *discrimen* il rapporto con la lingua italiana potremmo dire – sfruttando in senso analogico una metafora della terminologia linguistica – che qui sembrano prendere corpo i due concetti di “prestito di necessità” e “prestito di lusso”: “prestito di necessità” per gli studenti del gruppo IMM e “prestito di lusso” per gli studenti del gruppo STUD.

La prospettiva sociolinguistica adottata, ha consentito di scandagliare l'acquisizione del codice linguistico italiano attraverso gli assi di variazione diatopica, diastratica, diamesica e diafasica. L'interrogativo di partenza, in linea con il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), è stato il seguente: se è vero che diversi assi variazionali intersecano e modellano il repertorio linguistico italiano (Berruto, 1993), in quale maniera tali “connotati variazionali” incidono durante l'acquisizione dell'italiano L2?

2. La componente diatopica

Prendendo le mosse dal parametro di variazione diatopica, ossia la variazione della lingua attraverso lo spazio, possiamo dire che la classe del Centro Territoriale di Catania (il gruppo IMM), multietnica, plurilingue e con prerequisiti differenti, si presenta come punto di osservazione privilegiato per registrare l'influsso esercitato

dalla componente diatopica sull'apprendimento dell'italiano L2.

C'è da premettere come in questa sede il termine “diatopico” acquisisca una duplice valenza, poiché fa riferimento sia alla componente interna al sistema linguistico italiano (ossia varietà regionali e dialetti) sia a quella esterna: ovvero da un lato, in prospettiva interlinguistica, le lingue straniere appartenenti alla competenza nativa degli apprendenti (Chini, 2005) e, dall'altro, gli apprendenti stessi intesi come “portatori del proprio spazio linguistico” in uno spazio geografico reale.

2.1. La componente diatopica interna

Per quanto concerne la componente diatopica interna appare sin da subito come il quadro si presenti alquanto complesso. È già stato ampiamente accertato che, data la particolare situazione italiana, il repertorio linguistico non si configura uniformemente valido per tutti, ma varia da regione a regione. Tutto ciò pone un problema relativo al modello-lingua di riferimento. Se infatti è lecito affermare che l'italiano è la lingua di comunicazione acquisita, anche se non condivisa univocamente, da tutti nel nostro Paese, e se è vero che sono ritenuti parlanti nativi dell'italiano tutti coloro che hanno come lingua della socializzazione primaria l'italiano o un dialetto del gruppo italo-romanzo, è anche vero che è più opportuno far riferimento, come “lingua target”, al concetto di “repertorio linguistico”, tenendo conto dell'insieme di varietà di lingua e di dialetto simultaneamente disponibili ai parlanti di una comunità in un certo momento. In particolare poi, riferendoci al repertorio linguistico italiano, dovremmo forse



più correttamente parlare di «repertorio linguistico medio» (Berruto, 1993, p. 4). affinché si possa render conto della gamma di varietà sottostante a ciascuna situazione regionale

Durante il periodo di osservazione è stato rilevato come per gli adulti immigrati del gruppo IMM la componente dialettale o regionale esercita un'azione decisiva, ponendosi ora come ostacolo ora come incentivo nell'apprendimento dell'italiano L2. Gli apprendenti adulti, infatti, poiché sottoposti all'interazione comunicativa giornaliera in ambiti lavorativi o contesti socio-culturali non elevati, spesso avevano già acquisito, in maniera involontaria e inconsapevole, prima il dialetto catanese o la varietà regionale del territorio, piuttosto che la lingua standard (Giacalone Ramat e Vedovelli, 1994). Ciò risulta più evidente soprattutto per alcuni tratti fonetici peculiari dell'area catanese quali l'allungamento della vibrante iniziale (*è raro*); il rafforzamento sintattico dell'occlusiva velare sonora (*la ggola*); la resa cacuminale del nesso *tr, dr* (dentale + vibrante), tipica della varietà regionale meridionale (Telmon 1993).

Per quanto concerne il corpus di riscontro, si è potuto osservare come, all'interno del gruppo STUD, l'influsso della varietà regionale o dialettale risulta invece ridotto: ciò è probabilmente dovuto a un contatto orale meno frequente con le varietà marcate in diatopia. La presenza di tratti regionali o dialettali, laddove sia rintracciabile, è relegata principalmente al livello lessicale e al registro colloquiale: modi di dire, espressioni o difemismi rivelano un'acquisizione volontaria e consapevole non tanto di tratti linguistici puri, quanto invece di elementi culturali, tipici del luogo (Nencioni 1983; Frosi 2011). A tal proposito riportiamo il caso di una studentessa norvegese di un corso d'italiano tenuto presso la Facoltà di Lettere di Catania che, commentando un post sulla sua pagina Facebook, ha utilizzato l'espressione siciliana «minkia», connotata diatopicamente e diastraticamente (e, in questo caso, in diamesia, anche a livello grafico).

2.1.1. Il caso concreto

Alcune interferenze della lingua d'origine risultano in certi casi rafforzate da tratti regionali, dipendenti anche dalla varietà diastratica. Dal corpus IMM riportiamo il caso di una parlante marocchina di trentasei anni, arabofona, di professione sarta. Notoriamente per gli arabofoni (Mori, 2007) i problemi sorgono nella distinzione delle coppie di vocali *e/i* e *o/u* (*benzina* > *binzina*) o per la resa dei dittonghi, come il dittongo *ie* (niente >

nente). La resa di *binzina* per “benzina” e di *nenti* per “niente” nella nostra parlante, se è un tratto fonetico imputabile alla lingua d'origine, tuttavia è rafforzato da tratti fonetici caratterizzanti la varietà meridionale: in siciliano infatti la variante fonetica del termine “benzina” è *binzina* e di “niente” è *nenti*.

Risulta interessante altresì osservare la riduzione del dittongo toscano *wo* in *o*: l'apprendente marocchina monottongava sistematicamente, pronunciando le parole “uova”, “scuola” e “buono” come *ova*, *scola* e *bono*. Se la resa del dittongo per gli arabofoni è questione difficile, è ulteriormente complessa in Sicilia poiché, avvertendo nella realtà linguistica siciliana le varianti monottongate *ova*, *scola*, *bona* rispetto all'italiano, l'apprendente straniero, già naturalmente predisposto, è ulteriormente incoraggiato verso tale realizzazione fonetica.

Si deve altresì rilevare che se il monottongamento in *ova* per “uova” e in *scola* per “scuola” non cambia il significato dei termini, produce invece, con la resa di *bono* per “buono”, un mutamento di significato. Posta in evidenza la forte differenza semantica tra “buono” e “bono”, l'apprendente donna è stata pertanto invitata a non rivolgere l'espressione “oh come sei bono!” a un uomo poiché ciò avrebbe potuto dare adito a equivoci.

La variazione fonetica *buono/bono*, che in italiano realizza una coppia minima, può tuttavia, a seconda della lingua d'origine, non solo non essere percepita a livello semantico, ma nemmeno essere intuita semplicemente come variante fonetica (al pari della nostra *r uvulare*):

INSEGNANTE: *buono non bono!*

APPRENDENTE: *bono, bono! Perché io come dico?*

In altri casi invece il substrato regionale determina tratti contaminati diatopicamente sia a livello morfosintattico sia a livello semantico-lessicale: è il caso della locuzione interrogativa *c'hai chiamato?* in cui si può notare a livello morfosintattico la costruzione *ci+ avere (c'hai)*, tratto dell'italiano regionale locale, al posto di *gli+ avere (gli hai)*, tratto dell'italiano popolare, in luogo della locuzione standard *lo/la+ avere (l'hai)*. A livello semantico-lessicale si può inoltre osservare come, per l'apprendente straniero, la locuzione *c'hai chiamato?* non mantenga il significato originario del termine “chiamare qualcuno”, ma acquisisca il significato nuovo di “telefonare a qualcuno”, mutuato dalla varietà regionale siciliana.

È chiaro dunque come nel processo di apprendimento guidato bisogna proporre un'alternativa normativa forte a un contesto connotato dal pun-



to di vista diatopico e diastratico. Ciò è rilevante anche a livello fonetico, poiché il docente di italiano L2, spesso anch'egli siciliano, durante la lezione in aula, deve tendere a una realizzazione ortoepica tale da proporsi come modello di lingua parlata piuttosto che come ulteriore elemento di confusione.

2.2. La componente diatopica esterna

L'osservazione dei due corpora ci ha consentito di riflettere sulla funzione della componente diatopica esterna, valutando quale influsso svolgano le lingue straniere, proprie della competenza nativa di ciascun apprendente, durante il processo di acquisizione della lingua italiana².

Il nostro campione di riferimento, la classe IMM multi-etnica e plurilingue, è caratterizzato dalla presenza di tre tipologie di utenti: alfabetizzati in lingua materna e in alfabeto latino; alfabetizzati in lingua materna, ma non in alfabeto latino; non alfabetizzati, che si differenziano ulteriormente rispetto ai processi di apprendimento spontaneo e o guidato dell'italiano L2.

Sia per il corpus IMM che per il corpus STUD sono stati registrati in aula momenti di *cooperative learning* in cui gli studenti stranieri, per veicolare tratti morfosintattici e lessicali propriamente italiani, hanno fatto ricorso in alcuni casi a una L3 (ad esempio l'inglese), che si presumeva essere condivisa dalla maggior parte della classe; in altri casi, gli apprendenti, pur di nazionalità diversa, ma con la stessa competenza linguistica (per esempio studenti marocchini e tunisini arabofoni), hanno instaurato analogie e confronti tra italiano e lingua comune esplicitando il significato di un termine attraverso un referente condiviso.

3. Variazione diastratica e diamesica

All'interno dei corpora scrutinati è stata valutata l'interrelazione tra asse diastratico e asse diamesico. È stato possibile osservare come la variazione all'interno dell'asse diastratico, che per quanto riguarda l'italiano L1 è stata attenuata da numerosi fattori (De Mauro, 1970), sembra riproporsi nuovamente all'interno di classi sociali differenti di immigrati e può essere rilevata con modalità differenziate all'interno di gruppi composti da chi impara la lingua per necessità e da chi invece impara la lingua per arricchimento culturale o per approfondimento formativo.

È stato rilevato, infatti, come nella classe IMM di adulti immigrati che imparano la lingua italiana

per necessità, tra la varietà scritta e quella orale di italiano, tende a prevalere, almeno in un primo tempo, quella orale, spesso rafforzata e resa efficace anche da elementi mimetico-gestuali.

Nel campione STUD, invece, dove l'apprendimento della lingua si configura come un "vezzo culturale", la componente diamesica va di pari passo: grazie alla situazione di partenza, in cui l'abilità scrittorica è stata ampiamente interiorizzata, scritto e orale vengono acquisiti senza una eccessiva discrepanza, anzi lo scritto spesso accompagna e rafforza la dimensione orale.

E tuttavia, anche in questo caso, non può non essere tenuta in considerazione l'opera svolta dai mass media nel processo di alfabetizzazione linguistica. Come a partire dagli anni Sessanta la televisione ha insegnato l'italiano a fasce di pubblico popolare, così ancora oggi l'acquisizione al di fuori di contesti istituzionali supporta efficacemente la didattica dell'italiano a stranieri (Diadori, 1994).

A tal proposito alcuni test somministrati all'interno del gruppo IMM e del gruppo STUD hanno permesso di rilevare da un lato quali sono le trasmissioni italiane maggiormente seguite dagli stranieri (fiction, talk show, tg e approfondimenti) dall'altro ne è stato osservato il potenziale educativo intrinseco, anche se non volontario, per quanto concerne l'apprendimento linguistico, soprattutto a livello lessicale.

4. Conclusioni

È essenziale tener conto della complessa realtà socio-comunicativa a cui gli stranieri adulti sono esposti nella loro quotidiana esperienza esistenziale e professionale e che, insieme al loro vissuto linguistico di origine, rappresenta un fattore condizionante durante il processo di apprendimento dell'italiano L2.

A seconda della connotazione diastratica della classe e in linea con gli obiettivi comunicativi degli apprendenti, il repertorio linguistico medio a cui fare riferimento muterà di volta in volta fisionomia, fatte salve le competenze linguistiche minime da raggiungere.

Volendo schematizzare i risultati esperiti si possono evidenziare due dinamiche differenti all'interno dei corpora confrontati.

1. Nelle classi del tipo IMM il repertorio linguistico è connotato in senso diatopico (varietà regionali e dialetti) e in senso diastratico (italiano popolare). Il moto d'apprendimento è un moto rettilineo e la direttrice d'apprendimento è bidirezionale: volontaria ver-



so l'alto (italiano neostandard), verso alcuni linguaggi specialistici (linguaggio medico o delle professioni) e verso l'italiano burocratico; involontaria invece verso il basso (italiano regionale e italiano popolare).

2. Nelle classi del tipo STUD invece il repertorio è più ampio, diffusivo e attento a tutte le varietà. Il moto d'apprendimento è un moto circolare "uniforme" e le direttrici d'apprendimento sono centripete e, nella maggior parte dei casi, volontarie: sia in direzione dell'italiano standard o dei linguaggi specialistici, sia in direzione dell'italiano regionale o colloquiale.

Riprendendo un'immagine nota (Balboni 2002) potremmo dire che Babele continua a perpetrare le sue sfide. Dinanzi a un quadro culturale già abbastanza articolato, questo scenario si complica per il profilarsi all'orizzonte di un nuovo standard di italiano che si presenta quale modello realizzato concretamente nell'uso vivo della lingua. Le domande che qui ci poniamo e che rimangono volutamente aperte sono le seguenti: quali e quanti modelli di lingua proporre agli stranieri che si affacciano al multiforme e variegato repertorio linguistico degli italiani? È opportuno parlare di "italiano lingua seconda" o forse sarebbe più adeguato parlare di "italiani lingue seconde"?

Bibliografia

Balboni P., *Le sfide di Babele*, Torino, Utet Libreria, 2002.
Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1987.

Berruto G., «Varietà diamesiche, diastratiche e diafasiche», in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Bari, Laterza, 1993, pp. 37-92.
Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005.
De Mauro T., *Storia Linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1970.
Diadori P., *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*, Roma, Bonacci, 1994.
Frosi M., «Muore il dialetto, sussiste la bestemmia», in Marcato G. (a cura di), *Le nuove forme del dialetto. Atti del Convegno di Sappada/Plodn (Belluno) 25-30 giugno 2010*, Padova, Unipress, 2011, pp. 311-316.
Giacalone Ramat A. e Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di linguistica italiana*, Roma, Bulzoni, 1994.
Mori L., *Fonetica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale sulla variazione nell'interlingua dei marocchini*, Roma, Carocci, 2007.
Nencioni G., «Antropologia poetica?» in *Tra grammatica e retorica. Da Dante e Pirandello*, Torino, Einaudi, 1983.
Romano M., «The relevance of rhythmic and prosodic components in learning Italian as L2: a teaching experience in Catania» in De Meo A. e Pettorino M. (a cura di), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*, Newcastle upon Tyne (UK), Cambridge Scholar Publishing, 2012.
Sabatini F., «L'italiano dell'uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche italiane», in Günter H. & Radtke E. (Hrsg.) (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Gunter Narr, 1985, pp. 154-184.
Telmon T., «Varietà regionali», in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 93-149.
Catania, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università di Catania.

Note

¹ Per i dettagli relativi al corpus si rimanda alla Tabella riassuntiva (Tab. 1).

² I risultati non saranno tuttavia esposti in questa sede ma si rimanda a Romano, c.d.s.

