



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Gilardoni, S. & Piccinini, C. (2010). Pratiche bilingui nell'interazione didattica: dal cinese L1 all'italiano L2. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 1), 175-192.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2010.0909>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Silvia Gilardoni, Chiara Piccinini, 2010

Pratiche bilingui nell'interazione didattica: dal cinese L1 all'italiano L2*

Silvia GILARDONI & Chiara PICCININI

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Dipartimento di Scienze
Linguistiche e Letterature Straniere, Via Necchi 9, I-20123 Milano
silvia.gilardoni@unicatt.it & chiara.piccinini@unicatt.it

In this article we intend to analyze the communicative interaction between students and teachers as it took place within a learning support program for Chinese-speaking students of an Italian school. The research analyses a corpus of discourse sequences collected during some lessons given by a bilingual Chinese-Italian mediator in support of Chinese-speaking students attending an Italian secondary school. The lessons had the aim of helping students learning the Italian language and understanding the curricular subjects taught at school. The analysis of data allowed us to observe some discourse phenomena showing the contact between different languages (Chinese L1 and Italian L2); we analyzed, in particular, the reasons why certain linguistic choices were made by the interlocutors, how the exolingual (monolingual vs bilingual) interaction took place and the forms and functions of the code alternation. Our objective consisted in verifying to what extent the linguistic alternation of L1 and L2 was adequate to the teaching activity, in order to identify some strategies that could facilitate the learning process in the specific teaching/learning context taken into consideration.

Key words:

Bilingualism, didactic interaction, Italian L2, Chinese L1

1. Introduzione

Con il presente contributo intendiamo analizzare l'interazione didattica bilingue nel contesto dell'insegnamento linguistico e disciplinare rivolto a studenti non italofoni nella scuola italiana.

L'analisi si basa su un *corpus* di interazioni costituito da lezioni svolte nell'ambito di un progetto di facilitazione all'apprendimento dell'italiano e delle materie curriculari condotto da una mediatrice bilingue cinese-italiano e destinato a studenti sinofoni frequentanti una scuola secondaria di primo grado.

Lo studio si pone come obiettivo di esaminare le modalità di interazione tra insegnante e studenti, focalizzando l'attenzione sul fenomeno dell'alternanza tra le lingue (cinese L1 e italiano L2) e analizzando quindi il significato delle scelte linguistiche adottate e il trattamento interazionale delle manifestazioni del contatto tra le lingue (L1 e L2) nel discorso.

* Il contributo è il frutto di un lavoro comune dei due autori; più precisamente i paragrafi 1, 2 e 4 sono stati scritti da Gilardoni, i paragrafi 3, 3.1 e 3.2 da Piccinini.

Attraverso l'analisi del contatto tra le lingue nell'interazione didattica vogliamo riflettere sulla possibilità di sfruttare il bilinguismo e l'alternanza linguistica in modo efficace ai fini dell'apprendimento e dell'insegnamento nel contesto dell'italiano L2.

La ricerca si colloca all'interno di un quadro teorico e metodologico basato su un approccio all'insegnamento/apprendimento delle lingue che integra la prospettiva del plurilinguismo e la prospettiva dell'acquisizione, considerando l'apprendente come un bilingue in divenire e la classe come una comunità plurilingue, in cui la modalità bilingue del discorso e l'alternanza linguistica possono costituire una risorsa (Py, 1997; Lüdi, 1999, 2003; Moore, 2002). Facciamo riferimento dunque più in generale a un approccio interazionista all'acquisizione linguistica (Pekarek Doehler, 2000, 2006; Mondada & Pekarek Doehler, 2001), che si affianca a una visione olistica del plurilinguismo, concepito nell'azione e nell'interazione, come luogo in cui si manifesta a livello discorsivo il contatto tra le lingue (attraverso le cosiddette marche translinguistiche) e la scelta linguistica dei parlanti (Lüdi, 1987, 1995, 1996, 2001, 2003; Lüdi & Py, 2002)¹.

2. L'integrazione degli studenti non italofoeni nella scuola italiana

La presenza di studenti immigrati nel contesto scolastico italiano è una realtà in continua crescita: secondo i dati statistici gli alunni con cittadinanza non italiana inseriti nella sistema scolastico italiano sono aumentati di oltre 500'000 unità in circa dieci anni, passando da una presenza attestata allo 0.7% del totale della popolazione scolastica nazionale nell'anno scolastico 1996/1997 ad un'incidenza del 6.4% nell'anno scolastico 2007/2008².

L'inserimento di un alunno non italofono in una classe prevede generalmente un iniziale percorso di alfabetizzazione in italiano; si avvia quindi una prima fase di accoglienza, in cui l'alunno viene accompagnato nell'acquisizione degli strumenti di base per poter comunicare in italiano.

¹ Come sottolinea Lüdi, le "tracce" del plurilinguismo nella comunicazione verbale sono da riscontrare sia nella variabilità della scelta linguistica da parte degli interagenti, sia in quei fenomeni di contatto interlinguistico raggruppabili sotto la denominazione di "marche translinguistiche" (marques transcodiques, transkodische Markierungen, translinguistic markers), così definite dallo studioso: "Formen im Diskurs wie Lehnwörter, Interferenzen, Code-switching u.a, welche für den analysierenden Linguisten das manifeste Resultat einer Beeinflussung einer Varietät A durch eine Varietät B darstellen" (Lüdi, 2001: 424-425).

² I dati sono tratti dalla pubblicazione *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano* del luglio del 2008, che rappresenta l'ultimo aggiornamento statistico disponibile elaborato dal Ministero dell'Istruzione al momento della stesura del presente contributo.

Nel contesto dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2, che caratterizza le classi plurilingui della scuola italiana, l'italiano non costituisce però soltanto un oggetto di studio in sé, ma è anche la lingua utilizzata per studiare e apprendere le discipline del curriculum.

In effetti gli alunni stranieri incontrano numerose difficoltà nel percorso scolastico, in quanto sono sottoposti a compiti a elevato contenuto cognitivo in particolare nell'apprendimento dell'italiano per studiare le diverse discipline, il cosiddetto "italiano L2 per lo studio" o "italiano dello studio"³. Studiare e apprendere una disciplina in L2 implica infatti un notevole impegno da parte dell'apprendente, a cui viene richiesto di comprendere il contenuto disciplinare nella L2, verbalizzare concetti e astrazioni in L2 e sviluppare competenze linguistiche relativamente ai linguaggi disciplinari (lessico settoriale, connettori, ecc.).

Il problema può diventare particolarmente evidente quando sono coinvolte lingue tipologicamente distanti, come nel nostro caso, in cui la L1 degli apprendenti, il cinese, è molto distante dal punto di vista tipologico dall'italiano.

In relazione ai bisogni linguistici che caratterizzano il profilo dello studente non italofono nella scuola italiana viene individuata pertanto la necessità di una fase "ponte" nell'itinerario scolastico, ossia una fase, di durata variabile, "che sostiene l'alunno straniero nel suo percorso di apprendimento della L2 per studiare" (Favaro, 2003: 17).

Le figure professionali coinvolte nell'insegnamento dell'italiano L2 nell'ambito della scuola sono rappresentate prevalentemente da insegnanti di italiano e delle varie discipline, insegnanti di sostegno, insegnanti distaccati su progetti di italiano L2 o anche collaboratori esterni. L'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 avviene in primo luogo nella classe in cui è inserito l'alunno straniero, ma anche in altri contesti didattici progettati specificamente per gli studenti non italofoeni, quali laboratori linguistici di italiano L2 o laboratori di italiano L2 con attività di tutoring sulle materie curricolari.

Può essere poi prevista anche la presenza di un mediatore linguistico-culturale, una persona della stessa lingua e cultura d'origine dello studente, che può intervenire, in caso di difficoltà nella comunicazione in lingua italiana, nella formazione scolastica e nell'inserimento scolastico, favorendo i rapporti tra l'alunno straniero, la famiglia e la scuola.

In ambito scolastico la figura del mediatore linguistico-culturale viene generalmente distinta da quella del cosiddetto facilitatore linguistico

³ Per approfondire le tematiche legate a questo particolare contesto di insegnamento/apprendimento si veda Grassi, Valentini & Bozzone Costa (2003).

(o facilitatore di apprendimento), un docente di madrelingua italiana che, a differenza del mediatore, ha specifici compiti didattici relativamente all'insegnamento dell'italiano L2 e ad attività di supporto nello studio delle discipline. Possono verificarsi naturalmente anche situazioni in cui le due figure si sovrappongono, per esempio quando a un docente bilingue con la stessa L1 degli apprendenti vengono affidati compiti di facilitazione dell'apprendimento, come nel caso del contesto che andremo ad analizzare.

3. Dal cinese L1 all'italiano L2: analisi di un *corpus* di interazioni in classe

Per rilevare alcune caratteristiche della comunicazione didattica nel contesto plurilingue della scuola italiana, attraverso l'analisi del contatto tra L1 e L2 nel discorso, abbiamo osservato le modalità di interazione nell'ambito di un laboratorio di italiano L2 per studenti sinofoni condotto da una facilitatrice bilingue.

La metodologia della ricerca comprende sia i metodi degli studi etnografici sia quelli dell'analisi conversazionale.

Ai fini della caratterizzazione del contesto e della messa a fuoco dei partecipanti all'interazione abbiamo effettuato alcune interviste che ci hanno permesso di definire le caratteristiche sociolinguistiche degli interagenti (biografia linguistica e usi linguistici), esaminare gli atteggiamenti nei confronti delle pratiche didattiche e discorsive e valutare la consapevolezza dei comportamenti linguistici e interazionali. La parte centrale dell'indagine è poi costituita dall'analisi qualitativa di una selezione di sequenze di interazione audioregistrate⁴.

3.1 *Il contesto didattico e i partecipanti all'interazione*

Il contesto didattico in cui abbiamo rilevato i dati dell'interazione è rappresentato da un laboratorio di italiano L2, attivato presso una scuola secondaria di primo grado di Mortara (in provincia di Pavia), con la collaborazione dell'Ufficio Stranieri del Comune di Vigevano. Il laboratorio è stato guidato da un'insegnante facilitatrice di origine cinese.

L'insegnante è nata a San Ming (nel sud-est della Cina), dove ha frequentato dodici anni di scuola, conseguendo il diploma di scuola superiore, e all'epoca delle rilevazioni risiedeva in Italia da cinque anni. Dopo aver cominciato a studiare l'italiano in Cina, ha frequentato corsi di italiano per stranieri in Italia; dichiara di avere una forte motivazione ad approfondire la lingua e la cultura

⁴ Sono state effettuate circa 20 ore di audioregistrazione durante l'anno scolastico 2003/2004.

italiana per inserirsi nella società in modo definitivo e stabile; il cinese mandarino resta la lingua utilizzata in casa e con i connazionali⁵.

Al laboratorio hanno partecipato due studenti sinofoni, una ragazza e un ragazzo: al momento della rilevazione, la prima aveva 15 anni, frequentava la terza media e risiedeva da tre anni in Italia; il secondo aveva 12 anni, frequentava la prima media e risiedeva da tre anni in Italia. I due studenti sono arrivati in Italia dopo aver frequentato la scuola elementare in Cina. Entrambi dichiarano di conoscere e parlare sia il cinese standard, imparato a scuola, sia la lingua della loro provincia di origine, il Zhejiang, la varietà *wú*. Il cinese *wú* è usato principalmente a casa con i genitori, mentre in ambiente scolastico, con gli amici e con la facilitatrice essi parlano la lingua cinese standard, o *pǔtōnghuà*.

Per quanto riguarda l'italiano, entrambi gli studenti hanno cominciato a studiarlo e a parlarlo al momento dell'arrivo in Italia, in ambiente scolastico, e al momento della registrazione possedevano una competenza di italiano di livello basico.

L'organizzazione del laboratorio di italiano L2 teneva in considerazione due obiettivi didattici: da un lato l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano, con particolare attenzione alla grammatica e all'ampliamento del lessico di base degli apprendenti, e dall'altro il sostegno nello studio delle materie in italiano. Le lezioni erano strutturate nel modo seguente: una prima parte del lavoro era dedicata a temi di grammatica, alla lettura di testi e allo svolgimento di esercizi tratti da un manuale per la didattica dell'italiano a stranieri; in un secondo momento la facilitatrice aiutava gli studenti a capire i contenuti delle lezioni e dei libri di testo di altre discipline (matematica, geometria, ecc.), con lo scopo di incoraggiarli a studiare nonostante le difficoltà di comprensione dovute all'uso dell'italiano come lingua veicolare.

3.2 *La scelta linguistica e l'alternanza di codice nell'interazione didattica*

Nell'analisi del fenomeno della scelta linguistica e dell'alternanza di codice nell'interazione didattica è stato necessario distinguere tra il momento della lezione di lingua italiana e quello della ripresa dei contenuti relativi alle discipline scolastiche, in cui sono stati trattati in particolare argomenti di matematica.

⁵ Precisiamo che con la denominazione di cinese bisogna intendere in realtà un diasistema linguistico complesso costituito da una serie di varietà diatopiche (Banfi, et al. 2003). Nel presente contributo, quando non ulteriormente specificato, la denominazione di "cinese" fa riferimento alla varietà di "cinese mandarino", che è alla base del cinese standard (*pǔtōnghuà*).

3.2.1 Le lezioni di italiano L2

Per quanto riguarda le lezioni di italiano L2, l'italiano è la lingua base scelta dall'insegnante nell'ambito del contratto didattico entro cui si colloca la comunicazione. La modalità di interazione tra la facilitatrice e i bambini sinofoni è dunque di tipo esolingue, ossia tra parlanti con competenze asimmetriche in italiano. L'interazione presenta però anche la caratteristica della modalità bilingue, per la presenza di alternanza tra italiano e cinese e di rinegoziazioni della scelta linguistica.

In relazione al discorso dell'insegnante abbiamo notato un frequente ricorso alla L1 come procedura didattica in sequenze di lavoro sul lessico, quando l'insegnante focalizza l'attenzione sul significato di una parola o di un'espressione, per risolvere problemi di comprensione lessicale o ampliare il vocabolario degli studenti.

Nel seguente estratto, ad esempio, l'interazione verte sulla spiegazione dell'espressione "all'estero" incontrata nello svolgimento di un esercizio:

Esempio 1

1 I: cosa vuol dire all'estero/
 2 X: mh . a l'estero/ . bu zhidao\
 (mh . a l'estero/ . non lo so\
 3 I: bu zhi . guowai\ tipo lei è andata all'estero\ ta guowai jiu bu
 4 shi yidali cheng guonei . guowai shi spagna xibanya\
 (non sai . estero\ tipo lei è andata all'estero\ lei era
 all'estero non è una città italiana nel paese . estero è la
 spagna spagna\)

L'insegnante, dopo aver verificato che gli studenti non conoscono il significato dell'espressione "all'estero" (righe 1-2), ne fornisce la traduzione (riga 3) e propone anche una contestualizzazione d'uso in italiano, che le permette di spiegarne il significato in cinese.

In quest'altro esempio l'insegnante e gli studenti interagiscono sul significato di "appartamento" e "camera" incontrati nello svolgimento di un esercizio:

Esempio 2

1 X: pro . ehm pre: . notare un . camera
 2 I: una camera\
 3 X: un . [appar-
 4 I: [o . un . appartamento\ un appartamento shi shenme/
 (o . un . appartamento\ un appartamento che cos'è/)
 5 X: shi yi ge fangjian
 (è una camera)
 6 C: yi tao fangjian
 (una camera completa)
 7 X: yi tao fangjian
 (una camera completa)
 8 I: tao fang . jiushi . shenme dou you . in un appartamento tipo c'è
 9 . c'è tutto\
 (completa . cioè . c'è tutto . in un appartamento tipo c'è . c'è
 tutto\
 10 X: ehm ma . ca . camera ma/ mei you cesuo/
 (ehm ma . ca . camera/ non c'è il gabinetto/)

- 11 I: camera yao kan . bi ru shuo zhege in camera singola shi shenme
 12 yisi/
 (camera dipende . ad esempio questo in camera singola cosa
 significa/)
- 13 X: dan jian fang\ dan jian tao fang\
 (una camera sola\ una sola camera completa\)
- 14 I: na shi dan ren fang\ bu shi dan jian de\ na doppia ne/
 (è una camera per una persona\ non è una sola camera\ e doppia/)
- 15 X: doppia shi .. shuang ren fang\
 (doppia è .. camera per due persone\)
- 16 I: poi . allora . zhebian . zheli you shuo in camera con o senza
 17 bagno . quindi . camera youde you youde mei you\ invece .
 18 appartamento/
 (poi . allora . qui . qui dice in camera con o senza bagno .
 quindi . camera alcune ce l'hanno altre non ce l'hanno\ invece .
 appartamento/)
- 19 C: appartamento/ ..
- 20 I: [shi shenme . shi yi jian tao fang\
 (che cos'è . è una casa completa\)
- 21 X: [shi yi jian tao fang\
 (è una casa completa\)
- 22 I: you . you . yushi dou you\
 (c'è . c'è . la stanza da bagno . c'è tutto\)
- 23 X: yushi . cesuo . xizao . chufang you mei you/
 (la stanza da bagno . il gabinetto . per fare il bagno . la
 cucina c'è/)
- 24 I: chufang\
 (la cucina\)
- 25 X: yi tao fang\
 (una casa completa)
- 26 I: shi changchang nimen zhu de jiu shi appartamento\
 (dove vivete di solito è appartamento\)

L'estratto mostra un lungo passaggio in cui gli studenti si coinvolgono nell'attività di definizione delle parole e partecipano attivamente alla negoziazione dei significati per arrivare alla comprensione delle unità lessicali in questione. Dal punto di vista della scelta linguistica, possiamo notare che l'insegnante, attuando un *code-switching* dall'italiano al cinese per chiedere il significato della parola "appartamento", avvia una modalità bilingue del discorso (riga 4). La negoziazione dei significati tra i partecipanti all'interazione avviene principalmente in cinese: gli studenti tentano di definire insieme all'insegnante la parola "appartamento" e di comprendere la differenza tra "appartamento" e "camera" (righe 5-26); grazie all'attiva partecipazione di X e C, l'insegnante è sollecitata a fornire le caratteristiche essenziali di "appartamento" (righe 20-25) fino a darne un esempio (riga 26), per facilitare la comprensione del lemma. Da parte dell'insegnante si nota tuttavia un tentativo di ristabilire l'italiano come lingua di interazione, attraverso la riproposizione in italiano di alcune spiegazioni (righe 8-9) e per mezzo dell'uso dei connettori "poi", "allora", "quindi" e "invece" (righe 16-17), che rimangono però isolati rispetto al resto dell'interazione che prosegue in cinese.

Questa modalità bilingue dell'interazione, con il passaggio dall'italiano al cinese da parte dell'insegnante, rappresenta talvolta un fattore problematico

nella gestione dell'attività didattica, in quanto risulta non sempre efficace dal punto di vista glottodidattico.

Nell'analisi delle sequenze del *corpus* abbiamo osservato infatti alcuni passaggi critici nell'interazione didattica relativamente alla gestione dell'alternanza tra le lingue.

Consideriamo ad esempio il seguente estratto, in cui il dialogo verte sulla spiegazione della parola "relazione" incontrata in un'attività di lettura di un testo:

Esempio 3

```

1   C:  perché carla non può uscire/ perché .. deve finire una
2       relazione\
3   I:  cos'è la relazione/
4   X:  è un lavoro: . eh .
5   I:  un lavoro\
6   X:  eh . una . boh\
7   I:  non lo sai/
8   C:  cos'è/
9   I:  cos'è una relazione/
10  X:  non lo so\
11  I:  in cinese neanche/
12  X:  non lo so neanche\
13  I:  jiu shi ta zuode zong- zongjie baogao\ ta zuo wan de shiqing
14      [jiu shi zongjie baogao\
        (è un rapporto riassuntivo\ la cosa che ha finito è il rapporto
        riassuntivo\)
15  X:  [non na zhe shi shenme/ baogao non lo so\ ni shuo\ jixu\
16      ((rivolto a C))
        (non beh e questo che cos'è/ baogao non lo so\ parla\ continua\)
17  I:  allora . cinque\ tocca a te\

```

L'insegnante anticipa un problema di comprensione da parte degli studenti e chiede di spiegare il significato della parola "relazione"; lo studente risponde proponendo una riformulazione in L2 (riga 4: "è un lavoro"), ma viene interrotto dall'insegnante, che gli richiede esplicitamente di passare alla L1 (riga 11); poi, di fronte alla difficoltà dello studente, l'insegnante fornisce il traduttore in cinese (righe 13-14). Si incorre così in un'incomprensione da parte dell'apprendente che non conosce la parola in L1 (riga 15). Il connettore "allora" (riga 17) marca la ripresa del turno da parte dell'insegnante con un riposizionamento dei ruoli nell'attività didattica che si sta svolgendo e la ripresa della lingua italiana come lingua dell'interazione didattica.

Notiamo quindi come la riformulazione del termine in L2 non venga incoraggiata e il *code-switching* non aiuti la comprensione della parola, portando ad un fallimento dell'interazione didattica.

Anche nell'estratto seguente l'insegnante anticipa una possibile incomprensione lessicale in relazione al sintagma "torneo di tennis", che gli studenti hanno incontrato nella lettura di un dialogo:

Esempio 4

1 C: cosa fa sabato pomeriggio/ .. il sabato pomeriggio . fa: .. un .
 2 torneo di tennis con i serafini\
 3 I: cos'è torneo/
 4 X: torneo .. eeh . torneo *shi yi ge* .. *shi yi ge da wangqiu de*
 (torneo .. eeh . torneo è un .. è giocare a tennis)
 5 I: allora . *wangqiu shi* tennis\ torneo/
 (allora . *wangqiu* è tennis\ torneo/)
 6 X: torneo *shi zhongwen de* .. *zhege* . eh .
 (torneo è in cinese .. questo . eh ..)
 7 I: *bisai* [*bisai bisai*\
 (torneo [*torneo torneo*\
 8 X: [*bisai de difang* .. *bisai bisai*
 (il posto dove si svolge il torneo .. torneo torneo)
 9 I: *shi bisai de yisi gen wangqiu mei guanxi* . *shi bisai de yisi*\
 10 fanno un torneo di tennis con i serafini\
 (*significa torneo non ha niente a che fare con il tennis significa*
torneo\ fanno un torneo di tennis con i serafini)

In questo estratto si osserva il passaggio al cinese da parte dello studente, che interpreta la domanda dell'insegnante di spiegare la parola "torneo" (riga 3) come una richiesta di passare alla L1. Lo studente propone una spiegazione in cinese associando il significato di "torneo" a "giocare a tennis" (riga 4), ma l'insegnante non accetta questa interpretazione, specificando che "tennis" in cinese corrisponde a un'altra parola, "*wǎngqíú*" (riga 5); chiede quindi di nuovo cosa significa la parola "torneo" e, di fronte all'esitazione dello studente, ne fornisce il traduttore (riga 7). L'insegnante precisa poi che tra "torneo" e "tennis" non c'è alcuna relazione (riga 9). In questa interazione possiamo notare un modo per così dire "rigido" di gestire il lessico, una modalità di approccio al lessico parola per parola, che non tiene in considerazione la possibile relazione tra le unità lessicali: questa "rigidità" è probabilmente dovuta all'influenza della metodologia didattica cinese, che tradizionalmente si basa sull'apprendimento mnemonico del lessico a liste, senza tener conto delle diverse possibili collocazioni di un lemma all'interno di una frase⁶. Di fronte al tentativo da parte dello studente di utilizzare il lessico in modo più "dinamico", l'insegnante infatti non comprende e interrompe l'interazione fornendo direttamente il traduttore.

In quest'altro esempio di lavoro sul lessico, svolto dall'insegnante durante un'attività di comprensione di un dialogo, emerge invece una problema di natura interculturale:

Esempio 5

1 I: cosa hanno deciso davanti alla cattedrale/
 2 X: lui ha detto . perché non vieni a:
 3 I: prendere il caffè in casa mia/ . allora . cattedrale/ cos'è una
 4 cattedrale/
 5 X: mmh

⁶ Cfr. Hu (2002) e Piccinini (i.c.s.).

6 C: (xxx)
 ((mormorio))
 7 I: shi jiaotang . shi dajiaotang de yisi\
 (significa 'chiesa' . 'chiesa principale'')

L'insegnante chiede di spiegare la parola "cattedrale" (righe 3-4) e di fronte all'incapacità di rispondere degli studenti dà direttamente la parola corrispondente in cinese "*dàjiàotáng*" (riga 7), che letteralmente significa "grande chiesa", traducibile con "chiesa principale". In italiano, però, "cattedrale" è il termine che indica la chiesa principale di una diocesi dove ha sede la cattedra del vescovo, ossia dove risiede il vescovo. L'insegnante fornisce una resa traduttiva in cinese del termine, senza ulteriori approfondimenti, mentre forse sarebbe stato necessario precisare la specificità del significato di "cattedrale" in rapporto ad altri edifici religiosi. Il cinese infatti non presenta il significato specifico della parola italiana "cattedrale", ma utilizza il termine generico "*dàjiàotáng*", oppure "*zhǔ jiàotáng*"; lo stesso sintagma viene usato in cinese anche per riferirsi alla parola "duomo", che in italiano indica la chiesa più importante della città, ma non necessariamente coincide con la cattedrale. Emerge in questo caso un problema a livello linguistico e interculturale in relazione alla diversa rete categoriale dell'italiano e del cinese, ossia alla diversa categorizzazione di elementi della realtà nei diversi codici.

Abbiamo poi riscontrato alcune occorrenze di *code-switching* dall'italiano al cinese quando viene spiegata una regola grammaticale, con lo scopo di assicurarsi la comprensione degli apprendenti, come risulta dalle stesse dichiarazioni rilasciate dall'insegnante nell'intervista. Nel seguente estratto, ad esempio, l'insegnante, dopo avere corretto l'errata formulazione "a Spagna" prodotta da uno studente, ribadisce la regola relativa all'uso delle preposizioni di stato in luogo "a" e "in" con i nomi di città e nazione, fornendo la spiegazione in cinese:

Esempio 6

1 I: invece tu dove sei andata/
 2 C: a madrid
 3 I: a madrid\
 4 X: [a spagna\
 5 C: [a madrid\
 6 I: IN . spagna\ chengshi shi 'a', spagna shi guojia . you 'in'\
 (IN . spagna\ con le città metti 'a', spagna è una nazione .
 metti 'in'\)

Abbiamo infine rilevato l'uso del cinese con funzione metadiscorsiva nell'ambito di un discorso regolativo, cioè quando viene data una spiegazione del tipo di attività richiesta. Consideriamo, ad esempio, il seguente estratto:

Esempio 7

((l'insegnante e gli studenti leggono dal testo))

1 I: laura scrive *ni du yixia*\
(laura scrive *leggi un po'*)

2 X: laura scrive un- una lettera ad un amico un amico e . describe
3 il paese in . in cui abita . guardate . guardate:

4 I: guardate la

5 X: la cartina del paese . legge- leggete la lettera e .. e scrivete
6 vero ehm v . vero\ . o effe falso\ nel- . casella\

7 I: nelle caselle\ . allora\ .. laura *xie le yi feng xin gei ta de*
8 *pengyou\ shuo ta zhu zai nali\ na ni xianzai kan zhege difang de*
9 *ditu\ . zhe zhang shi ditu . ehm ni du yixia ta de xin\ kan ta*
10 *xie de shi dui de haishi cuo de\ ruguo shi dui de xiecheng vu*
11 *shi cuo de xiecheng effe\ . neme ni du yixia ta de xin\ cara*
12 *giulia*
(nelle caselle\ . allora\ laura ha scritto una lettera al suo
amico\ e gli dice dove abita\ allora tu ora guarda la cartina di
questo posto\ . questa è una cartina ehm leggi un po' la sua
lettera\ e controlla che sia giusto o sbagliato\ se è giusto
scrivi una vu\ se è sbagliato scrivi una effe\ dunque leggi un po'
la sua lettera\ cara giulia\)

13 X: cara giulia .. cara giulia . abito in un paese molto carino . è
14 vicino . al mare\

15 I: allora è vicino al mare\ . ta *zhege difang . ta zhu de difang*
16 *shi bu shi* vicino al mare/
(allora è vicino al mare\ . questo posto . il posto in cui vive è
vicino al mare/)

17 X: *zai nali/ bu zhidao*
(dove/ non so\)

18 I: *zhe shi ta zhu de* paese . il paese dove abita\ allora . è vicino
19 al mare o no. questo paese/
(questo è il paese dove abita . il paese dove abita\ allora . è
vicino al mare o no. questo paese/)

20 X: ah . si

21 I: allora è .. è vero o falso/

22 X: è vero\

23 I: è vero\

((mormorio; lo studente legge in silenzio il testo))

24 X: *shi vero*
(è vero\)

In questo estratto l'insegnante e gli studenti leggono un esercizio dal manuale di italiano L2 e l'insegnante usa il cinese nel dare la consegna (riga 1) e spiegare l'esercizio (righe 7-12). Il cinese, che fa da cornice all'attività didattica, viene però utilizzato anche nello svolgimento dell'attività stessa, durante la quale l'insegnante mischia continuamente le due lingue, fino a formare una frase in cinese con una parola italiana incassata (riga 18: "*zhè shì tā zhù-de* paese"). Lo studente si sente quindi autorizzato a parlare cinese anche quando avrebbe potuto formulare una frase in italiano senza problemi (riga 24: "*shì vero*").

In quest'ultimo estratto osserviamo un altro esempio di passaggio dall'italiano al cinese con funzione metadiscorsiva, avviato questa volta dallo studente:

Esempio 8

1 I: di solito cosa fai nel tempo libero/ cosa fai/
 2 X: ehm/
 3 I: nel tempo libero . che cosa fai di solito/
 4 X: ehm . dormire\
 5 I: vai al cinema/ oppure:
 6 X: ehm *yong zhe xie difang ma/* ((lo studente indica le immagini e
 7 le parole sul testo))
 (ehm devo usare questi posti/)
 8 I: ehm . *ni ziji*
 (ehm . *fai tu*)
 9 X: ehm quando ho tempo libero vado a: . a: . a: . a giocare a
 10 basket\

Lo studente sta tentando di rispondere in modo creativo alla domanda dell'insegnante, pur formulando una frase non grammaticalmente corretta con il verbo "dormire" all'infinito (riga 4)⁷, ma l'insegnante non accetta il suo tentativo e rimane legata alla formulazione dell'esercizio. A questo punto lo studente, per verificare il tipo di risposta richiesta, passa al cinese in una frase con funzione metadiscorsiva, ottenendo dall'insegnante la risposta in cinese (righe 6-8). Con la prosecuzione dell'attività si ripristina l'uso dell'italiano (riga 9).

3.2.2 La matematica in italiano L2

Durante i momenti di ripresa di contenuti disciplinari si ha prevalentemente una ridefinizione della scelta linguistica da parte dell'insegnante, che si orienta verso la lingua cinese. Il passaggio al cinese assume una funzione di chiarificazione e di spiegazione in relazione all'argomento trattato, come emerge nella seguente interazione, in cui l'insegnante sta spiegando alcuni concetti di matematica:

Esempio 9

1 I: *you mei you wenti de/* concordi se hanno lo stesso segno .
 2 *seguo jiu shi qianmen de nege zhenghao fuhao ..* più o meno .
 3 *shi bu shi/* concordi se hanno lo stesso segno\ . più o meno .
 4 quindi se hanno sempre più più . questi sono . numeri concordi\
 5 *shi bu shi/* . discordi . se hanno segno diverso\ quindi . più
 6 cinque e meno sette sono due numeri discordi . perché hanno
 7 numeri . hanno i segni diversi\ poi . opposti . se sono discordi
 8 e se hanno lo stesso valore assoluto ... valore assoluto *shi*
 9 *shenme yisi/*
 (ci sono dei problemi/ concordi se hanno lo stesso segno . segno
 è quel più o meno che precede il numero.. più o meno . giusto/
 concordi se hanno lo stesso segno\ . più o meno . quindi se
 hanno sempre più più . questi sono . numeri concordi\ giusto/
 [...] valore assoluto ... valore assoluto cosa significa/)
 10 ((I sfoglia il libro))
 11 meno uno e più uno hanno . *quanbu hui zhan . zhan yiyang de ge*
 (meno uno e più uno hanno . tutti occupano . occupano la stessa
 casella\

⁷ I verbi all'infinito sono una forma base delle varietà iniziali di apprendimento (Banfi & Bernini, 2003).

L'insegnante apre in cinese chiedendo se ci sono dei problemi di comprensione (riga 1) e determina così la scelta linguistica verso la L1. Il cinese e l'italiano si alternano: l'italiano viene impiegato solo per la lettura del testo, mentre il cinese è usato con funzione di controllo della comprensione (righe 2-5) e per spiegare i concetti matematici di segno e di valore assoluto (righe 2 e 10-11).

In quest'ultimo estratto osserviamo nuovamente l'insegnante orientarsi verso la L1 come scelta linguistica prevalente:

Esempio 10

- 1 I: *dou shi* non uguali\ *yi-* . *bu yiyang de . jia . zhi bu yiyang ..*
 2 uguali . uguali *shi shenme yisi/ yi mo yi yang de\ . jiazhi shi*
 3 *yiyang de\ .. bi ru shuo* più ci:nque: .. terzi .. cin- cinque
 4 *metè . metà ..*
 (sono tutti non uguali\ u- non uguale . il valore non è uguale
 .. uguali . uguali che cosa significa/ esattamente uguali\ . il
 valore è uguale\ .. per esempio più ci:nque: .. terzi .. cin-
 cinque metè . metà ..)
 5 C: cinque mezzi
 6 I: cinque mezzi\ .. *ni keyi shi . shuzi shi yiyang de . xiangtong*
 7 *ma/ shuzi/*
 (cinque mezzi\ .. può essere . il numero è uguale . è lo stesso/
 il numero/)
 8 C: *fuhao yi yang*
 (il segno è uguale)
 9 I: *yi mo yi-* uguali . *wanquan yi yiyang .. zhebian shuo* discordi .
 10 *ma non opposti .. discor[di*
 (esattamente u- uguali . completamente uguali .. qui dice
 discordi . ma non opposti ..)
 11 C: [*fuhao bu yi yang*
 (il segno non è uguale)
 12 I: discordi . *fuhao bu yi yang\ [...]*
 (discordi . il segno non è uguale)

L'insegnante spiega utilizzando la L1, ma nello stesso tempo ripete insistentemente il lessico specialistico in italiano in modo da fissarlo nella mente degli apprendenti (righe 1-2, 9-10 e 12). Notiamo anche una modalità cooperativa di gestione dell'interazione da parte della studentessa, che interviene per fornire il lessico specialistico in italiano (riga 5: "cinque mezzi").

4. Osservazioni conclusive

A conclusione dell'analisi del *corpus* di interazioni raccolte, che ci ha permesso di esaminare il vario manifestarsi del bilinguismo nella comunicazione didattica nel contesto dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, vogliamo avanzare alcune riflessioni di carattere teorico-metodologico e operativo.

Possiamo in primo luogo rilevare come un progetto didattico che preveda la presenza di un facilitatore linguistico della stessa lingua d'origine degli apprendenti contribuisca ad una politica educativa di integrazione, che la

scuola italiana sta perseguendo ormai da anni, nell'ottica di una sensibilizzazione al plurilinguismo e al pluriculturalismo.

La valorizzazione della lingua e della cultura d'origine degli alunni non italofoeni si colloca nel contesto di una politica di scolarizzazione che vuole evitare il rischio di una "sommersione linguistica" (Baker, 1997: 174-177) per promuovere la formazione di una identità plurilingue e pluriculturale della persona: in questa prospettiva lo studente è posto nelle condizioni di perseguire obiettivi di apprendimento che non siano legati a motivazioni solo strumentali ma anche formative, senza rinunciare alla sua lingua e alla sua cultura, che lo rendono parte di un gruppo sociale differente⁸.

Occorre tuttavia anche sottolineare che l'uso della L1 nell'insegnamento/apprendimento di una L2 necessita di un'adeguata valutazione glottodidattica, affinché l'alternanza tra le lingue sia gestita dal docente in modo efficace ai fini dell'apprendimento.

Dall'analisi del *corpus* sono emerse, in effetti, alcune situazioni in cui l'alternanza linguistica si è rivelata un fattore problematico dal punto di vista dell'insegnamento/apprendimento della L2.

Il ricorso alla L1 è certamente una tecnica veloce e utile per la comunicazione del significato delle parole e può rappresentare anche una facilitazione per l'apprendente, soprattutto nelle fasi iniziali di apprendimento, dal momento che rimanda a quel naturale processo di associazione mentale tra L1 e L2, che è anche una delle strategie per l'apprendimento lessicale⁹. Abbiamo però potuto osservare che se questa tecnica viene utilizzata in modo costante e riproduttivo, senza che siano previste altre modalità di comunicazione del significato, come la definizione e la riformulazione in L2, può rappresentare una perdita di apprendimento, in quanto determina sia una diminuzione del tempo di esposizione alla L2 sia una riproduzione meccanica di equivalenti lessicali, che non tengono conto della natura dinamica e discorsiva della competenza lessicale (come nel caso degli ess. 3, 4 e 5)¹⁰.

Nelle sequenze di negoziazione del significato lessicale sarà dunque auspicabile sfruttare il potenziale acquisizionale dell'alternanza linguistica in una gestione interattiva delle conoscenze che lasci spazio a riformulazioni in L2 e in L1.

⁸ Cfr. Lüdi & Py (2002: 72-73). Sulla distinzione tra le diverse motivazioni per l'apprendimento linguistico, le motivazioni strumentali di natura pratica, legate all'uso concreto della lingua nella vita quotidiana, e le motivazioni formative di natura culturale, rimandiamo a Freddi (1994: 4-5).

⁹ Cfr. Corda & Marengo (2004: 17-19, 59).

¹⁰ Cfr. Nation (2001: 85-86). Sulla nozione di competenza lessicale cfr. Lüdi (1994).

Abbiamo poi notato come la L1 venga spesso utilizzata nel caso di sequenze metadiscorsive e in particolare nell'ambito del discorso regolativo, ossia quello relativo all'organizzazione delle attività (ess. 7-8). L'attribuzione della valenza metadiscorsiva e regolativa alla L1 nell'interazione didattica non sembra risultare favorevole all'apprendimento, in quanto rischia di incrementare un uso non funzionale della L1 e di creare una situazione in cui la L2 non è più percepita come lingua di comunicazione della classe¹¹.

In relazione all'uso della L1 nelle spiegazioni formulate dal docente, infine, occorre distinguere i due contesti di apprendimento analizzati, le lezioni di italiano L2 e i momenti di revisione dei contenuti delle materie scolastiche.

Durante le lezioni di italiano L2 l'uso del cinese si riscontra in sequenze discorsive di carattere metalinguistico, come nel caso delle spiegazioni di grammatica, in cui il passaggio alla L1 rappresenta evidentemente una strategia di facilitazione messa in atto dall'insegnante per favorire la comprensione.

Nella spiegazione dei contenuti disciplinari l'uso della L1 assolve invece una funzione di facilitazione dell'apprendimento e di supporto nello studio delle discipline in italiano L2 che, come abbiamo visto, richiede un notevole sforzo cognitivo da parte degli apprendenti non italofoni. Nelle interazioni esaminate il cinese sembra prevalere in modo preponderante nella mediazione dei contenuti, mentre l'italiano rimane spesso confinato ai momenti di lettura del manuale disciplinare e alla presentazione della terminologia, che lo studente deve memorizzare.

Ai fini di un insegnamento/apprendimento efficace dell'italiano dello studio occorrerebbe però non solo focalizzare l'attenzione sul lessico specialistico in L2, ma anche sviluppare la competenza discorsiva nella L2.

L'uso veicolare delle lingue, in cui una L2 è impiegata per l'insegnamento/apprendimento di contenuti disciplinari, noto anche attraverso l'acronimo CLIL, ossia *Content and Language Integrated Learning*, viene considerato dalla ricerca glottodidattica come una situazione favorevole per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa dell'apprendente. L'uso veicolare dell'italiano per le discipline scolastiche rappresenta infatti una situazione di immersione linguistica, che offre un contesto comunicativo autentico, in cui è possibile favorire l'acquisizione attraverso l'approccio del *learning by doing* e l'applicazione di una didattica *task-based*¹².

L'insegnante facilitatrice, affidandosi prevalentemente alla lingua cinese per la trasmissione dei contenuti, non sembra recepire un simile orientamento. Si

¹¹ Cfr. Lüdi (1999: 46) e Gilardoni (2004: 233-234).

¹² Cfr. Mazzotta (2006: 71-84).

nota evidentemente uno stile di insegnamento che rimane legato alle metodologie tradizionali che caratterizzano la didattica delle lingue in Cina, in cui l'approccio comunicativo stenta ancora ad affermarsi¹³.

Affinché l'alternanza tra L2 e L1 sia gestita in modo efficace ai fini dell'apprendimento linguistico e possa costituire una risorsa per la didattica, occorre dunque un'adeguata coscientizzazione delle modalità di trattamento del bilinguismo nell'interazione. Gli studi sul bilinguismo nella comunicazione didattica possono pertanto costituire un terreno fecondo non solo per lo sviluppo della ricerca nel campo della didattica dell'italiano L2, ma anche per la formazione dei docenti di italiano L2 e dei facilitatori di apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Banfi, E. & Bernini, G. (2003): Il verbo. In: A. Giacalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma (Carocci), 70-115.
- Banfi, E., Biasco, M. & Mao, W. (2003): *Introduzione allo studio della lingua cinese*. Roma (Carocci).
- Baker, C. (1997): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon / Philadelphia / Sydney (Multilingual Matters Ltd).
- Corde, A. & Marelli, C. (2004): *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia (Guerra Edizioni).
- D'Annunzio, B. (2009): *Lo studente di origine cinese*. Perugia (Guerra Edizioni).
- Favaro, G. (2003): L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole. In: R. Grassi, A. Valentini & R. Bozzone Costa (ed.), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002. Perugia (Guerra), 13-20.
- Freddi, G. (1994): *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino (UTET).
- Gilardoni, S. (2004): Per un'analisi delle pratiche plurilingui nell'interazione formativa. In: *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture*, 11, 205-238.
- Grassi, R., Valentini, A. & Bozzone Costa, R. (ed.) (2003): *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002. Perugia (Guerra).
- Hu, G. (2002): Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. In: *Language, Culture and Curriculum*, 15, 2, 93-105.
- Lüdi, G. (1987): Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme. In: G. Lüdi (ed.), *Devenir bilingue – parler bilingue. Actes du 2^{ème} colloque sur le bilinguisme*, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984. Tübingen (Max Niemeyer Verlag), 1-21.
- Lüdi, G. (1994): Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. In: *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 3, 115-146.
- Lüdi, G. (1995): Parler bilingue et traitements cognitifs. In: *Intellectica*, 20, 139-159.

¹³ Cfr. D'Annunzio (2009: 37-39).

- Lüdi, G. (1996): Mehrsprachigkeit. In: H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (ed.), *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Halbband. Berlin / New York (Walter de Gruyter), 233-245.
- Lüdi, G. (1999): Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. In: *Cahiers du français contemporain*, 5, 25-51.
- Lüdi, G. (2001): Mehrsprachigkeit und Interferenzen. In: G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (ed.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL). Methodologie (Sprache in der Gesellschaft – Sprache und Klassifikation – Datensammlung und -verarbeitung)*, Band I/2. Tübingen (Max Niemeyer Verlag), 423-435.
- Lüdi, G. (2003): Code-switching and unbalanced bilingualism. In: J. M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (ed.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon (Multilingual Matters), 174-188.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002): *Etre bilingue*. 2^{ème} éd. revue. Bern (Peter Lang).
- Mazzotta, P. (2006): Il CLIL nella didattica dell'italiano agli immigrati. In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 71-84.
- Ministero dell'Istruzione (ed.) (2008): *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano – a.s. 2007/08*. Disponibile online: <http://www.pubblica.istruzione.it/mpa/pubblicazioni/index.shtml> (4/1/2010).
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001): Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques. In: *Le Français dans le Monde*, n° spécial, *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, 107-142.
- Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Moore, D. (2002): Code-switching and Learning in the Classroom. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 279-283.
- Pekarek Doehler, S. (2000): Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. In: *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 12, 3-26.
- Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Piccinini, C. (i.c.s.): La valutazione predittiva. In: S. Rastelli (ed.), *Italiano di studenti cinesi – Percorsi di didattica acquisizionale*. Perugia (Guerra).
- Py, B. (1997): Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In: *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 108, 495-503.

Allegato

Convenzioni di trascrizione

[	sovrapposizione
–	interruzione del parlante
. 	pausa breve, media, lunga
:	pronuncia prolungata di vocale o consonante
/	intonazione ascendente
\	intonazione discendente
AABB	segmento pronunciato con enfasi o accento particolarmente forte
(())	fenomeni non trascritti o descrizione della situazione (es. risate)
[...]	segnalazione di parte omessa nella trascrizione
(xxx)	segmento non comprensibile
I	insegnante
X	studente maschio
C	studente femmina.

Per facilitare la lettura delle trascrizioni abbiamo adottato il carattere corsivo per il cinese e il tondo per l'italiano. Per il cinese è stata utilizzata la trascrizione in *Hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音) omettendo i toni; è stata poi effettuata una traduzione dal cinese all'italiano, segnalata in corsivo tra parentesi tonde.