

Paesaggi linguistici e scrittura plurilingue

Un'analisi di testi plurilingui di allievi/e delle scuole secondarie di secondo grado

Gisela Mayr

Libera Università di Bolzano, Italia

Abstract The present research investigates linguistic landscaping in plurilingual written communication. Students were asked to write plurilingual texts, using all the languages available in their repertoire. This resulted in a systematic use of code-switching and translanguaging which both became part of the writing process. The data analysis showed that students used the different languages of their plurilingual repertoire to construct and vary meaning in the texts according to specific needs or requirements, thus creating subjective linguistic landscapes. On the basis of an analysis of 69 texts and 5 stimulated recalls held after the writing workshops, the following research questions were investigated: according to which criteria do students chose languages to communicate in writing? What type of attitudes and dispositions emerge? Which linguistic landscapes can be recognised?

Keywords Linguistic landscaping. School scaping. Translanguaging. Plurilingual writing. Linguistic repertoire.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lo studio. – 2.1 Considerazioni generali. – 2.2 Analisi esemplificativa di un testo. – 2.3 L e scrittura plurilingue: tipologie di paesaggi. – 3 Conclusione.

1 Introduzione

Il *linguistic landscaping* (LL) è uno strumento finalizzato all'analisi di paesaggi linguistici di società plurilingui. Si vuole investigare quali rapporti esistano tra le diverse lingue, anche in una prospettiva di dominanza linguistica,

nel tentativo di fare emergere gerarchie e relazioni di potere sottostanti (Gorter 2013; Backhaus 2006; Van Mensel et al. 2016). Anche se questo approccio sociolinguistico si è prevalentemente occupato di paesaggi linguistici in forma scritta, circoscritti a spazi di comunicazione pubblica, sono state effettuate anche ricerche all'interno di istituzioni scolastiche, nelle quali si sottolinea la grande importanza di LL nel contesto pedagogico e di apprendimento linguistico.

Brown (2012), analizzando l'emergenza della lingua minoritaria Võru in contesti scolastici in Estonia, conia il termine *schoolscapes* per questo tipo di analisi. Da studi simili effettuati nei Paesi Baschi (Gorter, Cenoz 2015a; Aiestaran et al. 2010; Dressler 2015), emerge che nel contesto scolastico la produzione di segni è meno professionale che in ambito pubblico; inoltre, i segni prodotti dai discenti mostrano caratteristiche specifiche che differiscono sostanzialmente dai segni prodotti dalla rappresentanza istituzionale, o da agenti esterni alla scuola. L'analisi rivela anche come influiscano sulla forma i differenti intenti comunicativi sottintesi. Da queste ricerche emerge inoltre che i paesaggi linguistici all'interno della scuola riflettono altrettante ideologie, e quindi un'attenta analisi può condurre alla scoperta di curricula linguistici non apertamente codificati, ma non per questo meno influenti sulle pratiche didattiche (Gorter 2018, 82).

Tuttavia la produzione scritta plurilingue di discenti, anche se largamente praticata a livello informale, non è mai stata studiata, soprattutto perché una didattica del *translanguaging* come ideata e praticata da García (García, Wei 2014; García et al. 2016) ha tuttora poca presa nelle scuole, non solo italiane ma anche europee. L'apertura a una didattica del *translanguaging*, in cui tutte le lingue presenti nel contesto scolastico vengano valorizzate e divengano parte del processo di apprendimento, necessita un ripensamento che metta in discussione consuetudini e pratiche didattiche consolidate.

È necessario riconoscere che il plurilinguismo, ormai tratto caratterizzante della nostra società, si rispecchia all'interno dell'istituzione scolastica, cambiandone completamente l'assetto linguistico. Se fino a poco tempo fa l'approccio più comune mirava a proibire l'utilizzo di lingue migratorie e minoritarie con l'intento di renderle inattive e di facilitare così l'apprendimento delle lingue dominanti, oggi al contrario l'utilizzo di tali lingue viene incentivato, al fine di agevolare lo sviluppo cognitivo ed emozionale del discente e per facilitarne l'apprendimento linguistico. Il parlante plurilingue non deve più essere considerato come un parlante con competenze deficitarie in più lingue, poiché al contrario in molti casi acquisisce una padronanza molto specifica e unica delle diverse lingue che va ben oltre i livelli base padroneggiati da parlanti monolingui (Cenoz, Gorter 2011).

In tal senso le pratiche del *code-mixing* (CM), *code-mashing* (CS) e *translanguaging* (TL) sono divenute molto frequenti in contesti scolastici plurilingui e rendono i confini tra le lingue permeabili (*soft*

boundaries, Cenoz, Gorter 2011, 357; Cenoz, Gorter 2015b). Cenoz, Gorter, nel loro contributo sulla scrittura plurilingue, segnalano che le pratiche del TL attuate da discenti plurilingui in contesti scolastici si ritrovano anche nei paesaggi linguistici circostanti e anzi vengono plasmate da essi (Cenoz, Gorter 2011, 359). I due studiosi non fanno esplicitamente riferimento a un collegamento tra scrittura plurilingue, translanguaging e paesaggi linguistici, ma segnalano l'esistenza di parallelismi tra i tre fenomeni, rilevando che in contesti extrascolastici i discenti attuano abitualmente pratiche plurilingui di TL, combinando elementi di diverse lingue ed altri segni semiotici, soprattutto durante l'interazione sui social media. Applicando una didattica del TL e rendendo i confini tra le lingue permeabili anche a scuola, i discenti saranno coinvolti in pratiche già consuete e spontanee (2011, 361). La capacità di combinare differenti lingue e linguaggi in modo creativo nell'atto comunicativo dà loro modo di disegnare specifici paesaggi linguistici molto individuali.

2 Lo studio

Lo studio di caso qualitativo si è svolto in un liceo ginnasio linguistico in lingua tedesca di Bolzano, dove, nell'ambito di un progetto di più ampio respiro, gli alunni e le alunne di una terza classe hanno partecipato a workshop di scrittura creativa plurilingue. Le lingue coinvolte nel progetto erano: tedesco (dialetto e lingua standard), italiano, inglese e francese. Sono stati prodotti complessivamente 69 testi attribuibili a diversi generi letterari, quali ad esempio racconti brevi, poesie, discorsi politici. È stato scelto tra questi un testo significativo per l'analisi testuale esplicativa proposta più sotto. L'analisi segue i principi postulati da De Beaugrande, Dressler (1981), Brinker et al. (2018, 17) e Avernitseva-Klisch (2018, 3), rivendicando un concetto integrativo di testualità, inteso come unità linguistica ma anche comunicativa, e racchiude in sé sia l'approccio di analisi comunicativa che linguistica sistematica, e infine testuale.

Successivamente alla stesura dei testi plurilingui sono stati effettuati degli *stimulated recalls* (SR) con 5 discenti (Gass, Mackey 2017), in cui la rilettura dei testi dava spazio a libere associazioni. Gli esiti dell'analisi testuale e dell'analisi dei trascritti permettono un'osservazione pluriprospectica e garantiscono maggiore validità.

2.1 Considerazioni generali

Il processo di scrittura implica una fase di riflessione, poi di redazione e revisione del testo. Si tratta di un processo complesso e articolato: esso non è spontaneo come il parlato. Ne consegue che, durante la re-

dazione di testi plurilingui, la scelta delle lingue è consapevole, e viene effettuata a seguito di un'attenta riflessione. Questo studio di caso ha permesso di ricostruire le considerazioni che sono a monte di determinate scelte linguistiche operate dai discenti. Nel campione analizzato, CS e TL avvengono quasi esclusivamente a livello extra-sentenziale. Nella maggior parte dei casi, i discenti preferiscono aspettare la fine di un paragrafo o di una strofa per cambiare lingua. Negli SR questa scelta viene spiegata con la necessità di non compromettere la funzione comunicativa del testo. Se questo testimonia che lo CS intrasentenziale viene percepito come un ostacolo alla comunicazione, d'altro canto sottolinea il fatto che scrivere un paragrafo in una lingua sia una sfida, poiché non si può fare uso di code-mixing o code-meshing per superare momenti di difficoltà a livello lessico-sintattico.

2.2 Analisi esemplificativa di un testo

Come esempio paradigmatico è stato scelto un breve testo in versi.¹ L'analisi testuale deve essere considerata esemplificativa del campione. Durante l'analisi dei testi sono emersi paesaggi linguistici individuali che non solo denotano consuetudini ed atteggiamenti tipici, ma riflettono anche l'ambito tanto linguistico quanto culturale in cui determinate lingue vengono usate ed apprese. Si vengono così a delineare specifici paesaggi linguistici interiori che danno espressione concreta ad ideologie molto spesso inconsapevoli.

Unsaid words

Unsaid words
because there's still time tomorrow
Unsaid words
because it's just not the right moment
Unsaid words
because what would it change anyway?

Parole non dette
perché forse non prova lo stesso
Parole non dette
perché al momento non sono ancora sicura
Parole non dette
perché ho troppa paura

¹ Testo prodotto da una alunna del ginnasio «Walther v.d. Vogelweide» di Bolzano (2016). NdT: sono stati lasciati gli errori presenti nel originale.

Unausgesprochene Worte
weil es einfach einfacher ist
Unausgesprochene Worte
weil der andere doch auch was sagen könnte
Unausgesprochene Worte
weil ich nicht mutig genug bin

Paroles inexprimée
Parce que les rêves sont les plus beaux
Paroles inexprimée
Parce que je ne sais pas comme commencer
Paroles inexprimée
Parce que je ne me peux pas forcer

In questo testo viene trattato il tema dell'insicurezza e della paura di una giovane donna nel manifestare i propri sentimenti alla persona amata. È un tema ricorrente nella letteratura giovanile e certamente di spiccata attualità per l'autrice. L'alunna la cui L1 è il tedesco, non proviene da un background plurilingue, ha tuttavia competenze linguistiche molto elevate in italiano, inglese e francese, in parte attribuibili alle sue letture estese in tutte queste lingue, dice che la scelta delle lingue è stata consapevole, ed è il risultato di un attento paragone tra di esse. È consapevole che il poter ricorrere a più lingue amplia le possibilità di espressione e aumenta i significati.

Il testo è scritto in quattro lingue, e attraverso di esse viene chiaramente strutturato a livello linguistico: ogni strofa è scritta in una lingua diversa. In tal modo non si viene a creare confusione, come si potrebbe supporre: al contrario, CS assume la funzione di trasmettere significati proprio attraverso la scelta della lingua. La prima caratteristica che si evidenzia è l'alternarsi di una lingua germanica ad una lingua romanza. A questa struttura a livello linguistico si associa una strutturazione più profonda a livello di significati. La stessa alunna conferma che la scelta è stata voluta, e che tale alternanza, secondo lei, rendeva il testo più interessante.

Nel primo verso, l'utilizzo dell'inglese da parte della narratrice denota un atteggiamento più distaccato e casuale nei confronti dell'argomento. Lei stessa spiega la scelta stilistica dicendo che in questa lingua le espressioni erano più corte e semplici. La stessa scelta di locuzioni di uso frequente come «still time tomorrow» e «not the right moment» non implica un particolare coinvolgimento emotivo. In questo caso, l'uso della lingua riflette l'ambito in cui la narratrice è consueta usarlo: si tratta di un ambito piuttosto impersonale, con gli amici, utilizzando frasi fatte assimilate in una delle tante occasioni in cui l'inglese viene usato nel mondo di giovani. La stessa frase retorica che conclude il primo verso («would it change anyway») enfatizza il distacco quasi ironico con cui la narratrice si avvicina per la prima volta all'argo-

mento. Dagli *stimulated recalls* emerge che l'alunna ha imparato l'inglese soprattutto in ambito scolastico e che lo utilizza principalmente per comprendere i testi di canzoni e di video o film girati in inglese.

Il secondo verso è scritto in italiano. Non c'è apparentemente nessun nesso tra le prime due strofe a livello strutturale e grammaticale: la coerenza è data dalla ripetizione dell'espressione «unsaid words», resa in italiano con «parole non dette», con la funzione di connettore retroattivo. La traduzione porta il discorso su un livello più personale, spostando il significato da un piano generico ad uno più individuale e con ciò più intimo. Anche l'attenzione viene spostata da assunti generici, costituiti da frasi fatte, a sentimenti più personali come la paura di esporsi e l'insicurezza riguardo sia i propri sentimenti che i sentimenti dell'altro. Emerge una padronanza della lingua che mostra come questa lingua faccia parte del repertorio intimo del narratore e venga utilizzata in ambito privato.

Segue una strofa in tedesco, ove il tema viene ripreso ancora una volta attraverso la ripetizione di «parole non dette» «unausgesprochene Worte». La narratrice torna a spostarsi di nuovo su di un piano più impersonale, preferendo la parola «unaugesprochen» a «ungesagt»: in questa strofa ritroviamo il tono ironico e autoironico. Questa scelta è da ricondurre da un lato al fatto che per esprimere ironia è necessaria una padronanza approfondita di una lingua, e dall'altro al modo in cui la narratrice è abituata a esprimere i propri sentimenti (il tedesco è la sua L1). La frase conclusiva «weil ich nicht mutig genut bin», con la scelta della parola «mutig» al posto della più consueta «courage», suggerisce un mondo finto eroico di retaggio cervantiano.

La quarta strofa riprende un tono più personale, in cui vengono espressi da un lato la sospensione, come aspetto positivo di un mondo onirico, e dall'altro la mancanza di volontà di cambiare e passare dal sogno all'azione. Il francese in questo caso viene usato come la lingua dei sogni: si tratta di una lingua usata molto poco in ambito extrascolastico, e perciò relegata nel mondo delle possibilità.

Dall'intervista emerge che l'alunna è consapevole delle scelte operate: anzi, è stata sua precisa intenzione strutturare il testo attribuendo determinati contenuti a determinate lingue. Ritieni che per operare tali scelte sia necessaria una forte consapevolezza e sensibilità riguardo i significati, il ritmo ed il suono delle diverse lingue. Perciò ha selezionato prima di tutto i temi, li ha raggruppati e da ultimo ha scelto la lingua che le è sembrata più adatta ad esprimerli. L'alunna associa chiaramente determinate lingue a determinate emozioni e significati.

2.3 LL e scrittura plurilingue: tipologie di paesaggi

Come già descritto in precedenza, dall'analisi dei testi sono emerse diverse tipologie di paesaggi, che mostrano in che modo le lingue vengono fissate e in relazione con quali emozioni ed esperienze ciò avviene. Si nota la forte influenza degli ambiti di apprendimento - formali o meno - sul modo in cui una determinata lingua viene utilizzata. Si sono individuati undici criteri di scelta della lingua che hanno dato adito, a seconda della personalità e della biografia del discente, a un numero di paesaggi linguistici interiori corrispondente al numero di testi redatti; e tali paesaggi sono molto differenziati tra di loro. Vale a dire che ciascun testo esprime in modo molto personale un aspetto del paesaggio linguistico interiore di ciascun discente.

Dall'analisi dei testi e degli *stimulated recalls* si sono potuti individuare i seguenti criteri di scelta (Mayr 2020):

- Strutturare meglio il testo, suddividendolo per capitoli o per contenuti;
- Dare significati diversi al testo, a seconda della lingua scelta;
- Perché singole parole ed espressioni hanno un particolare significato per il discente e quindi esprimono meglio determinati stati d'animo o circostanze;
- Per il suono di alcune parole, e il suo particolare significato, anche onomatopeico;
- Perché secondo la percezione del discente determinate parole o espressioni suonano meglio in una lingua che in un'altra;
- Perché determinate espressioni in una lingua sono più appropriate ed esprimono meglio un determinato concetto;
- Perché determinate espressioni e parole esistono soltanto in una lingua;
- Perché determinate conoscenze sono state acquisite soltanto in una lingua;
- Perché determinate parole ed espressioni sono ricollegabili a specifici ricordi e quindi sono più dense di significato;
- Motivi di ritmo;
- Perché il testo plurilingue è più vario ed interessante ed amplia lo spettro dei significati;
- Esprimere specifici significati e sentimenti.

3 Conclusione

Il presente studio dimostra che la scrittura plurilingue consente ai discenti di attivare il proprio repertorio plurilingue ed attraverso di esso creare paesaggi linguistici individuali grazie alla pratica del *translanguaging*. Come già indicato da Cenoz, Gorter (2011), TL permette un processo di apprendimento attivo e creativo che supera la sepa-

razione delle lingue forzata tipica della didattica tradizionale (Gorter 2018). Si tratta piuttosto di dare spazio a sistemi trans-semiotici che permettono ai discenti di individuare e costruire significati e ricombinarli liberamente in un processo di potenziamento degli stessi. Ciò implica un aumento dell'impegno cognitivo, un'augmentata analisi critica nonché capacità creativa (García, Wei 2014).

Si promuove quindi la scrittura plurilingue come strumento didattico per accrescere da un lato le competenze linguistiche, dato che grazie a processi di ricontestualizzazione, nuove parole e nuovi significati possono essere individuati. Dall'altro la didattica in questo modo si apre alla teoria del *blended space* e alla metafora plurilingue in quanto si mettono a confronto diversi sistemi di riferimento culturali e linguistici, creando forme ibride che permettono l'ampliamento dello spettro dei significati. La stesura di testi plurilingui inoltre necessita di un'attenta analisi di aspetti non solo lessico-grammaticali ma anche pragmatici e semantici, e presuppone un'approfondita conoscenza dei diversi generi nelle diverse lingue (Mayr, forthcoming).

A livello di apprendimento interculturale, tale pratica favorisce la riflessione in merito alla propria biografia linguistica, lo sviluppo socio-culturale di determinate lingue e l'utilizzo che ne consegue. Si viene a creare una maggiore consapevolezza dell'importanza, dell'origine e degli effetti della connotazione, nonché dei significati attribuiti a determinate espressioni e parole derivanti da esperienze personali (Cenoz, Gorter 2011). Emergono consuetudini linguistiche legate a pratiche quotidiane, ma anche preconcezioni acquisite che grazie a questa pratica possono essere oggetto di una più attenta riflessione critica da parte del discente.

Bibliografia

- Aiestaran, J. et al. (2010). «Multilingual City Spaces: Perceptions and Preferences of the Inhabitants of Donostia – San Sebastian». Shoami, E. et al. (eds), *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, 219-34.
- Avernitseva-Klisch, M. (2018). *Textkohärenz. 2. Auflage*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Backhaus, P. (2006). «Multilingualism in Tokyo – A Look into the Linguistic Landscape». *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 52-66. <https://doi.org/10.1080/14790710608668385>.
- Brinker, K. et al. (2018). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brown, K.D. (2012). «The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia». Gorter, D. et al. (eds), *Minority Language in the Linguistic Landscape*. Basingstroke: Palgrave-Macmillan, 281-9.

- Cenoz, J.; Gorter, D. (2011). «Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing». *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-69. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x0026-7902/1>.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2015a). «Linguistic Landscapes in Multilingual Schools». Spolsky, B. et al. (eds), *Challenges for Language Education: Making Space for People*. New York: Routledge, 151-69.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2015b). «Translanguaging and Linguistic Landscape». *Linguistic Landscape*, 1, 54-74. <http://dx.doi.org/10.1075/LL.1.1/2.04gor>.
- De Beaugrande, R.; Dressler, W. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Dressler, R. (2015). «Signgeist: Promoting Bilingualism Through the Linguistic Landscape of School Signage». *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128-45. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.912282>.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O. et al. (2016). *The Translanguaging Classroom*. Philadelphia: Caslon.
- Gass, M.S.; Mackey, A. (2017). *Stimulated Recall Methodology in Applied Linguistics and L2 Research*. New York: Routledge.
- Gorter, D. (2013). «Linguistic Landscapes in a Multilingual World». *Annual Review on Applied Linguistics (ARAL)*, 33, 190-212. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000020>.
- Gorter, D. (2018). «Linguistic Landscapes and Trends in the Study of Schools-capes». *Linguistic and Education*, 44, 80-5. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>.
- Mayr, G. (2020). *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichts-empirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Tübingen: Narr.
- Mayr, G. (forthcoming). «Lernende verfassen mehrsprachige Texte: Entwicklung textstrukturierender Strategien und Sprach(en)bewusstheit». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2.
- Van Mensel, L. et al. (2016). «Linguistic Landscapes». García, O. et al. (eds), *Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 423-49.

