IMPARARE L'ITALIANO IN SLOVENIA: IL CASO DEGLI STUDENTI DELL'UNIVERSITÀ DEL LITORALE DI CAPODISTRIA

*Susanna Pertot, Univerza na Primorskem / Università del Litorale,
susanna.pertot@upr.si*

10.31902/fli.30.2020.21
UDK 811.131.1-057.87(497.12)

L'articolo presenta i risultati di uno studio qualitativo basato su dieci interviste semi-strutturate ad altrettanti studenti sloveni che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper, in Slovenia, e che l'autrice definisce parlanti attivi e competenti della lingua italiana. Essi hanno acquisito la lingua italiana attraverso il sistema educativo sloveno nella regione del Litorale, un'area bilingue in cui convivono la maggioranza slovena e la comunità nazionale autoctona italiana e in cui la lingua slovena e quella italiana godono di pari dignità nella vita pubblica e privata. Nella regione esistono due tipi di scuole: in quelle con lingua di insegnamento slovena è obbligatorio l'insegnamento dell'italiano come lingua del territorio, mentre in quelle in cui la lingua veicolare è l'italiano è obbligatorio anche l'insegnamento dello sloveno. La ricerca intende mettere a fuoco l'esperienza relativa al processo di acquisizione della lingua italiana da parte degli studenti che hanno frequentato questo tipo di scuole e sono attualmente iscritti all'università, esplorando inoltre i loro repertori linguistici e la loro percezione nel considerarsi e nell'essere considerati parlanti della lingua italiana; indaga infine se l'acquisizione della lingua italiana abbia prodotto in essi un senso di maggiore inclusione nella Comunità Nazionale Italiana in Slovenia.

Parole chiave: nuovo parlante, potenziale nuovo parlante, studenti della lingua italiana, italiano in Slovenia, Comunità Nazionale Italiana in Slovenia, lingua come capitale simbolico, inclusione, esclusione

Introduzione

Nelle aree di insediamento della Comunità Nazionale Italiana in Slovenia (di seguito CNI), il sistema scolastico sloveno prevede una rete scolastica con lingua di insegnamento slovena in cui è obbligatorio l'insegnamento dell'italiano come lingua del territorio e una rete di

scuole con lingua d'insegnamento italiana in cui, viceversa, è obbligatorio l'insegnamento dello sloveno. A livello accademico, lo studio della lingua italiana e in lingua italiana, quest'ultimo limitato ad alcuni corsi di studio, è possibile a Capodistria-Koper presso l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem). L'articolo presenta i risultati di uno studio qualitativo basato su dieci interviste semi-strutturate a studenti di madrelingua slovena che si sono avvicinati alla lingua italiana nella scuola con lingua d'insegnamento slovena e che ora studiano l'italiano e in italiano presso l'Università del Litorale. Essi hanno raggiunto un'elevata competenza linguistica e possono essere definiti parlanti attivi e competenti della lingua italiana. La ricerca esplora le esperienze soggettive degli intervistati relative al processo di acquisizione della lingua italiana, il modo in cui essi definiscono la propria produzione linguistica rispetto ai parlanti nativi di questa lingua e la percezione che essi hanno della propria identità linguistica. I risultati sono stati discussi in relazione al paradigma teorico del *nuovo parlante* (*new speaker*) riferito nella fattispecie all'italiano, una lingua diffusa che è però lingua di minoranza nel contesto in cui è stata appresa dai soggetti presi in esame.

Il concetto di *nuovo parlante* comprende persone che hanno imparato la lingua in ambiti diversi dalla famiglia, principalmente a scuola e in contesti istituzionali (O'Rourke, Pujolar, Ramallo 1). Tuttavia, il concetto non definisce chiaramente gli attributi distintivi del nuovo parlante di una data lingua (Walsh, Lane 1; Jaffe 25), ad esempio: quale livello di competenza si deve raggiungere per essere considerati tali? Quale uso se ne deve fare? Il concetto di *nuovo parlante* appare dunque sfocato e dal significato non univoco, una categoria discorsiva al pari di quella, altrettanto ambigua, del *parlante nativo*.

Secondo Costa (132-133), in termini discorsivi il termine *nuovo parlante* o *neo-parlante* viene adoperato come categoria descrittiva basata sulla recente acquisizione di una lingua, sul tipo di linguaggio che viene attribuito al neo-parlante e sulla possibilità di definirlo in base all'ordine di acquisizione. In apparenza si potrebbe pensare che si tratti di un termine discorsivo neutro; secondo l'autore, tuttavia, non lo è affatto, in quanto serve gli interessi degli attori sociali che detengono l'autorità linguistica e impone agli altri di adeguarsi al linguaggio ritenuto autorevole, come ad esempio quale lingua insegnare ai bambini nelle scuole, o di creare dei mercati linguistici alternativi (concetto che riprenderemo in seguito). Di fatto, l'apparente neutralità cela questioni politiche, sociali e morali.

Nell'ambito delle ricerche sulle lingue minoritarie a rischio di estinzione, il termine *nuovo parlante* si è imposto a discapito di *neo-parlante* per indicare il parlante adulto che, a seguito di un cambiamento linguistico collegato a importanti scelte di vita per il quale nella letteratura del settore è invalso il termine *muda* introdotto da Pujolar e González (139), usa quotidianamente la lingua minoritaria come L2 in contesti diversi da quelli dell'educazione formale in cui l'ha appresa. Viceversa, il parlante che ne fa un uso circoscritto all'ambiente educativo viene detto *potenziale nuovo parlante* (Jaffe 38).

Gli studi sui nuovi parlanti delle lingue minoritarie sono incentrati sulle lingue a rischio di estinzione per la cui rivitalizzazione sono state messe in atto politiche di pianificazione linguistica. La traiettoria che porta alla rivitalizzazione di una lingua richiede che dei nuovi parlanti vadano a ripopolare le fila dei *vecchi parlanti*, o *parlanti nativi*, che sono numericamente così ridotti da essere, appunto, a rischio di estinzione. Avendola acquisita in ambiti istituzionali, i nuovi parlanti usano una nuova varietà della lingua rivitalizzata, che si differenzia da quella che i vecchi parlanti nativi hanno acquisito in ambito familiare per via transgenerazionale. La dicotomia tra *vecchi* e *nuovi* parlanti converge così nella disputa, spesso non esplicitata a livello sociale, sulla delimitazione tra chi appartiene e chi non appartiene a una data comunità di parlanti (Bonacchi 67) e pone dunque il problema della legittimazione di inclusione o esclusione dei nuovi parlanti nella comunità di parlanti di quella data lingua, vale a dire di quali siano i parametri di legittimità necessari per poter appartenere a quella data comunità. La questione dei criteri è cruciale non solo per essere riconosciuti nuovi parlanti dal gruppo di parlanti nativi di quella data lingua, ma anche per riconoscersi come tali (Jaffe 29-30). Si tratta quindi di un rapporto di potere tra chi è parlante nativo e chi lo vorrebbe diventare.

Le ricerche tradizionali sulle lingue minoritarie e gli studi sulla rivitalizzazione linguistica, focalizzate sulle comunità native e sul loro patrimonio linguistico-culturale, hanno trascurato i nuovi profili di parlanti, reificando e idealizzando il parlante nativo come il *vero* parlante (O'Rourke, Pujolar 60). Secondo O'Rourke, Pujolar e Ramallo, in questi contesti il nuovo parlante viene percepito in un certo senso come meno autentico (4), mentre invece il fenomeno del *nuovo parlante* contraddice il modo in cui sia le maggioranze sia le minoranze storicamente usano la lingua per legittimare le rivendicazioni di nazionalità e autenticità culturale, riproducendo ideologie linguistiche basate sulla nozione di *nativo*, di scarsa o nulla base empirica (2). Infatti, il parlante nativo rappresenta un modello idealizzato, un

individuo che si esprime – letteralmente – come un libro stampato, un modello che, peraltro, non esiste nella realtà.

Nel mondo globalizzato, il fenomeno dei *nuovi parlanti* non è limitato alle lingue minoritarie sottoposte a rivitalizzazione linguistica, ma riguarda anche le lingue più diffuse nel mondo e coinvolge le comunità degli immigrati, i lavoratori transnazionali, i network internazionali ecc. Pertanto, anche l'Italiano registra la presenza di nuovi parlanti. Secondo Bonacchi, questo fenomeno è "inteso come il sorgere di comunità linguistiche 'decentrate', in cui la dimensione linguistica (parlare l'Italiano) viene così a convergere in una più ampia prospettiva socioculturale (essere un nuovo italiano)" (68) e non è limitabile agli immigrati che hanno appreso l'italiano come L2 in età adulta, ma riguarda anche le comunità di non nativi italiani che usano l'italiano come lingua professionale all'estero. Inoltre, per l'ibridizzazione della loro produzione linguistica, l'autrice annovera tra i nuovi parlanti anche gli italiani che vivono da tempo all'estero, immersi in un'altra lingua (69). In ogni caso si tratta di comunità linguistiche plurilingui che "dispongono di (sviluppano) un repertorio linguistico che dev'ia dall'Italiano neostandard" (68).

L'italiano come lingua del territorio del Litorale

Nell'area dell'Adriatico settentrionale convivono da secoli tre diverse culture: italiana, slovena e croata. In Bonifacio e Tremul (61-63) è riportato come, nel corso del XIX e del XX secolo, le popolazioni autoctone di quest'area geografica siano state coinvolte in un costante spostamento dei confini a seguito di burrascosi eventi storico-politici; proprio per questa ragione vi sono italiani insediati nelle attuali Repubbliche di Slovenia e di Croazia. Gli italiani divennero una minoranza in questo territorio dopo la fine della seconda guerra mondiale e l'esodo della maggior parte dei membri della Comunità Nazionale Italiana dalla Jugoslavia comunista. Dal 1991, dopo la dissoluzione della Jugoslavia e la dichiarazione d'indipendenza della Repubblica di Slovenia e della Repubblica di Croazia, la CNI si trova divisa tra questi due Stati: in Slovenia conta circa 4.000 persone, mentre in Croazia, dov'è numericamente più consistente, raggiunge circa 30.000 appartenenti.

In Slovenia, la CNI è insediata nella regione del Litorale lungo la costa e nell'immediato entroterra dei comuni di Capodistria, Isola e Pirano. La regione del Litorale è un'area bilingue in cui convivono la maggioranza slovena e l'autoctona CNI. Qui la lingua slovena e quella italiana godono di pari dignità nella vita pubblica e privata.

Infatti, la Costituzione della Repubblica di Slovenia del 1991 garantisce al gruppo etnico italiano (come pure a quello ungherese, presente lungo il confine con l'Ungheria) la protezione dei diritti umani fondamentali: il diritto a usare la lingua materna, a mantenere e sviluppare la cultura nella lingua materna, a utilizzare pubblicamente la lingua materna sul territorio d'insediamento, ad avere rappresentanti dei gruppi di minoranza nelle Comunità locali e in Parlamento, nonché all'educazione, all'istruzione e alla formazione in lingua materna.

La conservazione delle lingue minoritarie in Slovenia è dunque regolata dal principio etnico autoctono, che garantisce i diritti delle minoranze autoctone indipendentemente dal numero dei loro parlanti. Per garantire la conservazione della lingua minoritaria nell'area in cui viene parlata, nelle scuole con lingua d'insegnamento slovena è obbligatorio l'insegnamento di tale lingua come lingua del territorio. Pertanto, nel Litorale esistono due tipi di scuole: in quelle con lingua di insegnamento slovena è obbligatorio l'insegnamento dell'italiano come lingua del territorio, mentre in quelle in cui la lingua veicolare è l'italiano è obbligatorio anche lo studio dello sloveno. A livello accademico, lo studio della lingua italiana e in lingua italiana – quest'ultimo limitato ad alcuni corsi di studio – è possibile a Capodistria-Koper, presso la locale Università del Litorale (Univerza na Primorskem).

Nelle scuole di maggioranza, dunque quelle con lingua di insegnamento slovena, l'italiano è definito *lingua del territorio* e viene insegnato come L2, vale a dire come seconda lingua. L'introduzione formale di questa lingua avviene nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia attraverso attività ludiche. A scuola, gli alunni iniziano ad apprendere come seconda lingua obbligatoria nel primo ciclo della scuola elementare e lo studiano fino alla maturità (Čok, Pertot 69).

La presenza nell'ambiente extrascolastico della popolazione italiana, ovvero dei membri della CNI, dovrebbe offrire agli alunni sloveni l'opportunità di utilizzo diretto della lingua anche in altri ambiti. È peraltro opinione comune, non supportata da dati empirici, che l'interesse per l'italiano un tempo fosse maggiore. Oggi la popolarità dell'inglese supera quella dell'italiano e la percezione di uno status più alto dell'inglese come lingua franca porta gli alunni a ottenere risultati migliori in inglese piuttosto che in italiano (73).

Gli appartenenti alla CNI che vivono in Slovenia conoscono lo sloveno, che è la lingua della maggioranza, e l'italiano standard, ma la variante normalmente usata nella comunicazione informale è il dialetto istro-veneto. Il discorso degli italiani in Istria può essere caratterizzato da interferenze da una lingua verso l'altra e da

commutazioni di codice, cioè da un cambio della lingua nel corso dell'interazione (Scotti Jurić, Brajković 67).

Metodologia della ricerca

La ricerca vuole mettere a fuoco l'esperienza relativa al processo di acquisizione della lingua italiana da parte degli studenti L1 sloveno che sono parlanti italiano e che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper in Slovenia e indagare se, in questa regione, essere un parlante italiano porti all'inclusione nella Comunità Nazionale Italiana.

Pertanto, le domande di ricerca sono: quali percorsi ha seguito l'acquisizione della lingua italiana (di seguito IT)? Quali sono gli attuali domini d'uso di IT? A quali parametri bisogna corrispondere per percepirsi ed essere percepiti come nuovi parlanti IT? In questa regione, essere un parlante IT porta all'inclusione nella Comunità Nazionale Italiana?

Lo studio, di carattere qualitativo, si basa su dieci interviste narrative semi-strutturate ad altrettanti studenti L1 sloveno che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper, in Slovenia, e su un successivo focus group con una parte degli intervistati.

I soggetti di ricerca sono stati scelti usando il metodo di campionamento *a palla di neve*, partendo dagli studenti che avevano frequentato il corso di Psicolinguistica, ai quali è stato chiesto di segnalare dei potenziali partecipanti con delle caratteristiche particolari: essere parlanti L1 sloveno e aver appreso l'italiano a scuola e non in casa. I partecipanti sono uno studente e nove studentesse, il che in parte rispecchia le caratteristiche di genere della popolazione studentesca impegnata nello studio dell'italiano, o in lingua italiana, presso la facoltà che essi frequentano.

Le interviste si sono svolte all'Università, nello studio di chi scrive, e sono state condotte in italiano. Il focus group, che si è tenuto in una delle aule della Facoltà, aveva lo scopo di approfondire la percezione da parte dei partecipanti delle dinamiche sociali e relazionali inerenti alla CNI in Slovenia.

I partecipanti hanno acconsentito all'intervista e all'uso a scopi scientifici del materiale così raccolto. Pertanto, gli estratti citati rispettano l'etica di ricerca e la legge sul trattamento dei dati sensibili. Per garantire l'anonimato e non rendere riconoscibile l'unico studente di genere maschile, nel testo ci si riferisce alle intervistate e all'intervistato usando il maschile (gli studenti). Gli esempi tratti dalle

interviste rispettano l'originale, ma nel caso dello studente sono stati scelti degli estratti dai quali non si possa risalire al genere.

Le singole interviste sono state trascritte tralasciando le domande dell'intervistatore al fine di rendere il testo il più scorrevole possibile e contrassegnate con un numero che corrisponde sia all'intervista che all'intervistato. In fase di trascrizione, ai partecipanti alla discussione del focus group è stato assegnato lo stesso numero (da p1 a p10, dove p sta per parlante).

Le interviste e gli interventi nel gruppo sono stati trascritti mantenendo tutti gli errori e gli elementi lessicali di esitazione presenti nel parlato, come anche elementi verbali non-lessicali quali le pause vuote, contrassegnate dal simbolo / se brevi (0-2 secondi) e da // se lunghe (2-5 secondi). Esclamazioni, segnalazioni di assenso, di incertezza e simili sono contenute tra parentesi uncinate < >, mentre i commenti e i chiarimenti da parte di chi scrive appaiono tra parentesi graffe { }. I nomi propri di persone, luoghi, attività commerciali ecc. sono stati sostituiti con tre asterischi ***, mentre i contenuti omessi sono segnalati da tre punti in parentesi quadrata [...]. È stato inoltre utilizzato un inventario minimo di punteggiatura, che comprende il punto di domanda per la frase interrogativa, il punto esclamativo per le esclamazioni e la virgola per i confini sintattico-semantici chiaramente percepiti.

L'analisi narrativa dei corpus è stata condotta in più fasi. Inizialmente sono stati cercati nei testi i temi che rispondono alle domande di ricerca. Dopodiché, il materiale è stato suddiviso per aree tematiche, le quattro che interessano lo studio in questione. All'interno di queste aree sono stati individuati altri temi che potremmo definire come sottocategorie (ad es. il tema dell'identità, il tema delle emozioni ecc.).

I risultati sono stati discussi in relazione al paradigma teorico del *nuovo parlante* (*new speaker*) riferito nella fattispecie all'italiano, una lingua diffusa che è però lingua di minoranza nel contesto in cui è stata appresa dai soggetti presi in esame. Inoltre, si è fatto riferimento all'opera di Bourdieu, e nello specifico ai concetti di *capitale simbolico* e *mercato linguistico*, nonché al concetto di *comunità immaginata* sviluppato da Anderson.

L'italiano dall'infanzia all'università

Gli intervistati sono parlanti L1 sloveno che sin dalla nascita in famiglia hanno usato solo lo sloveno.

p6 a casa parlo sloveno / ho frequentato le scuole slovene e ho iniziato a studiare l'italiano nella prima elementare e poi fino alla fine {delle scuole medie superiori}

Come accade da tempo altrove nel mondo (cfr. ad es.: King e Fogle 1; Jin *et al.* 20, Pertot 25), anche i genitori degli intervistati hanno pensato che una seconda lingua avrebbe avuto una ricaduta positiva sull'istruzione e sulla carriera dei figli. Hanno scelto l'italiano perché in un territorio bilingue sloveno-italiano questa lingua avrebbe rappresentato una possibilità in più nella vita. Pertanto, si potrebbe sostenere che essi abbiano considerato l'apprendimento dell'italiano come una forma di capitale sociale che i figli avrebbero gradualmente accumulato per poi spenderlo nel futuro.

p3 l'hanno deciso i miei genitori / anche per mia sorella / già da piccole, perché dicono che è meglio sapere più lingue, ma anche perché viviamo qua in un territorio bilingue / è utile anche per il lavoro

p9 i miei primi contatti con la lingua li ho avuti guardando [...] i cartoni animati su Italia 1 / poi mia madre mi ha iscritto in un corso all'asilo, perché offrivano un corso della lingua italiana per i bambini all'asilo e poi ho iniziato le elementari / mio padre aveva <hm> diciamo / una visione per me, per il mio futuro, pensava che fosse bene {che imparassi l'italiano}

Perseguendo questo fine, i genitori hanno sostenuto i figli nel processo di apprendimento della lingua italiana e hanno modellato il loro atteggiamento nei confronti di questa lingua. Hanno iniziato sollecitandoli sin da piccoli a guardare i cartoni animati in italiano trasmessi dalle emittenti italiane.

p10 siccome non sapevamo usare molto bene l'italiano e parlarlo, i miei genitori hanno deciso di /non so / farci guardare i cartoni animati in italiano, poi [io e mia sorella] ci siamo veramente appassionati e così è anche migliorata la mia lingua e / non so / tutto / perché siamo passate poi dai cartoni animati alle serie tv, ai telegiornali a / tutto / diciamo a tutto quello che c'era su Italia 1

p8 i cartoni / <ehm> li guardavo quasi sempre in italiano, perché non so semplicemente non mi piacevano in sloveno [...],

c'erano più cartoni su Italia 1 che mi piacevano / [...] quelli che io guardavo <ehm>

In effetti, numerose ricerche suggeriscono che i cartoni animati possano influire sull'acquisizione di una nuova lingua nei bambini: l'animazione, infatti, utilizza una combinazione di esperienze sensoriali visive e acustiche che ne faciliterebbero l'apprendimento (Mayer 33). Nell'apprendimento di una seconda lingua i bambini sono condizionati soprattutto dall'atteggiamento dei genitori verso questa lingua (cfr. ad es. Jin e Cortazzi). Se i genitori supportano esplicitamente i figli offrendo loro la possibilità di usare materiale vario, tra cui anche la visione dei cartoni animati, essi dimostrano prontamente una predilezione per questa lingua.

Sette studenti hanno poi studiato la lingua italiana come L2 nella scuola maggioritaria con lingua d'insegnamento slovena, uno l'ha studiata privatamente in un'altra regione della Slovenia, dove abitava la sua famiglia, mentre due sono stati inseriti nella scuola con lingua d'insegnamento italiana. Tutti hanno studiato l'italiano o in italiano dalle elementari alle medie superiori per poi scegliere di proseguire lo studio di questa lingua all'Università del Litorale. Con questa scelta hanno di fatto riconosciuto e fatto proprio il valore strumentale che i loro genitori avevano assegnato a questa lingua durante la loro infanzia.

Ma l'impatto con l'università per loro non è stato affatto facile.

p5 ho sempre frequentato le scuole slovene / quindi per me entrare qua in facoltà a studiare lingua italiana era un po' più difficile / all'inizio perché non ero abituata a parlare durante le lezioni e il mio lessico non era lo stesso come degli altri <no?> e avevo un po' di timore

p4 è stato uno shock per me il primo anno e / però alla fine con il duro lavoro sono riuscita e adesso diciamo che non ho più così tanti problemi al riguardo / inizialmente mi sentivo molto indietro // adesso mi sento molto gratificata / mi sento di aver raggiunto un buon obiettivo, quindi felice / e mi fa piacere

Ora gli studenti che hanno ormai raggiunto una buona competenza accademica dell'italiano usano tra di loro all'università la variante standard e il *language mixing* (forme colloquiali miste). Parlano l'italiano sul lavoro, se questo lo richiede, ma non in altri contesti sociali.

p8 l'italiano lo parlo solamente con i miei compagni di scuola...

p1 io magari lo uso quando parlo con mie amiche che sono dello stesso corso / però è vero che noi quando parliamo facciamo un misto di tutto / {fuori dall'università} quando incontro qualche ragazzo da italianistica che conosco parliamo in italiano / quindi / sì lo uso / non giornalmente

p5 solamente al lavoro ad esempio io lavoro al ristorante *** e parlo italiano quando ci sono degli ospiti che vengono dall'Italia / ovviamente parliamo italiano senza problemi

p3 tra gli amici quando parliamo si utilizza in una stessa frase un po' di italiano e di sloveno... un mix {che capiscono} coloro che parlano italiano qua da noi, perché sanno anche lo sloveno per lo più / forse gli italiani {che arrivano dall'Italia} non tanto perché non capiscono le parole slovene

p10 non mi è mai capitato di cominciare a parlare {italiano nei negozi} perché spesso vedo che anche qua le persone spesso non sanno parlare proprio bene l'italiano / quindi [...] non comincio a usare l'italiano / comunque se qualcuno comincia a parlare con me in italiano sì certo parlo con lui in italiano

Sembra, dunque, che gli studenti non abbiano riorganizzato il proprio repertorio linguistico quotidiano in altri contesti al di fuori dell'università. Siccome non hanno adottato l'italiano come lingua abituale nella vita sociale, nel loro percorso di vita a tutt'oggi non è avvenuto quel tipo di cambiamento che gli studi sui nuovi parlanti delle lingue minoritarie definiscono come *muda*. Esso prevede che a dei cambiamenti nei modelli di scelta della lingua conseguano dei cambiamenti nell'identità sociale (Pujolar, Puigdevall 171-172). Ciò non toglie che gli studenti continuino comunque a investire nello studio della lingua italiana.

Darvin e Norton (46-47) affermano che gli studenti investono nell'apprendimento di una seconda lingua se credono che ciò porterà all'acquisizione di una gamma più ampia di beni simbolici e risorse materiali che potranno trasformare le loro vite. Secondo questi autori, gli studenti non sono mossi solo dalla convinzione che ciò contribuirà ad aumentare il loro valore culturale e il loro potere sociale, ma perché riconoscono che il capitale che posseggono li avvantaggia

nell'apprendimento. In estrema sintesi, si tratta di un investimento nella propria identità *immaginata*, presente e futura.

L'identità del nuovo parlante

Per assumere l'identità di nuovo parlante è necessario non solo riconoscersi in questa definizione, ma anche essere riconosciuti come tali dal gruppo di parlanti quella data lingua (Jaffe 29-30). E proprio a questo punto diviene cruciale la questione dei criteri da soddisfare per essere considerati tali.

Come si vedrà, nel nostro caso questo processo è reso più complesso dalla percezione, da parte degli intervistati, dell'esistenza di due diversi gruppi di parlanti nativi: quelli appartenenti alla CNI e i parlanti nativi italiani dell'Italia (I). Secondo gli intervistati, questi due gruppi agirebbero in modi contrapposti.

A livello individuale, l'auto-attribuzione di questo tipo di identità è resa difficile dalla indeterminatezza del concetto di *nuovo parlante* che, come è stato esposto nell'introduzione, non ci dice quale sia la giusta ampiezza del vocabolario da possedere, a che età debba iniziare il processo di apprendimento, quale sia la linea di demarcazione tra studente di L2 e nuovo parlante e così via. In altre parole, i tratti distintivi del nuovo parlante non sono esplicitati. Tutto ciò trova evidenza anche nelle nostre interviste.

p10 non so / non parlante / perché sento ancora che ho molto da migliorare <no?> diciamo il lessico e tutto / tutto devo migliorare / non so

p7 vivendo in zona bilingue direi che come nuova, nuova no perché comunque siamo in contatto da sempre con l'italiano [...] quindi / io di per sé mi definirei già parlante sin da piccola

p3 studentessa di italiano ma anche nuova parlante / più studentessa che parlante <mah!>

P5 ma il nuovo parlante chi è?

Per quanto concerne il riconoscimento da parte dei parlanti nativi, secondo gli studenti, in Slovenia i parametri per essere riconosciuti dei nuovi parlanti italiano dagli appartenenti alla CNI sono di tipo linguistico normativo (ampiezza del vocabolario, conoscenza delle regole grammaticali ecc.). Ma la competenza necessaria per essere ritenuti tali appare irraggiungibile, perché fatta derivare dalla

natività. Sono i parlanti nativi a essere percepiti e, secondo gli intervistati, a percepirsi come gli unici detentori della lingua corretta. Pertanto, gli studenti non si sentono legittimati come nuovi parlanti dell'italiano da parte della CNI.

p2 so che non so tanto bene, non come loro {i pari *parlanti nativi* CNI} perché loro parlano italiano da sempre / da quando sono nati, invece io l'ho imparato in una scuola / per questo loro possono anche sentire questa differenza < no? >

p9 alcuni {*parlanti nativi* CNI} hanno un pregiudizio un po' negativo [...] è logico / si vede che chi parla italiano dall'infanzia / < già! > / parla meglio < no? > e poi si vedono le differenze [...] a volte alcuni < beh > / certi sguardi, però solo alcuni [...] se sbagli congiuntivo ti guardano {e pensano} questi non sanno neanche parlare correttamente

Gli intervistati immaginano che in Italia, invece, i parlanti nativi della lingua italiana non facciano riferimento agli stessi criteri a cui deve corrispondere la produzione linguistica di una persona per essere considerata tale da parte della CNI in Slovenia. I criteri sembrano meno rigidi e la legittimazione in quanto nuovo parlante della lingua italiana facilmente raggiungibile.

p1 in *** {in una regione dell'Italia meridionale in cui la persona è stata in vacanza} qualcuno mi ha detto che sono di Bologna e io ero / non sono nemmeno italiana / grazie, lo apprezzo perché se un italiano ti dice che pensa che tu sia di Bologna, ok allora parlo bene / e infatti ricordo che così due anni fa un ragazzo [...] questo ragazzo che proprio non scherza mi dice cavolo, se posso dirlo, ma parli italiano meglio di me

p7 è molto interessante perché anche i professori {di un'università italiana sede Erasmus} quando parlavamo nelle ore di ricevimento mi dicevano ma tu sei italianissima / io lusingata non sapevo cosa dire perché sono nata in Slovenia, la mia madrelingua è slovena, quindi anche per quanto riguarda l'accento e tutto / il repertorio di del lessico, hanno detto che non sembro assolutamente straniera / infatti si vede che sei straniera non mi è mai successo

Riassumendo, l'assunzione dell'identità di nuovo parlante appare doppiamente impervia, poiché nel confronto con i pari appartenenti alla CNI gli studenti valutano che la loro competenza sia

“insufficiente” e che il livello di parlante nativo sia “irraggiungibile” in quanto la *natività* non è replicabile. Viceversa, i parlanti nativi in Italia sono una *comunità immaginata* accogliente che li riconosce come parlanti *non stranieri* della lingua italiana e che rende possibile l’identificazione con essi in quanto parlanti quella data lingua (Anderson intende le comunità immaginate come gruppi di persone, non immediatamente tangibili e accessibili, con le quali ci connettiamo attraverso il potere dell’immaginazione).

Il futuro Sé ideale come parlante l’italiano

Anche una seconda lingua partecipa alla costruzione del senso di Sé, incluso il futuro Sé ideale, cioè la persona che si vorrebbe diventare, all’identità futura immaginata.

Il Sé ideale di due intervistati appare multilingue e cosmopolita. Secondo Lasagabaster (586), il Sé cosmopolita, in quanto parte integrante del Sé ideale, aiuta a promuovere valori come tolleranza e coesione sociale, come ben emerge anche da questi due estratti:

p2 vorrei lavorare con le lingue da qualche parte nel mondo / [...] non so / mi piacerebbe viaggiare molto, conoscere il mondo / mi piace conoscere la cultura degli altri stati, mi sembra molto interessante e penso che {sia} anche utile sapere più lingue perché possiamo comunicare

p1 sinceramente, io vorrei utilizzare la lingua come uno strumento per / demolire questi ostacoli / queste mura tra le nazioni [...] trovo che anche se una lingua in un certo senso è una cosa che ci divide, è anche una cosa che ci può unire nello stesso tempo

La maggioranza degli studenti si proietta, però, in un futuro locale: insegnare italiano nelle scuole della zona, lavorare come traduttore in quest’area ecc. La costruzione della futura immagine della propria identità sociale lavorativa appare però condizionata dalla convinzione che, a livello locale, ogni comunità cerca di avvantaggiare gli appartenenti al proprio gruppo.

p10 {nel caso di un posto di lavoro vacante} la Comunità {Nazionale Italiana} cercherà un /non so / prederanno prima uno che appartiene alla Comunità anche se / non so / non avrà lo stesso titolo {di studio} prenderanno prima una persona

della Comunità che ad esempio me che non ne faccio parte ma sono laureata, ad esempio

p3 ma secondo me [vale] anche il contrario, ad esempio se si guarda alle scuole slovene secondo me [per l'insegnamento della lingua italiana] scelgono prima i parlanti madrelingua sloveni

Secondo gli studenti, il loro capitale simbolico potrà essere convertito in capitale economico sul *mercato* del proprio gruppo di appartenenza (il gruppo maggioritario sloveno), ma non nella CNI.

Inclusione nel gruppo vs. esclusione dal gruppo dei parlanti l'italiano

Gli studenti ritengono di essere "esclusi" dal gruppo della CNI, di non appartenervi e di non essere accettati.

P6 {Parlando degli eventi in italiano organizzati dalla CNI} per come la vedo io, noi non facciamo parte della Comunità [CNI] anche se / non so / volessimo andare non ci andiamo perché non ci appartiene [...]

p5 non vogliono accettarci, sono un gruppo chiuso

p9 sì perché io ho avuto questa percezione che nella comunità tutti si conoscono e poi non so / io che sono da fuori / che vengo ad ascoltare / mi accetterebbero? ma chi sei tu?

Anche in quest'ambito si ripropone dunque la dicotomia tra i parlanti nativi della CNI e quelli in Italia e l'idealizzazione degli ultimi come unici legittimi depositari della lingua italiana.

p9 le persone che fanno parte della Comunità [CNI] parlano tantissimo il dialetto e poi ad esempio io non lo conosco e mi sento già da questo punto di vista mi sento un po' più fuori [...] mi sento più appartenente agli italiani [d'Italia] da un certo punto di vista che alla Comunità [CNI] {perché} conosco solo l'italiano standard

p6 secondo me dovrebbero essere contenti [gli appartenenti alla CNI] anche se uno inizia più tardi o vuole unirsi a loro di sua spontanea volontà come [lo sono] agli italiani [in Italia]

Secondo Antonsich, l'appartenenza si basa su una prospettiva condivisa di persone che immaginano di avere qualcosa in comune.

Anche se non è l'unica a tracciare il confine tra *noi* e *loro*, la lingua svolge un ruolo importante nell'incrementare l'appartenenza, in quanto può evocare un senso di comunità (648). Nel caso degli studenti intervistati, l'uso della sola variante standard della lingua italiana che hanno acquisito durante l'istruzione formale non facilita neppure un iniziale avvicinamento alla CNI, poiché non si tratta dello stesso codice. Infatti, il codice preferito di comunicazione sociale degli italofoeni istriani è quasi esclusivamente l'istro-veneto, e coloro che hanno appreso l'italiano standard soltanto durante l'istruzione formale non sono in grado di usarlo (Poropat Jeletić 388).

Sintesi e conclusioni

Per gli studenti di madrelingua slovena che hanno acquisito la lingua italiana attraverso il sistema educativo sloveno in vigore nella regione del Litorale, l'italiano si configura come una forma di capitale simbolico evidenziato dai genitori e assunto dai figli. Secondo Bourdieu, "il capitale simbolico è un capitale a base cognitiva, fondato sulla conoscenza e sul riconoscimento" (1995, 144). La conoscenza delle lingue è una forma di bene culturale che ne fa parte, è apprezzata e produce interesse per la sua accumulazione in quanto convertibile in capitale economico sul mercato del lavoro. Bourdieu (1988) definisce i mercati linguistici come *loci* dove i partecipanti si scambiano prodotti linguistici e i discorsi e le caratteristiche del linguaggio sono valutati e ricevono un prezzo.

Secondo gli studenti, il capitale culturale che avranno accumulato sarà spendibile sul *mercato linguistico* del proprio gruppo di appartenenza e darà loro la possibilità di occupare una buona posizione sociale nel gruppo maggioritario sloveno, ma non nella CNI. Infatti, gli intervistati immaginano che a livello locale non ci sia un *mercato linguistico* comune e che pertanto per loro non sarà possibile monetizzare alcun tipo di capitale sociale all'interno della CNI, in cui si immaginano non cooptabili.

La CNI è percepita come etnocentrica ed escludente. I parametri di inclusione sono irraggiungibili in quanto imprescindibili da quelli di nascita; è da questi, infatti, che derivano quelli linguistici. Siccome è impossibile mostrare un corpus tipico e comune ai parlanti nativi della CNI, non ci possono essere nuovi parlanti con queste caratteristiche.

Altre ricerche che hanno preso in considerazione i nuovi parlanti delle lingue minoritarie in Europa hanno rilevato delle tensioni all'interno di queste comunità derivate dall'ideologia linguistica, che

pone al centro della disputa sui nuovi parlanti questioni riguardanti la gerarchia tra le lingue, la legittimità e le relazioni di potere (Hornsby 3).

Gli italiani d'Italia sono percepiti in modo del tutto diverso, essi vengono immaginati come una comunità di parlanti nativi che legittimano con accoglienza i nuovi parlanti. Gli studenti intervistati li conoscono dalla televisione, dalla letteratura, dai viaggi, dagli Erasmus in Italia ecc.

Sarebbe troppo facile attribuire le ragioni di questa generalizzazione, secondo la quale circa 55 milioni di parlanti nativi della lingua italiana in Italia sarebbero tutti persone accoglienti, a ingenuità o scarsa conoscenza non tanto dell'Italia e degli italiani, quanto del fatto che ogni attore nel contesto sociale possiede una relativa autonomia e pertanto non si può fare di tutte le erbe un fascio.

Tenterò qui, dunque, una spiegazione assolutamente provvisoria che mi riprometto di verificare in futuro. Riassumendo: nella differenziazione operata dagli studenti tra i parlanti l'italiano appartenenti alla CNI e i parlanti l'italiano in Italia, i criteri di legittimazione del nuovo parlante vengano scissi in raggiungibili e irraggiungibili. Questi ultimi sarebbero attribuiti unicamente alla CNI, mentre quelli raggiungibili unicamente agli italiani d'Italia. Si potrebbe ipotizzare che, attraverso l'identificazione con i parlanti l'italiano in Italia, immaginati come unici veri depositari della lingua italiana, venga resa possibile l'acquisizione di un'identità linguistica come parlante l'italiano positiva e raggiungibile che favorirebbe il processo di apprendimento. Infatti, l'apprendimento delle lingue prevede degli investimenti identitari che riguardano le comunità immaginate a cui gli studenti aspirano quando imparano una lingua (Norton, McKinney 76).

Nell'esperienza personale degli studenti, aspirare a far parte della CNI si scontra con la frustrazione di non sentirsi accettati come nuovi parlanti l'italiano dagli appartenenti a questa comunità, che è immaginata tanto quanto lo è quella dei parlanti nativi l'italiano in Italia. Gli studenti non sembrano consapevoli che a livello sociale le due comunità immaginate si differenziano per il ruolo e il potere sociale che detengono. A differenza della CNI, una minoranza nazionale numericamente esigua allocata fuori dai confini dello Stato italiano, i parlanti nativi l'italiano in Italia mantengono confini fluidi tra sé e i nuovi parlanti. Essi non hanno l'urgenza di mantenere saldi i confini linguistici tra loro e i nuovi parlanti, in quanto non percepiscono questi ultimi come portatori di una possibile ibridazione linguistica che potrebbe minacciare la sopravvivenza della loro comunità come nel caso della CNI in Slovenia (non toccheremo, in questa sede, le problematiche identitarie e i rapporti tra i gruppi nazionali nel

territorio preso in esame, rimandando alla letteratura settoriale nell'ambito di altre discipline).

Tornando al paradigma teorico del *nuovo parlante* da cui era partita questa ricerca, si può affermare che nel caso degli studenti presi in esame questo termine è inteso come categoria descrittiva: persone che hanno acquisito l'italiano in un contesto scolastico. L'accezione secondo la quale il termine indica il nuovo parlante che va ad aumentare il numero dei parlanti nativi di una lingua minoritaria non rappresenta questi studenti, perché è assente qualsiasi tipo di inclusione nella CNI. Naturalmente, questa non è una condizione stabile: essa dev'essere intesa come fluida, soggetta a negoziazioni sociali e possibili cambiamenti. In questo senso, questi studenti appartengono alla categoria dei potenziali nuovi parlanti di una lingua minoritaria.

Riferimenti bibliografici:

- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso books, 1983.
- Antonsich, Marco. "Searching for Belonging—an Analytical Framework." *Geography Compass* 4.6 (2010): 644-659.
- Bonacchi, Silvia. "L'Italiano dei nuovi parlanti: Italiano, quasi-Italiano, non-Italiano, Italiano di stranieri? Riflessioni linguistiche e glottodidattiche sull'Italiano "decentrato"." *Confini e zone di frontiera negli/degli studi italiani*. A cura di Justyna Łukaszewicz e Daniel Słapek. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2018. 65-80.
- Bonifacio, Roberto e Maurizio Tremul. "La comunità nazionale italiana in Slovenia e Croazia." *Vicini... amici da scoprire. Italiani, Sloveni e Friulani si presentano*. A cura di Marianna Kotic, Feliciano Medeot e Zaira Vidau. Trieste: SLORI, 2013. 61-79.
- Bourdieu, Pierre. *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*. Trad. it. di Silvana Massari. Napoli: Guida, 1988.
- Le ragioni pratiche*. Trad. it. di Roberta Ferrara. Bologna: Il Mulino, 1995.
- Čok, Lucija e Susanna Pertot. "Bilingual Education in the Ethnically Mixed Areas along the Slovene–Italian Border." *Comparative Education* 46.1 (2010): 63-78.
- Costa, James. "New speakers, new language: on being a legitimate speaker of a minority language in Provence." *International Journal of Sociology of Language* (2015): 127-145.

- Darvin, Ron e Bonny Norton. "Identity and a model of investment in applied linguistics." *Annual review of applied linguistics* 35 (2015): 36-56.
- Hornsby, Michael. *Revitalizing minority languages: New speakers of Breton, Yiddish and Lemko*. Basingstoke: Palgrave, 2015.
- Jaffe, Alexandra. "Defining the new speaker: Theoretical perspectives and learner trajectories." *International Journal of Sociology of Language*, 231 (2015): 21-44.
- Jin, Lixian e Martin Cortazzi. "Early English Language Learning in East Asia." *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. A cura di Sue Garton e Fiona Copland. London: Routledge, 2018. 495-510.
- Jin, Lixian *et al.* "Motivations and Expectations of English Language Learning among Primary School Children and Parents in China." *ELT Research papers* (2014): 1-33. 10 Sett. 2019.
- King, Kendall e Lyn Fogle. "Raising Bilingual Children: Common Parental Concerns and Current Research." *CALdigest Series 2* (2006): 2-3.
- Lasagabaster, David. "Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain from an International Perspective." *The Modern Language Journal* 101.3 (2017):
- Mayer, Richard E. "Research-Based Principles for Learning with Animation." *Learning with Animation: Research Implications for Design*. A cura di Richard Lowe e Wolfgang Schnotz. New York: Cambridge University, 2008.
- Norton, Bonny, e Carolyn McKinney. "An Identity Approach to Second Language acquisition." *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, 2011. 85-106.
- O'Rourke, Bernadette e Joan Pujolar. "From Native Speakers to "New Speakers" – Problematizing Nateness in Language Revitalization Contexts." *Histoire Épistémologie Langage* 35.2 (2013): 47-67.
- O'Rourke, Bernadette, Joan Pujolar e Fernando Ramallo. "New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity – Foreword." *International Journal of the Sociology of Language* 2015.231 (2014): 1-20.
- Pertot, Susanna. "Otroci, govorite slovensko? Vpliv narodnostno mešane družine na jezikovni razvoj predšolskega otroka." *Otroci in starši na poti do slovenščine*. A cura di Susanna Pertot. Trieste: SLORI 2014. 13-52.
- Poropat Jeletić, Nada. "Italian Language in Istria: Status Planning, Corpus Planning and Acquisition Planning." *Mediterranean Journal of Social Sciences* 6.2 S5 (2015): 385.

- Pujolar, Joan e Maite Puigdevall. "Linguistic Mudes: How to Become a New Speaker of Catalan in Catalunya." *International Journal of the Sociology of Language*, 2015.231 (2014): 167-187.
- Pujolar, Joan e Isaac González. "Linguistic 'mudes' and the De-ethnicization of Language Choice in Catalonia." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16.2 (2013): 138-152.
- Republika Slovenija. *Odlok o razglasitvi ustave Republike Slovenije*. Uradni list Republike Slovenije 33. 1991.
- Scotti Jurić, Rita e Davorin Brajković. "Competenza comunicativa interculturale: Alcuni esempi di interazioni plurilinguistiche in Istria." *Studia Polensia*, 4. 1 (2015): 65-81. 18 Nov. 2019.
- Walsh, John e Pia Lane. "Report on Conceptualisations of New Speakerness in the Case of Indigenous Minority Languages". *COST* (2014). 18 Agosto 2016.

NAUČITI TALIJANSKI U SLOVENIJI: SLUČAJ STUDENATA S PRIMORSKOG SVEUČILIŠTA U KOPRU

U članku su predstavljeni rezultati kvalitativne studije koji proizlaze iz deset polustrukturiranih intervjua održanih s deset slovenskih studenata s Primorskog sveučilišta (Univerza na Primorskem) iz Kopra u Sloveniji koje autorica definira aktivnim govornicima s dobrim poznavanjem talijanskog jezika. Ti studenti naučili su talijanski jezik u sklopu slovenskog obrazovnog sustava u Primorskoj regiji Slovenije, dvojezičnog područja na kojem slovensko većinsko stanovništvo živi zajedno s pripadnicima autohtone talijanske nacionalne manjine, područja na kojem su slovenski i talijanski jezik ravnopravno zastupljeni u privatnom i javnom životu. U ovoj regiji postoji dvije vrste škola: u onima u kojima se nastava održava na slovenskom jeziku obavezno je učenje talijanskog jezika kao teritorijalnog jezika dok je u onima u kojima se nastava održava na talijanskom jeziku obavezno učenje slovenskog jezika. Istraživanje se želi fokusirati na iskustvo u procesu učenja talijanskog jezika studenata koji su pohađali takve škole upisanih na sveučilište istražujući pritom i bogatstvo njihovog rječnika te njihove predodžbe o smatranju sebe talijanskim govornicima i o tome kako ih kao takvim smatraju druge osobe; naposljetku istražuje je li učenje talijanskog jezika pobudilo u njima osjećaj bolje uključenosti u Talijansku nacionalnu zajednicu u Sloveniji.

Ključne riječi: novi govornik, potencijalni novi govornik, studenti talijanskog jezika, talijanski u Sloveniji, Talijanska nacionalna zajednica u Sloveniji, jezik kao simbolički kapital, uključenost, isključenost.