

Lingue conosciute, parlate, percepite. Il punto di vista degli studenti in Toscana

Rosalba Nodari

Università degli Studi di Siena, Italia

Duccio Piccardi

Università degli Studi di Siena, Italia

Silvia Calamai

Università degli Studi di Siena, Italia

Abstract The paper aims to explore the linguistic aspects of the superdiversity that characterises Italian schools. Data were collected through a questionnaire submitted to 316 middle and high school students from Arezzo and Florence, in Tuscany. Both qualitative and quantitative results are presented, showing the role of languages and dialects in the lives of the students, as well as the impact of several factors in shaping their attitudes towards accented speech. Overall, this paper promotes the adoption of a granular conceptualisation of mobility (the regionality index) as a variable representing migratory backgrounds.

Keywords Multilingualism. Language attitudes. Non-native accents. Italian schools. Regionality Index.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'Italia multilingue e plurilingue. – 3 La valutazione dei codici linguistici. – 4 Il progetto. – 4.1 Il questionario. – 4.2 La classificazione degli studenti. – 5 I dati. – 5.1 Il campione. – 5.2 L'universo linguistico degli studenti. – 5.2.1 Le lingue della famiglia. – 5.2.2 Le lingue per comunicare, le lingue da tramandare. – 5.2.3 Il bagaglio linguistico degli studenti. – 5.3 Gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del parlare con un accento. – 5.3.1 Le domande di ricerca. – 5.3.2 L'analisi statistica. – 5.3.3 Risultati dell'analisi statistica. – 6 Discussione. – 6.1 Il panorama linguistico delle classi italiane. – 6.2 Gli atteggiamenti degli studenti verso l'accento. – 7 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2022-06-09
Accepted 2023-04-05
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Nodari | 4.0



Citation Nodari, R.; Piccardi, D.; Calamai, S. (2023). "Lingue conosciute, parlate, percepite. Il punto di vista degli studenti in Toscana". *EL.LE*, 12(3), 385-432.

1 Introduzione

I nuovi scenari multilingui e plurilingui della società odierna suscitano un fervido dibattito riguardo alle pratiche linguistiche dei parlanti, e posizioni teoriche diverse affrontano la realtà ontologica che le diverse lingue rivestono per i parlanti stessi.¹ Per i teorizzatori del cosiddetto *translanguaging* le pratiche linguistiche del XXI secolo sono caratterizzate da un coacervo di risorse multilinguistiche, multisemiotiche e multimodali, e le grammatiche delle singole lingue non possono più essere interpretate come entità distinte presenti nella mente dei parlanti (Otheguy, García, Reid 2015; Wei 2018). Questo filone di ricerca, nato in seno alla linguistica applicata, si allinea a ricerche sociofonetiche (Brown 2015) nello sfumare il concetto di lingua come entità cognitiva dai confini definiti. D'altra parte, gli studi dedicati alla percezione dimostrano invece come per i parlanti le lingue hanno, a volte, contorni concreti (Preston 2018) e gli stessi codici linguistici sono visti come oggetti ben delimitati rivestiti di significato sociale, attraverso pratiche, giudizi, atteggiamenti e processi di *enregisterment* (Johnstone 2010; Auer 2022). Queste pratiche di significazione del proprio universo multilingue e plurilingue sono in diretto rapporto con la competenza metalinguistica e metapragmatica dei parlanti, e dipendono strettamente dai modi in cui una specifica comunità linguistica comprende e razionalizza le proprie e le altrui abitudini semiotiche (Silverstein 2010).

L'alta mobilità delle società liquide contemporanee necessita di una altrettanta nuova sociolinguistica della mobilità (Britain 2013) in grado di tenere conto dei cosiddetti repertori linguistici troncati (*truncated linguistic repertoires*) e di tutte quelle competenze dai

1 Il lavoro beneficia dell'attività di ricerca condotta all'interno di tre progetti di ricerca coordinati per l'ateneo di Siena da Silvia Calamai: 'ConcertAzioni - Scuola e società in quartieri sensibili', Fondazione Con i bambini; 'Fregati dall'accento! La discriminazione linguistica nei contesti scolastici', Fondazione ALSOS, Bologna (programma di ricerca 2018-20 Migrazioni e Migranti in Italia: Luoghi e pratiche della convivenza per la costruzione di nuove forme di socialità); progetto Counteracting accent discrimination pRactiCes in Education - CIRCE (Erasmus+, AGREEMENT NUMBER: 2022-1-IT02-KA220-SCH-000087602). Per fini esclusivamente accademici, l'attribuzione è da intendersi nella modalità seguente: Rosalba Nodari ha responsabilità dei paragrafi 1, 3, 4, 5.1, 5.3, 6.2; Duccio Piccardi dei paragrafi 2, 5.2, 6.1, 7; Silvia Calamai è responsabile scientifica del progetto e ha supervisionato il lavoro. Le inchieste sul campo sono state condotte da Rosalba Nodari. I questionari sono stati messi a punto da Rosalba Nodari e da Vincenzo Galatà. L'analisi statistica e la modellizzazione grafica sono state svolte da Rosalba Nodari. Molte persone e diverse istituzioni hanno collaborato al buon funzionamento dell'indagine: gli enti finanziatori (Fondazione ALSOS, Fondazione Con i bambini, programma Erasmus+ dell'Unione Europea); i dirigenti e i docenti delle scuole coinvolte (per Firenze l'I.I.S. Sasseti Peruzzi, l'I.C. Gandhi, l'I.C. Pirandello; per Arezzo l'I.C. IV Novembre), i quali si sono sempre mostrati disponibili nei confronti dei nostri rilievi sul campo; Sabrina Tosi Cambini, responsabile scientifico di 'ConcertAzioni'; Maria Omodeo, Vincenzo Galatà, Ottavia Tordini.

confini sfumati che non corrispondono più alla (ipotetica) competenza linguistica del parlante monolingue (Blommaert 2010). A tale proposito lo stesso Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) ricorda come il repertorio plurilingue degli individui è sia unico e interconnesso, sia una competenza interdipendente, non equilibrata e mutevole, in cui le risorse linguistiche possono essere tra loro eterogenee. Per questa ragione numerosi metodi sono stati messi a punto per accedere al cosiddetto *talk about talk* (Rymes 2020), in modo da capire quali siano le entità linguistiche significative per i parlanti e quali siano i giudizi sociali a esse associati. Si tratta cioè di capire quali oggetti linguistici, in un contesto fluido e variabile come quello dell'Europa multilingue, abbiano realtà ontologica e salienza per parlanti caratterizzati da repertori altamente mobili. Accanto a strumenti più 'densi' come interviste o *focus group*, anche strumenti apparentemente più rigidi come i questionari si sono rivelati adatti per accedere a questo livello di analisi (Codó 2009). Purtroppo, per essere in grado di assolvere a questo compito, i questionari sociolinguistici devono considerare le migrazioni multiple e il plurilinguismo degli individui come la norma piuttosto che come una situazione eccezionale (Dollinger 2015).

Il contributo mira a indagare, proprio attraverso la somministrazione di questionari, come il multilinguismo e il plurilinguismo assumano valore per un particolare gruppo linguistico (studenti toscani delle scuole secondarie di primo e secondo grado). Lo scopo è quello di attingere alla consapevolezza dei parlanti verso i diversi oggetti linguistici a loro disposizione in modo da poter contribuire a un modello educativo che comprenda e promuova la diversità linguistica delle classi italiane, in accordo con i documenti e le politiche linguistiche dell'Unione Europea (Hériard 2021). Condurre una ricerca dalla parte degli studenti e non solo dalla parte dei docenti, come si tende spesso a fare, contribuisce così all'elaborazione di una forma di educazione linguistica nuova ed efficace (Godley et al. 2006). Il lavoro è strutturato come segue: in § 2 si descrive la situazione italiana dal punto di vista del plurilinguismo e del multilinguismo; in § 3 ci si concentra più specificamente sulla valutazione dei codici linguistici nei contesti educativi; il § 4 è dedicato al progetto condotto con le scuole secondarie toscane; i risultati dei questionari vengono presentati in § 5, a cui segue la discussione (§ 6) e, infine, le conclusioni (§ 7).

2 L'Italia multilingue e plurilingue

Il territorio italiano, con le sue numerose varietà dialettali, le sue dodici lingue di minoranza e le nuove lingue 'immigrate' è uno dei paesi europei con il più alto tasso di diversità linguistica (Vedovelli 2017). Questo multilinguismo storico ben visibile sul territorio (Barni, Bagna 2010) viene oggi affiancato da nuovi flussi migratori, grazie ai quali la popolazione si arricchisce di un nuovo plurilinguismo esogeno di individui plurilingui, per scelta o per necessità.

Secondo l'ultima indagine ISTAT dedicata al tema (ISTAT 2014; cf. anche Bagna et al. 2018), negli anni di riferimento 2011-12 la lingua più parlata dagli stranieri in Italia era il rumeno (quasi ottocentomila individui di età superiore ai sei anni, il 21,9% degli stranieri), seguita dall'arabo (parlato perlopiù da marocchini, tunisini e egiziani: 13,1%), dall'albanese (10,5%) e dallo spagnolo (parlato soprattutto da persone provenienti dalle Ande o dall'America centrale: 7%). La categoria più numerosa rilevata dall'inchiesta è costituita da 'altre lingue' (26,1%), dato che suggerisce un'elevata frammentazione linguistica degli stranieri in Italia. I dati ISTAT sull'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere relativi all'anno 2015 mostrano inoltre come, sebbene l'italiano risulti ancora la lingua madre più diffusa, negli ultimi dieci anni le persone con una lingua madre diversa dall'italiano sono raddoppiate, passando dal 4,1% al 9,6% (ISTAT 2017).

Di conseguenza, l'Italia appare ormai uno scenario superdiverso (Vertovec 2007) in cui il plurilinguismo (nel senso di presenza di individui capaci di usare più di una lingua) sposa un multilinguismo territoriale (nel senso di presenza di più lingue in una determinata area geografica, indipendentemente da coloro che le parlano: Beacco et al. 2016). La scuola italiana è considerata a tutti gli effetti uno dei luoghi privilegiati per osservare e valorizzare il neo-plurilinguismo dei nuovi cittadini italiani, poiché all'interno delle nuove classi italiane è ben rappresentata l'estrema complessità dei possibili repertori linguistici individuali (Favaro 2012). Le ultime statistiche a riguardo, relative all'anno scolastico 2019-20 (MIUR 2021), evidenziano come, nel corso degli anni, la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana abbia inciso sempre di più sul totale (10,3%), anche se la crescita sembra essersi stabilizzata rispetto al decennio 2000-10. La popolazione di studenti stranieri, per la maggior parte di seconda generazione (65,4%), ha principalmente origini rumene (17,87%), albanesi (13,55%), marocchine (12,37%) e cinesi (6,39%).² I documenti

² Tra le Regioni d'Italia, la Toscana è sesta per numero di studenti stranieri sul totale nazionale (8,3%), mentre terza nel numero di studenti stranieri per numero di studenti regionali (14,5%). A livello provinciale, Prato risulta prima in Italia (28%). Ciò ha

ministeriali forniscono preziose linee guida per valorizzare il multilinguismo e il plurilinguismo scolastico, affinché le lingue rappresentate in classe raggiungano una forma di visibilità (Favaro 2020). La didattica interculturale e plurilingue italiana risulta così in linea con i documenti europei a favore della promozione e tutela della diversità linguistica, intesa come valore culturale di fondamentale importanza per una società multilingue solidale, rispettosa delle identità di ognuno e ricca socialmente ed economicamente (Luise 2013). In accordo con le linee guida, sempre più spesso scuola e università collaborano insieme su progetti di ricerca-azione dedicati al favorire lo sviluppo del neo-plurilinguismo (ad esempio Sordella, Andorno 2017; Favaro 2018; Carbonara, Scibetta, Bagna 2020; Gianollo, Fiorentini 2020). Grazie anche a queste ricerche, nelle classi italiane caratterizzate da una elevata percentuale di alunni con retroterra migratorio si registra oggi una maggiore attenzione e consapevolezza nei confronti del plurilinguismo, tanto che lo spazio linguistico della classe diventa uno spazio multilingue in cui gli studenti di diverse origini linguistiche arricchiscono il loro repertorio (Bagna, Barni 2005; Siebetcheu 2018; Guidoni, Savona, Siebetcheu 2021).

I diversi strumenti utilizzati - dalla raccolta di dati tramite questionario, all'affiancamento di ricercatori e docenti in percorsi longitudinali, ai *focus group* - possono attivare negli studenti diversi tipi di consapevolezza linguistica: nelle parole di Titone (1992) le diverse attività permettono di sviluppare un continuum di conoscenze, dalla *awareness*, che riguarda la conoscenza implicita, frutto dell'attività spontanea di riflessione dell'apprendente, alla *consciousness*, che si riferisce alla conoscenza metalinguistica vera e propria. I questionari relativi alle lingue della classe o le autobiografie linguistiche appaiono uno strumento di consapevolezza linguistica efficace per sviluppare negli studenti la capacità di riconoscimento del proprio e altrui plurilinguismo, da utilizzarsi prima di intraprendere qualsiasi tipo di attività didattica nelle classi (Dörnyei, Taguchi 2009; Gropaldi 2010; Salvadori, Blondeau, Polimeni 2020). Attraverso la somministrazione di questionari si può quindi avviare un primo momento di riflessione per permettere agli studenti di osservare il proprio comportamento linguistico, orientandosi anche su ciò che le diverse lingue significano per loro. È fondamentale cioè raccogliere dati sull'eventuale elemento affettivo, sulle motivazioni, sugli atteggiamenti che gli studenti hanno nei confronti della diversità linguistica onde allestire iniziative didattiche efficaci basate proprio su quello che gli studenti pensano del proprio universo linguistico (Corti 2012; Santipolo 2012). Nel capitolo seguente illustreremo alcune indagini sugli atteggiamenti

probabilmente a che vedere con il fatto che la Toscana ospita il più grande numero in Italia di studenti di origine cinese (22,4% del totale).

nei confronti della diversità linguistica, interpretata non solo come incontro con diverse lingue, ma anche con diverse varietà di accenti, nonché una selezione di studi sull'apprezzamento del plurilinguismo da parte degli studenti.

3 La valutazione dei codici linguistici

Il 'parlare con accento' si riferisce più genericamente a caratteristiche fonetiche che si discostano dalle norme fonetiche e fonologiche della varietà standard della lingua stessa. In altre parole, si tratta di una pronuncia che rivela tratti fonetici, intonativi, ritmici e prosodici caratteristici di un particolare gruppo linguistico o di una particolare regione geografica (Calamai, Nodari, Galatà 2020). Sono numerosi gli studi sulla percezione e la valutazione sociale di accenti nativi, regionali o non nativi. In ambito educativo, ci si è dedicati al rapporto che intercorre tra l'accento degli studenti e il loro successo scolastico, ed è stato dimostrato che i docenti tendono ad avere un atteggiamento negativo verso gli accenti non standard, siano essi locali o sovranazionali, causando così sbilanciamenti nelle valutazioni degli studenti che parlano con un accento rispetto ai compagni che hanno una pronuncia più standard (Frender, Brown, Lambert 1970; Seligman, Tucker, Lambert 1972; Williams 1976; Cross, DeVaney, Jones 2001; Delpit 2002). D'altro canto, gli studenti paiono essere consapevoli delle eventuali discriminazioni derivanti dalle loro competenze linguistiche, e sono spesso in grado di riconoscere il loro parlare con un accento (Piccardi, Nodari, Calamai 2022). Al contrario, sono meno numerosi gli studi dedicati all'apprezzamento degli accenti non standard da parte degli stessi studenti, e all'eventuale relazione tra le loro caratteristiche personali (come il provenire da una famiglia con un'esperienza migratoria) e il modo in cui l'accento viene elaborato e giudicato.

A scuola gli studenti possono fare esperienza di una vasta gamma di accenti regionali, stranieri e non standard grazie ai contatti con i loro stessi compagni e con i docenti. In accordo con la teoria del contatto tra gruppi (Hewstone, Swart 2011) è stato osservato come, almeno in contesto anglofono, gli studenti nativi che hanno avuto numerosi contatti con parlanti non nativi mostrano atteggiamenti neutri o positivi verso gli accenti stranieri dei loro docenti non nativi, indipendentemente dalla materia insegnata (Moran 2014; Kang, Rubin, Lindemann 2015). Al contrario, gli studenti non nativi hanno atteggiamenti più positivi verso i docenti nativi che parlano con un accento standard, e mostrano atteggiamenti più negativi verso gli accenti non standard (Boyd 2003; Butler 2007). A questo proposito, nei contesti dell'insegnamento della lingua inglese come L2, gli studenti non nativi che hanno una scarsa competenza linguistica nella

lingua oggetto di studio dichiarano di avere atteggiamenti più negativi nei confronti dei docenti non nativi che mostrano una pronuncia non standard (Smith, Nelson 2006; Beinhoff 2014; Chan 2016; Hendriks, van Meurs, Reimer 2018).

D'altro canto, un ambiente multilingue e la presenza di determinati tratti di personalità, come livelli più alti di estroversione ed empatia, possono modellare i propri atteggiamenti verso le lingue (Dewaele, Li 2014). Ad esempio, l'esposizione a diverse lingue può mitigare gli atteggiamenti negativi verso gli accenti stranieri (Byrnes, Kiger, Manning 1997); gli individui plurilingui, compresi coloro che hanno compiuto parte dei propri studi in uno stato estero, mostrano non solo maggiori livelli di tolleranza verso le ambiguità, un tratto di personalità che indica il modo in cui un individuo percepisce e si relaziona con stimoli o situazioni ambigue, ma anche atteggiamenti positivi verso la variabilità delle lingue e maggiore apprezzamento per i livelli più informali della lingua (Dewaele, Li 2013; van Compernelle 2016; 2017). Al contempo, i risultati mostrano a volte traiettorie contraddittorie, e il multiculturalismo delle classi può anzi rinforzare le ideologie monolingui dei docenti, soprattutto quando non c'è un gruppo linguistico dominante all'interno delle classi (Pulinx, Van Avermaet, Agirdag 2017; Nodari, Calamai, Galatà 2021).

Quanto detto relativamente agli accenti vale anche in riferimento agli atteggiamenti più generali nei confronti del plurilinguismo e del multilinguismo. Gli studenti possono sviluppare delle aspirazioni a diventare degli individui plurilingui non solo per necessità, ma per apprezzamento verso la diversità linguistica (Busse et al. 2020). Spesso questi atteggiamenti positivi e queste aspirazioni plurilingui sono modellati dalle ideologie sulle lingue diffuse nella società. Si tende dunque a valorizzare l'inglese, il quale viene visto come una lingua necessaria per il successo scolastico e il futuro inserimento nel mercato lavorativo, anche a discapito delle altre lingue, le quali vengono svalutate sia dagli studenti che dalle loro stesse famiglie; si teme che una competenza linguistica, soprattutto in lingue considerate di poco valore socioeconomico, come quelle parlate dalle famiglie degli studenti con passato migratorio, possa generare confusione e essere un impedimento inutile per il corretto apprendimento dell'inglese (Busse 2017). Avere un rapporto conflittuale con la propria lingua madre può pregiudicare il successo nell'apprendimento di altri idiomi (Boureau 2009) e simili principi di gerarchizzazione linguistica possono spingere gli studenti a considerare lo studio contemporaneo di più lingue come un ostacolo nel raggiungere un buon livello di apprendimento (Mariani 2011).

4 Il progetto

Il lavoro nasce all'interno di un più ampio progetto di ricerca-azione messo a punto dentro 'ConcertAzioni - Scuola e società in quartieri sensibili'³ che vede coinvolti non solo linguisti, ma anche antropologi, cooperative e associazioni del territorio, genitori, insegnanti e operatori sociali. Il nostro scopo è stato quello di avviare con le classi un percorso dedicato al disvelamento degli stereotipi linguistici e alla cosiddetta ideologia della lingua standard (*Standard Language Ideology*, Lippi-Green 2012). Il lavoro è stato portato avanti dal gruppo di ricerca tra dicembre 2018 e settembre 2020. Una prima parte del lavoro ha avuto come interlocutori privilegiati i docenti di 5 scuole secondarie di primo e secondo grado di Firenze, Prato e Arezzo, i quali hanno partecipato a una serie di esperimenti dedicati a raccogliere i loro atteggiamenti impliciti ed espliciti nei confronti dell'accento straniero, dell'educazione plurilingue e della didattica interculturale (Calamai, Ardolino 2020; Calamai, Nodari, Galatà 2020; Nodari, Calamai, Galatà 2021). Una seconda parte del lavoro è stata invece condotta con gli studenti di 21 classi di quattro istituti secondari di primo e secondo grado delle città di Firenze e Arezzo caratterizzati da una consistente presenza di studenti con passato migratorio. Gli studenti, proprio come i docenti, hanno collaborato a diversi esperimenti (questionari, *verbal guise*, test di associazione implicita). Alla raccolta dati sono seguite delle lezioni rivolte agli studenti dedicate proprio al plurilinguismo e agli stereotipi linguistici. Gli studenti hanno partecipato attivamente, ponendo domande e raccontando la propria esperienza. Un'ultima fase del progetto prevedeva invece dei momenti di restituzione rivolti ai docenti, al momento rimandati a causa dell'emergenza sanitaria. Sono stati però messi a punto dei brevi video di carattere divulgativo dedicati sempre agli stereotipi linguistici.⁴ In questo studio ci concentreremo sui dati relativi all'apprezzamento della diversità linguistica, rilevati nei questionari raccolti con gli studenti.

³ www.scuolacitta.it.

⁴ I video sono accessibili dal canale YouTube Scuola Città e sono stati diffusi in rete. La loro presentazione è avvenuta in occasione della Giornata Europea delle Lingue del 2020, organizzata dal corso di laurea in Lingue per la comunicazione interculturale e d'impresa dell'Università di Siena.

4.1 Il questionario

Per analizzare la situazione linguistica delle classi scolastiche è stato ideato un questionario composto da 34 domande, somministrato durante l'orario scolastico da Rosalba Nodari. Per evitare che il questionario venisse percepito come un compito in classe, non sono stati raccolti i nominativi degli studenti.⁵ La parte introduttiva del questionario era dedicata a raccogliere alcuni dati biografici: il sesso, l'età, la classe frequentata, la nazione di nascita e l'eventuale anno di arrivo in Italia, il luogo di nascita di genitori e nonni e ipotetici trasferimenti avvenuti nel corso della propria vita. Una serie di domande era dedicata al profilo linguistico degli studenti e all'incontro con la diversità linguistica. Le domande riguardavano la frequentazione di scuole di lingua, l'eventuale lingua studiata e il numero di lingue conosciute, la propria competenza linguistica in italiano, la percezione del parlare con/senza un accento, il numero di amici con una pronuncia diversa dalla propria e l'aver avuto o meno esperienza di un docente con un accento diverso dal proprio.

Seguivano poi due sezioni. La prima - con domande a risposta aperta - aveva lo scopo di approfondire il rapporto tra gli studenti e le lingue, toccando argomenti come il panorama linguistico familiare e scolastico (lingua madre degli studenti e dei membri della famiglia, altre lingue conosciute e parlate in casa e numero di lingue presenti in classe); le lingue usate per comunicare con il proprio migliore amico, le lingue preferite per la comunicazione, quelle scelte per guardare film, serie tv o per leggere libri e fumetti; le lingue e dialetti più amati, indipendentemente dalla propria competenza linguistica. La seconda sezione - con domande a risposta chiusa - era dedicata a raccogliere gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del parlare con un accento (sei domande a risposta chiusa riadattate e tradotte da Moran 2014). A causa dell'ambiguità semantica legata al termine 'accento' e alla possibile ridotta competenza sociolinguistica degli studenti delle secondarie di primo grado, è stato deciso di formulare le domande in una maniera più esplicita, usando un linguaggio informale. Gli studenti potevano dichiarare il loro atteggiamento in risposta a ciascuna delle sei domande scegliendo tra cinque possibilità. Per evitare che gli studenti scegliessero compattamente la risposta giudicata più consona, le risposte sono state formulate in modo che nessuna di esse risultasse realmente negativa (vedi questionario in Appendice).

5 Dal momento che gli stessi studenti hanno partecipato poi a un compito di tipo percettivo, è stato chiesto di indicare un codice alfanumerico che permettesse di collegare in seguito i risultati dei due compiti sperimentali. La compilazione del questionario ha richiesto un intervallo di tempo compreso tra una e due ore, a seconda della disponibilità dei docenti. In alcuni casi gli studenti BES e DSA sono stati aiutati dall'insegnante di sostegno, mentre in altri casi hanno richiesto esplicitamente di poter completare il compito a casa per riconsegnarlo il giorno seguente.

4.2 La classificazione degli studenti

Per verificare l'impatto dell'eventuale passato migratorio sull'apprezzamento delle lingue gli studenti sono stati classificati a seconda della loro generazione migratoria. Sono stati così considerati come 'locali' gli studenti nati in Italia da genitori italiani, come 'prima generazione' gli studenti nati in un paese straniero e i cui genitori sono nati in un paese straniero, come 'seconda generazione' gli studenti nati in Italia figli di genitori nati in un paese straniero e, infine, come 'terza generazione' gli studenti nati in Italia e figli di genitori classificabili come seconda generazione (cf. Marchesini et al. 2014; ISTAT 2020). Purtroppo, dal momento che molto spesso le situazioni migratorie sono fluide e difficilmente descrivibili facendo leva sul concetto di generazione (Ambrosini, Molina 2004; Omodeo 2007), gli studenti sono stati classificati anche secondo il loro livello di appartenenza locale alla comunità di riferimento. Per fare ciò ci è basati sull'indice di regionalità (IR) così come sviluppato da Chambers, Heisler (1999). Questo è nato nel contesto canadese con lo scopo di poter distinguere tra diversi profili ipotetici di parlanti nativi, per cui il senso di regionalità deve essere inteso come un indice di maggiore mobilità tra regioni. L'indice viene dunque considerato un valido modo per quantificare la mobilità dei parlanti (Chambers 2000) e per superare il problema del monolinguisimo intrinseco dei questionari di dialettologia sociale, tarati solitamente sul profilo del monolingue nativo ideale (cf. Dollinger 2015, 136). Esso è composto da quattro domande dedicate a sondare il luogo di nascita dei soggetti e dei loro genitori, il loro luogo di residenza ed eventuali trasferimenti avvenuti durante l'infanzia. Nella teorizzazione di Chambers (2000) un IR compreso tra 1 e 3 si applica a parlanti che sono nati, cresciuti e vivono nella stessa regione; un valore di 4-5 indica parlanti nati altrove ma che sono cresciuti nella stessa regione in cui vivono; infine, un indice compreso tra 6 e 7 si applica a quei parlanti che vivono nella regione, ma sono nati e cresciuti fuori.

Nella sua concettualizzazione originaria l'indice è particolarmente efficace per rendere conto della mobilità di una popolazione adulta. Dal momento che il nostro particolare contesto di indagine è rappresentato da studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, l'indice è stato modificato leggermente in modo da tenere in considerazione la ridotta mobilità degli studenti rispetto agli adulti. È stato perciò deciso di non considerare il luogo di residenza degli studenti, quanto il luogo di nascita dei nonni, in modo da rendere ancora più evidenti eventuali passati migratori all'interno della famiglia. Le risposte alle quattro domande sono state poi ricodificate attribuendo dei punteggi da 0 a 2. È stato assegnato il punteggio minore (0) a tutte quelle risposte relative a luoghi all'interno della Toscana, 1 a località italiane e, infine, un punteggio di 2 per luoghi al di fuori dei confini nazionali. In questo modo, la media data alle quattro risposte

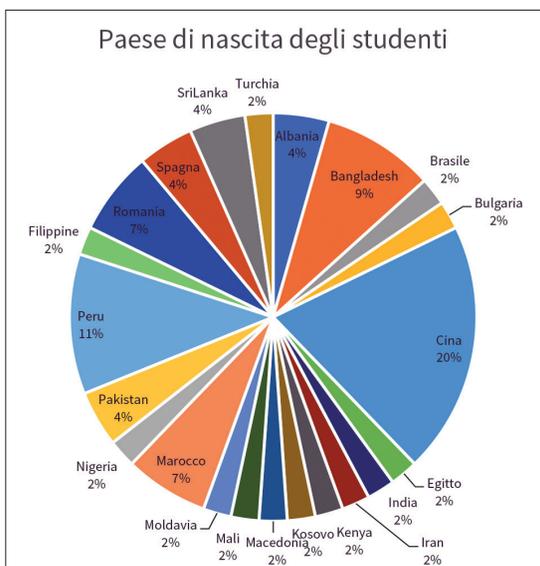


Grafico 1
Le provenienze geografiche degli studenti non nati in Italia

ci ha permesso di calcolare l'IR: valori più alti corrispondono quindi a quegli studenti che hanno legami più deboli con il territorio e hanno una storia familiare caratterizzata da mobilità, mentre i punteggi più bassi si applicano a studenti con bassa mobilità, provenienti da famiglie che hanno abitato lo stesso territorio.⁶

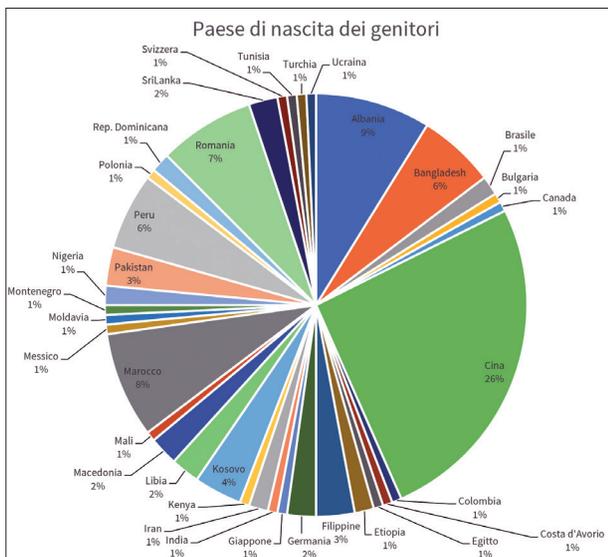
5 I dati

5.1 Il campione

In totale il questionario è stato somministrato a 316 studenti (F=165, M=151) di età compresa tra gli 11 e i 21 anni. L'85% è nato in Italia, mentre il rimanente 15% ben rappresenta i principali paesi di immigrazione menzionati dalle varie indagini relative alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana (MIUR 2021). Il grafico 1 mostra le percentuali relative alla provenienza del gruppo di studenti non nati in Italia; in linea con i dati relativi alla Toscana si nota come il paese maggiormente rappresentato sia la Cina, seguita da Perù e Bangladesh.

⁶ È necessario ribadire che, per quanto possa sembrare controintuitivo, un basso IR va interpretato non come uno scarso legame con il territorio regionale, bensì come una scarsa mobilità tra regioni geografiche in senso lato. In virtù della storia accademica legata al costruito e delle numerose pubblicazioni che ne fanno uso abbiamo preferito mantenerne il senso originario.

Grafico 2
Le provenienze geografiche delle famiglie non nate in Italia



La situazione è però ben più articolata se si guarda al retroterra migratorio dei genitori. Le scuole in cui sono state condotte le campagne di raccolta dati si confermano difatti scuole multiculturali, in cui gli studenti con famiglie nate in Italia rappresentano solo il 51% del campione. Il grafico 2 mostra i paesi di provenienza dei genitori non nati in Italia: ancora una volta la percentuale più ampia riguarda i genitori con nazionalità cinese, seguiti da Albania e Marocco. Il dato conferma quanto rilevato dai dati MIUR (2021) che evidenziavano come le principali cittadinanze precedenti all'acquisizione della cittadinanza italiana fossero quella marocchina, albanese, indiana, pakistana e romena.

La storicità di alcune migrazioni si osserva anche dai dati presentati in tabella 1, in cui si nota come molti studenti con passato migratorio sono in Italia già dalla nascita, come vale ad esempio per gli studenti provenienti dall'Est Europa (Albania, Romania, Polonia). Dai dati si evidenzia anche la continuità della migrazione cinese, caratterizzata da un flusso costante negli anni, non dissimilmente da quanto avviene per le famiglie provenienti da Bangladesh, Filippine, Pakistan, Perù e Sri Lanka:⁷ in particolare, per questi ultimi due paesi si mostrano percentuali simili sia tra chi risiede in Italia dalla nascita, sia tra chi è qui in un lasso di tempo compreso tra 1 e più di 4 anni.

⁷ Si può notare inoltre il mosaico sempre più eterogeneo che riguarda le classi italiane, nelle quali si ritrova la complessità dello scenario contemporaneo, con famiglie provenienti anche da paesi occidentali (Germania, Spagna), dal Giappone o dal Canada.

Tabella 1 Anni di residenza in Italia degli studenti con retroterra migratorio

Paese	Da 1-4 anni	Da più di 4 anni	Dalla nascita
Albania	17%	0%	83%
Bangladesh	25%	25%	50%
Brasile	0%	50%	50%
Bulgaria	0%	100%	0%
Canada	0%	0%	100%
Cina	14%	14%	71%
Colombia	0%	100%	0%
Costa d'Avorio	0%	0%	100%
Repubblica Dominicana	0%	0%	100%
Egitto	0%	100%	0%
Etiopia	0%	0%	100%
Germania	0%	0%	100%
India	0%	100%	0%
Iran	0%	50%	50%
Filippine	25%	25%	50%
Giappone	0%	0%	100%
Kenya	0%	100%	0%
Kosovo	0%	20%	80%
Libya	0%	0%	100%
Macedonia	0%	33%	67%
Mali	100%	0%	0%
Marocco	0%	27%	73%
Messico	0%	0%	100%
Moldavia	100%	0%	0%
Montenegro	0%	0%	100%
Nigeria	0%	50%	50%
Pakistan	25%	25%	50%
Peru	25%	38%	38%
Polonia	0%	0%	100%
Romania	0%	30%	70%
Sri Lanka	33%	33%	33%
Svizzera	0%	0%	100%
Tunisia	0%	0%	100%
Turchia	0%	100%	0%
Ucraina	0%	0%	100%

L'analisi dell'IR mette bene in luce la situazione fluida delle migrazioni sul territorio italiano. Il 49% del campione ha un IR compreso tra 0 e 0,5, ovvero famiglie prettamente toscane; il 29% ha invece un indice compreso tra 0,75 e 1,25, ossia famiglie caratterizzate da una mobilità all'interno dei confini nazionali italiani; infine, il 22% ha un IR tra 1,5 e 2, cioè famiglie con retroterra migratorio al di fuori dei confini nazionali. Il grafico 3 mostra il complesso rapporto che intercorre tra generazioni migratorie e IR. Laddove per gli studenti di prima generazione c'è una corrispondenza con gli studenti con IR compreso tra 1,5 e 2, l'etichetta 'seconda generazione' comprende studenti con un IR che va da 1,75 fino a 0,75, ossia studenti con forti legami transnazionali ma anche studenti equiparabili a quelli con alta mobilità interna nazionale; anche gli studenti locali, nati in Italia da genitori italiani, possono inoltre essere interessati da spostamenti e dislocamenti, sebbene in misura minore rispetto agli studenti di seconda e terza generazione.

I dati confermano come i quattro istituti secondari di primo e secondo grado di Firenze e Arezzo siano caratterizzati da una consistente presenza di studenti con passato migratorio. Si tratta di studenti e di famiglie provenienti da paesi diversi, sia europei sia extraeuropei. L'IR mette inoltre in luce come il fenomeno migratorio non sia monodirezionale: anche gli studenti di seconda generazione delle scuole italiane provengono da famiglie altamente mobili, e questo vale anche per gli studenti locali, ossia studenti con famiglie italiane che però, per ragioni diverse, possono aver avuto dislocazioni temporanee. A causa dell'alta mobilità delle nuove generazioni è pertanto di particolare interesse indagare quali sentimenti di affiliazione linguistica si ritrovano tra gli studenti delle scuole italiane. La ridotta stanzialità delle nuove generazioni permette di mettere in contatto persone, culture e lingue diverse, e questo può favorire l'apprezzamento e il riconoscimento del multilinguismo endemico delle società contemporanee.

5.2 L'universo linguistico degli studenti

Diamo adesso uno sguardo alle risposte alle domande sul repertorio linguistico degli studenti e delle comunità di cui fanno parte. Si passeranno in rassegna dapprima le lingue della famiglia, per poi mostrare quali sono le lingue più usate dentro e fuori dalla famiglia, nonché le lingue usate nel tempo libero e che, in generale, spiccano nel contesto della classe scolastica. In questa sezione, si riporteranno soltanto quelle etichette ricorrenti in misura maggiore dell'1% delle risposte. In § 5.2.2 e 5.2.3, la presenza di etichette senza percentuali sottintende valori inferiori a quella soglia. Per meglio interpretare le percentuali, dopo la menzione di ogni punto si riporterà tra parentesi il numero totale delle risposte analizzate a proposito.

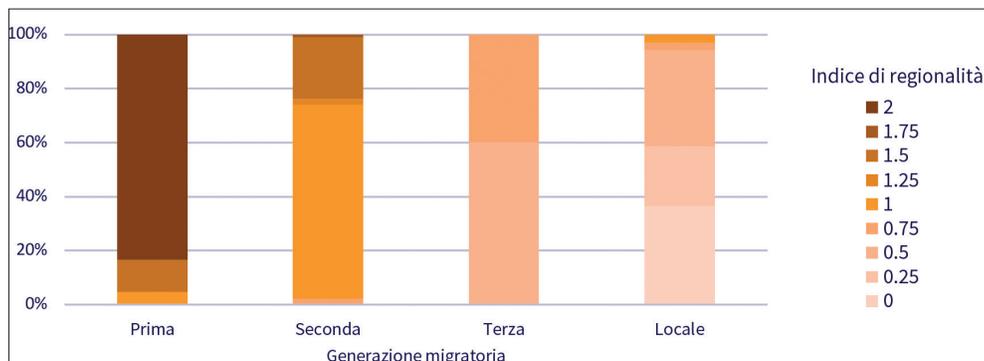


Grafico 3 – Rapporto tra generazione migratoria e IR degli studenti

5.2.1 Le lingue della famiglia

La prima domanda era dedicata a sondare il repertorio linguistico familiare. In particolare, agli studenti veniva chiesto di riportare la lingua madre dei genitori e dei parenti più stretti (nonni, fratelli e sorelle, altri membri della famiglia indicati singolarmente), nonché le loro eventuali lingue seconde. In merito alla lingua paterna (308 risposte), tra le lingue che ammontano a più dell'uno per cento delle risposte troviamo, oltre all'italiano (47,4%), il cinese (11,7%), l'albanese (4,2%), lo spagnolo (3,2%), il bengalese (3%), l'arabo (2,8%), il rumeno (1,6%), il cingalese, il tagalog (perlopiù denominato come filippino) e l'urdu (chiamato anche pakistano, 1,3%). Questi dati, che fanno riferimento alle sole indicazioni di lingue ufficiali, sono affiancati da una costellazione di menzioni di varietà regionali o dialetti, perlopiù italiani (come fiorentino, 2,6%; siciliano, 1,6%; aretino, 1,3%), del cinese di Wenzhou (1%) e dell'arabo marocchino (1,6%). Questa categoria di risposte viene espressa con strategie glottonimiche di varia natura, dal nome della varietà in isolamento (ad esempio, 'fiorentino'), alla formula 'dialetto/italiano x' (ad esempio 'italiano fiorentino') o a denominazioni sovralocali (ad esempio 'toscano'). Nella maggioranza delle risposte (74,3%) si ritrovano inoltre informazioni sulle ulteriori lingue di competenza del genitore: l'italiano è anche in questo caso la lingua più frequente, seguita, in quest'ordine, da inglese, francese, spagnolo, tedesco, cinese, albanese, greco. Crescono in proporzione anche i riferimenti a varietà e dialetti italiani, tra cui, in ordine di ricorrenza, di Firenze, Napoli, Arezzo, Roma e Sicilia, ma anche alla varietà del cinese di Wenzhou. I dati sulla L1 delle madri (306 risposte) mostrano ancora come le lingue più frequenti siano l'italiano (46,7%) il cinese (11,8%), l'albanese (4%), lo spagnolo (4%), il rumeno (2,7%), il bengalese (3%), l'arabo (2,3%), l'urdu

(1,6%), il tagalog (1,3%), mentre tra le risposte che fanno riferimento a varietà troviamo il fiorentino (3,3%), il siciliano (1,6%), l'aretino (1,3%), nonché la varietà marocchina dell'arabo (1,6%). Ancora una volta vi sono informazioni sulle lingue di ulteriore competenza della madre (78,1%) come l'inglese, seguito dall'italiano, il francese, il tedesco, lo spagnolo, il cinese, l'albanese, l'arabo, l'hindi, il russo, il turco.⁸ Tra le varietà troviamo qui il fiorentino, il napoletano, l'aretino, il sardo, il siciliano, nonché la varietà della città di Wenzhou.

I dati relativi alla generazione precedente (1216 risposte, unendo quelle relative ai nonni e alle nonne da parte di padre e madre) mostrano come la maggioranza dei nonni e delle nonne abbia come prima lingua l'italiano (45,5%), seguita da cinese (11,9%), albanese (4,2%), spagnolo (3,6%), arabo (2,4%), bengalese (2,4%), rumeno (1,9%), urdu (1,3%), cingalese (1,1%). Tra le varietà si notano il fiorentino (2,4%), il siciliano (2,1%) e l'aretino (1,4%); fuori dal panorama italiano, l'arabo marocchino (1,6%) e il cinese di Wenzhou (1,8%). Quasi la metà del campione dei nonni e delle nonne (40,4%) conosce inoltre altre lingue: in ordine di ricorrenza, sanno l'inglese, l'italiano, il francese, il cinese, il tedesco, l'arabo, l'albanese, il russo, lo spagnolo e il greco, il turco. Tra le varietà figurano il fiorentino, il napoletano, l'aretino, il siciliano, il sardo e il calabrese, il milanese, il pugliese, il toscano, il romano; alcuni nonni e nonne conoscono anche il dialetto di Wenzhou.

Le informazioni sulla lingua parlata da fratelli e sorelle (334 risposte, unendo le due categorie) permettono inoltre di avere dati relativi alle nuove generazioni. I fratelli e le sorelle degli studenti hanno come prima lingua italiano (53%), cinese (16,5%), albanese (4,2%), arabo e spagnolo (3%), bengalese (2,4%) e urdu (1,5%). Per quanto riguarda le varietà, alcuni parlano fiorentino (3,6%), aretino (1,8%) o arabo marocchino (1,2%). La maggior parte dei fratelli e delle sorelle (73%) sa parlare anche in altre lingue, tra cui l'inglese, l'italiano, lo spagnolo, il francese, il tedesco, il cinese, il turco, il greco, l'arabo e il bengalese. Tra le varietà compaiono il fiorentino, il napoletano, l'aretino, il siciliano e il toscano, il pugliese e il romano; un piccolo numero di ragazzi parla il cinese di Wenzhou o una non meglio precisata varietà del Kosovo.

⁸ Curiosamente, il latino viene riportato in piccole percentuali tra le 'altre lingue' conosciute dai familiari.

5.2.2 Le lingue per comunicare, le lingue da tramandare

Una parte del questionario era dedicata a comprendere, al di là delle competenze linguistiche, quali fossero i codici più usati in famiglia per comunicare.

Dalle risposte riportate alla domanda 2 (300 risposte)⁹ si nota che la lingua preferita dai nonni per comunicare sembra essere l'italiano (19%), seguita da cinese (7,7%), spagnolo (3,7%), albanese (3,3%), rumeno (2,7%), bengalese (2,3%), arabo, urdu e cingalese (1,3%), tagalog e romaní, denominato nei questionari come 'rom' (1%). Molte le varietà regionali qui menzionate, tra cui il fiorentino (16,7%), l'aretino (10%), il napoletano (7,7%), il siciliano (4,7%), il calabrese (2,3%), il toscano (1,7%), il romano e il sardo (1,3%), il milanese e il bolognese (1%); infine l'8% dei nonni parla spesso la varietà di Wenzhou, mentre il 2% usa l'arabo marocchino. Significativamente, nel momento in cui si osserva in che modo i nonni si rivolgono agli studenti, ossia alle generazioni più giovani (domanda 3, 295 risposte), si nota che l'italiano è presente in maniera maggiore (34,2%), seguito da cinese (11,2%), spagnolo (3,7%), albanese (3%), rumeno (2,7%), arabo e bengalese (2,4%), inglese (2%), urdu (1,7%), romaní e macedone (1%). Tra le varietà figurano il fiorentino (16%), l'aretino (9,8%), il napoletano (4,7%), il siciliano (3%), il toscano (2,7%), il milanese (1,4%), il calabrese (1,9%); alcuni nonni parlano con i nipoti nella varietà di Wenzhou (6,4%), o in arabo marocchino (2%). Alcune lingue usate per comunicare tra le generazioni più anziane, come il cingalese e il tagalog, vengono usate meno per comunicare con i più giovani; al contrario fa il suo ingresso l'inglese come lingua veicolare.

La domanda 4 (310 risposte) chiede quale lingua o dialetto i genitori degli studenti usano più spesso per comunicare. Ancora una volta la lingua più presente nella comunicazione tra i genitori pare essere l'italiano (49,3%), seguito da cinese (10,3%), spagnolo (3,5%), rumeno e albanese (3,2%), bengalese e inglese (2,6%) e arabo (1,6%). Per quanto riguarda le varietà, il 18,7% menziona il fiorentino, l'aretino (5,5%), il napoletano (3,9%), il siciliano (1,3%); il 6,1% degli studenti sente spesso usare dai genitori la varietà di Wenzhou (6,1%) e l'1,9% l'arabo marocchino. Nel rivolgersi ai loro fratelli o sorelle o ai loro stessi genitori (in altre parole, quando parlano a generazioni precedenti quella degli studenti, domanda 5, 308 risposte), i genitori degli

⁹ Questa domanda è stata a volte interpretata come una richiesta di commento sull'eventuale dialettologia dei nonni, per cui sono presenti risposte 'in negativo' (ad esempio 'non parlano dialetto') non computabili in questa sezione. Dal punto di vista metodologico, dal momento in cui in questo punto (così come nei prossimi) gli studenti erano liberi di articolare le proprie risposte dando più indicazioni linguistiche a seconda dei soggetti o delle circostanze commentate, si sottolinea che le percentuali che seguono faranno riferimento alla distribuzione di un idioma nel totale delle risposte ricevute.

studenti usano principalmente l'italiano (40,6%), il cinese (9,7%), lo spagnolo (5,8%), l'albanese (4,2%), il rumeno (2,9%), l'arabo (2,6%), il bengalese (2,3%), l'inglese (1,9%), l'urdu e il cingalese (1,3%). Passando alle varietà, abbiamo menzioni del fiorentino (14%), dell'aretino (6,5%), del napoletano (4,2%), del siciliano (2,6%), del calabrese (1,3%); la varietà di Wenzhou trova spazio nel 6,4% delle risposte e l'arabo marocchino nel 2,3%. Nel momento in cui i genitori si rivolgono invece agli studenti (domanda 6, 307 risposte), le lingue più utilizzate sono l'italiano (55,7%), il cinese (13,3%), lo spagnolo (3,9%), l'albanese (3,6%), il rumeno (2,9%), il bengalese (2,6%), l'arabo (2,3%), l'inglese (1,9%), l'urdu (1,3%). Nello stesso gruppo di risposte, il fiorentino è rammentato dal 17,6% degli studenti, l'aretino dal 6,8%, il napoletano e il toscano dal 2,3%, il siciliano dall'1,6%; la varietà di Wenzhou dal 3,2% e l'arabo marocchino dall'1,6%. Si nota come nel comunicare con generazioni diverse i genitori modulano il loro uso dell'italiano, che viene usato di meno nel momento in cui essi si rivolgono alle generazioni più anziane o ai loro stessi fratelli e sorelle. Diversamente, l'utilizzo dell'italiano aumenta nel momento in cui i genitori si rivolgono ai loro figli.

La domanda 7 (307 risposte) sposta il focus sugli studenti, chiedendo loro di elencare quali lingue e/o dialetti sono stati loro insegnati dai genitori. Delle risposte valide, il 63,8% dichiara di aver ricevuto un qualche insegnamento di italiano da parte dei genitori, ma anche di cinese (11,4%), inglese (4,6%), spagnolo (4,2%), albanese (3,6%), rumeno (2,9%), bengalese (2,6%), arabo (1,9%), francese (1,6%), urdu, cingalese e turco (1,3%). Qualche genitore ha anche insegnato ai figli qualcosa del proprio dialetto: le risposte riportano il fiorentino (11,4%), l'aretino (6,5%), il napoletano (4,2%), il siciliano (3,6%), il toscano (1,3%), ma anche il dialetto di Wenzhou (5,9%) e l'arabo marocchino (1,6%). I genitori sono quindi propensi a insegnare non solo la propria lingua madre: nel caso del francese e dell'inglese essi insegnano ai figli anche lingue che fanno parte del loro bagaglio di competenze linguistiche più ampio.

5.2.3 Il bagaglio linguistico degli studenti

Le domande da 8 a 14, dedicate a sondare l'universo linguistico degli studenti, permettono di conoscere la lingua madre degli studenti, di approfondire quale lingua è più usata nella comunicazione tra pari, ma anche verso quali lingue gli studenti mostrano sentimenti positivi, con quali codici entrano in contatto e in che modo.

I dati relativi alla lingua madre degli studenti (domanda 8, 308 risposte) ci confermano che, sebbene l'italiano sia la L1 della maggior parte degli studenti (59,1%), sono molte altre le lingue che entrano a questo livello nelle classi delle scuole italiane: al secondo posto c'è il

cinese (15,1%), seguito da spagnolo (3,2%), albanese (2,9%), bengalese (2,6%), rumeno (2,3%), urdu (1,6%) e tagalog (1%). Alcuni parlanti si dichiarano inoltre madrelingua di varietà non standard come il napoletano, l'arabo marocchino o il fiorentino. Il 4,5% degli studenti si definisce bilingue, elencando come L1 non solo l'italiano ma anche altre lingue: all'interno di questa percentuale la (esigua) maggioranza dichiara di essere bilingue italiano/fiorentino o italiano/spagnolo, seguita da bilingui italiano/albanese, italiano/marocchino, italiano/arabo, italiano/cinese e italiano/macedone.

Dalle risposte date alla domanda 9 (307 risposte) si ricavano informazioni relative alle lingue conosciute dagli studenti oltre alla loro lingua madre. Oltre alle ovvie menzioni dell'italiano, abbastanza autoesplicative per gli studenti di altra madrelingua, nei dati si osserva che l'inglese è estremamente rappresentato, con la quasi totalità degli studenti che dichiara di saperlo parlare a qualche livello (86%). Seguono il francese (50,5%), lo spagnolo (46,6%), il tedesco (4,9%), il giapponese (2,9%), il cinese (2,6%), l'arabo (2,3%), l'albanese, il coreano e il russo (1,6%), turco e romani (1,3%). Alcuni studenti hanno ritenuto opportuno segnalare la loro competenza in latino (5,2%), mentre altri hanno menzionato nelle loro liste il napoletano (1,6%), l'aretino (1,3%) e l'arabo marocchino (1,9%). Può sorprendere la presenza qui di alcune lingue, come il giapponese o il coreano, che fanno parte del bagaglio linguistico delle generazioni più giovani nonostante la loro assenza tra le lingue della famiglia o dell'istruzione formale. La ragione di questo va probabilmente cercata nella circolazione di prodotti culturali molto diffusi, come anime, manga o musica K-pop. Infine, entrano nel bagaglio linguistico degli studenti le lingue presenti nei curricula scolastici, come le lingue europee (inglese, francese, tedesco, spagnolo). L'impressione viene confermata dalle risposte alla domanda 10 (306 risposte), in cui viene chiesto agli studenti di specificare dove (e quando) hanno imparato le suddette altre lingue. La maggior parte fa riferimento alla scuola come contesto formativo (83,3%), ma discreta è anche la percentuale che si riferisce a un apprendimento avvenuto in contesto casalingo (18,9%); alcuni studenti hanno ricordato un viaggio o un soggiorno che li ha aiutati a imparare una nuova lingua (5,5%), altri invece (4,6%) hanno affermato di essere stati aiutati da qualche media (internet, videogiochi, televisione), di aver frequentato corsi di natura non scolastica (inclusi tentativi autodidatti; 3,9%) e di aver tratto beneficio da un contesto amicale alloglotto (3,6%).

Più della metà del campione mostra inoltre una conoscenza di varietà dialettali (domanda 11, 231 risposte). Le varietà più note sono il fiorentino (24,2%), seguito dal napoletano (19%), aretino (17,7%), siciliano (10,8%), romano (9,9%), toscano (6%), milanese (5,1%), calabrese (4,3%), sardo (3,9%), veneto (2,6%), pugliese (2,1%), barese, livornese, pisano e senese (1,3%). La competenza in varietà non

ufficiali riguarda sia le varietà dialettali italiane, ben conosciute anche tra gli studenti con madrelingua diversa dall'italiano, sia varietà ulteriori che fanno riferimento al retroterra migratorio degli studenti. Così tra gli studenti madrelingua cinese è noto il dialetto di Wenzhou (7,8%) e anche, in misura inferiore all'1%, il dialetto parlato nello Sichuan o nello JianXi. Tra i madrelingua spagnoli si fa invece rara menzione del Quechua, riportato come chechua o kechua, e dello yurimaguino, varietà di spagnolo parlata nella città peruviana di Yurimaguas. Per i parlanti madrelingua arabi le menzioni si limitano al berbero e al tangerino; mentre l'unico parlante swahili riporta di conoscere, seppur passivamente, il dholuo, riportato come joluo, una varietà nilotica facente parte della famiglia Luo, parlata in Kenya e Tanzania; si trova inoltre un riferimento all'indiano tra gli studenti bengalesi e una menzione del dialetto parlato nella città filippina di Iloilo tra gli studenti filippini.

Le domande 12-13 indagano le abitudini linguistiche degli studenti. Nell'indicare la lingua preferita nei contatti con i loro coetanei (domanda 12, 273 risposte), gli studenti hanno specificato che parlano principalmente in italiano (72,5%), ma anche cinese (15%), spagnolo (2,9%), albanese (2,6%), arabo, macedone e tagalog (1,1%). Al di là delle lingue ufficiali, alcuni studenti (8,8%) parlano con i loro migliori amici in fiorentino, ma anche in aretino (4%) o in napoletano (1,5%). La domanda 13 si articola invece in più nuclei tematici: si chiede agli studenti in che lingua guardano serie televisive e film (304 risposte), leggono (289 risposte) e sognano (286 risposte). Per quanto riguarda televisione e film, nelle risposte forniteci primeggia l'italiano (84,5%), seguito dall'inglese (15,8%), dal cinese (11,3%), giapponese (3,6%), spagnolo (2,3%), coreano e rumeno (1,3%). I dati sulla lettura sono anch'essi polarizzati verso l'italiano (86,8%); alcuni studenti leggono in cinese (12,5%), ma anche in inglese (9,7%), spagnolo (2,4%), coreano (1,4%) e rumeno (1%). La domanda sulla lingua dei sogni rileva che la maggior parte degli studenti dichiara di sognare in italiano (84,6%), ma anche in cinese (12,2%), inglese (5,6%), rumeno e spagnolo (1,7%), coreano e fiorentino (1%).

Infine, al punto 14 (301 risposte), gli studenti sono invitati a provare a enumerare le lingue parlate nella loro classe. Anche tra studenti della stessa classe non sembra esserci un accordo nell'enucleare le lingue. Ci sono studenti più o meno sensibili e consapevoli, così come esistono lingue più visibili di altre. Sono state riconosciute, oltre all'italiano, cinque lingue (22,5%), quattro (18,6%), due (14,9%), tre (14,6%), sei (10,6%), sette (7,3%), una (4,9%), otto (3,9%), nove (1,6%). Le lingue più riconosciute in classe sono il cinese (48,5%), l'albanese (35,9%), lo spagnolo (32,2%), il rumeno (26,9%), l'inglese (22,3%), l'arabo (19,3%), l'urdu (17,9%), il bengalese (17,6%), il tagalog (13,6%), il macedone, (8,6%), il cingalese (8,3%), il turco e il serbo (8%), il francese (6,3%), il portoghese (5,6%), il giapponese (5%),

lo swahili (4,3%), lo hindi, il polacco e il persiano (3,6%), l'amarico (2,7%), il somalo e lingue della Nigeria (2,3%), il romaní (2%), il curdo e il russo (1,3%). Molte le varietà che trovano spazio negli elenchi, tra cui l'arabo marocchino (25,6%), varietà del Kosovo (9%), lo spagnolo peruviano (5,3%), il napoletano (3,3%), il moldavo (2,7%), l'arabo egiziano e il fiorentino (2,3%), l'arabo algerino, l'aretino e il siciliano (1,7%), varietà del Canada (1,3%).

5.3 Gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del parlare con un accento

5.3.1 Le domande di ricerca

Come esposto in § 4, una parte del questionario consisteva in una serie di domande a risposta chiusa, a cui gli studenti erano invitati a rispondere scegliendo una fra cinque possibili alternative, ricodificate su scala Likert, e dedicata a valutare se e come l'apprezzamento nei confronti del parlato 'con accento' fosse legato a determinate caratteristiche degli studenti stessi. Si intendeva saggiare la bontà dell'IR come fattore esegetico degli atteggiamenti linguistici; sono state inoltre formulate alcune ipotesi di ricerca puntuali che sono poi state sottoposte a verifica statistica:

1. gli studenti mostrano atteggiamenti neutri o, al massimo, leggermente positivi nei confronti degli accenti (in accordo con quanto già rilevato da Moran 2014);
2. sia gli studenti provenienti da una famiglia con esperienza migratoria con un più alto IR, sia gli studenti con una scarsa competenza linguistica nella lingua italiana possono mostrare atteggiamenti più negativi nei confronti del parlato con accento (vedi § 3 e Beinhoff 2014; Chan 2016; Hendriks, van Meurs, Reimer 2018; Smith, Nelson 2006);
 - 2.a il riconoscersi come parlanti con un accento può influire in negativo sugli atteggiamenti linguistici verso gli accenti.
3. indipendentemente dalla competenza in italiano e dall'IR, studenti con maggiore esposizione a diverse lingue possono mostrare atteggiamenti più positivi nei confronti del parlato 'con accento' (Byrnes, Kiger, Manning 1997). Questa ipotesi può riguardare sia studenti plurilingui o che hanno frequentato scuole di lingue, sia gli studenti che hanno avuto contatti con parlanti con un accento diverso dal proprio.

5.3.2 L'analisi statistica

Nella seguente sezione ci concentreremo sui dati provenienti dalla parte del questionario a risposte chiuse. Al questionario hanno risposto 294 studenti di età compresa tra gli 11 e i 21 anni ($M = 13,52$; $SD = 1,88$; 134 maschi e 160 femmine) e provenienti dalle cinque diverse scuole in cui sono state portate avanti le indagini sul campo. Come riportato in § 4.1, questa parte del questionario constava di sei domande volte a sondare l'apprezzamento verso chi parla con un accento (sia relativo a persone generiche, sia relativo ai compagni di classe o ai propri professori), a cui gli studenti potevano rispondere dichiarando la positività del loro atteggiamento a riguardo. Una analisi esplorativa relativa ai punteggi dati a ogni singola domanda mostra come, in genere, gli studenti che hanno risposto al questionario tendano ad avere un atteggiamento moderatamente positivo nei confronti dell'accento. Nel grafico 4 si osserva come questo valga soprattutto per la domanda più generica ('Se senti qualcuno che parla italiano con una pronuncia diversa dalla tua (con un accento), come ti senti?'), mentre non si registrano tendenze particolarmente evidenti per le domande relative a compagni di classe e professori.

Sulla base di quanto emerso, abbiamo quindi deciso di verificare statisticamente quali predittori determinano un maggiore o minore apprezzamento dell'accento. È stato necessario un pretrattamento dei dati per poter compiere le analisi statistiche adeguate. Ricordiamo che, onde evitare una polarizzazione verso risposte esclusivamente positive o percepite come più corrette, le risposte erano espresse in forma testuale piuttosto che numerica: pertanto, si è provveduto a ricodificarle assegnando dei valori su una scala di positività da 1 a 5. Per determinare l'attendibilità del costrutto è stato poi calcolato il valore dell'Alfa di Cronbach in R (RStudio Team 2022). Da ultimo, per fornire un indice di apprezzamento dell'accento è stata calcolata la media delle singole risposte fornite alle sei domande per ogni studente che ha risposto al questionario. In seguito a queste operazioni preliminari sono stati poi calcolati dei modelli di regressione lineare in cui è stato inserito l'indice di apprezzamento dell'accento come variabile dipendente. Per poter condurre correttamente l'analisi di regressione abbiamo provveduto a eliminare le celle mancanti per il set di predittori prescelti grazie alla funzione disponibile in R, `na.omit()`, imposta alla specificazione del dataset. Il nuovo dataset così ripulito consta di 267 risposte al questionario. Nel primo modello di regressione abbiamo inserito come predittori possibili le seguenti variabili: sesso; età; numero di lingue straniere conosciute; frequentazione di scuole di lingua; percezione di parlare con un accento diverso; competenza linguistica in italiano; numero di amici con un accento; esperienza con docenti con un accento; IR. A queste si è aggiunta l'interazione tra questi fattori e l'IR. In seguito,

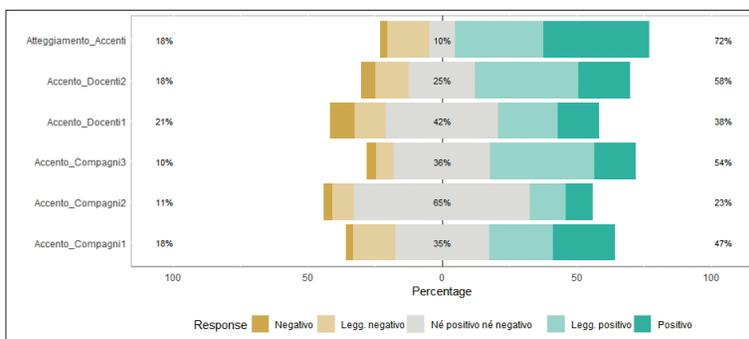


Grafico 4 Likert plot relativo alle domande 1-6 del questionario

attraverso la funzione `step()` si è effettuata una selezione di tipo *stepwise backward*, provvedendo a eliminare le variabili dotate di minore associazione con la variabile dipendente. Dal momento che alcuni dei predittori selezionati sono variabili di tipo continuo, per rendere più facile la lettura del modello e per avere in intercetta il valore medio si è provveduto a centrare i predittori (cf. Winter 2019).¹⁰

5.3.3 Risultati dell'analisi statistica

Il nostro indice di apprezzamento dell'accento si è dimostrato essere affidabile. Il calcolo dell'Alfa di Cronbach ha infatti permesso di ottenere un valore oltre la soglia di accettabilità ($\alpha = 0.74$). Come osservato anche dal grafico 4, la media dei risultati si attesta attorno a giudizi neutri, con una lieve tendenza verso un apprezzamento positivo ($M = 3,5$; $SD=0,72$). Il modello migliore di regressione lineare si è rivelato essere quello avente come predittori l'età, il numero di lingue straniere conosciute, la percezione di parlare con un accento diverso, la competenza linguistica in italiano, il numero di amici con un accento, l'esperienza con docenti con un accento e l'IR. Nel modello migliore di regressione sono state inoltre mantenute le interazioni tra IR e i predittori età, percezione di parlare con un accento diverso, competenza linguistica in italiano ed esperienza con docenti con un accento. Il modello selezionato mostra un valore di *Akaike Information Criterion* (AIC) di 554, rispetto al valore di AIC del

¹⁰ Nell'analisi di regressione, l'intercetta corrisponde al valore della variabile dipendente predetto dal modello eguagliando a zero i valori di tutte le variabili indipendenti. Centrando i predittori continui il valore in intercetta sarà invece da interpretare in relazione ai valori medi di ogni predittore.

modello di partenza, che risultava essere 563.¹¹ Il modello selezionato spiega inoltre il 14% della varianza ($R^2/\text{adj} = 0.14$). Sono stati quindi scartati come predittori il sesso e la frequentazione di scuole di lingue. Nella tabella 2 viene riportato in dettaglio il modello migliore di regressione lineare.

Tabella 2 – Modello di regressione lineare con indice di apprezzamento dell'accento come variabile dipendente. I predittori continui sono stati centrati e vengono riportati con la dicitura _c

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	3.3438753	0.3409641	9.807	< 2e-16 ***
Età	-0.0002891	0.0254495	-0.011	0.990946
Lingue_conosciute_c	0.1492354	0.0443613	3.364	0.000886 ***
AccentoDiversoY	-0.0459986	0.0882247	-0.521	0.602555
Competenza_ita_c	0.0265827	0.0529489	0.502	0.616070
Amici_accento_c	0.0472613	0.0143525	3.293	0.001132 **
Docenti_accentoY	0.1421237	0.1061983	1.338	0.181995
IR_c	-1.2363046	0.5675695	-2.178	0.030304 *
IR_c:Età	0.1084179	0.0423069	2.563	0.010963 *
IR_c:AccentoDiversoY	-0.2318503	0.1475396	-1.571	0.117319
RI_c:Competenza_ita	0.1901010	0.0798419	2.381	0.018002 *
RI_c:Docenti_AccentoY	-0.4027854	0.1652167	-2.438	0.015456 *

I risultati dimostrano che l'indice di apprezzamento dell'accento pare essere modulato dal numero di lingue conosciute, dalla quantità di amici con un accento e dall'IR. Gli studenti che conoscono un maggior numero di lingue valutano più positivamente l'accento; inoltre, più si hanno amici che parlano con un accento, più si apprezza il parlare con un accento. Al contrario gli studenti con un più alto IR, ossia gli studenti caratterizzati da una maggiore mobilità, apprezzano di meno chi parla con un accento.

11 Il parametro viene solitamente usato per valutare la qualità di un modello statistico rispetto a uno alternativo: il miglior modello è quello con il valore di AIC più basso. Seguendo le linee guida di interpretazione più accreditate, la differenza tra i due valori ottenuti (9) ci rivela che il modello di partenza, rispetto a quello ridotto mostrato in tabella 2, non può essenzialmente essere supportato (e che quindi l'operazione di riduzione ha migliorato notevolmente la bontà del modello: Cavanaugh, Neath 2019).

Sono state inoltre riscontrate tre interazioni significative. La correlazione tra IR ed età come rappresentata nel grafico 5¹² mostra che l'IR modula gli atteggiamenti nei confronti del parlato con un accento in maniera differente a seconda delle coorti di età. In altre parole, per gli studenti più grandi, maggiore sarà il tasso di mobilità e maggiore sarà l'apprezzamento verso chi parla con un accento; al contrario per gli studenti più giovani una maggiore mobilità avrà come conseguenza un apprezzamento minore verso l'accento.

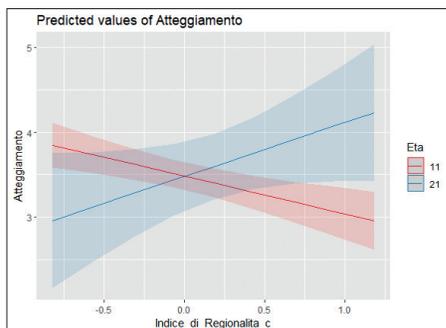


Grafico 5
Interazione tra IR (predittore centrato) ed età nel determinare gli atteggiamenti nei confronti dell'accento

Si osserva inoltre un'interazione tra competenza linguistica in italiano e IR. Dal grafico 6 si nota come per chi ha un'ottima padronanza della lingua italiana non vi è un effetto dell'IR; al contrario gli studenti con una minore competenza in italiano avranno atteggiamenti più negativi verso l'accento nel momento in cui hanno scarsi legami con il territorio.

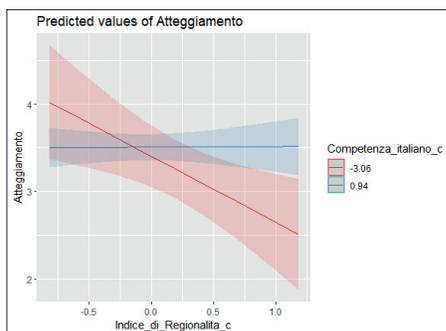


Grafico 6
Interazione tra IR (predittore centrato) e competenza linguistica in italiano (predittore centrato) nel determinare gli atteggiamenti nei confronti dell'accento

12 Si noti che nei grafici, così come nella tabella 2, sono riportati i valori dei predittori centrati e non i valori assoluti.

Infine, è stata riscontrata un'interazione statisticamente significativa tra IR e l'aver avuto docenti che parlavano con un accento. La direzionalità di questa interazione è illustrata nel grafico 7, in cui si osserva che l'effetto dell'IR modula gli atteggiamenti di chi ha avuto o meno esperienza di docenti con un accento. Gli studenti che hanno un alto IR, ossia scarsi legami con il territorio e un'alta mobilità familiare, mostrano atteggiamenti positivi verso l'accento se non hanno avuto esperienza di docenti con un accento diverso dal loro. In altre parole, per gli studenti che non hanno fatto esperienza di docenti con un accento, l'atteggiamento positivo aumenta all'aumentare della mobilità. Al contrario, l'atteggiamento positivo verso gli accenti diminuisce drasticamente per quegli studenti meno locali e che hanno fatto esperienza di un docente con un accento. In questo caso, per gli studenti che hanno fatto esperienza di docenti dotati di accento, l'atteggiamento positivo è inversamente proporzionale alla mobilità.

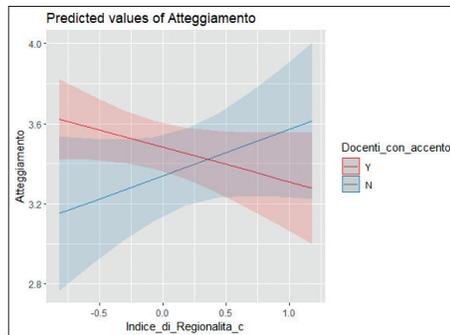


Grafico 7
Interazione tra IR (predittore centrato)
e l'aver fatto esperienza di docenti
che parlavano con un accento

Le analisi statistiche hanno pertanto contribuito a svelare in che modo gli atteggiamenti verso il parlato con un accento possono variare al variare di alcune caratteristiche che riguardano i parlanti e il loro incontro con la diversità linguistica.

6 Discussione

In virtù della duplice prospettiva adottata, i dati di natura qualitativa sono commentati prima di quelli quantitativi.

6.1 Il panorama linguistico delle classi italiane

La ricerca mostra che le classi delle scuole italiane sono, a tutti gli effetti, il luogo privilegiato per favorire l'incontro con il multilinguismo. Significativamente, i dati permettono anche di gettare luce su quanto avviene all'interno delle famiglie con passato migratorio. Si nota così come la percentuale di persone che dichiarano di avere come L1 l'italiano aumenti gradualmente nel passaggio da una generazione all'altra: si va dal 45,5% dei nonni, al 46,7-47,4% dei genitori, per terminare con il 53-59,1% delle nuove generazioni. Questo incremento dell'italofonia è sicuramente da porre in relazione al costante aumento degli studenti di seconda generazione in Italia (MIUR 2021): non a caso, il nostro campione comprende circa il doppio di studenti di seconda generazione rispetto a quelli di prima. Le scuole in cui sono stati raccolti i dati sono difatti scuole situate in territori interessati da una presenza migratoria oramai stabile e consistente (come alcune scuole della piana fiorentina, in cui gli studenti con retroterra migratorio cinese rappresentano oltre il 50% della popolazione studentesca). Oltre a ciò, la predominanza dell'italiano nel repertorio linguistico degli studenti è anche sostenuta dal maggiore utilizzo di questa lingua che genitori e nonni mostrano nel momento in cui comunicano con i figli, rispetto a quanto avviene quando invece comunicano tra loro. Nella comunicazione familiare alcune lingue sembrano quindi seguire schemi generazionali. È il caso, ad esempio, del cingalese: questa lingua sembra essere principalmente legata alle generazioni più anziane, tanto che si ritrova nel parlato dei nonni o nel momento in cui i genitori si rivolgono ai nonni degli studenti. Già nella generazione dei genitori fa invece ingresso l'inglese, usato evidentemente come lingua veicolare. A proposito di 'nuove lingue', colpisce la presenza del giapponese e del coreano tra gli idiomi di cui gli studenti dichiarano avere qualche tipo di competenza. Prendendo in considerazione le risposte alla domanda 13, risulta plausibile l'ipotesi che questi dati possano esser collegati alla funzione catalizzatrice della cultura popolare estremo-orientale per l'avvicinamento studentesco all'apprendimento di specifiche lingue. Nel caso del giapponese, se all'inizio degli anni Novanta si parlava di attrattive legate al mondo economico e del lavoro (Oxford et al. 1993), adesso si discute di un *Japanese popular culture effects argument* (Armour, Iida 2016) a favore degli effetti motivanti di manga, videogiochi e

generi musicali nello studio della lingua.¹³ Nel nostro caso sembrerebbe trattarsi perlopiù di apprendimento informale (non strutturato, spontaneo e legato agli interessi personali): dal momento in cui questa specifica modalità è ancora largamente da esplorare (Alsubaie, Alabbad 2020), indagini nelle scuole potrebbero far luce sull'estensione di questo fenomeno in Italia e, per esempio in ottica longitudinale, osservare se possa condurre a un'effettiva intenzione di intraprendere un percorso di studi formali pertinente. In parallelo, la rilevanza delle culture estremo-orientali potrebbe avere l'effetto di aumentare la visibilità dei relativi idiomi in classe. Se il giapponese appare in un notevole 5% delle risposte al punto 14 è principalmente a causa della presenza di una singola studentessa di terza media con madre giapponese e padre italiano, dichiaratamente madrelingua italiana con competenze anche in giapponese: tanto è bastato perché i compagni riconoscessero il giapponese come lingua della classe.

Al di là del *quanto* una lingua venga rappresentata e individuata nelle classi italiane, il *come* essa faccia la sua comparsa può essere oggetto di approfondimento, come evidenzia quella corrente di studi glottonimici che interpreta l'esatta forma d'espressione come un indizio sociolinguistico importante della percezione che il parlante ha delle proprie (o altrui) varietà e comunità, nonché del suo legame con esse (Iannàccaro, Dell'Aquila 2007). Nelle nostre risposte, abbondano forme glottonimiche espresse tramite patronimici (iraniano, nigeriano, etiopico, indiano, srilankese, bangladesi...) o toponimi (Somalia, Moldavia...), nonché formazioni derivate originali (bangladeshiano, etiopiano...). Chiamati a esprimere classificazioni di varietà, i parlanti possono supplire alla relativa scarsità di informazioni linguistiche a loro disposizione con riferimenti alla realtà etnica/geografica dove si pensa che queste vengano parlate (Bounds 2015). L'esistenza di entità territoriali con determinati confini politico-amministrativi e di specifiche comunità etnico-geografiche porta quindi gli studenti a supporre che esista un'altrettanta realtà linguistica definita (Anderson 1983). Al di là dei limiti oggettivi delle conoscenze studentesche, queste scelte possono sottendere meccaniche ideologiche più sottili. Nella sua tassonomia glottonimica, Dal Negro (2011, categoria e) commenta che l'utilizzo di nomi di nazionalità per riferirsi a lingue in realtà non esistenti (ad esempio pakistano, abbondantemente presente anche nel nostro campionario) può sottintendere una volontà di adattare una realtà linguistica complessa non-europea all'ideologia linguistica dominante in Europa (una singola lingua per nazione). Questa intenzione e, di conseguenza, questi glottonimi possono essere espressi

13 Per il coreano, si veda ad esempio Keith 2019.

anche dagli stessi nativi. Da questo punto di vista, colpisce una forma analoga ma evidentemente iperonima (nei termini di Dal Negro, a cavallo con la categoria b): africano. Per contro, in etichette di lingua come 'kosovaro/Kosovo', derivate di fatto da una differenziazione diatopica (nello specifico caso, dell'albanese), Dal Negro (2011, categoria c) vede una chiara volontà di esprimere una distintività nazionale tramite una distintività linguistica. Infine, per quanto riguarda i sopramenzionati glottonimi derivati, Iannàccaro e Dell'Aquila (2007) ipotizzano che questi possano essere tentativi di esprimere un'etichetta specifica e non ambigua per il proprio idioma locale (senza cioè rifugiarsi nel generico 'lingua/dialetto di x') laddove non si abbia a disposizione il termine autentico. Questi glottonimi non farebbero parte del repertorio spontaneo dei parlanti, ma emergerebbero soltanto su sollecitazione del ricercatore. Qualcosa di simile potrebbe essere successo nel concepimento del ridondante 'macedonese' coniato da una studentessa di terza media per riferirsi alla lingua parlata dai nonni.

Anche i riferimenti ai dialetti nelle nostre domande a risposta aperta non mancano di elementi d'interesse. Anzitutto, anche considerando la discrepanza tra il numero complessivo di risposte, è notevole la maggior consistenza delle percentuali sui dialetti italiani emersa in risposta alla domanda 11 rispetto alla domanda 7. In altre parole, gli studenti che dichiarano di avere qualche competenza dialettale sono di più di quanti abbiano ricevuto un insegnamento dai genitori a riguardo. Senza pretesa di esaustività, è possibile ipotizzare quattro diversi scenari per spiegare questo dato.

- a. Gli studenti potrebbero aver appreso il dialetto dai genitori (o dai nonni) tramite il parlato rivolto a loro senza che questa attività sia stata intenzionale. Questa interpretazione si attaglia in particolare al fiorentino, in cui le percentuali ricavate dalle risposte alla domanda 6 (come i genitori si rivolgono agli studenti) sottendono un numero molto simile a quelle della domanda 11. L'aretino sembra invece essere più circoscritto alle comunicazioni con i nonni e dei nonni in generale.
- b. Gli studenti potrebbero aver appreso il dialetto in famiglia ma non tramite parlato rivolto a loro. La realistica di questo scenario è stata provata in studi longitudinali sull'apprendimento del dialetto nei primi mesi di vita (Ghimenton 2013).
- c. Il dialetto potrebbe venire appreso in risposta alla necessità di creare coesione di gruppo tra pari (Moretti 2014). Tuttavia, le risposte alla domanda 12 riguardo alla comunicazione con i migliori amici non sembrano puntare in questa direzione, anche se non si possono escludere altri contesti amicali non coperti dalla specificità della domanda, circoscritta alla comunicazione con il proprio migliore amico.

- d. La ricorrenza del dialetto in forme d'intrattenimento potrebbe aver indotto gli studenti a dichiarare una qualche competenza a riguardo, in analogia con quanto osservato per il giapponese e il coreano. Non mancano studi che documentano le nuove 'vetrine' di dialetti come il romano e il napoletano, che diventano tratti distintivi di serie e musica contemporanee. (Nodari 2014; Aletta 2021; Barco, Marra 2021)

Sembra che non manchino le occasioni per gli studenti per portare avanti a qualche livello quel bilinguismo italiano/dialetto che tanto è stato discusso sulla base di dati nazionali (Dal Negro, Vietti 2011). La ricorrenza del fiorentino in risposta alla domanda 11 relativa ai dialetti conosciuti dagli studenti non deve passare inosservata. Questa etichetta compare anche nelle risposte degli studenti di Firenze, sia locali che non, e la sua identificazione come 'dialetto' non è equivoca dal momento in cui la domanda esplicitava chiaramente di indicare i dialetti conosciuti, differentemente da altre domande che usavano il concetto di 'lingua' (ad esempio 8-9). In queste ultime domande il fiorentino compare in pochissime occorrenze (< 1%), mentre è rappresentato in piccole percentuali nelle L1 dei membri della famiglia e, in misura più consistente, nelle 'altre lingue' della famiglia. Questa distribuzione suggerisce che, nel momento in cui gli studenti sono chiamati a descrivere il proprio repertorio, non hanno difficoltà a associare il fiorentino al 'dialetto', in netto contrasto con il proverbiale rifiuto popolare descritto, ad esempio, agli albori della dialettologia toscana (Giacomelli 1975) e in sintonia con i dati qualitativi raccolti in Piccardi (2018). Dal punto di vista interpretativo, si può supporre che una maggiore consapevolezza sulla differenziazione funzionale dei codici (Dal Negro 2011, 197) stia lentamente prendendo piede nel capoluogo toscano. Tra le denominazioni di dialetti degne di nota riportiamo quelle per la varietà di Roma: sempre 'romano' e mai 'romanesco' ma, in probabile accezione valutativa, in una occasione (uno studente fiorentino di terza media) 'romanaccio' (cf. Bernhard 2004).

6.2 Gli atteggiamenti degli studenti verso l'accento

I risultati dell'analisi statistica hanno parzialmente confermato le nostre ipotesi di partenza. In generale, l'IR si è rivelato una strategia di concettualizzazione fruttuosa del retroscena migratorio degli studenti, agendo sia come predittore singolo, sia in interazione con altre tre variabili, nel modulare gli atteggiamenti degli studenti. La realtà fluida delle famiglie con passato migratorio viene quindi efficacemente rappresentata tramite l'utilizzo di un parametro che considera i legami con il territorio. L'IR rende conto, inoltre, della mobilità italiana interna, fenomeno che ha cambiato sicuramente connotati rispetto alla

grande stagione migratoria interna degli anni Cinquanta-Sessanta, ma che non è mai sparito del tutto. È stata anzi osservata una ripresa del fenomeno migratorio interno, seguendo la direzione sud-nord, proprio a partire dagli anni Novanta (Pugliese 2006; Berti 2008). La mobilità, piuttosto che la migrazione, torna così a essere così un fenomeno rilevante per i flussi lavorativi e scolastici e ha senz'altro un impatto sui possibili incontri linguistici e sull'esperienza che si ha di diversi accenti non standard e non nativi. Dal punto di vista statistico, rimangono da dimostrare i vantaggi di considerare la mobilità come un fattore continuo piuttosto che concettualizzare la migrazione come evento unico e definitivo, classificando i parlanti secondo la loro generazione migratoria. In generale, categorizzare costrutti che possono essere rappresentati come continui non è consigliabile a causa, tra altri fattori, della perdita di informazione sulle distribuzioni interne ai raggruppamenti (ad esempio Birdsong 2016, 92-5). Come mostrato nel grafico 3, regionalità e generazione sono in larga parte correlati ma, essendo basati su principi diversi, non completamente sovrapponibili. Sarà di futuro interesse provare l'efficacia delle due variabili sullo stesso campione di dati in parallelo, per valutare se il criterio per generazione è capace di spiegare tendenze diverse rispetto alla regionalità o se ne costituisce soltanto una versione meno granulare (per un approccio simile cf. Piccardi, Nodari, Calamai 2022).

Per quanto riguarda l'ipotesi 1, abbiamo osservato una valutazione leggermente positiva nei confronti del parlato 'con accento' e non abbiamo riscontrato polarizzazioni particolarmente negative per nessuna delle domande, in linea con quanto già osservato negli studi di riferimento. L'atteggiamento neutro o positivo può dipendere da diversi fattori (Moran 2014). Anche se le domande erano formulate in maniera generica (vedi Appendice), l'aver somministrato il questionario in ambiente scolastico può aver influenzato gli studenti a dare risposte positive in merito all'apprezzamento della diversità linguistica. Per quanto l'apprezzamento nei confronti degli accenti sia meno soggetto a sanzione rispetto ad altri atteggiamenti percepiti più nettamente come razzisti o discriminatori (Ng 2007) si può comunque ipotizzare che una risposta esplicitamente negativa venga percepita come sanzionabile da parte degli studenti. Questo è ancor più vero poiché le scuole in cui sono stati raccolti i dati sono comunque inserite in progetti dedicati a una sensibilizzazione nei confronti delle diversità linguistiche e culturale. Il risultato positivo può quindi essere interpretato come una volontà di adeguarsi alle aspettative da parte degli studenti, ma anche come il genuino esito di una serie di azioni didattiche che hanno portato a migliorare la valutazione degli accenti.

In merito all'ipotesi 2, è stato confermato come un'alta mobilità sia associata ad atteggiamenti più negativi verso il parlare con un accento, mentre una scarsa competenza linguistica di per sé non determina atteggiamenti più negativi. Altri studi hanno dimostrato come le

situazioni di mobilità possono modificare gli atteggiamenti linguistici dei parlanti: i parlanti definiti «super-mobili» (Blommaert 2013; König 2020) entrano infatti in contatto non solo con altre varietà di lingua, ma anche con diversi mercati linguistici, con ideologie linguistiche differenti, con diverse valutazioni sociali legate ad accenti non standard o non nativi (Heller 2007; Regan, Diskin, Martyn 2016; Marzo, Natale, De Pascale 2021). In alcuni lavori condotti in contesti di lingue patrimoniali è stato osservato che i parlanti di prima generazione tendono a valutare positivamente il loro essere giudicati ‘senza accento’ nel momento in cui parlano la lingua del paese ospite. Al contrario, i parlanti «super-mobili» di seconda o terza generazione valutano negativamente il loro parlare la lingua patrimoniale con l’accento della lingua dominante, poiché tendono a essere considerati come parlanti meno autentici e non legittimi (Zendt 2014; Abtahian, Quinn 2017; König 2020). Per i parlanti con scarsi legami territoriali il possedere un accento (che sia l’accento della lingua del paese ospite o che sia l’accento nativo) è spesso messo in rapporto con il possedere repertori linguistici troncati e con un senso di sradicamento linguistico. È pertanto possibile che gli studenti con un alto tasso di mobilità (ossia - lo ricordiamo - con un alto IR) riflettano il loro desiderio di appartenenza linguistica giudicando negativamente un accento altrui che non riconoscono come il proprio accento nativo. Con il passare degli anni, una mobilità maggiore sembra invece favorire l’apprezzamento della varietà linguistica, come osservato dall’interazione tra IR ed età.

Sempre in relazione all’ipotesi 2, l’IR interagisce anche con altri fattori, come l’età, la competenza linguistica e l’aver fatto esperienza di docenti con un accento, mentre non sembra modulare significativamente il numero di lingue conosciute, l’aver avuto amici con un accento o il percepirsi parlare con un accento. Come osservato in altri studi, non sempre il plurilinguismo dei parlanti dipende dall’IR: in alcuni casi le situazioni sociolinguistiche fanno sì che anche individui altamente stanziali siano plurilingui, mentre in altre situazioni la mobilità a qualsiasi raggio (tra paesi, regioni, ecc.) impatta sul plurilinguismo, favorendo sia l’acquisizione di altre varietà di lingua, sia la consapevolezza del multilinguismo endogeno della società (Mikulaco 2018; Walworth et al. 2021). Nei dati a nostra disposizione è invece probabile che una maggiore esposizione al multilinguismo possa essere un fattore cruciale nel determinare un maggior apprezzamento verso chi parla con un accento. L’avvicinarsi alla maggiore età può infatti corrispondere a una maggiore consapevolezza: crescendo gli studenti acquisiscono le norme sociolinguistiche adulte e portano a termine lo sviluppo della propria competenza metalinguistica e metapragmatica; le loro reti sociali consentono inoltre di avere contatti più ampi rispetto ai bambini più piccoli, e la loro mobilità può incrementare il loro desiderio di sentirsi affiliati a realtà sovra-locali in cui la diversità linguistica viene apprezzata (Kerswill 1996).

Le interazioni riscontrate tra l'IR e competenza linguistica, e tra IR e aver fatto esperienza di docenti con un accento, paiono inoltre dimostrare che l'IR entra in gioco principalmente nel momento in cui si ha a che fare con il contesto scolastico e con l'esperienza più prettamente istituzionale del parlare con un accento. Se cioè non c'è differenza per chi ha avuto o meno amici con un accento, l'aver avuto un docente con un accento fa peggiorare sensibilmente gli atteggiamenti degli studenti più mobili e meno locali. Probabilmente ciò si spiega alla luce del rapporto che intercorre tra accento, intellegibilità e comprensibilità: per gli studenti meno locali l'accento dei docenti può, in un primo momento, sfavorire la comprensione e peggiorare quindi gli atteggiamenti verso la diversità linguistica. Il rapporto tra accento e comprensibilità non è però unidirezionale: un parlato con accento non incide per forza sulla comprensibilità di un messaggio poiché gli ascoltatori sono in grado di attivare strategie di adattamento e comprendere anche un parlato con un forte accento non nativo (Munro, Derwing 1995; Bradlow, Bent 2008). Cionondimeno, pare che gli ascoltatori debbano comunque fare un ulteriore sforzo cognitivo per comprendere il parlato con accento, e questo può quindi essere motivo di svalutazione quando viene richiesto a uno studente non madrelingua, il quale potrebbe esperire maggiori difficoltà scolastiche (Munro, Derwing 1995). L'interpretazione di questo risultato è corroborata anche dall'interazione rilevata tra IR e competenza linguistica. Se non c'è sostanziale differenza tra gli atteggiamenti di studenti locali e meno locali quando questi hanno buoni livelli di competenza in italiano, è tra studenti meno locali e con minore competenza linguistica che si riscontrano atteggiamenti diversi e, in genere, più negativi. Per gli studenti meno locali, con eventuali passati migratori alle spalle e con una competenza linguistica in italiano non ancora pienamente raggiunta, viene confermata quindi l'ipotesi 2. Il parlare con un accento può essere stigmatizzato proprio perché gli studenti con minore competenza linguistica percepiscono l'accento altrui come elemento di disturbo che non aiuta la loro già ridotta comprensione linguistica. Sono inoltre proprio gli individui con un passato migratorio ad avere spesso visioni più conservative nei confronti della variazione linguistica, dato che l'allinearsi ai valori della classe media e bianca viene visto come un modo per accedere a condizioni di vita migliori. Per gli studenti caratterizzati da un alto tasso di mobilità con una ridotta competenza in italiano si riscontra pertanto un apprezzamento positivo verso il possedere una varietà standard percepita come priva di accento, dotata di maggiore capitale linguistico (Dee, Henkin 2002; Bustos Flores, Smith 2009).

Non è stata confermata l'ipotesi 2a, che postulava atteggiamenti più negativi verso l'accento altrui tra gli studenti che si riconoscevano come parlanti con un accento. La mancata relazione tra l'aver un accento e atteggiamenti linguistici più o meno positivi può essere

giustificata chiamando in causa diverse spiegazioni. Possedere un accento (sia esso non standard o non nativo) è un tratto che si tende ad associare agli altri e che permette di categorizzare il modo in cui gli altri parlano, piuttosto che essere un qualcosa riferito a sé (Lippi-Green 2012); a ciò si aggiunga che, a differenza della competenza linguistica in italiano, che può essere misurata anche con i voti scolastici, l'essere consapevoli del proprio accento è una misura prettamente soggettiva che dipende dalla consapevolezza che gli studenti hanno del proprio profilo linguistico. Inoltre è possibile che per gli studenti il significato e le implicazioni dell'etichetta 'accento' possano essere, a volte, poco chiari e ambigui, ed è probabile che le loro risposte possano essere influenzate dall'interpretazione che viene data al significato del termine (cf. Nodari, Calamai c.d.s.). Infine, anche parlanti locali possono essere consapevoli di avere un accento, e il sentimento di orgoglio che può associarsi alla propria varietà linguistica locale può far sì che non si abbiano atteggiamenti negativi verso il parlato altrui (Calamai 2017).

I dati paiono infine confermare, seppur parzialmente, l'ipotesi 3: sia l'esperienza amicale della diversità linguistica, sia l'esposizione a un maggior numero di lingue porta con sé atteggiamenti più positivi verso il parlato accentato. In questo caso però l'effetto positivo si riscontra solo per una esposizione informale o, probabilmente, dipendente dalla propria esperienza di vita. Non è infatti la frequentazione di scuole di lingue a migliorare gli atteggiamenti, bensì l'essere a tutti gli effetti individui plurilingui o essere inseriti all'interno di reti amicali multilingui. Come osservato in alcuni studi dedicati alla classe docente (cf. De Angelis 2011), spesso gli insegnanti di lingue tendono ad avere visioni conservative nei confronti degli accenti non nativi, e considerano particolarmente importante l'apprendere una pronuncia quanto più simile a quella nativa, e possono perciò portare alla svalutazione degli accenti più lontani dallo standard. Pertanto, gli studenti che frequentano corsi di lingue possono essere portati a valutare ancor più positivamente solo le pronunce standard delle lingue da essi studiate per influenza dei loro stessi docenti. Questo effetto potrebbe aver agito in contrasto con la direzionalità attesa (maggiore esposizione equivale a maggiore apprezzamento dell'accento), di fatto appiattendola. Il risultato è inoltre in linea con quanto osservato in altri studi (cf. ad esempio Dewaele, McClosky 2015), in cui si rileva un atteggiamento più negativo verso gli accenti stranieri da parte di quegli individui che conoscono più lingue a un livello più alto e in maniera formalizzata, mentre gli atteggiamenti più positivi si riscontrano tra gli individui cresciuti in un ambiente etnicamente diverso e che hanno vissuto all'estero. Anche in questo caso, dunque, gli atteggiamenti verso gli accenti vengono migliorati dall'esperienza viva dell'aver vissuto in un ambiente multilingue e plurilingue, piuttosto che dall'esposizione formale a diverse lingue in contesti scolastici e parascolastici.

7 Conclusioni

L'indagine empirica ha permesso non solo di ottenere dati di prima mano, qualitativi e quantitativi, ma anche riflessioni di metodo. Sul piano linguistico la complessità multiculturale e multilingue delle classi italiane, popolate sempre più da seconde generazioni e da studenti con retroterra migratori, sembra puntare a una messa in discussione del cosiddetto *habitus* monolingue ancora presente in ambiente scolastico, in cui viene tenuto in grande considerazione solo il possesso della varietà standard della lingua nazionale (Gogolin 1997; Lippi-Green 2012). La scuola italiana, che per tradizione ha da sempre promosso l'insegnamento esclusivo della varietà standard, screditando sia i parlanti non nativi, sia i parlanti di varietà dialettali e regionali, è oggi chiamata a rispondere alle nuove sfide della superdiversità, promuovendo il mantenimento delle lingue patrimoniali e favorendo l'apprezzamento per le pronunce non standard contribuendo così al benessere generale degli studenti.

È stato messo in luce come le classi italiane sono a tutti gli effetti un *habitat* multilingue, in cui convivono lingue e dialetti. Significativamente, non sono solo le lingue della famiglia a entrare in classe, bensì anche altre lingue o varietà locali di cui gli studenti fanno conoscenza grazie ai loro consumi culturali, come per il giapponese, o per alcune varietà dialettali italiane. Al di là delle reali competenze linguistiche, nelle classi italiane diversi codici linguistici sono quindi compresenti, dando vita a degli scenari che ricordano da vicino casi di *polylinguaging* (Jørgensen 2008; Jørgensen et al. 2011). Le diverse strategie glottonimiche utilizzate dagli studenti ribadiscono inoltre come alcuni codici (siano essi lingue, dialetti, varietà delle lingue nazionali) abbiano uno statuto ontologico, essendo percepite come delle entità dai confini definiti. È stato inoltre messo in luce come il plurilinguismo degli studenti può avere un effetto sugli atteggiamenti verso il parlato con accento. Per quanto il rapporto tra multilinguismo e atteggiamenti positivi verso il parlare con un accento non sia così diretto, gli studenti mostrano tutti un moderato apprezzamento verso il parlare con un accento, e questi atteggiamenti si riscontrano soprattutto tra chi ha fatto un'esperienza informale di incontro con la diversità linguistica, come conoscere più lingue o conoscere amici che hanno un accento diverso dal proprio. L'esperienza della diversità si conferma, ancora una volta, come la chiave del cambiamento: il coinvolgimento emotivo - come l'aver amici che parlano con un accento - è inoltre l'elemento fondamentale per far sì che i nostri atteggiamenti cambino in positivo.

Sul piano metodologico, l'utilizzo di metodi sia quantitativi sia qualitativi ha permesso di attingere non solo agli atteggiamenti degli studenti, ma anche alle voci degli studenti. Negli studi dedicati al cosiddetto *language regard* è stata più volte ribadita l'importanza di

indagare il sentimento linguistico dei parlanti sia nel momento in cui sono ascoltatori, sia nel momento in cui essi stessi esprimono attivamente giudizi nei confronti dei codici linguistici (Preston 2018; 2019). La doppia anima del questionario sociolinguistico aveva proprio lo scopo di porre gli studenti nella condizione al tempo stesso di valutatori della *performance* linguistica altrui e di parlanti. Solo grazie alle domande a risposta libera è stato così possibile rilevare quella costellazione di strategie glottonimiche che permettono di gettare luce su quali codici linguistici abbiano effettivamente salienza per i parlanti. D'altro canto, il questionario a risposta chiusa ha consentito di mettere a fattore le esperienze individuali avvenute nella vita degli studenti come possibile elemento di cambiamento dei propri atteggiamenti. Metodologie etnografiche, come le osservazioni partecipanti e i *focus group*, potranno integrare la nostra conoscenza sugli atteggiamenti e sulla coscienza linguistica dei parlanti con la pratica linguistica quotidiana nei contesti scolastici. Una maggiore consapevolezza di ciò che avviene, sul versante linguistico, all'interno delle aule, può senz'altro supportare gli insegnanti nel riconoscimento attivo del valore del multilinguismo.

Appendice

Questionario

Informazioni biografiche

- 1 Tu sei?
- 2 Quanti anni hai?
- 3 Che classe frequenti?
- 4 In quale nazione sei nato? (ad esempio Italia, Albania, Cina, Francia ecc.)
- 5 Se sei nato all'estero, da quanto tempo vivi in Italia?
- 6 Dove abiti adesso?
- 7 Dove sono nati il tuo papà e la tua mamma?
- 8 Dove sono nati: nonno paterno – nonna paterna – nonno materno – nonna materna?
- 9 Qualche volta nella vita tu o i tuoi familiari siete andati a vivere in altre regioni del tuo Paese d'origine oppure vi siete trasferiti in altre nazioni? Se sì, dove e quando? A quale età?
- 10 Fuori dall'orario scolastico frequenti (o hai frequentato in passato) un corso in un'altra lingua? (per es. scuola in lingua inglese, cinese, araba, cingalese, scuola coranica, ecc.) (Sì/ No)
- 11 Come vai in 'italiano'? (molto male appena sufficiente sufficiente bene molto bene)
- 12 Quando parli italiano, pensi di avere una pronuncia diversa dai tuoi compagni di classe? (Sì/No)

Sezione 1 – Le lingue nella mia famiglia

- 1 Che lingue conoscono i tuoi parenti? (nelle righe vuote puoi aggiungere: altri fratelli e sorelle, zii materni e paterni e tutti i familiari che vuoi prendere in considerazione). Puoi indicare anche i dialetti!

	Lingua madre	Altre lingue
Nonno paterno		
Nonna paterna		
Nonno materno		
Nonna materna		
Papà		
Fratello		
Sorella		
Mamma		
Altri membri della famiglia		

- 2 Qual è la lingua o il dialetto che i tuoi nonni parlano più spesso?
- 3 Che lingua o il dialetto usano i tuoi nonni quando parlano con te?
- 4 Qual è la lingua o il dialetto che i tuoi genitori parlano più spesso?
- 5 Che lingua o dialetto usano i tuoi genitori quando parlano con i nonni o con i loro fratelli e sorelle?
- 6 Che lingua o dialetto usano i tuoi genitori quando parlano con te?
- 7 Che lingua ti hanno insegnato i tuoi genitori? Ti hanno insegnato solo la tua lingua madre o anche il dialetto?
- 8 Qual è la tua lingua madre?
- 9 Quali altre lingue conosci oltre alla tua lingua madre?
- 10 Dove e quando le hai imparate?
- 11 Conosci anche dei dialetti? Se sì, di che dialetti si tratta? Li sai parlare o sei solo in grado di capire quando qualcuno li parla?
- 12 Da dove viene il tuo migliore amico o la tua migliore amica? In che lingua parlate?
- 13 Di solito, in che lingua guardi i programmi televisivi e i film? E in che lingua leggi fumetti, libri, riviste, giornali? In che lingua sogni?
- 14 Quante lingue ci sono nella tua classe?

Sezione 2 – Il tuo rapporto con le altre pronunce.
Leggi le frasi qui sotto e per ciascuna di esse scegli
la risposta che rispecchia le tue idee.

- 1 Quanti buoni amici hai che parlano italiano con una pronuncia diversa dalla tua (hanno un accento)?
 - 0 (nessuno)
 - 1-2
 - 3-4
 - 5-6
 - più di 6
- 2 Hai mai avuto una lezione con un insegnante che parlava in italiano con un accento particolare?
 - Sì
 - No
- 3 Se senti qualcuno che parla italiano con una pronuncia diversa dalla tua (con un accento), come ti senti?
 - Sarà impossibile capirlo – non ci provo nemmeno.
 - Sarà difficile capirlo – ma ci potrei provare.
 - Non sono sicuro.
 - Potrebbe essere difficile da capire all'inizio, ma mi ci abituerò e capire diventerà più facile.
 - Mi piacciono le differenze – mi piacerebbe provare a capirlo.

- 4 Immagina che un tuo compagno di classe parli italiano con una pronuncia molto diversa dalla tua (ha un forte accento). Come ti sentiresti?
Non lo/la vorrei nella mia classe.
Sarebbe difficile, ma va bene.
Non sarebbe un problema.
Sarebbe interessante.
Sarebbe una bella sfida, vorrei provarci.
- 5 Vuoi che i tuoi compagni di classe parlino in italiano con la tua stessa pronuncia (con il tuo stesso accento)?
Voglio che parlino esattamente come me.
Voglio che parlino più o meno come me.
Non ha importanza per me.
Mi piace quando parlano in modo diverso.
Mi piace tantissimo quando parlano in modo diverso.
- 6 Come ti sentiresti se un tuo compagno di classe parlasse in italiano con una pronuncia diversa dalla tua (con un accento diverso dal tuo)?
Non mi piacerebbe affatto.
Non mi piacerebbe, ma potrei sopportarlo.
Non mi dispiacerebbe.
Sarebbe diverso, ma mi piacerebbe.
Che bello! Vorrei essere suo amico.
- 7 Come ti sentiresti se un insegnante parlasse con una pronuncia diversa dalla tua (con un accento diverso)?
Non mi piacerebbe affatto.
Non mi piacerebbe, ma potrei sopportarlo.
Non mi dispiacerebbe.
Sarebbe diverso, ma mi piacerebbe.
Penso che sarebbe bello, mi piacerebbe molto.
- 8 Se hai mai avuto una lezione con un insegnante che parlava in italiano con un accento particolare, come è stata la tua esperienza?
Non mi è piaciuto, è stato molto difficile per me capire.
È stato difficile, ma ho potuto capire la maggior parte della lezione.
Non mi è dispiaciuto.
È stato interessante.
Mi è piaciuto molto – è stato facile per me capire.

Bibliografia

- Abtahian, M.R.; Quinn, C.M. (2017). «Language Shift and Linguistic Insecurity». *Language Documentation & Conservation*, 13, 137-51.
- Aletta, A. (2021). «Diarismo e giornalismo nella serie animata Rebibbia Quarantine di Zerocalcare». *L'Idomeneo*, 32, 377-90. <https://doi.org/10.1285/i20380313v32p377>.
- Alsubaie, S.S.; Alabbad, A.M. (2020). «The Effect of Japanese Animation Series on Informal Third Language Acquisition Among Arabic Native Speakers». *English Language Teaching*, 13(8), 91-119. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n8p91>.
- Ambrosini, M.; Molina, S. (a cura di) (2004). *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Armour, W.S.; Iida, S. (2016). «Are Australian Fans of Anime and Manga Motivated to Learn Japanese Language?». *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 31-47. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922459>.
- Auer, P. (2022). «'Translanguaging' or 'Doing Languages'? Multilingual Practices and the Notion of 'Codes'». MacSwann, J. (ed.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 126-53.
- Bagna, C.; Perez, M.; Carbonara, V.; Salvati, L.; Dota, F. (2018). «Le lingue dei cittadini stranieri». *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. Roma: ISTAT, 219-47. <https://www.istat.it/it/files//2019/05/Vita-e-percorsi.pdf>.
- Barco, S.; Marra, F. (2021). «We Come from Napoli: il dialetto nelle canzoni di Liberato come tratto identitario». Gałkowski, A.; Ozimska, J.; Cola, I. (a cura di), *Sperimentare ed esprimere l'italianità. Aspetti linguistici e glottodidattici*. Łódź; Kraków: WUk; Agent PR, 83-99. <https://doi.org/10.18778/8220-506-0.07>.
- Bagna, C.; Barni, M. (2005). «Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso di Monterotondo e Mentana». Guardiano, C.; Calaresu, E.; Robustelli, C.; Carli, A. (a cura di), *Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati*. Roma: Bulzoni, 1000-29. <https://doi.org/10.1400/57265>.
- Barni, M.; Bagna, C. (2010). «Linguistic Landscape and Language Vitality». Shohamy, E.; Ben-Rafael, E.; Barni, M. (eds), *Linguistic Landscape in the City*. Berlin: de Gruyter, 3-18. <https://doi.org/10.21832/9781847692993-003>.
- Beacco, J.C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.E.; Goullier, F.; Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. 2nd ed. Strasbourg: Council of Europe. Trad. it: «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale». *Italiano LinguaDue*, 8(2), 1-243. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>.
- Beinhoff, B. (2014). «Perceiving Intelligibility and Accentedness in Non-Native Speech: A Look at Proficiency Levels». *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 5, 58-72.
- Bernhard, G. (2004). «Nomi di varietà linguistiche e il loro significato: romano, romanesco, romanaccio». *Rivista italiana di dialettologia*, 28, 237-47. <https://doi.org/10.1400/90294>.

- Berti, F. (2008). «Le migrazioni interne tra mobilità sociale e mobilità territoriale». Berti, F.; Zanotelli, F. (a cura di), *Emigrare nell'ombra. La precarietà delle nuove migrazioni interne*. Milano: FrancoAngeli, 15-36.
- Birdsong, D. (2016). «Dominance in Bilingualism: Foundations of Measurement, with Insights from the Study of Handedness». Silva-Corvalán, C.; Treffers-Daller, J. (eds), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 85-105. <https://doi.org/10.1017/cbo9781107375345.005>.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511845307>.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>.
- Bounds, P. (2015). «Perceptual Regions in Poland: An Investigation of Poznań Speech Perceptions». *Journal of Linguistic Geography*, 3(1), 34-45. <https://doi.org/10.1017/jlg.2015.1>.
- Boureux, M. (2009). «Effetto dell'atteggiamento affettivo verso le lingue madri nello studio delle lingue straniere». Marcato, G. (a cura di), *Dialetto. Usi, funzioni, forma*. Padova: Unipress, 335-40.
- Boyd, S. (2003). «Foreign-Born Teachers in the Multilingual Classroom in Sweden: the Role of Attitudes to Foreign Accent». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 283-95. <https://doi.org/10.1080/13670050308667786>.
- Bradlow, A.R.; Bent, T. (2008). «Perceptual Adaptation to Nonnative Speech». *Cognition*, 106(2), 707-29. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.005>.
- Britain, D. (2013). «Space, Diffusion and Mobility». Chambers, J.; Schilling, N. (eds), *The Handbook of Language Variation and Change*. Second Edition. Hoboken: Wiley-Blackwell, 471-500. <https://doi.org/10.1002/9781118335598.ch22>.
- Brown, E.L. (2015). «The Role of Discourse Context Frequency in Phonological Variation: A Usage-Based Approach to Bilingual Speech Production». *International Journal of Bilingualism*, 19(4), 387-406. <https://doi.org/10.1177/1367006913516042>.
- Busse, V. (2017). «Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain». *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-82. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>.
- Busse, V.; Cenoz, J.; Dalmann, N.; Rogge, F. (2020). «Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: an Intervention Study with Primary School Children». *Language Learning*, 70(2), 382-419. <https://doi.org/10.1111/lang.12382>.
- Bustos Flores, B.; Smith, H.L. (2009). «Teachers' Characteristics and Attitudinal Beliefs About Linguistic and Cultural Diversity». *Bilingual Research Journal*, 31(1-2), 323-58. <https://doi.org/10.1080/15235880802640789>.
- Butler, Y.G. (2007). «How are Nonnative-English-Speaking Teachers Perceived by Young Learners?». *TESOL Quarterly*, 41(4), 731-55. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00101.x>.
- Byrnes D.A.; Kiger G.; Manning M.L. (1997). «Teachers' Attitudes About Language Diversity». *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 637-44. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(97\)80006-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(97)80006-6).

- Calamai, S. (2017). «Tuscan Between Standard and Vernacular: a Sociophonetic Perspective». Cerruti, M.; Crocco, C.; Marzo, S. (eds), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*. Boston: De Gruyter, 213-41. <https://doi.org/10.1515/9781614518839-008>.
- Calamai, S.; Ardolino, F. (2020). «Italian with an Accent: The Case of “Chinese Italian” in Tuscan High Schools». *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 132-47. <https://doi.org/10.1177/0261927x19883899>.
- Calamai, S.; Nodari, R.; Galatà, V. (2020). «“Fregati dall’accento!”. Lo stereotipo etnico e linguistico nei contesti scolastici». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 430-58. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13865>.
- Carbonara, V.; Scibetta, A.; Bagna, C. (2020). «L’Altroparlante”. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 353-71. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13766>.
- Cavanaugh, J.E.; Neath, A.A. (2019). «The Akaike information criterion: Background, derivation, properties, application, interpretation, and refinements». *WIREs Computational Statistics*, 11(3). <https://doi.org/10.1002/wics.1460>.
- Chambers, J.K. (2000). «Region and Language Variation». *English World-Wide*, 21(2), 169-99. <https://doi.org/10.1075/eww.21.2.02cha>.
- Chambers, J.K.; Heisler, T. (1999). «Dialect Topography of Québec City English». *Canadian Journal of Linguistics*, 44(1), 23-48. <https://doi.org/10.1017/s0008413100020703>.
- Chan, J.Y.H. (2016). «A Multi-Perspective Investigation of Attitudes Towards English Accents in Hong Kong: Implications for Pronunciation Teaching». *Tesol Quarterly*, 50(2), 285-313. <https://doi.org/10.1002/tesq.218>.
- Codó, E. (2009). «Interviews and Questionnaires». Wei, L.; Moyer, M.G. (eds), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, 158-76. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch9>.
- Corti, L. (2012). «Autobiografie linguistiche con una classe di italiano L2 di sinofoni». *Italiano LinguaDue*, 4(1), 448-70. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2292>.
- Cross, J.B.; DeVaney, T.; Jones, G. (2001). «Pre-Service Teacher Attitudes Toward Differing Dialects». *Linguistics and Education*, 12(2), 211-27. [https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(01\)00051-1](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(01)00051-1).
- Dal Negro, S. (2011). «Notes on the Mother Tongue Ideology: Evidence from Multilingual Environments». Wiater, W.; Videsott, G. (eds), *New Theoretical Perspectives in Multilingualism Research*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-202.
- Dal Negro, S.; Vietti, A. (2011). «Italian and Italo-Romance Dialects». *International Journal of the Sociology of Language*, 210, 71-92. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.031>.
- De Angelis, G. (2011). «Teachers’ Beliefs About the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices». *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>.
- Dee, J.R.; Henkin, A.B. (2002). «Assessing Dispositions Toward Cultural Diversity Among Preservice Teachers». *Urban Education*, 37(1), 22-40. <https://doi.org/10.1177/0042085902371003>.

- Delpit, L. (2002). «No Kinda Sense». Delpit, L.; Dowdy, J.K. (eds), *The Skin that We Speak. Thoughts on Language and Culture in the Classroom*. New York: The New Press, 31-48.
- Dewaele, J.-M.; Li, W. (2013). «Is Multilingualism Linked to a Higher Tolerance of Ambiguity?». *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231-40. http://journals.cambridge.org/abstract_S1366728912000570.
- Dewaele, J.-M.; Li, W. (2014). «Attitudes Towards Code-Switching Among Adult Mono- and Multilingual Language Users». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 235-51. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.859687>.
- Dewaele, J.-M.; McCloskey, J. (2015). «Attitudes Towards Foreign Accents Among Adult Multilingual Language Users». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 221-38. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.909445>.
- Dollinger, S. (2015). *The Written Questionnaire in Social Dialectology: History, Theory, Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/impact.40>.
- Dörnyei, Z.; Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. 2nd ed. New York; London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>.
- Favaro, G. (2012). «Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale». *Italiano LinguaDue*, 4(1), 251-62. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2283>.
- Favaro, G. (2018). «Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue». *Italiano LinguaDue*, 10(2), 1-41. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11283>.
- Favaro, G. (2020). «Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 288-306. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13763>.
- Freder R.; Brown B.L.; Lambert W.E. (1970). «The Role of Speech Characteristics in Scholastic Success». *Canadian Journal of Behavioural Science*, 2(4), 299-306. <https://doi.org/10.1037/h0082734>.
- Ghimenton, A. (2013). «Pathways to Multilingual Acquisition in Veneto: a Usage-Based Perspective of Code Choices in the Input and Output in a Language Contact Situation». Reif, M.; Robinson, J.; Pütz, M. (eds), *Variation in Language and Language Use. Linguistic, Socio-Cultural and Cognitive Perspectives*. Bern: Peter Lang, 59-72.
- Giacomelli, G. (1975). «Dialectologia toscana». *Archivio Glottologico Italiano*, 60, 179-91.
- Gianollo, C.; Fiorentini, I. (2020). «La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 372-80. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13767>.
- Godley, A. J et al. (2006). «Preparing Teachers for Dialectally Diverse Classrooms». *Educational Researcher*, 35(8), 30-7. <https://doi.org/10.3102/0013189x035008030>.
- Gogolin, I. (1997). «The 'Monolingual Habitus' as the Common Feature in Teaching in the Language of the Majority in Different Countries». *Per Linguam*, 13(2), 38-49. <https://doi.org/10.5785/13-2-187>.
- Guidoni, R.; Savona, P.; Siebetchu, R. (2021). «L'italiano e le altre lingue. Un'indagine nelle città di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova». Favilla, M.;

- Machetti, S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. Milano: Officinaventuno, 255-73.
- Groppaldi, A. (2010). «L'autobiografia linguistica: strumento per una moderna didattica dell'italiano L2-LS». *Italiano LinguaDue*, 2(1), 89-103. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/633>.
- Heller, M. (2007). «Multilingualism and Transnationalism». Auer, P.; Wei, L. (eds), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: de Gruyter, 539-53. <https://doi.org/10.1515/9783110198553.4.539>.
- Hendriks, B.; van Meurs, F.; Reimer, A.K. (2018). «The Evaluation of Lecturers' Nonnative-Accented English: Dutch and German Students' Evaluations of Different Degrees of Dutch-Accented and German-Accented English of Lecturers in Higher Education». *Journal of English for Academic Purposes*, 34, 28-45. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.001>.
- Hériard, P. (2021). «European Parliament Fact Sheet on Language Policy». *European Journal of Language Policy*, 13(1), 108-13. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2021.7b>.
- Hewstone, M.; Swart, H. (2011). «Fifty-odd Years of Inter-group Contact: From Hypothesis to Integrated Theory». *British Journal of Social Psychology*, 50, 374-86. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02047.x>.
- Iannaccaro, G.; Dell'Aquila, V. (2007). «La lingua è l'italiano, il dialetto è il dialetto, perché ogni paese ha la sua usanza. Nomi delle lingue e situazioni sociolinguistiche». In *Bollettino linguistico campano*, 9-10, 59-95.
- ISTAT (2014). *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri. Anno 2011-2012*. <https://www.istat.it/it/files//2014/07/diversit%C3%A0-linguistiche-imp.pdf>.
- ISTAT (2017). *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere. Anno 2015*. https://www.istat.it/it/files//2017/12/Report_Uso-italiano-dialetti-altrelingue_2015.pdf.
- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>.
- Johnstone, B. (2010). «Locating Language in Identity». Llamas, C.; Watt, D. (eds), *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 29-36. <https://doi.org/10.1515/9780748635788-007>.
- Jørgensen, J.N. (2008). «Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents». *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-76. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>.
- Jørgensen, J.N.; Karrebæk, M.S.; Madsen, L.M.; Møller, J.S. (2011). «Polylinguaging in Superdiversity». *Diversities*, 13(2), 22-37.
- Kang, O.; Rubin, D.; Lindemann, S. (2015). «Mitigating U.S. undergraduates' attitudes toward International Teaching Assistants». *TESOL Quarterly*, 49(4), 681-706. <https://doi.org/10.1002/tesq.192>.
- Keith, S. (2019). «Popular Music and Korean Learning: K-Pop in Australia». Chik, A.; Benson, P.; Moloney, R. (eds), *Multilingual Sydney*. Abingdon: Routledge, 79-90.
- Kerswill, P. (1996). «Children, Adolescents, and Language Change». *Language Variation and Change*, 8(2), 177-202. <https://doi.org/10.1017/S095439450001137>.
- König, K. (2020). «Speaking with or without an Accent: Language Ideologies and the 'Problem' of Linguistic Super-Mobility». Horner, K.;

- Dailey-O'Cain, J. (eds), *Multilingualism, (Im)mobilities and Spaces of Belonging*. Bristol: Multilingual Matters, 121-44.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. Second Edition. London: Routledge.
- Luise, M. (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale». *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-35. <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843>.
- Marchesini, S.; Martinelli, N.; Paini, A.; Rossi, M. (a cura di) (2014). *Seconda e terza generazione integrazione e identità nei figli di migranti e coppie miste*. Verona: Alteritas.
- Mariani, L. (2011). «Imparare le lingue straniere a scuola: Una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti». *Lingua e Nuova Didattica*, 40(5), 23-35.
- Marzo, S.; Natale, S.; De Pascale, S. (2021). «Language Attitudes Among Mobile Speakers. Evidence from Italian Speakers Living Abroad». Ziegler, A.; Edler, S.; Oberdorfer, G. (eds), *Urban Matters: Current Approaches in Variationist Sociolinguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 119-40.
- Mikulaco, I. (2018). «The Linguistic Diversity of Istria in Example of Youth Language». Ziegler, A. (ed.), *Jugendsprachen/Youth Languages: Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research*. Berlin; Boston: De Gruyter, 623-46. <https://doi.org/10.1515/9783110472226-029>.
- MIUR (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t>.
- Moran, M. (2014). «Middle School Students' Perceptions Towards Linguistic Diversity in the Classroom». *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 8(2), 67-91.
- Moretti, B. (2014). «Il dialetto come lingua seconda». De Meo, A.; D'Agostino, M.; Iannaccaro, G.; Spreafico, L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Milano: Officinaventuno, 227-39.
- Munro, M.J.; Derwing, T.M. (1995). «Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech». *Language and Speech*, 38(3), 289-306. <https://doi.org/10.1177/002383099503800305>.
- Ng, S.H. (2007). «Language-Based Discrimination: Blatant and Subtle Forms». *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 106-22. <https://doi.org/10.1177/0261927x07300074>.
- Nodari, R. (2014). «Identità ai margini: l'utilizzo del romanesco nella musica di consumo contemporanea». *Atti del XIII Congresso SILFI* (Palermo, 22-24 settembre 2014).
- Nodari, R.; Galatà, V.; Calamai, S. (2021). «Italian School Teachers' Attitudes Towards Students' Accented Speech. A Case Study in Tuscany». *Italiano LinguaDue*, 13(1), 72-102. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15857>.
- Nodari, R.; Calamai, S. (c.d.s.). «“La lingua il seme i dialetti sono i fiori e gli accenti sono i petali”. Competenze meta-sociolinguistiche e contesti scolastici». *Quaderns d'Italià*.
- Omodeo, M. (2007). «Toscana, terra cinese». *Mondo Cinese*, 131. https://www.tuttocina.it/Mondo_cinese/131/131_omod.htm.
-

- Otheguy, R.; García, O.; Reid, W. (2015). «Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics». *Applied Linguistics Review* 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>.
- Oxford, R.; Park-Oh, Y.; It, S.; Sumrall, M. (1993). «Japanese by Satellite: Effects of Motivation, Language Learning Styles and Strategies, Gender, Course Level, and Previous Language Learning Experience on Japanese Language Achievement». *Foreign Language Annals*, 26 (3), 359-71. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1993.tb02292.x>.
- Piccardi, D. (2018). «La cosiddetta ‘gorgia enfatica’ fiorentina: una ridefinizione in chiave sociofonetica». *L'Italia Dialettale*, 79, 217-90.
- Piccardi, D.; Nodari, R.; Calamai, S. (2022). «Linguistic Insecurity and Discrimination Among Italian School Students». *Lingua*, 269, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103201>.
- Preston, D. (2018). «Language Regard: What, Why, How, Whither?». Evans B.E.; Benson, E.J.; Stanford, J.N. (eds), *Language Regard: Methods, Variation and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-28. <https://doi.org/10.1017/9781316678381.002>.
- Preston, D. (2019). «How to Trick Respondents into Revealing Implicit Attitudes – Talk to Them». *Linguistics Vanguard*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2018-0006>.
- Pugliese, E. (2006). *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*. Bologna: il Mulino.
- Pulinx, R.; Van Avermaet, P.; Agirdag, O. (2017). «Silencing Linguistic Diversity: the Extent, the Determinants and Consequences of the Monolingual Beliefs of Flemish Teachers». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-56. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>.
- Regan, V.; Diskin, C.; Martyn, J. (eds) (2016). *Language, Identity and Migration: Voices from Transnational Speakers and Communities*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- RStudio Team (2022). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. <http://www.rstudio.com/>.
- Rymes, B. (2020). *How We Talk about Language: Exploring Citizen Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770194>.
- Salvadori, E.; Blondeau, N.; Polimeni, G. (2020). «La formazione e le competenze di un insegnante riflessivo». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 352-89.
- Santipolo, M. (2012). «Folk Linguistics e didattica delle lingue. Epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca». *EL.LE*, 1(2), 315-51. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/20p>.
- Seligman, C.; Tucker, G.R.; Lambert, W.E. (1972). «The Effects of Speech Style and Other Attributes on Teachers' Attitudes Toward Pupils». *Language in Society*, 1(1), 131-42. <https://doi.org/10.1017/s004740450000659x>.
- Siebetchu, R. (2018). «La scuola del nuovo millennio: tra italiano, dialetti e altre lingue». Coonan, C.M.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 117-34. <https://doi.org/10.14277/6969-227-7/SR-13-8>.

- Silverstein, M. (2010). «Direct' and 'Indirect' Communicative Acts in Semi-otic Perspective». *Journal of Pragmatics*, 42(2), 337-53. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.06.003>.
- Smith, L.E.; Nelson, C.L. (2006). «World Englishes and Issues of Intelligibility». Kachru, B. B.; Kachru, Y.; Nelson, C.L. (eds), *Handbook of World Englishes*. Malden, MA; Oxford: Blackwell, 428-45. <https://doi.org/10.1002/9780470757598.ch24>.
- Sordella, S.; Andorno, C. (2017). «Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di 'éveil aux langues' nella scuola primaria». *Italiano LinguaDue*, 9(2), 162-228. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9875>.
- Titone R. (1992). *Grammatica e glottodidattica: nuove prospettive*. Roma: Armando Editore.
- van Compernelle, R.A. (2016). «Are Multilingualism, Tolerance of Ambiguity, and Attitudes Toward Linguistic Variation Related?». *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071821>.
- van Compernelle, R.A. (2017). «Preferences for (In)formal Language: Correlations with Attitudes Toward Linguistic Variation, Multilingualism, Tolerance of Ambiguity, and Residence Abroad». *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 317-31. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1165229>.
- Vedovelli, M. (a cura di) (2017). *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL di Siena* (Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne.
- Vertovec, S. (2007). «Super-Diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Walworth, M. et al. (2021). «Multilingualism in Vanuatu: Four Case Studies». *International Journal of Bilingualism*, 25(4), 1120-41. <https://doi.org/10.1177/13670069211023132>.
- Wei, L. (2018). «Translanguaging as a Practical Theory of Language». *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.
- Williams, F. (1976). *Explorations of the Linguistic Attitudes of Teachers*. Rowley: Newbury House.
- Winter, B. (2019). *Statistics for Linguists: an Introduction Using R*. New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315165547>.
- Zendt, L. (2014). «'Love' the Local, 'Use' the National, 'Study' the Foreign: Shifting Javanese Language Ecologies in (Post-) Modernity, Postcoloniality and Globalization». *Journal of Linguistic Anthropology*, 24(3), 339-59. <https://doi.org/10.1111/jola.12062>.

